

Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil

REALIZAÇÃO



PARCERIA

DADOS PARA UM DEBATE
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

1/

Introdução

POR

[Gabriela Miranda Moriconi

Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV).

[Nelson Antonio Simão Gimenes

Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Educação pela PUC-SP.

[André Augusto Couto

Professor da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

[Thiago Alves

Professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo (USP).

ENCONTRAR UM PROFESSOR QUE TRABALHE EM MAIS DE UMA ESCOLA NÃO É UMA SITUAÇÃO INCOMUM

NO BRASIL. O que poucos sabem, porém, é que se trata de um fenômeno raro na maioria dos outros sistemas educacionais para os quais há dados disponíveis. Dos 48 sistemas educacionais participantes da pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), 34 (71%) têm no máximo 5% dos seus docentes dos anos finais do ensino fundamental atuando em múltiplas escolas da mesma etapa de ensino (OECD, 2020). O Brasil é o país que apresenta maior proporção (20,3%) de professores nessa situação, superado somente pela Cidade Autônoma de Buenos Aires (28%), único sistema educacional da Argentina a participar da TALIS (OECD, 2020).

Em junho de 2024, o Governo Federal encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei (PL) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2024-2034, o qual contempla objetivos, metas e estratégias voltadas para pautas importantes para a educação do país. Dentre as estratégias relativas aos profissionais da educação básica, encontramos a Estratégia 16.14 que estabelece “Priorizar o cumprimento da jornada de trabalho pelos profissionais do magistério em um único estabelecimento escolar” (Brasil, 2024a, p. 40).

Ainda que do ponto de vista legal a valorização dos profissionais da educação seja um dos princípios orientadores do ensino no país (Brasil, 1988; 1996), as condições de trabalho docente sejam consideradas um pilar dessa valorização (Oliveira, 2020) e as diretrizes para os planos de carreira dos professores incluam os incentivos à dedicação exclusiva a uma escola (Brasil, 2009; 2024b), a concentração do trabalho em uma única unidade escolar não é um tema que tem recebido a devida atenção como sendo relevante para o debate educacional. No contexto brasileiro, há uma tendência em considerar a possibilidade de trabalhar em múltiplas escolas como algo que faz parte da profissão docente. No entanto, há diversos motivos pelos quais devemos compreender esse fenômeno como um problema relevante a ser enfrentado.

A concentração do trabalho em uma única escola não tem recebido a devida atenção como um tema relevante para o debate educacional.

Em primeiro lugar, é preciso olhar para o trabalho em múltiplas escolas porque ele afeta o bem-estar e a saúde dos docentes. Há evidências de que professores que acumulam jornadas extensas em mais de uma escola têm maiores chances de se ausentar devido a problemas de saúde, em especial por questões psicológicas e relativas à voz (Rodríguez-Loureiro *et al.*, 2019; Medeiros *et al.*, 2023). Além disso, lecionar em múltiplas escolas acarreta um gasto substancial do tempo com deslocamentos, podendo comprometer os intervalos para a alimentação e o descanso e o cumprimento dos horários (Urbinati; Longo; Fonseca, 2021; Ribas; Penteado; García-Zapata, 2014). A administração do tempo é um problema frequentemente relacionado aos professores nessa situação (Monteiro *et al.*, 2020; Silva; Brito; Nunes, 2023), sendo caracterizada como uma fonte de estresse (Weber, 2015).

Em segundo lugar, a atuação em múltiplas escolas merece atenção porque prejudica o desenvolvimento do trabalho docente. Há evidências de que professores que trabalham em mais de uma escola participam menos de atividades coletivas como os conselhos escolares e o planejamento do projeto político-pedagógico da escola, além de oferecer menos apoio acadêmico aos estudantes do que os seus colegas que trabalham em apenas uma escola (Marotta, 2019). É possível verificar vários relatos de docentes com dificuldades em participar do horário pedagógico coletivo semanal em todas as escolas em que atuam (Cunha, 2015; Sousa; Moura, 2020; Brauner; Ferrão; Santarosa, 2020), prejudicando a construção de vínculo e a integração com as equipes escolares, bem como a formação de comunidades de prática (Tokuyochi, 2008; Soares *et al.*, 2023; Sousa; Leal; Sales, 2021). Outros relatos frequentes apontam para prejuízos em atividades como a preparação de aulas, a correção de avaliações e o desenvolvimento profissional (Faria; Rachid, 2016; Conte; Bridi, 2019).

Em terceiro lugar, é urgente abordar o trabalho docente em múltiplas escolas porque ele afeta a aprendizagem dos estudantes. Considerando todos os aspectos já apresentados como prejudiciais ao desenvolvimento do trabalho docente, diversos autores afirmam que a atuação de professores em múltiplas escolas compromete a qualidade do ensino (Amaral *et al.*, 2023; Giacomini; Lüdke, 2018). De fato, há evidências de que o aumento

no número de escolas em que o professor atua tem impacto negativo no desempenho dos seus estudantes (Marioni; Freguglia; Menezes-Filho, 2019), efeito esse que é de maior magnitude para os estudantes mais pobres (Elacqua; Marotta, 2020).

