

PERTENCIMENTO ESCOLAR, VÍNCULOS, INFREQUÊNCIA E DESENGAJAMENTO NA ADOLESCÊNCIA

SCHOOL BELONGING, BONDAGES, INFREQUENCY AND DISENGAGEMENT IN ADOLESCENCE

 <https://doi.org/10.63330/sasciencsv6n2-214>

Submetido em: 16/09/2026 e Publicado em: 24/09/2026

SAS: e26440

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva

Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim - PE

E-mail: Jarkleydson@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894893318107621>

Luciano João da Silva

Mestrado

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Recife - PE

E-mail: luciano.joao@ufpe.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>

Elisângela Souza Lima Santos

Licenciatura Letras Português; Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação
UNIT (Letras) e UNINTER (Pedagogia); Pós-graduação (FAVENI)
Estância - Sergipe

E-mail: souzalimasantoselisangela@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8504132634871781>

Kalynne Pantoja Veras

Pós-gradua em Gestão e Docência do Ensino Superior
Faculdade Atual

Macapá - AP

E-mail: kalynne_veras@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5896035794534794>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5356-9562>

Rocelia da Silva Araújo

Pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio com ênfase em Educação Física Escolar
Macapá - Amapá

E-mail: roceliaaraujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009.0001-1605-5538>



Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
Codó - Maranhão
E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira

Mestranda, Universidade Federal de Viçosa – UFV - PPGE
Viçosa - MG
E-mail: Cristiane.cunha@ufv.br
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7263356897173232>

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal)
UniFECAF
Rondonópolis - MT
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Alana Thainá Santana Oliveira

Especialização em Alfabetização e Letramento e Psicopedagogia
Anhanguera
Rondonópolis - MT
E-mail: alanabl2@hotmail.com

Iara Maria Dias Mesquita

Licenciatura em Ciências Humanas - História
Universidade Federal do Maranhão - UFMA
Codó - Maranhão
E-mail: iaramesquita1921@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8090156256542876>

Mauriyellen da Silva Costa

Mestranda em Educação, UERR
Boa Vista - RR
E-mail: maurynha_ellen@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8866317719879303>

Resumo

A permanência de adolescentes na escola não pode ser compreendida exclusivamente a partir da matrícula ou da presença física nas atividades escolares, uma vez que a construção da trajetória educacional também envolve vínculos, reconhecimento, participação e sentimento de pertencimento. Este artigo objetiva analisar as relações entre pertencimento escolar, vínculos interpessoais, infrequência e desengajamento na adolescência, considerando fatores relacionais e institucionais que podem favorecer a aproximação ou o progressivo afastamento dos estudantes da escola. Metodologicamente, desenvolve-se uma pesquisa



qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em estudos nacionais e internacionais sobre pertencimento, identidade, clima escolar, engajamento, convivência e permanência, além de documentos produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e por órgãos educacionais brasileiros. A análise parte da compreensão do engajamento como fenômeno multidimensional e da infrequência como condição que deve ser interpretada em seu contexto, evitando sua redução a um comportamento individual ou a uma etapa inevitável anterior ao abandono. Os estudos examinados indicam que relações significativas com pares e adultos, oportunidades de participação, reconhecimento das singularidades e percepção de apoio contribuem para fortalecer a conexão do adolescente com a escola, enquanto isolamento, ausência de escuta e experiências reiteradas de não pertencimento podem fragilizar essa relação. Conclui-se que a prevenção do desengajamento exige acompanhamento precoce das mudanças na participação e na frequência, fortalecimento dos vínculos e ações institucionais capazes de fazer da escola um espaço no qual o estudante não apenas esteja matriculado, mas se reconheça como integrante legítimo da comunidade educativa.

Palavras-chave: Adolescência; Desengajamento escolar; Infrequência; Pertencimento escolar; Vínculos.

Abstract

The permanence of adolescents at school cannot be understood exclusively based on enrollment or physical presence in school activities, since the construction of an educational trajectory also involves bonds, recognition, participation and a feeling of belonging. This article aims to analyze the relationships between school belonging, interpersonal bonds, infrequency and disengagement in adolescence, considering relational and institutional factors that can favor the rapprochement or progressive separation of students from school. Methodologically, qualitative research is developed, of a bibliographic and documentary nature, based on national and international studies on belonging, identity, school climate, engagement, coexistence and permanence, in addition to documents produced by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the United Nations Children's Fund (UNICEF) and Brazilian educational bodies. The analysis starts from understanding engagement as a multidimensional phenomenon and infrequency as a condition that must be interpreted in its context, avoiding its reduction to individual behavior or an inevitable stage prior to abandonment. The studies examined indicate that meaningful relationships with peers and adults, opportunities for participation, recognition of singularities and perception of support contribute to strengthening the adolescent's connection with school, while isolation, lack of listening and repeated experiences of not belonging can weaken this relationship. It is concluded that preventing disengagement requires early monitoring of changes in participation and attendance,



strengthening bonds and institutional actions capable of making the school a space in which the student is not only enrolled, but recognized as a legitimate member of the educational community.

Keywords: Adolescence; Infrequency; Links; School belonging; School disengagement.

1 INTRODUÇÃO

A adolescência corresponde a um período em que as relações sociais, o reconhecimento dos pares, a construção da identidade e a percepção do próprio lugar nos diferentes grupos assumem importância particular. Nesse contexto, a experiência escolar ultrapassa a dimensão estritamente acadêmica, pois a escola constitui também espaço de encontro, socialização, reconhecimento e construção de referências. Bowles, Scull e Jimerson (2022), ao investigarem conexão e engajamento escolar entre adolescentes, identificaram dimensões relacionadas à motivação, ao planejamento, à existência de modelos positivos e ao envolvimento social, observando associações entre formas mais positivas de engajamento, desempenho acadêmico e experiências emocionais favoráveis. Esses resultados ajudam a compreender que o modo como o estudante se relaciona com a escola não se limita à realização de atividades ou ao cumprimento das exigências formais: envolve também a maneira como ele percebe as relações construídas, as possibilidades de participação e o significado atribuído à própria experiência escolar.

Pertencer à escola, portanto, é diferente de apenas ocupar fisicamente seus espaços. Silva (2018) chama atenção para essa distinção ao defender que matrícula e uniforme não são suficientes para produzir efetiva inclusão em um grupo escolar. Em seu estudo sobre sentimentos de pertencimento e identidade, a autora associa a construção da pertença à participação, à autonomia, à apropriação do espaço e à possibilidade de o estudante reconhecer-se como sujeito capaz de atuar e transformar o ambiente em que vive. A experiência desenvolvida na escola analisada mostrou que o envolvimento dos estudantes em ações concretas favoreceu a percepção de que possuíam voz e capacidade de intervenção, fortalecendo comportamentos participativos, cooperativos e solidários. Desse modo, o pertencimento não se apresenta como atributo automático decorrente da matrícula, mas como construção relacional alimentada por experiências nas quais o sujeito encontra reconhecimento e possibilidade de participação (SILVA, 2018).

Essa diferença entre estar na escola e efetivamente pertencer a ela torna-se ainda mais evidente quando se observam experiências de estudantes cujas singularidades não encontram reconhecimento no cotidiano institucional. Vargas e Souza (2021), ao analisarem o (des)pertencimento de estudantes surdos em escolas predominantemente organizadas segundo referências ouvintes, demonstram que a inclusão formal não garante participação efetiva. Os autores descrevem situações em que o aluno está presente na sala de aula, mas permanece isolado, com poucas possibilidades de interação e situado à margem do processo educativo. Embora o estudo se concentre especificamente nas experiências de sujeitos surdos e



seus resultados não devam ser generalizados indistintamente a todos os adolescentes, sua contribuição conceitual é relevante: ele evidencia que presença, inclusão formal e pertencimento constituem condições distintas. A escola pode assegurar acesso físico e, simultaneamente, manter barreiras relacionais, linguísticas, pedagógicas ou culturais que dificultam que determinados estudantes se reconheçam como parte daquele espaço (Vargas; Souza, 2021).

No campo das pesquisas sobre engajamento escolar, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) oferecem uma contribuição conceitual fundamental ao compreenderem o fenômeno como multidimensional, constituído por componentes comportamentais, emocionais e cognitivos. O engajamento comportamental envolve, entre outros aspectos, participação e envolvimento nas atividades; o emocional refere-se às respostas afetivas relacionadas à escola, aos professores, aos colegas e à aprendizagem; e o cognitivo relaciona-se ao investimento do estudante em compreender e aprender. Essa perspectiva ajuda a evitar interpretações simplificadoras do desengajamento. Um adolescente pode continuar frequentando as aulas e, ainda assim, apresentar progressivo afastamento emocional ou cognitivo; da mesma forma, alterações na frequência podem surgir em um processo mais amplo de fragilização da relação com a instituição. Para os autores, o engajamento é sensível às características do contexto e, justamente por isso, pode ser objeto de intervenções educativas, não devendo ser compreendido como característica fixa ou exclusivamente individual do aluno (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

No Brasil, a permanência escolar continua constituindo um desafio especialmente relevante na adolescência. Dados apresentados pelo UNICEF com base na PNAD Contínua 2024 indicam que aproximadamente 993 mil crianças e adolescentes de 4 a 17 anos não frequentavam a escola, sendo que o grupo de 15 a 17 anos concentrava cerca de 440 mil adolescentes nessa situação. Esses números dizem respeito à exclusão escolar e, portanto, não devem ser confundidos com a infrequência de estudantes que permanecem matriculados; contudo, ajudam a dimensionar a importância de acompanhar as trajetórias antes que o afastamento se consolide. A própria estratégia Busca Ativa Escolar trabalha não apenas com crianças e adolescentes que já se encontram fora da instituição, mas também com aqueles identificados em risco de abandono, reforçando a necessidade de compreender a exclusão como fenômeno multifatorial e de desenvolver respostas intersetoriais capazes de favorecer retorno, permanência e aprendizagem (UNICEF, 2025).

