

PNE 2026–2036: condicionalidade avaliativa da infraestrutura escolar

PNE 2026–2036: evaluative conditionality for school infrastructure

PNE 2026–2036: condicionalidad evaluativa de las infraestructuras escolares

DOI: 10.54901/educa.v9-679

Rosilene Candida de Araujo¹

RESUMO: Este artigo analisa como os arts. 21 a 26 da Lei nº 15.388/2026 vinculam parte das ações do Programa Nacional de Infraestrutura Escolar (PNIE) à evolução de resultados educacionais. A pesquisa é qualitativa, documental e comparativa, baseada em fontes oficiais da Conae 2024, da tramitação do Projeto de Lei nº 2.614/2024 e da lei sancionada, com corte em 27 de agosto de 2026. A comparação mostra que o projeto original do Executivo previa planejamento, redistribuição e monitoramento da infraestrutura, mas não condicionava o acesso a etapas posteriores de melhoria à comprovação de desempenho. Essa condição apareceu no primeiro substitutivo da Câmara e foi mantida na lei. O texto final prioriza ações para situações críticas de funcionamento e salubridade sem exigir pactuação de metas; para avanços a patamares superiores, exige evolução em acesso, rendimento, aprendizagem, redução de desigualdades e compromissos de valorização do magistério. O art. 26 também prevê suspensão de novos repasses em caso de descumprimento das obrigações legalmente definidas. Conclui-se que a avaliação passa a influenciar a elegibilidade federativa para etapas posteriores de infraestrutura. A salvaguarda das situações críticas reduz o risco de exclusão imediata, mas não elimina as desigualdades entre redes, pois a definição dos patamares e de seus critérios operacionais ainda depende de regulamentação.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação; infraestrutura escolar; avaliação educacional; financiamento condicionado; equidade federativa.

1 INTRODUÇÃO

A Lei nº 15.388, sancionada em 14 de abril de 2026, instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2036 e abriu novo ciclo do planejamento educacional brasileiro. Planos decenais não são inventários neutros de metas: registram escolhas sobre o papel do Estado, a distribuição das responsabilidades federativas, as dimensões da qualidade e os instrumentos considerados legítimos para induzir a ação pública (Brasil, 2026b).

O recorte deste estudo é o Capítulo VII da lei, especialmente os arts. 21 a 26, que criam e organizam o Programa Nacional de Infraestrutura Escolar (PNIE). O PNE designa o plano nacional; PNIE, o programa específico de infraestrutura. O interesse não está no conjunto das

¹ Mestre em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: rosi.2712@gmail.com

metas do plano, mas na engrenagem que aproxima condições materiais, pactuação federativa, indicadores educacionais e consequências financeiras.

Essa engrenagem estabelece dois percursos. Ações voltadas à superação de situações críticas que comprometem o funcionamento e a salubridade recebem prioridade sem a pactuação de metas prevista no caput do art. 25. Já o avanço para patamares superiores depende de comprovação de evolução em acesso, rendimento e aprendizagem, redução de desigualdades e compromissos relacionados à valorização do magistério. A dispensa de pactuação não significa repasse imediato: a lei fala em prioridade, mantém a necessidade de adesão e remete ao Ministério da Educação (MEC) os critérios técnicos e de distribuição dos recursos.

Denomino condicionalidade avaliativa da infraestrutura o arranjo em que a possibilidade de avançar para determinadas melhorias materiais não decorre apenas da necessidade existente, pois passa a depender também da evolução demonstrada em resultados educacionais. A expressão não está na lei; constitui a categoria analítica proposta neste artigo para identificar a nova função atribuída aos indicadores. O objeto condicionado não é uma bonificação individual, mas o acesso da rede a ações de infraestrutura situadas além das intervenções críticas de funcionamento e salubridade dispensadas de pactuação pelo art. 25, § 3º.

A questão de pesquisa é: que modelo de regulação se institui quando resultados educacionais condicionam o acesso a ações de infraestrutura posteriores às intervenções destinadas a superar situações críticas de funcionamento e salubridade, dispensadas de pactuação pelo art. 25, § 3º, e em que medida as salvaguardas legais enfrentam as assimetrias entre as redes? O objetivo é reconstruir a formação legislativa dos arts. 21 a 26 da Lei nº 15.388/2026 e discutir suas implicações para a qualidade das condições de oferta e a equidade federativa.