Considerando essas evidências, está sendo desenvolvida uma pesquisa¹ com o objetivo de mapear e compreender o fenômeno da atuação docente em múltiplas escolas no Brasil, e, em especial, de investigar as causas para sua ocorrência.

A presente nota técnica, parte inicial desta pesquisa, apresenta um retrato do trabalho docente em múltiplas escolas no Brasil com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024c). À vista disso, buscamos caracterizar o fenômeno no país e levantar hipóteses acerca dos fatores que contribuem para que professores trabalhem em mais de uma escola. As hipóteses serão exploradas em estudos de caso em redes de ensino e em uma *survey* com professores – etapas subsequentes da pesquisa.

Nota metodológica

A fonte de dados utilizada para as análises contidas nesta nota técnica é o Censo Escolar da Educação Básica de 2023 (Brasil, 2024c) – edição mais recente disponível no momento da realização do estudo. Por se tratar de dados protegidos, o acesso da equipe de pesquisa ocorreu por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação.

O escopo desta análise engloba todos os docentes da educação básica que constavam no Censo Escolar 2023 com pelo menos uma turma de alunos atribuída, de ambos os setores (público e privado), de diversos tipos de contrato de trabalho (efetivo e temporário), de todas as etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e de todas as modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação profissional, entre outras). Não inclui os profissionais declarados como auxiliares educacionais, monitores de atividades complementares, tradutores e intérpretes de libras, coordenadores e tutores de Educação a Distância (EAD) e profissionais de apoio escolar para estudantes com deficiência. Além disso, professores que no momento da coleta do Censo não tinham turmas atribuídas a eles, tais como os docentes readaptados e os que estão em funções técnicas nas secretarias de educação ou na gestão das escolas, também não foram considerados.

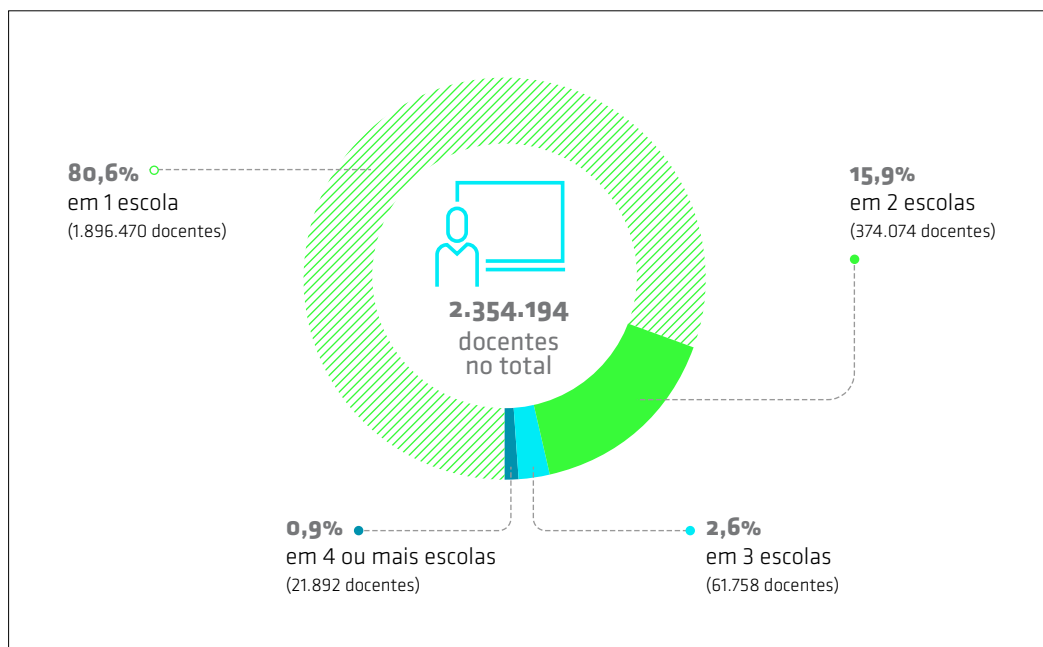
Os dados analisados referem-se a todos os vínculos dos professores, ou seja, buscam representar a condição de trabalho docente do indivíduo como um todo. Portanto, a unidade de análise é o docente, e não o cargo, função ou emprego.

1. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Centro Lemann da Universidade de Stanford e com o D³e - Dados para um Debate Democrático na Educação. A pesquisa conta com o financiamento do CNPq – aprovada na Chamada Pública MCTI/CNPq nº 14/2023 –, bem como do Instituto Península, Instituto Sonho Grande e Movimento Profissão Docente.

2 / Evidências disponíveis sobre o trabalho docente em múltiplas escolas no Brasil

NO BRASIL, 19,4% DE TODOS OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA TRABALHAM EM MÚLTIPLAS ESCOLAS. Do total, 15,9% atuam em duas escolas; 2,6% em três escolas e menos de 1% em quatro ou mais escolas (Gráfico 1). Portanto, a situação mais comum, entre os que estão em múltiplas escolas, é trabalhar em duas instituições de ensino simultaneamente.