A infrequência merece atenção precisamente porque pode assumir significados distintos e não deve ser interpretada isoladamente. Problemas de saúde, responsabilidades familiares, trabalho, condições econômicas, mobilidade territorial, dificuldades de aprendizagem, insegurança, relações escolares adversas ou falta de motivação podem produzir ausências por razões diferentes. Dados do PISA 2022 mostram que, em média nos países da OCDE, cerca de 30% dos estudantes relataram ter faltado a uma aula ou a um dia de escola pelo menos uma vez nas duas semanas anteriores à avaliação. O levantamento também identificou



que sistemas educacionais com maior sentimento médio de pertencimento apresentavam menor ocorrência de determinadas formas de ausência prolongada, embora esses dados expressem associações e não autorizem afirmar uma relação causal simples entre pertencimento e frequência. Entre estudantes que vivenciaram longos períodos de ausência, razões como doença foram predominantes, mas tédio e sensação de insegurança também apareceram, demonstrando que a presença escolar resulta da interação entre fatores individuais, sociais e institucionais (OECD, 2023).

Diante dessas considerações, compreender o desengajamento na adolescência demanda abandonar explicações que atribuem exclusivamente ao estudante a responsabilidade por seu afastamento e examinar também as relações e condições oferecidas pela instituição. Vinha et al. (2025) ressaltam que a qualidade da convivência escolar é construída nas experiências cotidianas e envolve participação, relações interpessoais, formas de lidar com conflitos e possibilidades de reconhecimento dos sujeitos. Nessa perspectiva, o presente artigo orienta-se pela seguinte questão: de que maneira o sentimento de pertencimento e os vínculos construídos no cotidiano escolar se relacionam com processos de infrequência e desengajamento durante a adolescência? Estabelece-se como objetivo analisar as relações entre pertencimento escolar, vínculos, infrequência e desengajamento na adolescência, discutindo fatores relacionais e institucionais que podem contribuir para fortalecer ou fragilizar a permanência e a participação dos estudantes na escola. Para tanto, o estudo inicialmente aborda pertencimento e construção de vínculos; posteriormente discute o desengajamento como processo multidimensional; examina a infrequência como possível sinal de fragilização da trajetória, sem estabelecer entre esses fenômenos uma relação linear ou determinista; e, por fim, analisa possibilidades de atuação da escola orientadas ao reconhecimento, à participação e ao fortalecimento dos vínculos (Vinha et al., 2025).

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvida com o propósito de analisar as relações entre pertencimento escolar, vínculos interpessoais, infrequência e desengajamento na adolescência. A opção pela abordagem qualitativa decorre da compreensão de que esses fenômenos não podem ser suficientemente explicados apenas pela contabilização de presenças, ausências ou indicadores de abandono. A relação construída pelo adolescente com a escola envolve dimensões subjetivas, relacionais, pedagógicas e institucionais que demandam considerar experiências de reconhecimento, participação, vínculo, isolamento, motivação e identificação com a comunidade escolar.

A pesquisa bibliográfica foi estruturada a partir de dois conjuntos de produções. O primeiro reuniu materiais diretamente relacionados ao pertencimento e à identidade escolar, entre os quais os estudos fornecidos para a elaboração deste artigo: Moriconi (2014), Silva (2018) e Vargas e Souza (2021). O



trabalho de Moriconi discute os sentimentos de pertencimento e identidade vinculando-os às relações humanas, à convivência, ao respeito e ao reconhecimento do sujeito nos grupos dos quais participa. A autora parte da compreensão de que esses sentimentos são construídos nas experiências e nas relações, e não constituem simplesmente características individuais. Silva (2018), por sua vez, aproxima pertencimento, identidade, participação e apropriação do espaço escolar, enquanto Vargas e Souza (2021) possibilitam problematizar situações nas quais existe inclusão formal, mas não necessariamente pertencimento efetivo.

A análise de Moriconi (2014) mostrou-se especialmente pertinente à dimensão relacional adotada neste artigo. Ao discutir formas de fortalecimento do pertencimento, a autora retoma a necessidade de o indivíduo reconhecer-se e também sentir-se reconhecido pelo grupo em que está inserido. Essa formulação estabelece uma conexão importante com o problema investigado, pois permite compreender o pertencimento como relação de reciprocidade: não basta ao estudante desejar integrar-se à escola se os espaços, as práticas e as relações nela construídas não lhe oferecem condições para reconhecer que sua presença possui valor e legitimidade.

O segundo conjunto bibliográfico reuniu produções sobre engajamento, clima escolar, convivência e conexão com a escola. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) foram incorporados por sua contribuição conceitual para a compreensão multidimensional do engajamento escolar, embora constituam uma produção anterior ao recorte temporal predominante adotado no estudo. Sua permanência no corpus justifica-se pelo caráter seminal da distinção entre engajamento comportamental, emocional e cognitivo. Entre as pesquisas mais recentes, foram considerados Bowles, Scull e Jimerson (2022), sobre conexão e engajamento entre adolescentes; Lima e Peres (2022), acerca das relações entre clima escolar, saúde e bem-estar; e Vinha et al. (2025), cujas discussões sobre convivência permitem analisar o papel das relações e da participação na experiência escolar.

No componente documental, foram consideradas publicações institucionais capazes de contextualizar a frequência, a permanência e a exclusão escolar. Entre elas encontram-se os resultados do PISA 2022, divulgados pela OECD (2023), especialmente os indicadores relacionados ao sentimento de pertencimento, à frequência, à pontualidade e às ausências prolongadas. Para o contexto brasileiro, os dados mostram uma situação que merece leitura cuidadosa: 76% dos estudantes participantes declararam sentir que pertenciam à escola, ao mesmo tempo que 27% relataram solidão e 19% disseram sentir-se como alguém de fora ou excluído naquele ambiente. Esses indicadores demonstram que pertencimento e desconexão não podem ser tratados apenas como características gerais da instituição, pois diferentes experiências podem coexistir dentro de uma mesma realidade educacional.

Também foram incorporados documentos e dados produzidos pelo UNICEF, em especial aqueles relacionados à estratégia Busca Ativa Escolar, por abordarem acesso, risco de abandono, retorno e permanência de crianças e adolescentes. A avaliação publicada em 2025 caracteriza a exclusão escolar



como desafio multifatorial e destaca a importância da atuação articulada entre educação, saúde, assistência social e demais políticas de proteção. Como complemento, foram consultadas informações do Ministério da Educação relacionadas à permanência e à conclusão do ensino médio, reconhecendo-se que abandono, evasão, infrequência e desengajamento constituem fenômenos relacionados, mas conceitualmente distintos e não devem ser utilizados como sinônimos.

A seleção das produções foi orientada pela aderência aos quatro eixos centrais do estudo: pertencimento escolar e reconhecimento; vínculos e qualidade das relações; engajamento e desengajamento; frequência, permanência e risco de afastamento. Foram priorizados estudos publicados na última década e documentos recentes, especialmente aqueles produzidos entre 2018 e 2025, mantendo-se obras anteriores somente quando consideradas necessárias para a construção conceitual do objeto, como ocorre com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) e Moriconi (2014). Essa opção permite articular fundamentos consolidados a evidências e documentos contemporâneos sem tornar a revisão excessivamente dependente de literatura mais antiga.

Após a seleção, os materiais foram submetidos a leitura analítica e comparativa, buscando-se identificar aproximações, divergências e relações entre os conceitos abordados. A análise foi organizada em quatro categorias: a) pertencimento como reconhecimento, identidade e participação; b) vínculos com pares e adultos e sua relação com a experiência escolar; c) desengajamento como processo comportamental, emocional e cognitivo; e d) infrequência como fenômeno multifatorial e possível sinal de fragilização da trajetória escolar. A quarta categoria foi tratada com particular cautela para evitar o estabelecimento de uma sequência automática entre faltar às aulas, desengajar-se e abandonar a escola. As fontes examinadas não sustentam uma relação determinista dessa natureza; ao contrário, mostram que as ausências possuem causas diversas e precisam ser interpretadas à luz das condições concretas vivenciadas pelos estudantes.

Por fim, os resultados apresentados nas seções seguintes correspondem a uma síntese interpretativa da literatura e dos documentos analisados, não a resultados de pesquisa empírica própria com adolescentes. Por essa razão, afirmações relacionadas às experiências estudantis serão circunscritas ao alcance das fontes utilizadas, evitando generalizações indevidas. A articulação entre pertencimento, vínculos, infrequência e desengajamento será compreendida como uma relação complexa e contextual, na qual fatores escolares convivem com dimensões familiares, econômicas, sociais e individuais. Essa delimitação permite discutir a responsabilidade da escola sem atribuir à instituição, isoladamente, todas as causas da infrequência ou do abandono e, ao mesmo tempo, sem desconsiderar sua capacidade de fortalecer vínculos, reconhecer precocemente processos de afastamento e construir condições mais favoráveis à participação e à permanência dos adolescentes.



3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 PERTENCIMENTO ESCOLAR E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS NA ADOLESCÊNCIA

O pertencimento escolar constitui uma dimensão da experiência educativa relacionada à percepção de fazer parte de uma comunidade, ser reconhecido por seus integrantes e encontrar nela possibilidades de participação, vínculo e identificação. Korpershoek et al. (2020), em revisão meta-analítica envolvendo 82 estudos realizados no ensino secundário, identificaram relações entre pertencimento escolar e diferentes resultados motivacionais, socioemocionais, comportamentais e acadêmicos. Os autores observaram associações particularmente relevantes com variáveis relacionadas à motivação, ao autoconceito, ao engajamento e às relações estabelecidas no ambiente educacional, indicando que o modo como o adolescente percebe sua inserção na escola integra uma rede mais ampla de experiências que ultrapassa o desempenho formal. Por se tratar predominantemente de evidências correlacionais, os resultados não autorizam considerar o pertencimento causa isolada desses resultados, mas sustentam sua importância para a compreensão das trajetórias escolares.

No contexto escolar, pertencer não corresponde simplesmente a estar matriculado ou ocupar regularmente determinado espaço. Silva (2018) argumenta que a inserção administrativa não é suficiente para promover a efetiva integração do estudante ao grupo, pois o sentimento de pertença se constitui também por meio da afetividade, da identificação e das experiências construídas no ambiente educacional. Para a autora, a apropriação simbólica e afetiva do espaço pode favorecer relações de cuidado, participação e responsabilidade, especialmente quando os estudantes encontram oportunidades para atuar sobre a realidade da própria escola. Essa compreensão desloca o pertencimento de uma condição formal para uma construção cotidiana, produzida nas relações entre sujeito, grupo e instituição.

