
SUCESSO ESCOLAR PARA QUEM? PROGRESSÃO, INDICADORES E RECONFIGURAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

SCHOOL SUCCESS FOR WHOM? PROGRESSION, INDICATORS, AND THE
RECONFIGURATION OF SCHOOL FAILURE IN THE STATE EDUCATION
SYSTEM OF BAHIA

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 04/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/774947580](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/774947580)

Eva Ribeiro da Silva¹

RESUMO

Este artigo analisa criticamente as políticas educacionais de Sucesso Escolar, Regularização de Fluxo e Gestão da Aprendizagem na Rede Estadual da Bahia, problematizando suas implicações na produção dos indicadores educacionais, na reorganização das trajetórias escolares e na garantia do direito à aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, de natureza documental e empírico-analítica, o estudo articula a análise das Portarias nº 195/2024, nº 903/2023 e nº 573/2025 com dados oriundos de pesquisa realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados evidenciam que tais políticas, ao priorizarem a permanência, a progressão, a recomposição das aprendizagens e o monitoramento contínuo do desempenho escolar, podem contribuir para a elevação dos índices de aprovação sem assegurar, necessariamente, a aprendizagem efetiva. Observa-se que a articulação entre correção de fluxo, gestão por dados e intervenções pedagógicas orientadas por indicadores consolida um modelo de organização escolar no qual a aprendizagem passa a ser sistematicamente monitorada, mensurada e regulada. Discute-se, ainda, como discursos institucionais são apropriados pelos estudantes, inclusive nas redes sociais, produzindo efeitos simbólicos como o esvaziamento do sentido da escola e a desvalorização do esforço escolar. Conclui-se que o fracasso escolar não é eliminado, mas reconfigurado em formas administráveis, o que impõe a necessidade de recolocar o direito à aprendizagem no centro das políticas educacionais.

Palavras-chave: Sucesso escolar; fracasso escolar; EJA; políticas educacionais; relação com o saber; indicadores educacionais.

ABSTRACT

This article critically analyzes the educational policies of School

Success, Flow Regularization, and Learning Management in the State Education System of Bahia, problematizing their implications for the production of educational indicators, the reorganization of school trajectories, and the guarantee of the right to learning. Based on a qualitative approach of documentary and empirical-analytical nature, the study articulates the analysis of Ordinances No. 195/2024, No. 903/2023, and No. 573/2025 with data derived from research conducted with students of Youth and Adult Education (EJA). The findings indicate that such policies, by prioritizing student retention, progression, learning recovery, and continuous monitoring of academic performance, may contribute to increased approval rates without necessarily ensuring effective learning. It is observed that the articulation between flow correction policies, data-driven management, and indicator-oriented pedagogical interventions consolidates a model of school organization in which learning becomes systematically monitored, measured, and regulated. The study also discusses how institutional discourses are appropriated by students, including through social media, producing symbolic effects such as the emptying of the meaning of schooling and the devaluation of academic effort. It concludes that school failure is not eliminated but rather reconfigured into administratively manageable forms, highlighting the need to reposition the right to learning at the center of educational policies.

Keywords: School success; school failure; Youth and Adult Education (EJA); educational policies; relationship to knowledge; educational indicators.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as políticas educacionais brasileiras têm incorporado o discurso do “sucesso escolar” como eixo estruturante

da gestão da educação básica, associando qualidade educacional à permanência, progressão e melhoria dos indicadores de fluxo. Esse movimento não é isolado, mas se insere em uma tendência mais ampla de reorganização dos sistemas educacionais orientados por resultados mensuráveis.

No contexto brasileiro, a consolidação de indicadores como o IDEB e a expansão de políticas de correção de fluxo reforçam a centralidade da aprovação e da regularização das trajetórias escolares como parâmetros de avaliação da educação. Experiências estaduais, como as do Ceará e de Pernambuco, têm consolidado modelos de gestão educacional baseados em metas, bonificação por desempenho e monitoramento contínuo de indicadores.

Na Bahia, essa lógica se materializa de forma institucionalizada, tanto por meio de normativas pedagógicas quanto por mecanismos de incentivo vinculados aos resultados educacionais. A política de Gestão da Aprendizagem organiza o trabalho escolar a partir do monitoramento contínuo do desempenho e da recomposição das aprendizagens (BAHIA, 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/gestao-da-aprendizagem>).

Além disso, essa política é fortalecida por parcerias institucionais, como a desenvolvida com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), voltada à melhoria do fluxo escolar e ao acompanhamento dos resultados educacionais (FGV, 2025. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/projeto/gestao-da-aprendizagem-na-bahia>).