A posição crítica assumida não recusa a avaliação. Informações sobre acesso, fluxo e aprendizagem são necessárias à gestão pública, mas não esgotam a qualidade educacional. Soares Neto et al. (2013) mostram que as condições de infraestrutura podem ser organizadas em níveis muito distintos, enquanto Soares, Alves e Fonseca (2021) demonstram que um indicador-síntese pode apresentar resultado favorável mesmo quando parte dos estudantes percorre trajetórias escolares irregulares. O problema analítico, portanto, é examinar o que ocorre quando medidas parciais de resultados passam a participar da distribuição de recursos necessários às próprias condições de oferta.

A contribuição é documental e conceitual. A pesquisa localiza a origem parlamentar do núcleo decisório do PNIE e examina uma inversão ainda pouco explorada: enquanto a literatura

costuma analisar a infraestrutura como condição ou dimensão da qualidade, a nova lei faz da evolução de resultados uma condição para parte da progressão da própria infraestrutura. Essa inversão torna necessário investigar se redes submetidas a maiores carências poderão encontrar também maiores obstáculos para alcançar as melhorias capazes de enfrentá-las.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão do PNIE exige articular três campos que raramente aparecem reunidos no mesmo objeto: usos regulatórios da avaliação, financiamento condicionado e infraestrutura como dimensão da qualidade. Na avaliação em larga escala, a distinção central não está na medida em si, mas nas consequências institucionais associadas a ela. Bonamino e Sousa (2012) mostram a passagem de usos predominantemente diagnósticos para modelos que vinculam resultados a consequências simbólicas e materiais; Brooke (2006) destaca que responsabilização combina informação, atribuição de responsabilidade e consequência. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), por sua vez, recomendam evitar tanto a aceitação automática quanto a rejeição indiscriminada das avaliações. O ponto analítico é perguntar que decisões o indicador autoriza e sobre quem recaem seus efeitos.

Quando metas passam a orientar recompensas, sanções ou acesso a recursos, instituições podem reorganizar prioridades para demonstrar o desempenho exigido. Sobrinho e Lima (2026) associam avaliação externa, gestão por resultados e performatividade, enquanto Oliveira, Pereira Junior e Horta Neto (2025) defendem uma concepção de qualidade que ultrapasse testes cognitivos e incorpore profissionais, gestão, equidade, cidadania e direitos humanos. Essa literatura não prova que o PNIE produzirá estreitamento curricular ou manipulação de resultados; torna essas respostas hipóteses plausíveis quando indicadores adquirem alta consequência.

O financiamento condicionado possui antecedentes próximos. A complementação-VAAR é uma parcela da complementação federal do Fundeb cujo recebimento depende de requisitos de gestão e de evolução em indicadores de atendimento e aprendizagem com redução de desigualdades (Brasil, 2020). Wathier e Libardoni (2025) analisam o protagonismo crescente das métricas na distribuição de receitas. Silva e Schlegel (2024) mostram que a habilitação também pode refletir capacidades técnico-administrativas desiguais, e Andrade, Pinheiro e Braga (2026) identificam limites na indução de equidade em uma das condicionalidades do VAAR. Esses achados não explicam causalmente o PNIE, mas alertam que elegibilidade não

traduz apenas necessidade ou compromisso: exige informação, pessoal, coordenação e capacidade de resposta.

A infraestrutura, por sua vez, não se resume ao edifício. Abrange condições físicas, tecnológicas e de funcionamento que permitem ensinar, aprender e permanecer na escola com segurança e dignidade: água, saneamento, energia, ventilação, acessibilidade, espaços pedagógicos, mobiliário, equipamentos, conectividade e manutenção. Soares Neto et al. (2013) e Alves, Xavier e Paula (2019) demonstram que se trata de construto multidimensional e desigualmente distribuído. Duarte, Gomes e Gotelib (2019) mostram que escolas rurais, menores e frequentadas por populações vulnerabilizadas concentram precariedades. Em outra dimensão da qualidade, Soares, Alves e Fonseca (2021) mostram que o Ideb pode apresentar resultado elevado mesmo diante de trajetórias escolares irregulares. Para este artigo, a qualidade é tratada de modo concreto, pela articulação entre condições de oferta, acesso, permanência, aprendizagem e desigualdades.