A dimensão do reconhecimento acrescenta outro elemento importante a essa discussão. Moriconi (2014), ao abordar pertencimento e identidade, sustenta que sentir-se parte de determinado grupo envolve reconhecer-se nele e, simultaneamente, perceber-se reconhecido pelos demais. Essa reciprocidade permite compreender que o pertencimento não depende unicamente da disposição individual do estudante para integrar-se à escola, pois também se relaciona às condições que a comunidade cria para legitimar sua presença, suas características e suas formas de participação. A autora aproxima, assim, pertencimento, alteridade e construção identitária, indicando que a relação com o outro participa da maneira como o sujeito compreende a si mesmo e o lugar que ocupa no coletivo (Moriconi, 2014).

Durante a adolescência, tais processos assumem relevância particular porque identidade, autonomia e relações sociais passam por reorganizações importantes. Speranza et al. (2025), em revisão de escopo sobre pertencimento escolar e saúde mental de adolescentes, destacam o sentimento de pertença como elemento significativo para compreender a experiência dos jovens no contexto educacional. A revisão evidencia que o pertencimento aparece associado à forma como os adolescentes interpretam suas relações,



seu lugar na instituição e diferentes dimensões de seu bem-estar, reforçando a necessidade de considerar a escola não apenas como ambiente de instrução, mas como espaço de experiência social e relacional.

A identidade também se constitui na interação entre experiências anteriores e novas referências produzidas nos diferentes grupos de convivência. Silva (2018) compreende que o estudante desenvolve suas identidades em diferentes espaços sociais e que a escola representa uma dessas esferas, uma vez que nela são compartilhadas experiências, valores e referências. Para a autora, pertencer envolve dividir vivências com outros integrantes de uma comunidade e construir relações com o lugar que ultrapassam sua utilização funcional. Nessa perspectiva, a escola pode tornar-se espaço carregado de significados porque nela se desenvolvem memórias, vínculos e experiências que participam da constituição subjetiva dos estudantes (Silva, 2018).

O pertencimento, entretanto, não pode ser presumido apenas porque o estudante está fisicamente incluído na instituição. Vargas e Souza (2021), ao investigarem especificamente experiências de sujeitos surdos em ambientes escolares majoritariamente organizados para ouvintes, problematizam situações nas quais a presença do estudante não é acompanhada por condições equivalentes de interação e participação. Os autores mostram que determinados estudantes podem estar formalmente incluídos e, ao mesmo tempo, experimentar isolamento, dificuldade de comunicação e posição periférica no processo educativo. Embora o estudo trate de uma população específica e não deva ser generalizado indiscriminadamente, ele oferece uma contribuição conceitual importante para diferenciar acesso, presença e efetivo pertencimento.

A reflexão de Vargas e Souza (2021) também evidencia a relação existente entre pertencimento e reconhecimento das diferenças. Segundo os autores, quando a escola se estrutura exclusivamente a partir de um padrão considerado dominante, sujeitos cujas características linguísticas, culturais ou identitárias se afastam desse padrão podem ocupar o lugar simbólico do “outro”, mesmo estando inseridos na sala de aula. No caso dos estudantes surdos analisados, a ausência de condições efetivas de interação contribui para situações nas quais se está presente no ambiente sem pertencer plenamente a ele. Essa constatação permite pensar, de maneira mais ampla, sobre a importância de práticas educacionais capazes de acolher heterogeneidades sem exigir que todos os estudantes se ajustem a uma experiência escolar homogênea.

Sob uma perspectiva mais abrangente, Lima e Peres (2022) demonstram que a percepção dos estudantes sobre as relações construídas na instituição integra a discussão sobre clima escolar. A revisão desenvolvida pelos autores indica relações entre clima, bem-estar e saúde, além de mostrar que grupos diferentes podem perceber de maneira distinta uma mesma escola. Tal constatação é importante para a discussão do pertencimento porque impede que a instituição conclua que todos os estudantes se sentem integrados apenas porque existe uma avaliação globalmente positiva do ambiente. Uma escola pode ser percebida como acolhedora pela maioria e, simultaneamente, produzir experiências de isolamento ou baixa participação para grupos específicos (Lima; Peres, 2022).



Nesse sentido, pertencimento e clima escolar estabelecem relações, mas não constituem conceitos equivalentes. Vinha et al. (2025) compreendem a convivência como dimensão construída cotidianamente por meio das relações, das normas, dos conflitos, da participação e das formas de reconhecimento existentes na instituição. O pertencimento, por sua vez, diz respeito mais diretamente à experiência do sujeito de reconhecer-se como integrante legítimo daquela comunidade. Assim, condições favoráveis de convivência podem contribuir para o pertencimento, embora não garantam que todos os estudantes desenvolvam a mesma relação com a escola (Vinha et al., 2025).

Outro elemento relacionado ao pertencimento é a participação estudantil. Berti, Grazia e Molinari (2023), em revisão sistemática sobre intervenções escolares no ensino secundário, analisam propostas que atribuem aos estudantes participação ativa em atividades e processos decisórios. As autoras indicam que iniciativas de alcance institucional podem favorecer maior envolvimento dos jovens quando deixam de considerá-los apenas destinatários das decisões e reconhecem sua capacidade de contribuir com a vida coletiva. Participar, nesse sentido, significa possuir oportunidades concretas de expressão e intervenção, aspecto especialmente relevante durante a adolescência, período em que a autonomia adquire crescente importância.

O estudo de Silva (2018) oferece uma experiência concreta dessa relação ao demonstrar que adolescentes envolvidos na transformação dos espaços físicos da instituição passaram a identificar sua própria atuação nas mudanças realizadas. A autora relaciona essa participação à percepção de voz, autonomia, cooperação e capacidade de transformar a escola, sugerindo que o sentimento de pertencimento pode ser fortalecido quando os estudantes deixam marcas legítimas no ambiente que frequentam. O aspecto central da experiência não está especificamente na atividade de jardinagem utilizada no projeto, mas na possibilidade de autoria, participação coletiva e reconhecimento da contribuição dos estudantes.

Moriconi (2014), ao aproximar pertencimento da noção de experiência, também permite compreender que determinadas vivências ganham significado porque afetam o sujeito e passam a constituir referências sobre sua relação com o mundo. A autora recorre às contribuições de Larrosa Bondía para defender que experiências significativas pressupõem tempo, atenção, encontro e possibilidade de reflexão. No contexto escolar, essa concepção auxilia a compreender que o número de horas que o adolescente permanece na instituição não garante, por si só, a construção de vínculo. A permanência física somente se converte em experiência de pertencimento quando nela existem relações, sentidos e referências capazes de produzir identificação (Moriconi, 2014).

Dessa forma, Korpershoek et al. (2020) permitem compreender o pertencimento como componente relacionado a diferentes dimensões da experiência escolar, enquanto Moriconi (2014), Silva (2018), Vargas e Souza (2021) e Lima e Peres (2022) evidenciam, sob perspectivas distintas, que essa construção depende de reconhecimento, participação, relações e condições institucionais de inclusão. A articulação dessas



contribuições sustenta uma concepção processual do pertencimento: ele pode ser construído, fortalecido, fragilizado e reconstruído ao longo da trajetória, não correspondendo a um atributo permanente do estudante ou da instituição.

3.2 QUANDO O VÍNCULO ENFRAQUECE: DO DISTANCIAMENTO AO DESENGAJAMENTO ESCOLAR

O conceito de engajamento escolar constitui uma referência importante para compreender como os adolescentes se relacionam com as experiências de aprendizagem e com a própria instituição. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) propõem uma concepção multidimensional do fenômeno, distinguindo engajamento comportamental, emocional e cognitivo. O componente comportamental envolve participação e envolvimento em atividades escolares; o emocional relaciona-se aos sentimentos produzidos diante da escola, dos professores, dos colegas e das atividades; e o cognitivo refere-se ao investimento psicológico e às estratégias mobilizadas para aprender. Essa formulação permite compreender que estar presente na sala ou realizar tarefas não representa, isoladamente, uma condição suficiente para caracterizar engajamento pleno.

A literatura contemporânea permanece fortemente apoiada nessa compreensão multidimensional. Carvalho e Veiga (2023), ao realizarem uma revisão de escopo sobre engajamento escolar na adolescência, partiram de 849 produções e selecionaram 135 estudos para análise. Os autores identificaram ampla presença de modelos que compreendem o engajamento por diferentes dimensões e destacaram a relevância do tema para aprendizagem, desenvolvimento e adaptação escolar durante a adolescência. A revisão também demonstra o crescimento expressivo das pesquisas sobre engajamento nas últimas décadas, evidenciando a centralidade assumida pelo conceito nos estudos sobre trajetórias educativas de adolescentes.

Outra revisão dedicada especificamente aos estudos longitudinais reforça a complexidade desse fenômeno. Quin et al. (2021) analisaram 104 pesquisas desenvolvidas entre 2010 e 2020, envolvendo mais de 104 mil adolescentes, e identificaram predominância das dimensões comportamental e emocional, seguidas pela cognitiva (QUIN et al., 2021). Os autores também observaram que grande parte das pesquisas investigava antecedentes do engajamento, mostrando o interesse crescente em compreender quais condições individuais, relacionais e contextuais participam de sua constituição ao longo do tempo.

Se o engajamento apresenta múltiplas dimensões, o desengajamento não pode ser identificado somente por meio de comportamentos imediatamente visíveis. Carvalho e Veiga (2023) demonstram que a literatura sobre adolescência não restringe o fenômeno ao comparecimento escolar, uma vez que estudantes podem manter presença regular enquanto apresentam reduzido investimento cognitivo, menor participação ou afastamento emocional em relação à instituição. Essa distinção é fundamental para o presente estudo



porque permite compreender que a infrequência pode integrar processos de desengajamento, mas não constitui sua definição nem necessariamente seu primeiro sinal .

