OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NAS TRAMAS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO BRASIL

Edson Francisco de Andrade - Universidade Federal de Pernambuco/Brasil
e-mail: edsonprofessor@uol.com.br

Resumo: Este trabalho discute as perspectivas da valorização dos profissionais da educação no âmbito do Plano Nacional de Educação - PNE e do paradigma de gestão sistêmica em processo de incorporação ao campo da educação. O texto aborda o percurso histórico da luta pelo PNE no País, suas lições e fundamentos para a contextura atual. Também analisa o Projeto do novo PNE que se encontra tramitando no Congresso Nacional brasileiro e sua interface com a legislação educacional pertinente. Reforça-se, nas considerações finais, a expectativa de que as reflexões apresentadas se tornem um importante subsídio à luta pela melhoria da qualidade da educação pública.
Palavras-chave: Valorização dos profissionais da educação. Plano Nacional de Educação. Gestão sistêmica da educação.

Considerações iniciais

A elaboração do Plano de Educação em nível nacional, estadual e municipal, há muito reivindicado por sujeitos sociais ligados aos vários segmentos comprometidos com a educação pública no Brasil, tem recebido recentemente reforço com a paulatina incorporação da gestão sistêmica no campo educacional. O movimento emblemático de reconhecimento desse paradigma de gestão foi evidenciado pelas conferências de educação que ocorreram nos âmbitos municipal e estadual (em 2009), assim como no nacional (CONAE, em 2010), nas quais se buscou ratificar os fundamentos da gestão democrática (participação social cidadã, autonomia, descentralização, controle social, entre outros), e se indicou a construção do *Sistema Nacional de Educação* como mecanismo articulador da Política Educacional do País (ANDRADE, 2012).

Bordignon (2009), fundamentando-se na concepção de sistema desenvolvida nas Ciências Sociais, propõe princípios que considera fundantes à gestão sistêmica da educação, são eles: *totalidade, sinergia, intencionalidade, autonomia, organização* e *normatização*. Sobre o princípio de **totalidade**, entende-se a necessária interdependência/ conectividade das partes no todo, sem a qual não adquirem

significado, “ainda quando situado como subsistema, porque inserido num todo maior, no qual funciona como parte, não perde a dimensão de totalidade no seu âmbito próprio” (BORDIGNON, 2009, p. 25).

Quanto ao princípio da **sinergia**, compreende-se que as partes, quando articuladas, assumem novo significado no todo pela troca de energia, que gera sinergia e transfere a cada uma a força das demais. Neste sentido, a força do todo se torna maior do que a soma das forças de suas partes. Já o princípio da **intencionalidade** constitui a razão do sistema. Nesse caso, a finalidade da gestão sistêmica é a “energia que liga as partes no todo” (idem, p.26).

O princípio da **autonomia** é referido como identidade/capacidade de auto regulação do sistema. A organização estabelece a articulação, as inter-relações das partes no todo, em vista da finalidade comum. A organização das partes no todo estrutura o sistema. Assim, os diferentes enfoques da teoria das organizações convergem para um ponto comum: concebem a organização como um sistema constituído por um conjunto de partes situadas como variáveis mutuamente dependentes. Por último, o princípio da **normatização** constitui-se elemento essencial para garantir a efetividade dos princípios anteriores. Faz-se pertinente inferir que o grau de autonomia de um sistema é determinado por sua intencionalidade e pelas normas que o instituem. Por conseguinte, “a norma geral estabelece limites, mas não subordinação. No espaço dos limites definidos pela norma, o sistema se situa como sujeito dotado de autonomia e organização própria” (BORDIGNON, 2009, p. 28).

Pode-se conceber que esse conjunto de princípios elencados por Bordignon (2009) serve tanto ao debate sobre o desafio de levar a efeito a implantação de sistemas de educação quanto de planos educacionais no âmbito dos três entes de poder federado. Com isto quer se realçar que é por meio da consecução do Plano de Educação que se pode articular os elementos que vão conferir a *intencionalidade* creditada ao paradigma sistêmico de gestão da educação.