Esse conjunto de ações se articula às Portarias nº 195/2024 (Sucesso Escolar), nº 903/2023 (Regularização de Fluxo) e nº 573/2025 (Gestão da Aprendizagem), que estruturam a escola a partir de ciclos de

diagnóstico, intervenção e monitoramento. Nesse contexto, destaca-se também a Portaria SEC nº 150/2022 (Tempo Juvenil), que reconhece a presença crescente de jovens na Educação de Jovens e Adultos e organiza percursos formativos específicos para esse público. Embora represente um avanço ao reconhecer a juvenilização da EJA, essa política também evidencia uma reconfiguração das trajetórias escolares, na medida em que jovens que deveriam estar no ensino regular passam a ser absorvidos pela modalidade, muitas vezes como única alternativa possível diante das condições concretas de vida, especialmente relacionadas ao trabalho e à ausência de oferta compatível no turno noturno.

Embora tais políticas se apresentem como estratégias de enfrentamento das desigualdades educacionais, sua operacionalização revela tensões importantes entre o discurso da inclusão e as formas concretas de reorganização das trajetórias escolares. É nesse contexto que se insere a presente análise.

Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: qual é a herança social dos nossos estudantes?

Essa pergunta desloca o foco da análise do indivíduo para as condições estruturais que produzem suas trajetórias, evidenciando que a distorção idade-série não é causa, mas consequência de um processo histórico de desigualdade educacional.

Nesse contexto, não se trata mais de expulsar o estudante pela reprovação, mas de mantê-lo em circulação no sistema por meio de dispositivos que reorganizam sua trajetória sem garantir, necessariamente, o direito à aprendizagem. Ou ainda: a política não

elimina o fracasso escolar; ela o reconfigura em formas administráveis.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Relação com o Saber e Performatividade Educacional

A análise desenvolvida neste estudo fundamenta-se nas contribuições de Bernard Charlot (2000) e Luiz Carlos de Freitas (2018) e Stephen J. Ball (2005), articuladas à compreensão das políticas contemporâneas de gestão da aprendizagem, fortemente baseadas no uso de dados, monitoramento e tecnologias educacionais.

Para Charlot (2000), aprender não é apenas adquirir conteúdos, mas estabelecer uma relação com o saber, construída a partir da trajetória social do sujeito e do sentido que ele atribui à escola. Nesse sentido:

“Aprender é uma relação com o saber, com o mundo, com os outros e consigo mesmo” (CHARLOT, 2000, p. 78).

Essa formulação desloca o foco da análise da aprendizagem como resultado para a aprendizagem como experiência significativa. Quando essa relação se fragiliza, o estudante pode permanecer na escola sem, no entanto, se engajar efetivamente no processo de aprender.

Os dados empíricos desta pesquisa evidenciam essa ruptura: estudantes permanecem na escola, mas não reconhecem o conhecimento como elemento central de sua trajetória. A progressão passa a ocupar o lugar da aprendizagem.

Essa dinâmica se intensifica no contexto de políticas educacionais orientadas por dados, como o programa de Gestão da Aprendizagem na Bahia, desenvolvido em parceria com a Fundação Getulio Vargas (FGV). O projeto tem como objetivo apoiar a gestão educacional por meio de planejamento, monitoramento e avaliação, visando à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem.

No âmbito da Secretaria da Educação da Bahia, a proposta de Gestão da Aprendizagem se estrutura em torno do uso pedagógico dos dados, com ações como: avaliações diagnósticas e formativas, elaboração de planos de intervenção pedagógica, monitoramento contínuo dos resultados, correção de rotas com base em indicadores educacionais.

Esse modelo organiza a prática escolar em ciclos contínuos de planejamento, execução, monitoramento e ajuste, consolidando uma racionalidade pedagógica fortemente orientada por evidências e dados.

Além disso, a implementação dessas políticas tem sido acompanhada pela integração de recursos tecnológicos e plataformas educacionais digitais, como evidenciado em formações e ações articuladas com diferentes instituições, incluindo o Grupo Somos e iniciativas vinculadas ao uso de tecnologias educacionais.

Nesse contexto, plataformas como o Plurall passam a desempenhar papel estratégico ao: registrar o desempenho dos estudantes em

tempo real, organizar trilhas de aprendizagem padronizadas, alimentar sistemas de monitoramento, produzir relatórios para tomada de decisão.