A relação professor-estudante aparece igualmente entre os fatores investigados nas pesquisas sobre engajamento. Carvalho e Veiga (2023) identificaram considerável presença de estudos voltados às relações com professores, apoio docente e outras características do ambiente educacional. Esses resultados reforçam que o engajamento não deve ser tratado como uma disposição exclusivamente interna do adolescente. Motivação, interesse e participação também respondem às experiências que a instituição proporciona, aos retornos recebidos e à percepção de que o esforço realizado encontra reconhecimento e possibilidade de progresso.

A perspectiva ecológica e contextual também aparece na literatura mais recente. Wang e Hofkens (2020) defendem uma compreensão do engajamento que ultrapasse os limites da sala de aula e considere os diferentes contextos nos quais o estudante participa da experiência escolar. Segundo os autores, atividades extracurriculares, relações com pares e professores, cultura escolar e oportunidades de participação contribuem conjuntamente para as formas pelas quais os estudantes se conectam à instituição. Essa visão amplia a discussão porque um adolescente pode apresentar baixo engajamento em uma dimensão específica e, simultaneamente, manter vínculos relevantes com outras experiências escolares (Wang; Hofkens, 2020).

Bowles, Scull e Jimerson (2022), ao investigarem conexão e engajamento em adolescentes, também reforçam a existência de dimensões relacionadas à motivação, às relações sociais e à forma como o estudante se posiciona diante da experiência educativa. Os autores encontraram associações entre padrões mais positivos de engajamento, desempenho acadêmico e experiências emocionais favoráveis, indicando que a conexão com a escola constitui fenômeno que articula elementos individuais e relacionais (Bowles; Scull; Jimerson, 2022). Esses resultados não significam que qualquer dificuldade de desempenho seja explicada pela ausência de vínculo, mas reforçam que aprendizagem e relação com a instituição não devem ser analisadas como processos totalmente independentes.

A diminuição do engajamento durante a adolescência também tem sido identificada em estudos longitudinais, embora não ocorra da mesma maneira para todos os estudantes. Quin et al. (2021) mostram que as trajetórias investigadas na literatura apresentam variações importantes e são influenciadas por diferentes antecedentes individuais e contextuais. Dessa forma, eventuais reduções na participação ou no investimento escolar não podem ser interpretadas como consequência natural e inevitável da idade (Quin et al., 2021). Considerar o afastamento adolescente como algo esperado pode contribuir para que sinais relevantes de mudança sejam naturalizados pela instituição.

Vargas e Souza (2021) oferecem um exemplo particularmente expressivo da possibilidade de existir fisicamente na instituição e, ao mesmo tempo, permanecer em posição periférica em relação à experiência



educativa. Ao discutirem sujeitos surdos inseridos em salas majoritariamente organizadas para ouvintes, os autores mostram que algumas práticas acabam transferindo ao intérprete grande parte da responsabilidade pelas interações com o estudante. Essa configuração pode produzir situações nas quais o aluno permanece presente, porém pouco conectado ao professor, aos colegas e ao desenvolvimento compartilhado das atividades, revelando uma forma de distanciamento que não seria identificada apenas pela frequência escolar (Vargas; Souza, 2021).

As dificuldades acadêmicas constituem outra dimensão que pode participar de processos de afastamento. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) destacam que o componente cognitivo do engajamento envolve investimento, esforço e disposição para compreender conteúdos e enfrentar desafios de aprendizagem. Quando o estudante acumula experiências reiteradas de fracasso e passa a considerar que seu esforço pouco altera os resultados alcançados, seu investimento nas tarefas pode diminuir. Nesse contexto, a aparente falta de interesse precisa ser interpretada à luz da trajetória acadêmica, evitando atribuir exclusivamente à vontade individual um processo que pode estar relacionado a dificuldades não suficientemente acompanhadas.

Moriconi (2014) acrescenta à discussão a importância da experiência e do significado construído nas relações. Ao dialogar com Larrosa Bondía, a autora compreende que uma experiência se constitui quando algo efetivamente atravessa e produz sentidos para o sujeito. Essa concepção permite questionar situações em que o adolescente passa longos períodos na instituição, realiza inúmeras atividades e, ainda assim, encontra poucas possibilidades de atribuir significado ao que vivencia. Não se pretende defender que toda aprendizagem precise produzir uma experiência extraordinária, mas reconhecer que uma escolarização percebida sistematicamente como desprovida de sentido pode fragilizar a conexão do estudante com aquilo que aprende e com a instituição em que aprende.

A participação também se relaciona ao engajamento. Berti, Grazia e Molinari (2023) evidenciam que intervenções voltadas ao ensino secundário têm buscado ampliar o envolvimento dos estudantes em processos de decisão e iniciativas coletivas da escola. A participação estudantil pode oferecer oportunidades de autonomia e agência particularmente relevantes na adolescência, evitando que o jovem experimente a instituição exclusivamente como espaço de cumprimento de decisões elaboradas pelos adultos. Quando existe correspondência entre responsabilidade, autonomia e reconhecimento, ampliam-se as possibilidades de o adolescente compreender-se como agente, e não apenas como destinatário da escolarização (Berti; Grazia; Molinari, 2023).

Assim, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Quin et al. (2021) e Carvalho e Veiga (2023) permitem compreender o engajamento como fenômeno multidimensional e processual, enquanto Moriconi (2014), Vargas e Souza (2021) e Berti, Grazia e Molinari (2023) ajudam a evidenciar o papel das experiências, relações, reconhecimento e participação em sua construção. O desengajamento pode, portanto, manifestar-



se antes de uma eventual ruptura formal com a escola, exigindo atenção a mudanças persistentes na participação, no investimento, nas relações e no sentido atribuído pelo adolescente à experiência educativa.

3.3 INFREQUÊNCIA, PERMANÊNCIA E RISCO DE RUPTURA DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

A infrequência representa uma dimensão visível e mensurável da trajetória escolar, mas sua interpretação não pode ser realizada de maneira isolada. Kearney, Dupont, Fensken e Gonzálvez (2023) ressaltam que os problemas relacionados ao comparecimento escolar assumem diferentes formas, incluindo ausências de dias completos, faltas parciais, atrasos e outras dificuldades de participação regular. Os autores mostram ainda que o absenteísmo se articula a múltiplos domínios, entre eles condições acadêmicas, socioemocionais, familiares, de saúde e comunitárias, o que inviabiliza a construção de uma explicação única para todas as situações de infrequência.

A compreensão multifatorial proposta por Kearney et al. (2023) é particularmente importante porque modifica a função atribuída ao controle de frequência. Em vez de considerar a falta apenas como comportamento inadequado, os autores propõem compreender mudanças nos padrões de comparecimento como possíveis sinais precoces de instabilidade na trajetória. A ausência passa, então, a constituir uma informação a ser investigada. Esse deslocamento não elimina a responsabilidade do estudante ou da família pelo acompanhamento da frequência, mas acrescenta à escola a responsabilidade de perguntar quais condições estão associadas às mudanças observadas (Kearney et al., 2023).

A frequência escolar também não pode ser automaticamente utilizada como sinônimo de engajamento. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) demonstram que a participação comportamental constitui apenas uma dimensão do engajamento, coexistindo com componentes emocionais e cognitivos. Dessa maneira, um estudante pode frequentar regularmente as aulas e apresentar baixo envolvimento com a aprendizagem, enquanto outro pode valorizar intensamente os estudos e enfrentar barreiras externas que dificultam seu comparecimento. A diferenciação é fundamental para evitar que indicadores administrativos sejam interpretados como retratos completos da relação que o estudante estabelece com a escola (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

Korpershoek et al. (2020), ao sintetizarem estudos sobre pertencimento no ensino secundário, encontraram associação negativa entre pertencimento escolar e determinados indicadores de ausência e abandono. Os resultados sugerem que estudantes que se percebem mais conectados à instituição tendem a apresentar resultados mais favoráveis em algumas dimensões comportamentais, mas os autores alertam para a natureza predominantemente correlacional das evidências disponíveis. Não se pode concluir, portanto, que a ausência de pertencimento cause diretamente infrequência ou que o fortalecimento dos vínculos seja suficiente para solucionar toda forma de absenteísmo.



Essa cautela é necessária diante da diversidade de razões pelas quais adolescentes podem faltar à escola. Kearney et al. (2023) incluem em sua análise condições relacionadas à saúde física e mental, funcionamento familiar, relações interpessoais, dificuldades acadêmicas, barreiras estruturais e características da própria comunidade. Assim, trajetórias quantitativamente semelhantes podem esconder experiências bastante distintas. A repetição de ausências precisa ser acompanhada, mas a intervenção somente poderá ser adequada quando houver compreensão das condições que as produzem (Kearney et al., 2023).

A experiência brasileira também demanda considerar desigualdades que interferem nas possibilidades concretas de permanecer na escola. UNICEF (2025), ao divulgar dados da PNAD Contínua de 2024 e resultados relacionados à Busca Ativa Escolar, evidencia que a exclusão de crianças e adolescentes permanece associada a múltiplas condições sociais e que a adolescência constitui um período particularmente sensível para a permanência educacional. A proposta de Busca Ativa Escolar procura justamente identificar crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de abandono e articular respostas entre diferentes políticas públicas, reconhecendo que determinadas barreiras extrapolam a atuação exclusivamente pedagógica (UNICEF, 2025).

A relação entre vínculo e permanência deve, por isso, ser compreendida dentro de um conjunto mais amplo de fatores. Lima e Peres (2022) mostram que o clima escolar se relaciona à forma como os integrantes da comunidade percebem segurança, relações, apoio e bem-estar. Quando combinada às evidências sobre pertencimento, essa perspectiva permite considerar que uma escola percebida como pouco acolhedora ou insegura pode constituir uma das dimensões de uma trajetória de afastamento, sem que se estabeleça uma relação determinista entre clima e ausência. A experiência institucional integra a explicação, mas convive com condições econômicas, familiares, territoriais, pessoais e de saúde.