É com base nesses princípios concebidos comumente para o sistema e para o plano de educação que problematizamos a potencialidade das metas anunciadas para o próximo PNE no que concerne à valorização dos profissionais da educação. Organizamos a abordagem sobre esse tema, considerando as seguinte as dimensões: a) ingresso e formação; b) remuneração; c) carreira; e d) condições de trabalho.

Breve histórico do PNE no Brasil: a luta que continua...

Conforme analisa Saviani (1999), o movimento que passa a reclamar os planos de educação tem origem nas mesmas bases em que se introduz a ideia dos sistemas de educação no Brasil. Este autor destaca que "o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova lança a ideia de plano de educação como um instrumento de introdução da racionalidade na educação visando dar-lhe organicidade, isto é, organizando-a na forma de sistema" (SAVIANI, 1999, p.133).

Pode-se considerar que o ideal semeado nos anos 1930 pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação constituiu importante marcha no sentido da instituição do PNE como preceito constitucional da Carta Magna de 1934, nos termos de seu Art. 150, Alínea a, que estabelece ineditamente a competência da União para "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País".

Não obstante, as inúmeras contramarchas presentes nas décadas seguintes, especialmente a retirada do tema nos períodos ditatoriais (Ditadura Vargas/1937-1945 e Golpe Militar/1964-1985), sufocaram as proposições de plano que foram esboçadas nos períodos de abertura democrática. Com efeito, apenas nas décadas de 1980/90 a retomada da luta pelo PNE logra sucesso, passando a integrar novamente o conteúdo da legislação educacional (Constituição federal-CF/1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/1996).

Enfim, tem-se o PNE do Brasil! (Lei nº 10.172/2001). Estudos reportando-se ao marco temporal em que o PNE (2001-2010), entrou em vigor (MENDONÇA, 2002; DIDONET, 2001; VALENTE; ROMANO, 2002), já assinalavam a necessidade de desdobramento do PNE em planos estaduais e municipais de educação, considerando, sobretudo, que a atuação das esferas administrativas locais, bem como a participação de suas instâncias de representação social é que poderiam garantir que o PNE não fosse, em exclusivo, um plano da União, mas de toda a sociedade.

Na realidade, após os dez anos de vigência do PNE (2001/2010), as prioridades elencadas para a década, quanto à elevação da escolaridade da população; à melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; à redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e à

democratização da gestão da educação pública, tiveram como principal empecilho a inexistência do compartilhamento da responsabilidade com a efetivação das políticas educacionais, no sentido de que as metas gerais propostas pelo Plano para o conjunto da Nação tivessem, necessariamente, o desdobramento esperado na política educacional de cada estado e município.

No contexto atual da luta pela melhoria da educação no País tem-se reerguido a bandeira pela implantação do plano educacional em cada ente federativo brasileiro, tendo por perspectiva o compartilhamento da responsabilidade do poder público com o atendimento das demandas educacionais nas três esferas de poder federado. A concepção de *planos educacionais*, portanto, está imbuída de cumprir o papel viabilizador da cooperação entre *sistemas de educação*. Desta feita, a grande meta que se vislumbra atingir é suprir as deficiências locais, regionais e estaduais quanto a capacidade de garantir os requisitos necessários à educação de qualidade social.

Tal enfretamento requer a construção do plano de educação como peça estratégica e programática entre as esferas governamentais, entendendo-se "a educação como uma responsabilidade do Poder Público, em sentido amplo, não importando a esfera sob cuja responsabilidade direta se encontre o atendimento à população" (OLIVEIRA, 2005, p.191).

Nesse sentido, tem-se por perspectiva contemplar, no âmbito do PNE, metas e estratégias que atentem para a equalização de oportunidades educacionais no conjunto dos municípios e estados, sobretudo, quando se refere ao provimento da infraestrutura necessária às atividades inerentes à escolarização, como: a) adequação do número de escolas e de salas de aula ao quantitativo de alunos, de acordo com as exigências de cada nível e modalidade de ensino; b) disponibilização de material didático em conformidade com as necessidades de cada etapa da educação; e c) admissão e valorização dos profissionais da educação. Na sequência, focaremos a atenção a esse último aspecto por constituir a questão central deste texto.