Embora tais ferramentas ampliem a capacidade de acompanhamento pedagógico, elas também reforçam a centralidade dos dados como elemento estruturante da ação educativa.

É nesse ponto que a crítica de Freitas (2018) se torna central. Para o autor, a crescente centralidade dos indicadores produz uma lógica de performatividade educacional, na qual:

“A centralidade nos resultados pode levar à produção de indicadores positivos sem correspondência com a aprendizagem real” (FREITAS, 2018, p. 92).

Essa lógica não apenas mede a realidade educacional, mas passa a orientá-la. As escolas deixam de organizar suas práticas exclusivamente em função da aprendizagem e passam a responder às demandas dos sistemas de avaliação e monitoramento. Nesse cenário, o uso intensivo de dados, aliado à pressão por resultados, pode produzir efeitos como: priorização do fluxo escolar sobre a aprendizagem flexibilização dos critérios de aprovação (Portaria190), reorganização estratégica dos estudantes no sistema, redução da complexidade da aprendizagem a métricas quantificáveis.

A articulação entre políticas de correção de fluxo, governança por dados e uso de plataformas digitais, portanto, não é neutra. Ela

redefine o papel da escola, do professor e do estudante. Como aponta Ball (2005, p. 543),

“a performatividade é uma tecnologia de regulação que utiliza julgamentos, comparações e indicadores como forma de controlar e mudar o comportamento das instituições e dos profissionais”. Ball (2005, p. 543),

Do ponto de vista da relação com o saber, isso gera um impacto profundo. Quando o estudante percebe que sua progressão pode ocorrer independentemente da aprendizagem, o conhecimento perde valor simbólico. Essa percepção se expressa, inclusive, nas manifestações juvenis nas redes sociais, onde discursos institucionais sobre flexibilização da reprovação são reinterpretados como sinal de aprovação automática, gerando ironia e desengajamento. Os dados da pesquisa confirmam esse processo. As falas dos estudantes indicam que: estudar deixa de ser condição para avançar, o esforço é relativizado, a escola passa a ser percebida como espaço de certificação.

O resultado é a produção de um cenário em que o estudante permanece no sistema, progride formalmente, mas não necessariamente aprende.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza documental e empírico-analítica, desenvolvida a partir da articulação entre análise de políticas

públicas educacionais e dados oriundos de pesquisa de campo realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de caráter exploratório e analítico, na medida em que busca compreender criticamente as implicações das políticas de Sucesso Escolar, Regularização de Fluxo e Gestão da Aprendizagem na organização das trajetórias escolares e na garantia do direito à aprendizagem.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida em duas frentes complementares: Análise documental e pesquisa empírica.

Análise Documental

Foram analisados documentos normativos que estruturam a política educacional da Rede Estadual da Bahia, com destaque para as Portarias nº 195/2024 (Projeto de Sucesso Escolar), nº 903/2023 (Regularização de Fluxo), nº 573/2025 (Gestão da Aprendizagem) e nº 150/2022 (Tempo Juvenil). A análise buscou identificar os princípios, diretrizes e estratégias que orientam a organização da escola, especialmente no que se refere à permanência, progressão, recomposição das aprendizagens e monitoramento dos indicadores educacionais.

Pesquisa Empírica

A dimensão empírica baseia-se em dados produzidos por Silva (2025), em pesquisa realizada no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro, envolvendo estudantes da modalidade EJA. O estudo considerou informações referentes ao perfil socioeconômico dos estudantes, suas trajetórias escolares, condições de permanência e percepções sobre a escola e a aprendizagem.

A população da pesquisa foi composta por estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos da referida unidade escolar. A amostragem foi definida de forma intencional, considerando a participação de estudantes que vivenciam a distorção idade-série e que se encontram em trajetórias marcadas por interrupções escolares.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários estruturados e entrevistas com estudantes, possibilitando a identificação de aspectos relacionados às condições de vida, trabalho, renda, escolarização e relação com o saber. As falas dos estudantes foram utilizadas como elementos centrais de análise, permitindo compreender os sentidos atribuídos à escola e à aprendizagem.

Os dados foram organizados e analisados a partir de procedimentos de análise de conteúdo, buscando identificar categorias temáticas relacionadas à permanência, progressão, aprendizagem e sentido da escola. A análise foi orientada pela articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico adotado, especialmente as contribuições de Charlot (2000) e Freitas (2018), bem como pela leitura crítica das políticas educacionais em vigor.