Os trabalhos diretamente voltados ao novo PNE ainda são recentes. Heidrich, Araújo e Couto (2025) discutem aprendizagem e financiamento no projeto original, anterior à criação do PNIE. Weirich, Boufleuher e Zonin (2026) apresentam leitura panorâmica da lei sancionada, sem reconstruir a gênese dos arts. 21 a 26. No levantamento encerrado em 27 de agosto de 2026, não foi localizado artigo centrado na operação pela qual resultados passam a participar da elegibilidade para etapas de infraestrutura. A lacuna, portanto, não está na ausência de estudos sobre avaliação, financiamento ou condições de oferta, mas na interseção jurídica e distributiva criada pelo novo Programa.

3 METODOLOGIA

A investigação adota abordagem qualitativa, documental, institucional e comparativa. O objeto é o mecanismo previsto nos arts. 21 a 26 da Lei nº 15.388/2026. A análise considera cinco componentes: objeto condicionado, indicadores acionados, forma de pactuação, salvaguardas de equidade e consequências jurídicas.

O corpus primário, com data de corte em 27 de agosto de 2026, acompanha a cadeia de formação da norma: Documento Final da Conae 2024; texto original do Projeto de Lei nº 2.614/2024, enviado pelo Poder Executivo; Parecer do Relator nº 1 e primeiro substitutivo da Comissão Especial da Câmara, de 14 de outubro de 2025; Parecer às Emendas nº 2, de 19 de novembro; Complementação de Voto nº 1, de 9 de dezembro; redação aprovada pela Câmara e remetida ao Senado; Parecer (SF) nº 16/2026; e Lei nº 15.388/2026. A tramitação integral foi

conferida na ficha oficial do PL nº 2.614/2024 da Câmara dos Deputados e, após a remessa, na página da matéria no Senado Federal, que reúnem os andamentos e os documentos associados ao processo legislativo (Câmara dos Deputados, 2026; Senado Federal, 2026). Foram utilizadas exclusivamente versões disponibilizadas pelos órgãos oficiais produtores.

Realizou-se comparação longitudinal dos textos. As ocorrências relativas a infraestrutura, patamares, pactuação, aprendizagem, desigualdades, valorização do magistério, suspensão e repasses foram lidas em seus blocos normativos e justificativos. As versões foram alinhadas por função, mesmo quando a numeração mudou, para identificar o primeiro aparecimento de cada componente, sua manutenção e seus acréscimos posteriores.

O tratamento da evidência separou três planos. O primeiro corresponde ao conteúdo normativo: o que a redação determina, dispensa, condiciona ou delega. O segundo reúne as justificativas oficiais formuladas durante a tramitação. O terceiro contém a interpretação crítica da autora. Essa separação evita transformar a intenção declarada pelo legislador em comprovação de eficácia e impede apresentar riscos do desenho como efeitos já observados.

O estudo limita-se à gênese e à arquitetura jurídica do Programa. Não avalia sua implementação, não estima impacto distributivo e não atribui causalidade entre infraestrutura e desempenho. Até a data de corte, a definição operacional dos patamares, pesos, limiares, períodos de aferição, contestação e recuperação da elegibilidade ainda dependia de regulamentação. A busca de atos supervenientes deverá ser repetida antes de eventual envio de versão revisada do manuscrito.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 Da Formulação à Norma

Dois marcos constitucionais ajudam a situar esse contexto. A Emenda Constitucional nº 59/2009 alterou o art. 212, § 3º, para explicitar universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade na distribuição dos recursos destinados ao ensino obrigatório, nos termos do PNE. A Emenda Constitucional nº 109/2021 acrescentou ao art. 37, § 16, o dever de órgãos e entidades da administração pública realizarem avaliação das políticas públicas e divulgarem seu objeto e resultados (Brasil, 2009; Brasil, 2021). Esses marcos não criaram o PNIE nem sua condicionalidade, mas mostram que equidade e avaliação já integravam o horizonte constitucional quando o novo PNE foi elaborado.

A comparação entre o Documento Final da Conae 2024, o PL nº 2.614/2024, os substitutivos da Câmara, o texto remetido ao Senado e a lei sancionada mostra que infraestrutura e monitoramento estavam presentes desde as fases iniciais, mas não desempenhavam a mesma função. O Documento Final da Conae 2024 defendia financiamento público e garantia das condições materiais. O PL nº 2.614/2024 previa equidade, suplementação das condições de oferta e planejamento da infraestrutura, mas não continha o PNIE, patamares progressivos ou suspensão específica de repasses associada a metas de aprendizagem (FNE, 2024; Brasil, 2024).