A valorização dos profissionais da educação no novo PNE

A *valorização dos profissionais da educação* tem permanecido na pauta de reivindicação na história do movimento de proposição do sistema e do PNE, mantendo-

se também a ênfase em três dimensões, são elas: a) ingresso e formação; b) remuneração e carreira; e c) condições de trabalho. A reapresentação desse pleito na atual conjuntura expressa, por um lado, a relevância com que cada uma dessas dimensões é reconhecida para alcançar os objetivos de melhoria da educação almejada pela sociedade brasileira, por outro lado, a necessidade de repetir metas que já se esperava tê-las alcançado ao longo dos anos 2000.

A esse respeito, o PNE (2001-2010) dedicou uma de suas seis seções exclusivamente ao tema "magistério da educação básica". O Plano apresentava diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a formação dos professores e valorização do magistério. Já na meta 1 previa-se garantir a implantação de planos de carreira para o magistério. Contudo, o que se observou após sua vigência foi a diminuta repercussão dessa promessa no contexto das redes estaduais e municipais de educação, da mesma forma que não houve o devido avanço quanto ao cumprimento da meta 2 que anunciava implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho docente de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

Outras pretensões que já haviam sido inseridas no PNE/2001, continuam na ordem do dia, como a oferta de formação específica, em cursos de licenciatura plena, para professores de educação infantil e de ensino fundamental, assim como a realização de programas de formação inicial e continuada para o pessoal técnico e administrativo. Tais demandas, entre outras, estão presentes no Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 103, de 2012, originário do Poder Executivo (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010), que aprova o PNE, atualmente em trâmite no Senado Federal. É importante ficar atento para o fato de que, nesse Projeto, assume-se a perspectiva de cobertura do conjunto das demandas educacionais do País por meio da materialização do regime de colaboração recíproca entre a União, os Estados e os Municípios, meio este já recomendado pela CF/1988, especialmente em seus artigos 1º, 18, 23, 29, 30 e 211.

Cabe inicialmente salientar que, no PLC nº 103, a atenção aos profissionais da educação encontra-se diretamente explicitada nas suas metas 1, 7, 15, 16, 17, e 18. Com efeito, a concretização de grande parte das proposições dispostas no Plano, como: a) o compromisso de universalizar o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, do ensino fundamental de nove anos, bem como do ensino médio para a população de quinze a dezessete anos; b) a garantia de oferta de educação em tempo

integral; c) a expectativa de atingir médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e d) a pretensão de elevar a qualidade da oferta das modalidades de educação [...], reclama, indubitavelmente, investimento na valorização dos profissionais da educação básica e superior, assim como a ação compartilhada por parte das esferas da gestão pública.

É pertinente reconhecer a vinculação entre o que se coteja no conjunto do Plano e a atenção inadiável aos profissionais da educação. As metas que tratam da universalização de níveis de ensino, por exemplo, tem como uma das contrapartidas justamente a promoção de formação inicial e continuada dos profissionais da educação infantil, assim como o estímulo a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação desses profissionais.

O mesmo acontece quando se declara o fomento à qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades de ensino, com previsão de melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, buscando-se atingir médias nacionais para o IDEB até 2021. Para vencer esse desafio, coloca-se novamente a necessidade de investimento na valorização dos profissionais da educação. Para tanto, dentre outras estratégias, propõe-se estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional desses profissionais.

O reconhecimento da imprescindibilidade dos profissionais da educação para alcançar tanto a meta de universalizar/ampliar a oferta educacional, quanto a grande meta de melhorar a qualidade da educação básica, é emblemático para o que se pode referir ao conjunto das metas do Plano, uma vez que para viabilizar os resultados educacionais esperados são necessárias importantes mudanças no que concerne à prática docente. Nesse sentido, a urgência na proposição de políticas educacionais com foco na valorização dos profissionais da educação e, sobretudo, a articulação entre os sistemas de educação para efetivá-las, equanimemente, nos três entes de poder federado constituem a referência primordial para o que se espera ser contemplado para esses profissionais no próximo PNE, em relação ao *ingresso e formação*, à *remuneração e carreira* e às *condições de trabalho*.