Da mesma maneira, Vinha et al. (2025) evidenciam que convivência, relações e participação constituem dimensões educativas que precisam ser construídas intencionalmente. Se o cotidiano é marcado por sucessivas experiências de isolamento, conflitos não mediados ou ausência de reconhecimento, a relação do adolescente com a escola pode sofrer progressivo desgaste. Isso não significa considerar qualquer conflito causa de infrequência, mas reconhecer que a qualidade das relações integra o conjunto de elementos que atribui sentido à permanência e à participação.

A contribuição de Silva (2018) permite observar o movimento oposto: quando os estudantes encontram possibilidades de participação, autoria e atuação sobre o espaço, podem desenvolver maior identificação com a comunidade escolar. No estudo realizado pela autora, jovens envolvidos na transformação do ambiente passaram a expressar percepção de capacidade, participação e cuidado com o espaço que ajudaram a modificar. Essa experiência não autoriza afirmar que projetos participativos reduzam



automaticamente a infrequência, mas demonstra como a escola pode criar condições concretas para fortalecer identificação e vínculo (Silva, 2018).

No campo do engajamento adolescente, Carvalho e Veiga (2023) reforçam a necessidade de considerar a interação entre características individuais e contextuais. A ampla diversidade de variáveis encontradas nos 135 estudos analisados pelos autores demonstra que o engajamento não se explica exclusivamente pelas disposições pessoais dos estudantes. A relação professor-aluno, características da escola, apoio, motivação e diferentes experiências educacionais aparecem como componentes de um fenômeno complexo, o que reforça a inadequação de interpretações que atribuem a infrequência ou o desengajamento apenas à falta de interesse do adolescente (Carvalho; Veiga, 2023).

Kearney et al. (2023) defendem, nesse sentido, sistemas de acompanhamento capazes de reconhecer precocemente mudanças de frequência e articulá-las a outros indicadores. A perspectiva de sinais de alerta é particularmente pertinente porque não pressupõe que toda alteração necessariamente conduzirá à ruptura escolar. Seu objetivo é permitir que a instituição identifique mudanças antes que determinados padrões estejam consolidados, oferecendo oportunidade para compreender e enfrentar as condições relacionadas às ausências .

A permanência, portanto, não pode ser compreendida somente como situação administrativa oposta ao abandono. Korpershoek et al. (2020) demonstram que pertencimento se associa a dimensões comportamentais e motivacionais; Carvalho e Veiga (2023) evidenciam a natureza multidimensional do engajamento adolescente; e Kearney et al. (2023) mostram que alterações na frequência podem funcionar como sinais relevantes de instabilidade. Quando essas contribuições são articuladas, torna-se possível compreender a trajetória escolar como processo no qual presença, participação, vínculo e investimento se relacionam, mas não se confundem.

Nesse percurso, UNICEF (2025) contribui para ampliar o debate ao situar a permanência no campo da garantia do direito à educação. Identificar adolescentes em risco de afastamento não corresponde apenas a preservar indicadores escolares, mas a produzir condições para que o direito de permanecer, aprender e concluir a educação básica possa efetivar-se. A articulação entre políticas educacionais e proteção social revela-se especialmente necessária quando as barreiras identificadas não podem ser enfrentadas exclusivamente pela escola (UNICEF, 2025).

Dessa forma, Kearney et al. (2023), Korpershoek et al. (2020), Carvalho e Veiga (2023), Lima e Peres (2022), Vinha et al. (2025) e UNICEF (2025) convergem para uma compreensão não linear das trajetórias escolares. A infrequência pode ser um sinal de fragilização, mas não deve ser tomada isoladamente como prova de desengajamento; o desengajamento pode desenvolver-se mesmo na presença regular; e o pertencimento pode atuar como dimensão protetiva sem eliminar fatores sociais e estruturais capazes de produzir afastamento. Essa articulação conceitual permite avançar, na seção seguinte, para a



discussão dos resultados da análise sem transformar a sequência pertencimento–desengajamento–infrequência–abandono em uma cadeia automática de causa e efeito.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A leitura articulada do corpus permitiu identificar quatro movimentos principais nas trajetórias escolares analisadas: a diferença entre presença formal e pertencimento efetivo; a relevância dos vínculos com pares e adultos; a infrequência como possível sinal de fragilização da trajetória; e a necessidade de intervenções institucionais que ultrapassem o controle burocrático da presença. Esses elementos aparecem de maneiras distintas nos estudos, mas convergem para uma compreensão importante: o afastamento escolar raramente pode ser explicado por um único fator. Korpershoek et al. (2020), Carvalho e Veiga (2023) e Kearney et al. (2023) ajudam a sustentar essa interpretação ao tratarem pertencimento, engajamento e frequência como fenômenos relacionados, porém não equivalentes.

Essa constatação impede a construção de uma sequência rígida segundo a qual primeiro o estudante deixaria de pertencer, depois se desengajaria, passaria a faltar e, finalmente, abandonaria a escola. As fontes analisadas não autorizam essa linearidade. Há estudantes pouco conectados à escola que mantêm frequência regular, adolescentes que faltam por razões externas à experiência escolar e jovens que permanecem matriculados, mas já apresentam significativo afastamento emocional ou cognitivo. Por isso, os resultados serão discutidos como dimensões que podem se combinar de maneiras diversas, e não como etapas obrigatórias de um mesmo processo.

4.1 ESTAR MATRICULADO NÃO SIGNIFICA SENTIR-SE PERTENCENTE

Um dos achados mais consistentes da análise está na distância entre estar presente e sentir-se parte da escola. Silva (2018) chama atenção precisamente para essa diferença ao afirmar que matrícula, uniforme ou circulação pelos espaços escolares não são suficientes para produzir pertencimento. Para a autora, a pertença se constrói nas relações, na identificação com o ambiente e nas possibilidades de participação efetiva. Em outras palavras, o estudante pode ocupar diariamente a instituição sem desenvolver com ela um vínculo simbólico ou afetivo significativo.

Essa distinção torna-se ainda mais clara quando se observa o projeto descrito por Silva (2018). Os estudantes participaram da revitalização de espaços da escola e, ao se envolverem diretamente na transformação do ambiente, passaram a reconhecer sua própria ação naquilo que havia sido construído. Voz, autonomia, cooperação e cuidado emergem nesse estudo como componentes relacionados ao sentimento de pertença. Não é a jardinagem, em si, que produz o resultado mais relevante para esta análise; é a possibilidade de perceber que “algo naquele lugar também foi construído por mim”.



Moriconi (2014), por outro caminho, acrescenta a dimensão do reconhecimento. Pertencer depende de um movimento de reciprocidade: o sujeito precisa reconhecer-se no grupo e perceber que sua presença também é reconhecida pelos demais. Essa ideia modifica a forma de interpretar dificuldades de integração, porque impede que toda responsabilidade seja depositada sobre o adolescente. Não basta exigir que ele “se enturme”, “participe mais” ou “se envolva” quando o próprio ambiente oferece poucas oportunidades para que sua identidade, sua voz ou suas experiências sejam legitimadas.

O estudo de Vargas e Souza (2021) produz uma evidência especialmente expressiva desse descompasso entre inserção e pertença. Ao analisarem estudantes surdos em ambientes escolares predominantemente organizados segundo referências ouvintes, os autores mostram que inclusão formal e participação real podem permanecer bastante distantes. Há estudantes presentes na sala de aula, mas isolados de interações, com dificuldades de comunicação e colocados à margem de parte das experiências compartilhadas pelos demais. Trata-se de um contexto específico, mas sua contribuição conceitual é ampla: estar no mesmo espaço não garante fazer parte dele.

O problema não reside apenas na existência das diferenças, mas na forma como a instituição lida com elas. Vargas e Souza (2021) demonstram que práticas escolares homogeneizadoras podem transformar determinados estudantes em “outros” dentro da própria escola. Quando o currículo, as metodologias e as interações pressupõem um aluno padrão, aqueles que se afastam desse modelo precisam realizar esforço adicional para adaptar-se à estrutura existente. Nesse cenário, a escola pode assegurar acesso sem assegurar, na mesma medida, reconhecimento e participação. Em escala mais ampla, Korpershoek et al. (2020) encontraram associações entre pertencimento escolar e resultados motivacionais, socioemocionais, comportamentais e acadêmicos. A força dessas relações varia entre as diferentes dimensões estudadas, mas o conjunto da meta-análise demonstra que o sentimento de fazer parte da escola não constitui elemento periférico da experiência educacional. Ele se relaciona à maneira como o adolescente participa, percebe a si mesmo e responde às demandas da instituição.

Esses resultados, contudo, não permitem transformar pertencimento em explicação causal única. A maior parte dos estudos reunidos por Korpershoek et al. (2020) possui natureza correlacional. Assim, é possível que maior pertencimento favoreça participação, mas também que experiências positivas de aprendizagem e participação reforcem o pertencimento. Relações com professores, resultados acadêmicos, condições familiares e outros elementos podem interferir simultaneamente nesse processo.

Outro aspecto revelado pela análise é que o pertencimento não precisa ocorrer de maneira uniforme em todas as dimensões da escola. Carvalho e Veiga (2023) mostram que o engajamento adolescente envolve diferentes componentes e contextos. Essa multidimensionalidade ajuda a compreender situações em que o jovem demonstra forte identificação com os colegas, mas pouca conexão acadêmica; participa intensamente



de atividades esportivas, artísticas ou culturais, mas se mantém distante das experiências em sala de aula. Não existe, portanto, apenas a condição de “pertencer” ou “não pertencer”.

Essa leitura evita também interpretações precipitadas. Um adolescente que critica a escola não está necessariamente desengajado; a crítica pode representar, inclusive, expectativa de participação e desejo de transformação. Da mesma forma, comportamento silencioso ou cumprimento das regras não garantem conexão. O pertencimento envolve como o estudante interpreta sua posição naquele espaço, e essa percepção nem sempre pode ser deduzida pelo comportamento externo. As contribuições de Moriconi (2014) ajudam justamente a recuperar a dimensão da experiência. Ao dialogar com Larrosa Bondía, a autora associa pertencimento a vivências que efetivamente atravessam o sujeito e passam a integrar suas referências sobre si e sobre o mundo. A quantidade de horas passadas no interior da instituição, portanto, não determina a qualidade do vínculo construído.