O primeiro registro do núcleo que chegou à lei encontra-se no Parecer do Relator nº 1, apresentado em 14 de outubro de 2025 pelo deputado Moses Rodrigues, relator da Comissão Especial. A autoria formal da apresentação não autoriza atribuir a inovação a uma criação individual, pois o parecer registra audiências, negociações e contribuições parlamentares. Nesse substitutivo apareceram o PNIE, a adesão, a pactuação de trajetórias, os patamares, os indicadores, a proteção das situações críticas e a suspensão de novos repasses. O deslocamento decisivo consistiu em transformar resultados antes mobilizados para diagnóstico e monitoramento em requisitos da progressão material (Brasil, 2025a).

As etapas seguintes ampliaram o mecanismo. Em novembro de 2025, o segundo substitutivo acrescentou compromissos de valorização do magistério; em dezembro, a complementação de voto vinculou os indicadores aos Objetivos 3 e 5. O Objetivo 3 trata da alfabetização e da aprendizagem em matemática ao final do 2º ano do ensino fundamental; o Objetivo 5, da aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio, ambos com previsão de redução de desigualdades. O Senado recebeu a arquitetura já estruturada, manteve-a e registrou a prioridade das condições mínimas como salvaguarda. A sanção presidencial sem vetos, em 14 de abril de 2026, converteu a inovação parlamentar em norma nacional (Brasil, 2025b; 2025c; 2025d; 2026a; 2026b).

Quadro 1. Evolução legislativa do mecanismo

Etapas	Situação da infraestrutura	Mudança relevante
Conae 2024	Condições materiais e financiamento como dever público.	Não vincula melhorias a metas de aprendizagem.
PL nº 2.614/2024	Equalização da oferta, planejamento e monitoramento.	Não contém PNIE, patamares ou suspensão específica.
PRL nº 1/2025	Cria o PNIE e etapas progressivas.	Introduz indicadores como requisitos, salvaguarda do mínimo e suspensão.
PES nº 2 e CVO nº 1/2025	Mantêm a arquitetura.	Acrescentam metas docentes e referência aos Objetivos 3 e 5.
Parecer nº 16/2026 e Lei nº 15.388/2026	Mantêm dois percursos: prioridade sem pactuação para ações críticas e	Consolidam a solução na lei sancionada.

Etapa	Situação da infraestrutura	Mudança relevante
	condicionamento por resultados para avanços posteriores.	

Fonte: elaboração própria com base no corpus oficial da pesquisa.

A sequência evidencia que o vínculo entre resultados e progressão da infraestrutura não era exigência técnica inevitável do planejamento: foi uma escolha construída durante a tramitação. Essa origem importa porque permite discutir politicamente os incentivos e riscos distribuídos pela norma, sem confundir sanção presidencial com autoria inicial do dispositivo.

4.2 Arquitetura Normativa e Implicações

Os arts. 21 a 24 definem a finalidade, os objetivos, as fontes e as ações do PNIE. O Programa deverá apoiar expansão, adequação e modernização da infraestrutura; garantir condições mínimas até o terceiro ano; reduzir desigualdades; e alcançar padrões nacionais de qualidade. Pelo menos 85% dos recursos destinam-se à educação básica, por meio de reformas, adequações, modernizações, construções ou ampliações (Brasil, 2026b).

O art. 25 organiza a distribuição em etapas. O caput exige adesão e pactuação da trajetória de cumprimento das metas do PNE. O § 3º cria uma proteção importante: ações destinadas a superar situações críticas que comprometam funcionamento e salubridade terão prioridade sem a pactuação. A redação, contudo, não cria repasse automático. Como dispensa expressamente apenas a pactuação, a adesão permanece exigida; além disso, prioridade significa preferência na distribuição, não direito imediato ao recurso. O atendimento ainda depende do reconhecimento técnico da situação, das regras definidas pelo MEC e da disponibilidade financeira do Programa.