Na sequência, topicalizaremos cada uma dessas dimensões à luz do conteúdo do PLC nº 103 e de parte da legislação educacional pertinente.

Ingresso na carreira

Apesar de recorrente, a qualidade da formação, assim como o rigor quanto aos critérios para ingresso na carreira constituem o ponto de partida para a discussão desta seção do texto. A reincorporação dessas exigências não se trata de mera vanguarda aos elementos basilares para o que se compreende por valorização dos profissionais da educação. O que está em causa é que importantes prerrogativas para a formação e para o processo de ingresso na carreira pública no setor educacional ainda não reverberaram no planejamento e gestão pública no País.

O preceito legal que contingencia a investidura em cargo ou emprego público à aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas determinadas concessões previstas em lei para cargo em comissão (CF/1998, Art. 37, inciso II; LDB/1996, Art. 67), continua a ser um forte gargalo no âmbito da administração pública direta, indireta ou fundacional, sobretudo de parte dos Municípios, onde o que se constata é a reincidência do descumprimento da obrigatoriedade do concurso para o conjunto das áreas, inclusive para a Educação.

Não há no âmbito do PLC nº 103 uma meta exclusiva para explicitar como o Plano trataria da viabilização do concurso público como política educacional no País. O que se constata é que esse tema apenas aparece como uma das estratégias para assegurar a existência de planos de carreira para os profissionais da educação. Trata-se da estratégia 18.3 que, na realidade, já vem surtindo efeito a partir da publicação da Portaria normativa nº 3/2011 do Ministério da Educação que institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, para subsidiar a admissão de docentes para a educação básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A realização de prova nacional a cada dois anos, como prevê a portaria, não significa que o País, enfim, tenha consolidado aquilo que tanto a CF/1988 quanto LDB/1996 já requisitavam para ingresso na carreira pública. O que se conseguiu foi de fato implantar uma alternativa de seleção pública de caráter unificado para o País, mas que serve apenas como um subsídio para que cada ente federado decida se vai aderir ou não. O certo é que esta alternativa não tem sido discutida com a devida atenção, nem mesmo pelas instâncias representativas da categoria docente.

Cabe considerar que o debate sobre o ingresso na carreira precisa ter lugar na

elaboração dos planos educacionais, considerando-se a defesa do concurso público e o impacto que essa medida pode atingir, sobretudo nas municipalidades onde, em muitos casos, essa exigência legal cede lugar à "cultura" das contratações temporárias, impedindo o cumprimento dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade no processo de ingresso na carreira pública.

Desta feita, tão importante quanto a consolidação da prerrogativa do concurso é o controle sobre as formas e finalidades das contratações temporárias para ingresso no serviço público. Pode-se conceber que o uso legítimo dessa opção de seleção, no caso específico do setor da educação, precisa ser rigorosamente acompanhado pelos órgãos de controle da máquina estatal, uma vez que essa alternativa também pode ser utilizada para perpetuar contratos que deveriam vigorar por tempo determinado, mas que acabam vigorando por longos anos, usando-se, à revelia da lei, de mecanismo esdrúxulo para a admissão e demissão do profissional.

Sabe-se que essa prática, além de constituir "capital político" para aqueles gestores que cobram "fidelidade partidária" daqueles que dependem desses contratos para sobreviver, também constitui forma de desvalorizar os profissionais e o próprio campo educacional, uma vez que toda a pauta defendida para esse setor, envolvendo formação, carreira e condições de trabalho, fica prejudicada.

Há de se reconhecer a relevância do amparo legal já existente tanto para a regulamentação da prova nacional (Portaria Normativa/MEC, nº 3/2011), quanto para a redução do tempo de contratação temporária para profissionais da educação (LDB/1996, Art. 85). Contudo, está posto o desafio de fazer com que as exigências aqui discutidas para ingresso na carreira sejam assumidas pelos diversos segmentos que exercem interlocução entre a sociedade civil organizada e o Estado governista, no sentido de provocar ressonância desse pleito nas políticas para educação, inscritas nos planos educacionais das três esferas de poder federado.