Quando analisados conjuntamente, Silva (2018), Moriconi (2014), Vargas e Souza (2021) e Korpershoek et al. (2020) permitem compreender que permanecer formalmente vinculado à escola e reconhecê-la como espaço de pertencimento constituem experiências diferentes. Essa distinção será decisiva para interpretar o desengajamento: a ruptura da matrícula é um acontecimento visível, enquanto o enfraquecimento da relação com a escola pode iniciar-se muito antes e assumir formas menos evidentes.

4.2 OS VÍNCULOS COM PROFESSORES E PARES COMO FATORES DE PROTEÇÃO

As relações interpessoais constituem o segundo eixo evidenciado pelo corpus. Na revisão realizada por Carvalho e Veiga (2023), as relações professor-estudante aparecem de maneira recorrente entre os fatores investigados nos estudos sobre engajamento adolescente. Isso é significativo porque desloca a análise da motivação exclusivamente individual para uma perspectiva na qual apoio, reconhecimento e características do ambiente participam da maneira como o jovem se envolve com sua escolarização.

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) já incluíam as respostas afetivas diante de professores, colegas e escola na dimensão emocional do engajamento. Nessa concepção, o vínculo não é um elemento acessório à aprendizagem, mas parte da forma como o estudante vivencia as situações educativas. Sentir que pode expor dúvidas sem humilhação, receber orientações compreensíveis ou perceber que seu progresso é reconhecido modifica a experiência produzida na sala de aula, ainda que não determine isoladamente seu desempenho.

Entre os pares, a relação também apresenta relevância. Os resultados sintetizados por Korpershoek et al. (2020) associam o pertencimento a diferentes indicadores socioemocionais e comportamentais, reforçando que a conexão com a comunidade escolar possui forte componente relacional. Na adolescência, possuir alguém com quem conversar, realizar atividades ou compartilhar experiências pode contribuir para que a escola seja interpretada como espaço de reconhecimento e não apenas como obrigação institucional.



A perspectiva do clima escolar complementa essa discussão. Lima e Peres (2022) observam que diferentes grupos podem construir percepções distintas sobre uma mesma escola, inclusive em aspectos relacionados a apoio, relações e bem-estar. Isso significa que uma instituição considerada acolhedora de maneira geral ainda pode conter estudantes que experimentam solidão, insegurança ou pouca conexão. A média institucional, portanto, não substitui a necessidade de observar as experiências particulares e grupais.

Em Vargas e Souza (2021), a importância das relações aparece pela ausência delas. Os estudantes surdos descritos pelos autores podem permanecer na sala de aula e, mesmo assim, encontrar barreiras significativas à comunicação com colegas e professores. O caso evidencia uma questão relevante para a análise do vínculo: compartilhar o mesmo espaço físico não cria automaticamente interação, e interação superficial também não garante reconhecimento.

No que diz respeito ao professor, Carvalho e Veiga (2023) mostram que apoio docente e relação professor-aluno figuram de modo recorrente nas pesquisas sobre engajamento. Não é necessário transformar a docência em função terapêutica para reconhecer a importância de práticas simples de acompanhamento: observar alterações, perguntar sobre uma ausência incomum, reconhecer avanços ou oferecer nova explicação diante de dificuldades são comportamentos que comunicam ao estudante que sua trajetória está sendo percebida.

Por outro lado, individualizar essa responsabilidade no professor produziria outra simplificação. A convivência, conforme defendem Vinha et al. (2025), precisa integrar uma perspectiva institucional. Em escolas com turmas numerosas, múltiplos docentes e grande circulação de estudantes, confiar exclusivamente na iniciativa pessoal de alguns profissionais pode deixar muitos adolescentes sem qualquer adulto que conheça sua trajetória. Estratégias de tutoria, acompanhamento por professor de referência ou compartilhamento organizado de informações podem diminuir esse anonimato.

A participação estudantil também pode funcionar como via de fortalecimento dos vínculos. Berti, Grazia e Molinari (2023), ao analisarem intervenções desenvolvidas no ensino secundário, destacam propostas que inserem estudantes de maneira ativa em atividades e decisões relacionadas à escola. O movimento é relevante porque transforma o jovem de simples destinatário em participante da experiência institucional, reconhecendo sua capacidade de produzir contribuições para o coletivo.

Silva (2018) apresenta uma experiência concreta desse princípio. Os adolescentes envolvidos no projeto analisado participaram da elaboração e execução de intervenções nos espaços escolares e puderam posteriormente reconhecer as transformações realizadas por eles próprios. O fortalecimento do vínculo, nesse caso, parece relacionado não apenas à atividade coletiva, mas à possibilidade de autoria e de reconhecimento público de sua contribuição.

Nem toda participação, entretanto, produz esse efeito. Berti, Grazia e Molinari (2023) chamam atenção para intervenções que efetivamente envolvem os estudantes em processos escolares. Isso permite



diferenciar protagonismo real de situações em que os adolescentes são convidados a expressar opiniões sem que exista qualquer retorno sobre elas. A participação tende a adquirir maior significado quando o jovem consegue perceber de que maneira sua contribuição foi considerada, incorporada ou discutida.

Os vínculos devem, assim, ser interpretados como fatores potencialmente protetivos, e não como garantia de permanência. Korpershoek et al. (2020) identificam associações favoráveis relacionadas ao pertencimento, mas condições econômicas, familiares, de saúde ou trabalho podem produzir infrequência mesmo entre adolescentes fortemente conectados à escola. A relação funciona como recurso disponível ao estudante, não como barreira absoluta contra todos os fatores capazes de interferir em sua trajetória.

Ao aproximar Carvalho e Veiga (2023), Lima e Peres (2022), Vinha et al. (2025) e Berti, Grazia e Molinari (2023), percebe-se que apoio, confiança e participação constituem dimensões que ampliam as possibilidades de conexão. Quando um adolescente encontra colegas e adultos aos quais pode recorrer, dificuldades que poderiam permanecer invisíveis têm maior possibilidade de ser comunicadas. O vínculo, nesse sentido, pode funcionar também como caminho de acesso às intervenções necessárias.

4.3 A INFREQUÊNCIA COMO PROCESSO E SINAL DE FRAGILIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA ESCOLAR

Uma das principais contribuições da análise foi distinguir a infrequência do desengajamento sem romper completamente a relação entre os dois fenômenos. Para Kearney et al. (2023), problemas de comparecimento escolar podem assumir diferentes formatos e relacionar-se a condições acadêmicas, socioemocionais, familiares, de saúde e comunitárias. Essa diversidade impede que o número de faltas seja interpretado como explicação suficiente para o comportamento do estudante.

É justamente por isso que Kearney et al. (2023) propõem compreender alterações na frequência como possíveis sinais precoces. O dado administrativo passa a adquirir outra função: em vez de servir exclusivamente para contabilizar o cumprimento das exigências legais, pode desencadear uma investigação sobre mudanças na vida e na experiência escolar do adolescente. Uma sequência de ausências não informa, por si só, o que está acontecendo, mas pode indicar que existe algo a compreender.

Essa perspectiva modifica a própria pergunta dirigida ao estudante. Se a escola parte apenas da ideia de descumprimento, tende a perguntar por que ele “não está vindo”. Quando considera a multiplicidade apresentada por Kearney et al. (2023), torna-se possível questionar o que está dificultando sua presença. A mudança parece pequena, mas desloca a intervenção de um modelo predominantemente fiscalizador para uma postura de investigação e acompanhamento.

Ao mesmo tempo, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) impedem que frequência e engajamento sejam tratados como equivalentes. Como o engajamento envolve componentes comportamentais, emocionais e cognitivos, estar presente não garante investimento nas atividades ou conexão com a



experiência escolar. O adolescente pode comparecer todos os dias e permanecer emocionalmente distante; outro pode enfrentar faltas frequentes por motivos externos e continuar fortemente envolvido com a aprendizagem.

Um exemplo hipotético ajuda a visualizar essa diferença. Se um estudante começa a apresentar dificuldades em uma disciplina, deixa de realizar atividades, passa a evitar avaliações e posteriormente acumula faltas justamente nos dias daquela aula, pode existir uma articulação entre dificuldades acadêmicas e infrequência. A multidimensionalidade proposta por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) permite interpretar esse conjunto como possível processo de afastamento. Em outro caso, o mesmo número de faltas pode decorrer de tratamento de saúde e não indicar qualquer perda de vínculo.

A relação entre pertencimento e ausência também precisa ser tratada com cautela. Korpershoek et al. (2020) encontraram associação negativa entre pertencimento e alguns indicadores relacionados à ausência e ao abandono. Entretanto, os estudos sintetizados não permitem concluir que o não pertencimento cause infrequência. A associação é relevante porque indica que os fenômenos podem estar relacionados, mas o percurso entre eles depende de inúmeras variáveis.

Essa não linearidade encontra respaldo em Carvalho e Veiga (2023). Ao mostrarem a variedade de dimensões e antecedentes estudados na literatura sobre engajamento adolescente, os autores reforçam a inadequação de uma explicação única. Fatores pessoais, relacionais e contextuais podem produzir diferentes combinações, fazendo com que trajetórias aparentemente semelhantes assumam significados distintos quando observadas de perto.

Vargas e Souza (2021) oferecem um exemplo importante da existência de problemas que permaneceriam invisíveis se a presença fosse o único indicador considerado. Os estudantes surdos analisados podem continuar frequentando e, ainda assim, experimentar isolamento e baixa participação nas relações escolares. O estudo não investiga infrequência como consequência e, portanto, não autoriza estabelecer essa relação causal; sua contribuição está justamente em demonstrar que comparecer não significa necessariamente estar integrado.

A escuta torna-se, então, uma etapa indispensável do acompanhamento. A discussão de Moriconi (2014) sobre reconhecimento e experiência oferece base para pensar que os dados precisam ser complementados pela narrativa daquele que vive a situação. Frequência informa “quanto” o estudante esteve presente; somente a aproximação com sua trajetória pode ajudar a compreender “por quê”.