Por fim, a abordagem empírico-analítica adotada permitiu confrontar o discurso normativo das políticas educacionais com a realidade vivida pelos estudantes, evidenciando as tensões entre a ampliação da permanência escolar e as condições efetivas de aprendizagem.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Sucesso Escolar, Discurso Institucional e a Produção do Esvaziamento da Aprendizagem

Ao mesmo tempo em que as políticas educacionais afirmam o compromisso com o sucesso escolar, torna-se necessário problematizar os efeitos concretos desse discurso quando ele passa a circular socialmente e a ser apropriado pelos próprios estudantes.

Em declarações públicas, o governador da Bahia afirmou que se entristece ao ver professores reprovando alunos, defendendo que a reprovação representa uma falha da escola (BAHIA NOTÍCIAS, 2024. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/289417-jeronimo-e-criticado-apos-fala-polemica-que-sugere-aprovacao-automatica-de-estudantes>).

Essas falas, ao serem amplamente divulgadas, não permanecem restritas ao campo institucional. Elas circulam e são reinterpretadas no cotidiano escolar, especialmente nas redes sociais. Um exemplo pode ser observado em conteúdos produzidos por estudantes, nos quais ironizam a necessidade de estudar diante da percepção de flexibilização da reprovação (INSTAGRAM, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C3sh6acusJ5/>).

Outros conteúdos reforçam essa leitura, sugerindo que a progressão escolar estaria desvinculada da aprendizagem efetiva (INSTAGRAM, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DL3NSvjzAVJ/>; <https://www.instagram.com/reel/DS2qdFEDhal/>).

Em resposta às críticas, a própria Secretaria da Educação afirmou que a política busca assegurar o êxito na permanência e permitir a progressão dos estudantes ao longo da jornada escolar (BAHIA NOTÍCIAS, 2024. Disponível em:

<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/289417-jeronimo-e-criticado-apos-fala-polemica-que-sugere-aprovacao-automatica-de-estudantes>). O que se observa, portanto, é a consolidação de um discurso institucional centrado na permanência e na progressão.

No entanto, quando confrontamos esse discurso com os dados educacionais, evidencia-se uma contradição importante: enquanto os indicadores de fluxo apresentam melhoria, os níveis de aprendizagem não acompanham esse movimento na mesma intensidade. Esse descompasso revela que o sistema tem conseguido manter o estudante na escola e fazê-lo avançar, mas não tem garantido, na mesma proporção, a consolidação da aprendizagem.

Nesse contexto, a regularização do fluxo, a portaria do tempo juvenil e a portaria da avaliação, não apenas enfrenta o fracasso escolar, mas o reorganiza, integrando-se ao conjunto de políticas que estruturam a gestão educacional orientada por resultados na rede estadual da Bahia.

4.1. Políticas Educacionais, Juvenilização da EJA e Reconfiguração do Fracasso Escolar

A análise das políticas de Sucesso Escolar, Regularização de Fluxo e Gestão da Aprendizagem na rede estadual da Bahia adquire maior densidade quando articulada aos dados empíricos produzidos por Silva (2025) na pesquisa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Longe de operarem apenas no plano normativo, essas políticas incidem diretamente sobre as trajetórias concretas dos estudantes, revelando

tensões entre o discurso institucional da permanência e a realidade vivida da aprendizagem.

Os dados evidenciam que o ingresso na EJA não decorre de escolha, mas de processos contínuos de exclusão e reorganização das trajetórias escolares. Como demonstra Silva (2025, p. 20-21), os estudantes chegam à modalidade a partir de reprovações sucessivas, ausência de vagas no ensino regular e necessidade de conciliar trabalho e estudo. Falas como “porque trabalho durante o dia”, “é o único horário que tenho” e “pra terminar mais rápido” revelam que a escolarização ocorre sob condições de restrição, e não como exercício pleno de um direito.

Essa dinâmica dialoga diretamente com a lógica da Portaria nº 903/2023, que institui a regularização do fluxo escolar como estratégia para correção da distorção idade-série. Embora apresentada como política de inclusão, tal medida também opera como mecanismo de reorganização administrativa das trajetórias, permitindo a aceleração do percurso escolar sem que, necessariamente, as lacunas de aprendizagem sejam efetivamente enfrentadas.

Essa lógica se aprofunda com a Portaria nº 195/2024 (Sucesso Escolar) e com a Portaria nº 573/2025 (Gestão da Aprendizagem), que estruturam o funcionamento da escola a partir do monitoramento contínuo do desempenho, da recomposição das aprendizagens e da melhoria dos indicadores educacionais. Nesse modelo, a aprendizagem passa a ser acompanhada por avaliações sistemáticas, plataformas digitais e instrumentos de controle pedagógico, configurando uma racionalidade educacional orientada por dados.