Para os patamares superiores, os §§ 4º e 5º exigem evolução no acesso e no rendimento escolar, melhoria da aprendizagem, redução de desigualdades por raça, cor, sexo e nível socioeconômico e compromissos relativos às Metas 17.b, 17.c e 17.d, vinculadas à valorização do magistério. Não se trata de exigir uma nota de cada escola. O destinatário formal é o ente federativo, e a lei cobra evolução da rede e compromissos pactuados. Ainda assim, os indicadores deixam de cumprir somente função diagnóstica: passam a participar da decisão sobre quem poderá avançar para uma categoria de investimento.

Figura 1. Arquitetura normativa do acesso e da progressão nas ações de infraestrutura do PNIE



Fonte: elaboração própria com base em Brasil (2026b, arts. 25–26).

Nota: o art. 25, § 3º, dispensa a pactuação para ações críticas, mas não assegura transferência automática. Os patamares e os critérios operacionais dependem de regulamentação do MEC.

A figura explicita uma fronteira cujo conteúdo ainda não está dado. A lei não informa quais bens ou serviços formarão cada patamar. Bibliotecas, laboratórios, conectividade e acessibilidade ajudam a imaginar dimensões possíveis, mas não podem ser apresentados como lista oficial. Patamar superior significa, neste estudo, qualquer etapa situada acima das intervenções críticas, mínimas e de salubridade; sua composição dependerá do ato previsto no art. 25, § 2º.

Essa indefinição é substantiva. Se as intervenções dispensadas de pactuação forem restritas ao indispensável para manter a escola aberta, redes historicamente desiguais poderão receber proteção contra a desassistência absoluta e, ainda assim, permanecer distantes de condições equivalentes de oferta. Essas ações críticas estarão protegidas da exigência de desempenho, mas não da escassez orçamentária, da seleção administrativa ou de uma definição estreita do que é indispensável.

O art. 26 acrescenta consequência financeira: novos repasses serão suspensos quando o ente descumprir as metas pactuadas do art. 25 ou as obrigações dos arts. 13 e 33. Não se trata de suspensão provocada por qualquer resultado insatisfatório, mas pelo descumprimento juridicamente delimitado. A distinção não reduz a gravidade da medida: o desempenho

pactuado deixa de ser apenas informação e passa a alcançar a capacidade futura de investimento do ente.

Forma-se, então, o risco de circularidade distributiva. Uma rede com infraestrutura precária pode encontrar maior dificuldade para produzir os resultados exigidos. Se a demonstração dessa evolução participar da autorização para alcançar etapas posteriores, a desvantagem inicial poderá dificultar a obtenção das condições que contribuiriam para enfrentá-la. Esse movimento é uma hipótese inscrita no desenho, não efeito comprovado. Sua ocorrência dependerá dos patamares, dos indicadores, dos prazos, da assistência técnica e das possibilidades de contestação e recuperação da elegibilidade.

A exigência de redução de desigualdades não resolve automaticamente o problema. Medir raça, cor, sexo e nível socioeconômico é necessário para impedir que médias ocultem grupos deixados para trás. Entretanto, redes não dispõem das mesmas capacidades fiscais, técnicas e administrativas para produzir informações, cumprir procedimentos, financiar carreiras e gerir obras. Uma política formalmente orientada à equidade pode reproduzir assimetrias se exigir resultados comparáveis sem compensar condições desiguais de partida.

Também está em disputa o projeto de qualidade pública que recebe força decisória. A lei reconhece uma concepção ampla de educação, mas a progressão material é governada por um conjunto mais restrito de indicadores. A literatura mostra que indicadores de aprendizagem e síntese são relevantes, mas não representam isoladamente a totalidade da experiência escolar (Soares; Alves; Fonseca, 2021; Oliveira; Pereira Junior; Horta Neto, 2025). A pressão por demonstrar evolução pode estimular busca ativa, apoio pedagógico e valorização profissional; pode igualmente favorecer concentração nos componentes mensurados e em ganhos rápidos. A questão não é opor aprendizagem e formação cidadã, mas impedir que o que se consegue medir seja confundido com a totalidade do que a escola pública deve garantir.

A regulamentação será, portanto, parte da própria política distributiva. Pesos, limiares, períodos de aferição, tratamento de oscilações, transparência dos cálculos, assistência técnica, defesa e recuperação da elegibilidade determinarão quem será reconhecido como em evolução. Esses elementos não são detalhes burocráticos: definirão se a cooperação federativa corrigirá capacidades desiguais ou se a condicionalidade transformará diferenças históricas em obstáculos renovados ao investimento.