Formação inicial e continuada

No que diz respeito à *formação* como uma das dimensões constituintes da valorização dos profissionais da educação, faz-se pertinente destacar as metas 15 e 16 do PLC nº 103, dedicadas especial e diretamente a previsão de como a formação dos

profissionais da educação deve ser levada a efeito pela política educacional brasileira, assumindo-se o regime de colaboração entre os três entes de poder federado como mecanismo, por meio do qual se vislumbra a viabilidade do conjunto das estratégias para cada uma dessas metas. A conjectura de colaboração envolve, inclusive, a atenção à formação continuada em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita por área de atuação dos profissionais.

A formação inicial, igualmente contemplada pelas metas 15 e 16, é preterida para além do que convencionalmente tem sido promovida pelas instituições de ensino superior. A novidade também fica por conta da promessa de atuação de forma cooperativa, com base em plano estratégico conjunto dos entes federados. Isto reclama algo que não tem sido feito historicamente com o aprofundamento necessário - que é o diagnóstico das necessidades estaduais e municipais de formação de profissionais da educação. A relevância dessa iniciativa está na necessidade de se dimensionar adequadamente as áreas e subáreas que demandam concentração de investimento de formação profissional.

Exige-se, portanto, o diagnóstico fidedigno da demanda por formação para que a ação compartilhada do poder público seja justificada com base em dados comprováveis. Nesse sentido, pode-se reafirmar a necessidade de formação, e, por conseguinte, faz-se imprescindível desenvolver estratégias previstas no Plano, como: a) ampliar o programa permanente de iniciação à docência; b) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial; e c) garantir financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura para que esses possam desenvolver sua formação com as devidas condições, coisa que a grande maioria não dispõe.

Há de se sublinhar, ainda, a promessa do Plano de implantar, no prazo de um ano de vigência do PNE, política nacional de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério. Essa previsão, disposta na estratégia 15.11, também aparece como ação a ser construída em regime de colaboração entre os entes federados. Sabe-se quão importante é essa iniciativa para impulsionar a melhoria da qualidade dos serviços desenvolvidos no e pelo setor educacional, ressaltando-se que parte significativa deles não é, em exclusivo, atribuição dos docentes.

Portanto, a atenção ao conjunto dos segmentos envolvido com o processo educativo deve ter por base a mesma exigência dos demais temas que ocupam lugar no Plano: partir de diagnóstico, apresentar metas e estratégias e prever avaliação.

Remuneração e carreira

A reivindicação historicamente empreendida pela remuneração e carreira condigna com o nível de formação é parte não somente da luta pela valorização dos próprios profissionais da educação, mas também pelo prestígio que a área educacional precisa ser reconhecida - *de fato e de direito*. É justo considerar que a publicação da Lei Federal nº 11.738/2008, que instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, constitui importante conquista para a área e que a presença desse tema no PNE (PLC nº 103) já parte de um importante referencial, a partir do qual se vislumbra objetivamente qualificar o pleito a ser perseguido pela categoria.

Tem-se já de início uma "*questão de ordem*": é preciso que o valor da menor remuneração dos profissionais da educação com nível superior seja correspondente ao que se remunera, em média, aos demais profissionais com igual nível de escolarização. Essa exigência foi incorporada ao PNE, especificamente em sua meta 17, quando oficializa de forma objetiva esse pleito, ao estabelecer que até o final do sexto ano de vigência do Plano o piso já deve se equiparar ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. Trata-se de uma causa pela qual vale a pena endossar a luta. O que se conhece é que hoje o valor do piso pago aos profissionais da educação fica em torno de 50% do valor que se paga aos demais profissionais. Outra questão a ser posta é que não se pode circunscrever o pleito pela melhoria da remuneração ao nível de pagamento do piso. Há certos gestores que anunciam que "pagam o piso" como que este fosse o teto salarial dos profissionais.