No entanto, quando confrontamos esse modelo com os dados da pesquisa, emergem contradições significativas. Como evidencia Silva (2025, p. 20-21; p. 34), os estudantes não se referem à escola prioritariamente como espaço de aprendizagem consolidada, mas como espaço de reorganização da vida e tentativa de futuro. Expressões como “terminar os estudos”, “ter mais oportunidade” e “conseguir algo melhor” aparecem com maior frequência do que referências diretas ao aprender como experiência significativa.

Isso indica que, para esses jovens, a aprendizagem assume um caráter predominantemente instrumental. Como analisa Silva (2025, p. 34), aprende-se não necessariamente pelo valor do conhecimento em si, mas pela necessidade de concluir etapas escolares e acessar possibilidades mínimas de inserção social. A escola, nesse sentido, passa a ser percebida mais como meio do que como espaço de formação.

Essa condição se intensifica quando observamos o perfil socioeconômico dos estudantes. A pesquisa demonstra que a maioria está inserida no mundo do trabalho, frequentemente em condições precárias e informais, e vive com renda de até um ou dois salários mínimos (Silva, 2025, p. 23-24). Nesse contexto, estudar não é atividade central, mas prática negociada com a sobrevivência cotidiana.

É nesse ponto que a Portaria SEC nº 150/2022 (Tempo Juvenil) se torna central para a análise. Ao reconhecer oficialmente a presença de adolescentes e jovens na EJA (estudantes entre 15 a 17 anos) , a política evidencia que a juvenilização não é um fenômeno pontual, mas estrutural, como demonstrado por Silva (2025, p. 8-9) ao analisar

a presença massiva de jovens trabalhadores e periféricos na modalidade.

Desse modo, a EJA deixa de operar exclusivamente como política de reparação histórica e passa a funcionar também como espaço de reorganização dos fluxos escolares do próprio sistema. Jovens em distorção idade-série são direcionados para a modalidade ou para turmas de regularização, onde: avançam mais rapidamente; não são plenamente capturados por avaliações externas como o SAEB; deixam de impactar diretamente indicadores como o IDEB. Produz-se, assim, um efeito simultâneo de inclusão institucional e invisibilização estatística.

Nesse cenário, a aprendizagem tende a ser secundarizada frente à necessidade de reorganizar os números do sistema educacional. As próprias falas dos estudantes, analisadas por Silva (2025, p. 34), reforçam essa tensão: o retorno à escola está associado à necessidade de “terminar”, “recuperar o tempo perdido” ou “ter uma oportunidade”, e não necessariamente à vivência do conhecimento como experiência significativa.

Essa análise dialoga diretamente com Charlot (2000), ao afirmar que a relação com o saber é construída a partir das condições concretas de existência e dos sentidos atribuídos à escola. Quando a instituição escolar não consegue dialogar com essas condições, o aprender perde centralidade e se esvazia de significado. Do mesmo modo, Freitas (2018) contribui ao problematizar as políticas educacionais orientadas por resultados, evidenciando que a centralidade dos indicadores pode induzir práticas voltadas à melhoria dos números, ainda que isso não se traduza em aprendizagem efetiva.

Diante disso, os dados produzidos por Silva (2025) permitem afirmar que as políticas analisadas não eliminam o fracasso escolar, mas o reconfiguram. Ao invés de excluir o estudante pela reprovação, o sistema passa a reorganizá-lo por meio de dispositivos como aceleração, redistribuição e monitoramento contínuo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que as políticas de Sucesso Escolar, Regularização de Fluxo, Gestão da Aprendizagem e Tempo Juvenil, embora apresentadas como estratégias de enfrentamento das desigualdades educacionais, produzem efeitos ambíguos quando examinadas à luz das trajetórias concretas dos estudantes.

Ao se articularem, essas políticas consolidam um modelo de gestão educacional orientado pela permanência, pela progressão e pelo monitoramento contínuo dos resultados. Nesse modelo, a aprendizagem passa a ser acompanhada, mensurada e regulada por meio de indicadores, avaliações e plataformas digitais, deslocando o centro da escola da experiência formativa para a gestão do desempenho.