4.3 Síntese dos Resultados

A comparação longitudinal das versões da tramitação e da lei sancionada produziu quatro resultados articulados. Primeiro, a infraestrutura, a redistribuição e o monitoramento estavam presentes no projeto do Executivo, mas a função de elegibilidade financeira dos resultados surgiu no primeiro substitutivo da Câmara. A lei sancionada consolidou, portanto, uma escolha decisória construída no Parlamento e ampliada nas etapas seguintes.

O PNIE combina duas zonas de ação. Situações críticas de funcionamento e salubridade recebem prioridade sem pactuação de metas, mas não possuem garantia de repasse automático. O acesso a ações destinadas a patamares superiores depende de resultados e compromissos. Como a lei não define o conteúdo dos patamares, a extensão concreta da proteção permanece aberta à regulamentação.

Terceiro, a avaliação adquire função distributiva específica: participa da elegibilidade federativa para a progressão material. Essa operação distingue o PNIE do uso exclusivamente diagnóstico, da bonificação individual e da complementação-VAAR. Em cada caso, o objeto condicionado, a escala da consequência e a fonte financeira são diferentes.

Quarto, a salvaguarda reduz o risco de exclusão absoluta, mas não assegura oportunidades equivalentes de avançar. Capacidades fiscais, territoriais, técnicas e administrativas podem interferir na elegibilidade juntamente com o compromisso da rede. Em resposta à questão de pesquisa, a lei prioriza necessidades críticas sem pactuação de metas, mas condiciona os avanços posteriores à evolução de resultados e a compromissos pactuados. O desenho torna plausível o risco de circularidade distributiva, cuja confirmação dependerá da implementação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNIE não é apenas programa de obras nem instrumento de acompanhamento. Ele organiza uma relação entre necessidade material, pactuação, resultados e consequências financeiras. Ao fazê-lo, altera o lugar institucional da avaliação: o indicador que deveria iluminar desigualdades também passa a participar da decisão sobre recursos necessários para enfrentá-las.

A proteção das situações críticas é relevante e deve ser preservada na análise. Ela impede que toda intervenção seja subordinada à evolução das metas. Contudo, dispensar essas ações da pactuação não equivale a assegurar atendimento imediato nem igualdade das

condições de oferta. Se a definição das situações críticas for estreita ou os recursos insuficientes, a superação da emergência poderá coexistir com oportunidades muito desiguais de progressão.

A crítica não transforma risco em resultado. O desenho normativo, por si só, não demonstra manipulação de dados, estreitamento curricular ou perda de formação cidadã. Esses efeitos precisarão ser investigados por meio dos atos regulamentares, dos dados de repasse, da comparação entre necessidade e elegibilidade e da observação das respostas de redes e escolas. O mérito desta etapa documental está em tornar visíveis os incentivos e formular hipóteses empiricamente verificáveis.

Os efeitos distributivos do PNIE somente poderão ser avaliados com a regulamentação e a implementação; por isso, será necessário acompanhar a definição dos patamares, dos indicadores, dos prazos e dos mecanismos de assistência técnica e de recuperação da elegibilidade.

A posição autoral que orienta este artigo é inequívoca: infraestrutura adequada integra o direito à educação e não deveria funcionar como prêmio por desempenho. A avaliação é indispensável quando produz conhecimento para distribuir apoio segundo as necessidades; torna-se problemática quando converte desigualdades medidas em barreiras para as condições capazes de superá-las. Em uma política educacional democrática, os resultados devem servir à garantia do direito, e não definir quem pode alcançar os meios materiais para realizá-lo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 100, n. 255, p. 297–330, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i255.3866>. Acesso em: 27 ago. 2026.