Há também uma dimensão temporal importante. Kearney et al. (2023) defendem a identificação precoce das alterações para que a resposta ocorra antes da consolidação de padrões mais difíceis de modificar. Esperar que o estudante acumule um número expressivo de faltas ou abandone completamente a escola significa agir em uma etapa tardia. Uma intervenção preventiva acompanha mudanças ainda quando a relação com a instituição continua existente.



O resultado desta categoria, portanto, não é afirmar que infrequência constitui etapa do abandono. A síntese de Kearney et al. (2023), Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), Carvalho e Veiga (2023) e Korpershoek et al. (2020) permite concluir algo mais cuidadoso: alterações persistentes de frequência podem fornecer informações relevantes quando são interpretadas em relação à trajetória, aos vínculos, à participação, às condições de vida e ao desempenho do estudante.

4.4 DO PERTENCIMENTO À PERMANÊNCIA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO DA ESCOLA

Se o afastamento pode ser progressivo, a intervenção também precisa ocorrer antes da ruptura. Kearney et al. (2023) propõem identificar mudanças de frequência precocemente e articulá-las a sistemas de apoio, evitando que a instituição espere a intensificação do problema para atuar. O princípio é simples: quanto antes a escola compreende que determinada trajetória mudou, maior a possibilidade de investigar suas causas e encontrar caminhos de intervenção.

A frequência, porém, não deve ser o único ponto de observação. Carvalho e Veiga (2023) mostram que o engajamento adolescente abrange diferentes dimensões, o que torna relevante acompanhar também mudanças de participação, investimento acadêmico e relação com a escola. Um estudante presente diariamente, mas que progressivamente deixa de entregar atividades, evita interações e demonstra crescente distanciamento, também pode necessitar de acompanhamento.

Nesse cenário, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) fornecem uma base útil para integrar indicadores. A perspectiva comportamental, emocional e cognitiva não precisa ser transformada em instrumento diagnóstico rígido; pode funcionar como orientação para que a escola observe diferentes manifestações da relação com a escolarização. Frequência, desempenho, participação e relações contam partes distintas de uma mesma história.

Outra possibilidade envolve organizar adultos de referência. Considerando a importância atribuída à relação professor-estudante na revisão de Carvalho e Veiga (2023), estratégias de tutoria ou acompanhamento podem reduzir situações em que um adolescente passa por mudanças significativas sem que nenhum profissional detenha uma visão minimamente integrada de sua trajetória. O objetivo não é individualizar novamente a responsabilidade, mas distribuí-la institucionalmente.

Na perspectiva de Vinha et al. (2025), convivência e participação precisam ser intencionalmente construídas. Essa concepção justifica a criação de espaços regulares de diálogo, e não apenas conversas convocadas quando surge um problema disciplinar. Quanto mais a escuta fizer parte da rotina, menor a chance de o estudante associar qualquer aproximação adulta exclusivamente a sanções ou cobranças.

Também merece destaque a participação dos adolescentes nas decisões. Berti, Grazia e Molinari (2023) identificam intervenções de alcance escolar nas quais os estudantes atuam em processos decisórios e atividades coletivas. Na adolescência, oferecer oportunidades de agência parece particularmente



importante porque a ampliação da autonomia integra o próprio desenvolvimento. Uma instituição que solicita responsabilidade, mas oferece pouquíssimas oportunidades de participação, pode produzir uma relação contraditória com seus estudantes.

Silva (2018) mostra como esse princípio pode materializar-se em experiências simples. Ao assumirem responsabilidades na transformação dos espaços, os estudantes estudados pela autora reconheceram-se como participantes efetivos daquele ambiente. A atividade de jardinagem é circunstancial; o aspecto transferível para outras escolas é a autoria, isto é, a possibilidade de o adolescente olhar para a instituição e encontrar algo que também resulta de sua ação.

Nenhuma dessas estratégias, contudo, substitui a análise das causas concretas de infrequência. Kearney et al. (2023) mostram que problemas de comparecimento atravessam vários domínios; por essa razão, dificuldade de aprendizagem pode demandar apoio pedagógico, problemas de saúde exigem articulação com serviços correspondentes e situações sociais podem requerer outras políticas públicas. Uma única resposta aplicada indistintamente a todos os estudantes tende a ser pouco efetiva.

A diferenciação precisa alcançar também as práticas inclusivas. Vargas e Souza (2021) demonstram que estudantes surdos podem precisar de condições linguísticas e pedagógicas específicas para participar efetivamente da escola. A partir dessa contribuição, percebe-se que tratar todos exatamente da mesma maneira não é sinônimo de garantir pertencimento. Em determinados casos, oferecer condições diferenciadas constitui justamente o que torna possível a participação em bases mais equitativas.

O aspecto acadêmico não pode ser separado desse debate. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) incluem o engajamento cognitivo entre as dimensões centrais do fenômeno, o que significa que fortalecer vínculos sem enfrentar dificuldades de aprendizagem pode resultar em uma permanência fragilizada. A escola precisa ser espaço de acolhimento, mas também de possibilidade concreta de aprender e perceber avanço.

Esse cuidado encontra apoio em Korpershoek et al. (2020), cuja meta-análise mostra que o pertencimento possui associação com desempenho, embora menor do que as relações encontradas em algumas dimensões motivacionais e socioemocionais. O resultado ajuda a manter equilíbrio: relações positivas favorecem a experiência escolar, mas não substituem ensino de qualidade, apoio pedagógico e condições de aprendizagem.

A escola precisa, ainda, olhar para seus próprios padrões. Se determinados grupos concentram ausências, se determinadas transições produzem maior instabilidade ou se certos estudantes relatam sistematicamente menor pertencimento, o problema talvez não possa ser explicado apenas por características individuais. Kearney et al. (2023) favorecem essa perspectiva ao inserir a frequência em uma abordagem sistêmica, permitindo que a instituição investigue também elementos de sua organização e do contexto.



Todo monitoramento deve evitar a produção de rótulos. Carvalho e Veiga (2023) mostram que o engajamento é dinâmico; Kearney et al. (2023), por sua vez, tratam mudanças de frequência como sinais. Portanto, identificar um adolescente como “desengajado” ou “infrequente” como se essas fossem características permanentes contraria a própria compreensão processual adotada no estudo. O indicador deve abrir uma possibilidade de aproximação, não fechar uma definição sobre quem o estudante é.

A noção de reconhecimento desenvolvida por Moriconi (2014) torna-se especialmente significativa nesse ponto. Intervir não significa apenas fazer com que o adolescente volte a cumprir aquilo que a instituição espera; envolve também reconstruir uma relação na qual ele consiga perceber que sua presença voltou a ter lugar e significado.

Em outra direção, Silva (2018) oferece uma imagem importante para pensar permanência: os alunos não apenas estavam na escola, mas encontraram maneiras de interferir nela. Essa inversão é conceitualmente relevante. Em vez de perguntar somente como manter o estudante dentro da instituição, torna-se possível perguntar que condições a instituição constrói para que ele deseje, consiga e encontre sentido em continuar participando.

A síntese dos quatro eixos confirma que pertencimento, vínculos, engajamento e frequência se relacionam, mas não se confundem. Korpershoek et al. (2020) evidenciam associações importantes relacionadas à pertença; Carvalho e Veiga (2023) mostram a complexidade multidimensional do engajamento; Kearney et al. (2023) chamam atenção para a função informativa das alterações de frequência; e Berti, Grazia e Molinari (2023) evidenciam possibilidades institucionais vinculadas à participação estudantil. O valor do conjunto está justamente em impedir explicações simplistas para trajetórias que são, por natureza, complexas.

Pode-se compreender, assim, que a saída formal da escola não representa necessariamente o primeiro momento de afastamento. Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) permitem identificar formas anteriores de distanciamento comportamental, emocional ou cognitivo; Moriconi (2014) acrescenta a dimensão do reconhecimento; e Silva (2018) evidencia a importância da participação. Em algumas trajetórias, a ruptura poderá ser antecedida pela diminuição do investimento, pela perda progressiva de sentido ou por vínculos fragilizados. Em outras, fatores externos podem precipitar a ausência mesmo quando a conexão com a escola permanece forte.

Por essa razão, a permanência precisa ser entendida qualitativamente. Vinha et al. (2025) situam a convivência como dimensão educativa; Berti, Grazia e Molinari (2023) ampliam a discussão para a participação; e Kearney et al. (2023) mostram a importância do acompanhamento precoce. Uma escola comprometida com a permanência não observa apenas quem está presente ou ausente: procura compreender como os adolescentes participam, que relações constroem, onde encontram reconhecimento, quais barreiras enfrentam e em que momentos sua trajetória começa a mudar.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que pertencimento escolar, vínculos, infrequência e desengajamento constituem dimensões relacionadas da trajetória adolescente, mas não podem ser interpretadas como etapas de uma sequência automática. O estudante pode frequentar regularmente a escola e apresentar afastamento emocional, cognitivo ou relacional; da mesma forma, pode vivenciar períodos de infrequência provocados por condições familiares, sociais ou de saúde sem que tenha deixado de atribuir valor à escolarização. A perspectiva multidimensional do engajamento apresentada por Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) contribui para essa compreensão ao demonstrar que presença, participação, investimento cognitivo e respostas afetivas correspondem a aspectos distintos da relação construída com a experiência educativa.

A questão que orientou o estudo buscou compreender de que maneira o sentimento de pertencimento e os vínculos construídos no cotidiano escolar se relacionam com processos de infrequência e desengajamento durante a adolescência. A literatura analisada indica que relações de reconhecimento, apoio, participação e identificação com a comunidade escolar podem integrar condições favoráveis ao engajamento e à permanência, sem que isso permita atribuir ao pertencimento uma função causal isolada. A meta-análise realizada por Korpershoek et al. (2020) evidencia associações entre pertencimento e diferentes resultados motivacionais, socioemocionais, comportamentais e acadêmicos, ao mesmo tempo que reforça a necessidade de considerar a multiplicidade de fatores que atravessam as trajetórias educacionais.