Os dados empíricos mostram que, embora o sistema tenha ampliado a permanência dos estudantes e reduzido as taxas de reprovação, a aprendizagem não acompanha esse movimento na mesma intensidade. Os estudantes permanecem na escola, avançam nas séries, mas não necessariamente se apropriam do conhecimento de forma consistente.

As falas dos próprios estudantes revelam esse deslocamento. A escola é frequentemente percebida como espaço de conclusão de

etapas — “terminar os estudos”, “ter uma oportunidade”, “conseguir algo melhor” — e não como espaço central de aprendizagem. Ao mesmo tempo, as condições concretas de vida, marcadas pelo trabalho precoce, pela baixa renda e pela precariedade das trajetórias escolares, limitam as possibilidades de engajamento no processo educativo.

Nesse contexto, as políticas de correção de fluxo e gestão da aprendizagem não eliminam o fracasso escolar. Ao contrário, o reconfiguram. O que antes se expressava de forma explícita por meio da reprovação e da evasão passa a se manifestar de forma mais difusa, em trajetórias aceleradas, permanências frágeis e aprendizagens não consolidadas.

A Portaria nº 903/2023, ao permitir a aceleração das trajetórias, reorganiza o tempo escolar. A Portaria nº 195/2024, ao priorizar a permanência e os indicadores, redefine os critérios de sucesso. A Portaria nº 573/2025, ao estruturar a gestão da aprendizagem por meio de dados, reorganiza a prática pedagógica. E a Portaria nº 150/2022, ao reconhecer a juvenilização da EJA, evidencia o deslocamento de jovens do ensino regular para a modalidade.

O resultado dessa articulação é a consolidação de um sistema que mantém o estudante em circulação, mas nem sempre garante o direito à aprendizagem.

Dessa forma, a questão central não é apenas garantir que o estudante permaneça na escola, mas compreender em que condições essa permanência ocorre e o que, de fato, está sendo aprendido nesse processo.

Recolocar a aprendizagem no centro das políticas educacionais implica romper com a lógica que reduz o sucesso escolar a indicadores de fluxo e desempenho. Implica reconhecer que o direito à educação não se esgota na permanência, mas exige condições reais de aprendizagem, que considerem as trajetórias, os tempos e as condições concretas de vida dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Gestão da Aprendizagem**. Salvador, 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/gestao-da-aprendizagem>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 150/2022**. Institui o Tempo Juvenil no âmbito da rede estadual de ensino da Bahia. Salvador, 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 903/2023**. Dispõe sobre a oferta de regularização de fluxo escolar nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia. Salvador, 2023.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 195/2024**. Institui o Projeto de Sucesso Escolar na rede estadual da Bahia. Salvador, 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Portaria nº 573/2025**. Dispõe sobre a Gestão da Aprendizagem na rede pública estadual de ensino da Bahia. Salvador, 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Estudantes da rede estadual participam de avaliação de acompanhamento de Língua Portuguesa e Matemática.** Salvador, 2025. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/educacao/noticias/2025-05/1970/estudantes-da-rede-estadual-participam-de-avaliacao-de-acompanhamento-de>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BAHIA NOTÍCIAS. **Jerônimo é criticado após fala polêmica que sugere aprovação automática de estudantes.** Salvador, 2024. Disponível em: <https://www.bahianoticias.com.br/noticia/289417-jeronimo-e-criticado-apos-fala-polemica-que-sugere-aprovacao-automatica-de-estudantes>. Acesso em: 20 mar. 2026.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

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

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Gestão da Aprendizagem na Bahia.** Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://dgpe.fgv.br/projeto/gestao-da-aprendizagem-na-bahia>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

INSTAGRAM. **Reel sobre flexibilização da reprovação e progressão escolar.** 2024a. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/C3sh6acusJ5/>. Acesso em: 20 mar. 2026.

INSTAGRAM. **Reel sobre aprovação e progressão escolar.** 2024b.
Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DL3NSvjzAVJ/>.
Acesso em: 20 mar. 2026.

INSTAGRAM. **Reel sobre aprovação automática e aprendizagem.**
2024c. Disponível em:
<https://www.instagram.com/reel/DS2qdFEDhal/>. Acesso em: 20 mar.
2026.

SILVA, Eva Ribeiro da. **A juventude na educação de jovens e adultos: análise da juvenilização no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro.** Porto Seguro, 2025. 219 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2025.

¹ Mestre em Ensino das Relações Étnico-Raciais - Universidade
Federal do Sul da Bahia. Lattes:
<http://lattes.cnpq.br/9367817526854070>. E-mail:
evasilva.er@gmail.com.