Na realidade, a luta pela melhoria do piso já deve conter a reivindicação pela institucionalização de planos de carreira. O que se tem atualmente a esse respeito, no âmbito dos estados e municípios, é algo muito incipiente, apesar de que este indicativo é contemplado pela lei do piso, em seu art. 6º, quando diz que todos os entes de poder federado *deveriam* elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração do

Magistério até 31 de dezembro de 2009.

Outro gargalo que aflige os profissionais da educação e depõe contra o que se espera como valorização da carreira é o exercício da jornada de trabalho em dois ou mais estabelecimentos de ensino, estando, parte desses profissionais, também comprometidos com três turnos de trabalho diários, quase sempre vinculados a diferentes esferas administrativas. Esse fato tem mascarado o real grau de desprestígio com a remuneração e carreira da categoria, uma vez que em face da extenuante carga-horária assumida, a renda obtida ao final do mês parece razoável, ainda que equivalente ao que profissionais de outras categorias recebem por apenas um vínculo. Essa realidade, mesmo já bem conhecida, seu enfrentamento tem sido relegado a segundo plano.

Sobre esse tema, o PNE (PLC nº 103) explicita a exigência da implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Não obstante, essa é uma proposta de política educacional que, apesar de seu valor público, sua condição de implementação depende fortemente da viabilidade política, pois, como já dissemos boa parte dos profissionais possuem vínculos empregatícios com mais de uma esfera administrativa, sendo que qualquer ação nesse campo demanda articulação entre poderes governamentais que, como se sabe, em muitos casos dispensa o reconhecimento do valor público das políticas em função de outros interesses de cunho político-partidários. Isso significa que há necessidade de que essa meta esteja não somente inscrita no PNE, mas também incorporada à pauta mais ampla do pacto federativo que fora recomendado pela Carta Magna e tem sido almejado historicamente pela sociedade brasileira.

Condições de trabalho

Não há uma meta no PNE tratando exclusivamente da melhoria das condições de trabalho dos profissionais da educação. Com efeito, esse subtema é parcialmente contemplado em diferentes metas do Plano, como as que já ressaltamos ao tratar, por exemplo, do subtema "*remuneração e carreira*". Contudo, o que se busca alcançar em relação às condições de trabalho é mais amplo do que aquilo que se tematiza em torno das questões salariais e de progressão na carreira.

Há necessidade de se dimensionar de forma mais minuciosa o que constitui condições imprescindíveis para que o exercício dos profissionais da educação seja valorizado e corrobore o esforço necessário para garantir o que consta na meta 7 do PNE, que explicita o objetivo de fomentar a qualidade da educação básica em todas as suas etapas e modalidades. Uma das ações que demanda urgência de ser inserida na agenda do poder público é o enfrentamento sistemático dos graves problemas que afetam o clima e a cultura organizacional das instituições educacionais.

Para fazer frente a essa questão, faz-se urgente romper com os processos rígidos e autoritários de organização e gestão, a inadequação do espaço físico, a escassez de recursos e insumos necessários à prática educativa, o fraco compromisso com o projeto pedagógico, o descrédito com o papel desenvolvido pelos conselhos escolares, entre outros. É preciso conceber que o ambiente educacional deve ser o lugar onde as pessoas em geral, especialmente seus profissionais, "gostem do que fazem e sintam prazer em estar ali" (LÜCK, 2009). Todavia, essa é uma realidade ainda distante no campo da educação pública. O que se constata é o sentimento de estranhamento no e pelo trabalho, marcado, por exemplo, pela apatia em desenvolver o ofício da docência.

É possível reconhecer estratégias apresentadas pelo PNE que podem responder parcialmente demandas mais recentes relacionadas às condições de trabalho, como o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação, mas também há proposições que revelam o tamanho do atraso acumulado no setor, como a estratégia 7.17, que apresenta o desafio de assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, dentre outros serviços considerados básicos para qualquer ambiente decente.