ANDRADE, Rebeca Rodrigues; PINHEIRO, Déborah Gabriella Sales; BRAGA, Daniel Santos. Financiamento da educação básica e equidade: a Condicionalidade III da complementação VAAR induziu efeitos nos municípios brasileiros? *EccoS – Revista Científica*, n. 77, e30034, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/2026.30034>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. esp., p. 1367–1382, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 2, p. 373–388, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação Decênio 2024–2034. Complementação de voto ao Projeto de Lei nº 2.614/2024 (CVO nº 1). Relator: Deputado Moses Rodrigues. Brasília, DF, 9 dez. 2025c. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=3064971. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação Decênio 2024–2034. Parecer às emendas apresentadas ao substitutivo ao Projeto de Lei nº 2.614/2024 (PES nº 2). Relator: Deputado Moses Rodrigues. Brasília, DF, 19 nov. 2025b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=3050270&filenome=Tramitacao-PL+2614%2F2024. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial sobre o Plano Nacional de Educação Decênio 2024–2034. Parecer do relator ao Projeto de Lei nº 2.614/2024 (PRL nº 1). Relator: Deputado Moses Rodrigues. Brasília, DF, 14 out. 2025a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/57a-legislatura/comissao-especial-sobre-o-plano-nacional-de-educacao-decenio-2024-2034-pl-2614-24/outros-documentos/parecer-do-relator-dep-moses-rodrigues-14-10.25>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Redação aprovada do Projeto de Lei nº 2.614/2024, remetida ao Senado Federal. Brasília, DF, 16 dez. 2025d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?disposition=inline&dm=10135048>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 109, de 15 de março de 2021. Altera dispositivos constitucionais e inclui o § 16 no art. 37, relativo à avaliação das políticas públicas. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc109.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Altera dispositivos constitucionais relativos à educação, incluindo os arts. 212 e 214. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 4 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14113.htm. Acesso em: 28 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/15388.htm. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Poder Executivo. Projeto de Lei nº 2.614, de 27 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2024.

Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2881713&filenam e=Avulso+PL+2614%2F2024. Acesso em: 27 ago. 2026.

BRASIL. Senado Federal. Parecer (SF) nº 16, de 2026. Relatora: Senadora Teresa Leitão. Brasília, DF, 25 mar. 2026a. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?disposition=inline&dm=10188626&mime=application/pdf>. Acesso em: 27 ago. 2026.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377–401, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>. Acesso em: 27 ago. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PL 2614/2024: ficha de tramitação. Brasília, DF, 2026.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 4 set. 2026.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; GOMES, Carlos André Teixeira; GOTELIB, Luciana Gonçalves de Oliveira. Condições de infraestrutura das escolas brasileiras: uma escola pobre para os pobres? Education Policy Analysis Archives, v. 27, n. 70, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3536>. Acesso em: 27 ago. 2026.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). Documento Final da Conae 2024. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/documento-final-da-conae-2024>. Acesso em: 27 ago. 2026.

HEIDRICH, Maria Jaqueline Giovanini; ARAÚJO, Renan Bandeirante; COUTO, Caline do Carmo. Qualidade da aprendizagem e financiamento da educação no novo PNE. Retratos da Escola, v. 19, n. 44, p. 429–448, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v19i44.2492>. Acesso em: 27 ago. 2026.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio; HORTA NETO, João Luiz. Qualidade da educação básica: para além dos testes cognitivos em larga escala. Cadernos de Pesquisa, v. 55, e11295, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531411295>. Acesso em: 27 ago. 2026.

SENADO FEDERAL. PL 2614/2024: atividade legislativa e tramitação. Brasília, DF, 2026. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/172100>. Acesso em: 4 set. 2026.

SILVA, Izabella Andrade; SCHLEGEL, Rogerio. Capacidades estatais em municípios e os riscos ao novo mecanismo equalizador do Fundeb. Pensata, v. 12, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/pensata.2024.v12.15838>. Acesso em: 27 ago. 2026.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 38, e0167, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>. Acesso em: 4 set. 2026.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 24, n. 54, p. 78–99, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae245420131903>. Acesso em: 27 ago. 2026.

SOBRINHO, Aysllan de Sousa; LIMA, Lucinete Marques. Avaliação externa em larga escala e performatividade na regulação da política e gestão educacional. *Perspectivas em Diálogo*, v. 13, n. 35, p. 1–18, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.55028/qskg6r94>. Acesso em: 27 ago. 2026.

WATHIER, Valdoir Pedro; LIBARDONI, Ruan Freitas. Financiamento da educação básica: o crescente protagonismo das métricas de resultados. *Horizontes*, v. 43, n. 1, e023159, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v43i1.1887>. Acesso em: 27 ago. 2026.

WEIRICH, Samuel Felipe; BOUFLEUHER, Davi José Nicaretta; ZONIN, Wilson João. A implementação do novo Plano Nacional de Educação e seus impactos na qualidade da educação brasileira. *Revista EdUCA*, v. 9, n. 3, e450, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.54901/educa.v9-450>. Acesso em: 27 ago. 2026.