Um dos aspectos mais significativos identificados foi a diferença entre presença institucional e pertencimento efetivo. Silva (2018) demonstra que matrícula e inserção física não bastam para produzir uma experiência de pertença, destacando a importância da participação, da autonomia e da apropriação do espaço escolar. Em direção semelhante, Moriconi (2014) relaciona o pertencimento à possibilidade de reconhecer-se e ser reconhecido pelo grupo, evidenciando sua dimensão relacional. Assim, permanecer na escola envolve mais do que conservar um vínculo administrativo: pressupõe encontrar condições para construir sentidos, relações e referências que legitimem a presença do estudante naquele espaço.

Essa distinção torna-se especialmente importante quando se observam sujeitos que formalmente integram a escola, mas encontram barreiras à participação. Vargas e Souza (2021), ao analisarem experiências de estudantes surdos, mostram como presença e inclusão podem coexistir com isolamento e baixa participação quando as singularidades linguísticas e culturais não são efetivamente consideradas. O recorte específico do estudo impede generalizações para todos os adolescentes, mas oferece uma contribuição relevante: uma instituição pode incluir administrativamente e, ao mesmo tempo, produzir relações nas quais determinados estudantes continuam percebendo-se à margem. Reconhecer essa



possibilidade é indispensável para que políticas de permanência não sejam reduzidas exclusivamente ao acesso e à frequência.

Os vínculos estabelecidos com professores e pares também se revelaram elementos importantes na análise. Carvalho e Veiga (2023) mostram que as relações professor-estudante ocupam espaço expressivo nas pesquisas sobre engajamento adolescente, enquanto Lima e Peres (2022) evidenciam que o clima escolar se relaciona à maneira como os integrantes da comunidade percebem apoio, segurança e bem-estar. Nesse contexto, o acompanhamento da trajetória não deve depender somente da observação de notas ou faltas. Mudanças no modo como o adolescente participa, estabelece relações, solicita ajuda ou se posiciona diante das atividades podem fornecer informações igualmente relevantes sobre sua experiência escolar.

No que se refere à infrequência, o estudo permitiu afastar duas interpretações igualmente limitadoras: considerá-la simples expressão de desinteresse ou tratá-la como evidência automática de futuro abandono. Kearney et al. (2023) demonstram que problemas de comparecimento podem estar associados a condições acadêmicas, familiares, socioemocionais, de saúde e comunitárias. Por isso, o registro da ausência adquire maior valor quando funciona como sinal para investigação, e não apenas como mecanismo de controle. A escola precisa conhecer não somente quantas vezes o estudante faltou, mas também quais condições estão produzindo aquela mudança e se ela aparece acompanhada de outras transformações em sua trajetória.

Essa constatação possui implicações diretas para as formas de intervenção. A prevenção do desengajamento demanda acompanhamento precoce, espaços de escuta, participação estudantil, apoio acadêmico, fortalecimento dos vínculos e articulação com outras políticas quando as causas ultrapassam a capacidade de atuação da instituição. Berti, Grazia e Molinari (2023) evidenciam a presença da participação dos estudantes em intervenções voltadas ao ambiente escolar, enquanto Silva (2018) demonstra, em uma experiência concreta, que autoria e atuação sobre o espaço podem favorecer autonomia, cooperação e identificação com a escola. Dessa forma, políticas de permanência tornam-se mais consistentes quando o adolescente deixa de ser percebido apenas como alguém a ser mantido na instituição e passa a ser reconhecido como sujeito capaz de participar de sua construção.

Também é necessário reconhecer os limites deste estudo. Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, os resultados apresentados correspondem à síntese interpretativa das produções analisadas e não permitem estabelecer relações causais próprias nem generalizar experiências para todos os adolescentes e contextos educacionais. Além disso, pertencimento, engajamento e frequência são influenciados por desigualdades sociais, condições familiares, experiências acadêmicas, saúde, trabalho e características específicas dos sistemas educacionais. Estudos empíricos futuros podem aprofundar essas relações a partir das vozes dos próprios adolescentes, investigando como eles percebem os vínculos escolares e quais acontecimentos identificam como determinantes para aproximar-se ou afastar-se da instituição.



Conclui-se, portanto, que enfrentar o desengajamento na adolescência pressupõe observar a trajetória antes que a ruptura se torne visível. A escola que percebe apenas a ausência pode chegar tarde ao processo; aquela que acompanha relações, participação, aprendizagem, frequência e mudanças de comportamento amplia suas possibilidades de intervenção. Pertencer não significa simplesmente estar presente, assim como permanecer não pode significar apenas continuar matriculado. A permanência escolar adquire sentido educativo quando o adolescente encontra condições para aprender, ser reconhecido, estabelecer vínculos e participar de uma comunidade na qual sua presença não seja apenas contabilizada, mas percebida como significativa.

REFERÊNCIAS

BERTI, Sara; GRAZIA, Valentina; MOLINARI, Luisa. Active student participation in whole-school interventions in secondary school: a systematic literature review. **Educational Psychology Review**, v. 35, art. 52, 2023. DOI: 10.1007/s10648-023-09773-x. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09773-x>. Acesso em: 18 ago. 2026.

BOWLES, Terence; SCULL, Janet; JIMERSON, Shane R. School connection through engagement associated with grade scores and emotions of adolescents: four factors to build engagement in schools. **Social Psychology of Education**, v. 25, n. 2-3, p. 675-696, 2022. DOI: 10.1007/s11218-022-09697-4. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-022-09697-4>. Acesso em: 21 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Garantir a aprendizagem, a permanência e a conclusão escolar no ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/governanca/pei/garantir-a-aprendizagem-a-permanencia-e-a-conclusao-escolar-no-ensino-medio>. Acesso em: 25 ago. 2026.

CARVALHO, Nuno Archer de; VEIGA, Feliciano Henriques. Studies on student engagement in adolescence: a scoping review. **Psicologia**, Lisboa, v. 37, n. 2, p. 62-79, 2023. DOI: 10.17575/psicologia.1869. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1869>. Acesso em: 28 ago. 2026.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. DOI: 10.3102/00346543074001059. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543074001059>. Acesso em: 30 ago. 2026.

KEARNEY, Christopher A.; DUPONT, Randolph; FENSKEN, Michael; GONZÁLVEZ, Carolina. School attendance problems and absenteeism as early warning signals: review and implications for health-based protocols and school-based practices. **Frontiers in Education**, v. 8, art. 1253595, 2023. DOI: 10.3389/feduc.2023.1253595. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1253595/full>. Acesso em: 2 set. 2026.

KORPERSHOEK, Hanke; CANRINUS, Esther T.; FOKKENS-BRUINSMA, Marjon; DE BOER, Hester. The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: a meta-analytic review. **Research Papers in Education**,



v. 35, n. 6, p. 641-680, 2020. DOI: 10.1080/02671522.2019.1615116. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2019.1615116>. Acesso em: 4 set. 2026.

LIMA, Daniel Hidalgo; PERES, Maria Fernanda Tourinho. As pesquisas sobre o clima escolar e saúde no Brasil: uma revisão de escopo. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 9, p. 3475-3485, 2022. DOI: 10.1590/1413-81232022279.21842021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232022279.21842021>. Acesso em: 5 set. 2026.

MORICONI, Lucimara Valdambrini. **Pertencimento e identidade**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/944186>. Acesso em: 6 set. 2026. Os dados de autoria, curso, instituição e orientação também constam na ficha catalográfica do arquivo utilizado.

OECD. PISA 2022 Results (Volume I and II): Country Notes: Brazil. Paris: **OECD Publishing**, 2023a. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/brazil_61690648-en.html. Acesso em: 7 set. 2026.

OECD. PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. Paris: **OECD Publishing**, 2023b. DOI: 10.1787/a97db61c-en. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html. Acesso em: 8 set. 2026.

SALMELA-ARO, Katariina; TANG, Xin; SYMONDS, Jennifer; UPADYAYA, Katja. Student engagement in adolescence: a scoping review of longitudinal studies 2010–2020. **Journal of Research on Adolescence**, v. 31, n. 2, p. 256-272, 2021. DOI: 10.1111/jora.12619. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jora.12619>. Acesso em: 9 set. 2026.

SILVA, Amanda Maria Soares. Sentimentos de pertencimento e identidade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 16, p. 130-141, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/535>. Acesso em: 10 set. 2026. A versão do artigo utilizada traz o nome completo Amanda Maria Soares Silva e confirma volume, número e paginação.

SPERANZA, Marina; FERNÁNDEZ-MENOR, Isabel; MAZARI, Adrieli Fernanda; PARRILLA-LATAS, Ángeles; BARBOZA-CID, Maria Fernanda. School belonging and the mental health of adolescents: a scoping review. **Revista Electrónica Educare**, v. 29, n. 3, p. 1-21, 2025. DOI: 10.15359/ree.29-3.20118. Disponível em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/20118>. Acesso em: 11 set. 2026.

UNICEF. Avaliação da Busca Ativa Escolar: estratégia de apoio ao poder público para uma ação intersetorial no enfrentamento à exclusão e ao risco de abandono escolar. Brasília, DF: **UNICEF Brasil**, 2025a. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/avaliacao-da-busca-ativa-escolar>. Acesso em: 12 set. 2026.

UNICEF. **Com ajuda da Busca Ativa Escolar, 300 mil crianças e adolescentes voltaram à escola no Brasil**. Brasília, DF, 28 jul. 2025b. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/com-ajuda-da-busca-ativa-escolar-300-mil-criancas-e-adolescentes-voltaram-a-escola-no-brasil>. Acesso em: 13 set. 2026.



VARGAS, Vivian Gonçalves Louro; SOUZA, Shelton Lima de. O (des)pertencimento dos sujeitos surdos no ambiente escolar “ouvinte”: identidades, discursos de minorização e resistências. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 2, p. 889-903, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 14 set. 2026.

VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar Augusto Amaral; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ARAGÃO, Ana Maria Falcão de. A convivência nas escolas: desafios e possibilidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 39, n. 115, e39115089, set./dez. 2025. DOI: 10.1590/S0103-4014.202539115.006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.006>. Acesso em: 15 set. 2026.

WANG, Ming-Te; HOFKENS, Tara. Beyond classroom academics: a school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. **Adolescent Research Review**, v. 5, n. 4, p. 419-433, 2020. DOI: 10.1007/s40894-019-00115-z. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33313381/>. Acesso em: 16 set. 2026.