Enfim, a imagem caótica, amplamente publicizada do lugar onde se desenvolve a educação pública, não apenas arrefece o ânimo dos profissionais que se encontram na ativa, mas também gera desmotivação para aqueles que poderiam decidir pela carreira profissional na área da educação. Isto significa que investir na melhoria das condições de trabalho cumpre uma pauta inadiável à valorização dos profissionais que já atuam na educação, mas também constitui ação imediata no sentido de resgatar o respeito e apreço que o setor educacional deve possuir, de forma que a imagem que se projeta do

lugar onde se realiza o processo educacional seja convidativa, inclusive para os que desejam investir e seguir carreira nessa área.

Considerações finais

No presente trabalho abordamos elementos concernentes à valorização dos profissionais da educação, previstos no Projeto de Lei que tramita no Senado Federal para aprovar novo PNE. Buscamos fundamentar as possibilidades de materialização das metas e estratégias do novo Plano à luz da perspectiva recente de instituição da gestão sistêmica em cada ente de poder federado.

A esse respeito, cabe salientar que a ausência de um sistema nacional de educação, incumbido da viabilização do Regime de Colaboração entre os elos da federação, limita a consecução de um plano nacional que repercuta suas metas de forma equânime na totalidade do campo educacional do País, da mesma forma que a ausência do PNE compromete profundamente a organicidade do modelo sistêmico, uma vez que não se reconhecem parâmetros que possam fazer valer os princípios da sinergia e da intencionalidade, tratados neste estudo como fundamentos precípuos do sistema de educação em todas as esferas administrativas.

Como exemplo desse fato, constatou-se que o conjunto das prioridades elencadas no PNE/2001, no que diz respeito às dimensões da valorização profissional que aqui tematizamos, teve implementação reduzida especialmente porque não foi levado a efeito por meio de estratégias e ações articuladas com os planos estaduais e municipais de educação.

O certo é que não há como vislumbrarmos metas concebidas para impactarem a federação como um todo, sendo que sua efetivação fique a mercê da autonomia do executivo local. A reedição dessa prática gestionária oferece o risco de importantes proposições para o campo da valorização dos profissionais da educação ser arbitrariamente descartadas por força de concorrências politiqueiras entre chefes do executivo. Diante disso, tem-se fundamentado a concepção de gestão sistêmica como esfera pública de poder decisório, para a qual de convoca a participação dos sujeitos coletivos locais indicados por instâncias democráticas da sociedade civil organizada, além da própria representação do executivo.

Referências

ANDRADE, Edson F. **Sistemas Municipais de Educação**: impactos na gestão educacional no âmbito do Poder Local. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: sistema, Conselho e plano. São Paulo: Editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. **Documento Referência**: CONAE 2010. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Constituição Federal de 1934. **Coleção Constituições Brasileiras**. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: Senado Federal, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Portaria normativa nº 3, de 2 de março de 2011/MEC. **Institui a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente para a educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 3 de março de 2011.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 313/2012. **Dispõe sobre prazo para exigência de abertura de concurso público para provimento de cargo de professor**. Brasília: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei Federal nº 11.738/2008. **Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de Julho de 2008.

CURY, Carlos R. J. A questão federativa e a educação. In: OLIVEIRA. Romualdo P.; SANTANA, Wagner. (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

DIDONET, Vital. O Plano Nacional de Educação e os planos estaduais e municipais: uma conquista histórica. **Gestão em Rede**, Curitiba, n. 33, p. 14-19, nov./ dez. 2001.

GANDINI, Raquel P. C; RISCAL, Sandra A. **A constituição do sistema de ensino paulista**: das diretorias regionais e serviços de inspeção. RBPAE, vol. 23, nº 1, p.105-120, jan./abr. 2007.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MENDONÇA, Erasto F. **Plano Nacional de Educação**: desdobramentos na política nacional. In: TEIXEIRA, Lúcia H. G. (Org.). **LDB e PNE:** desdobramentos na política educacional brasileira. São Bernardo do Campo: Umesp, 2002. p. 13-54.

OLIVEIRA. Romualdo P. A municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n°. 69, 1999.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002.