Gráfico 1 - Distribuição dos docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023.



Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

EM UMA SÓ REDE OU EM REDES DISTINTAS

É comum ouvir que os professores que atuam em mais de uma escola fazem essa opção por buscarem outra rede de ensino para trabalhar. Mas isso nem sempre é o que ocorre de fato. De todos os docentes da educação básica no Brasil, 9,3% trabalham em mais de uma rede de ensino (Tabela 1). Ou seja, **entre os que atuam em múltiplas escolas, pouco mais da metade leciona em mais de uma escola dentro de uma única rede de ensino.** Estes dados apontam para a necessidade de investigar tanto os fatores que contribuem para que um profissional atue em mais de uma escola em redes distintas, como dentro de uma mesma rede de ensino.

Tabela 1 - Distribuição dos docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de redes em que atuam no Brasil, em 2023.

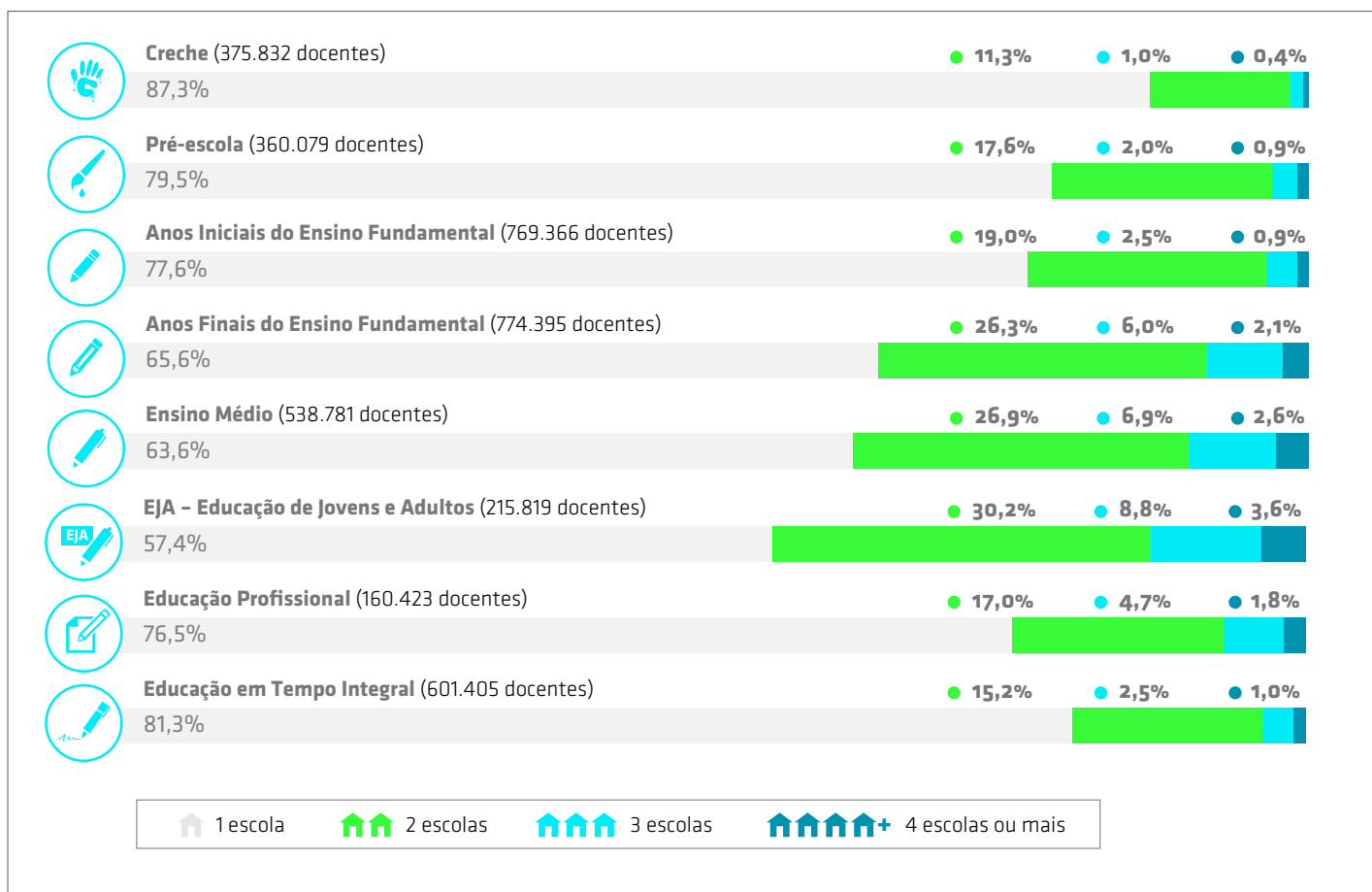
Número de redes	Número de docentes	Percentual de docentes
1 rede	2.134.340	90,7%
2 redes	216.586	9,2%
3 redes	3.266	0,1%
4 ou mais redes	2	0

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR ETAPA/SEGMENTO E MODALIDADE DE ENSINO²

Dentre as etapas e segmentos da educação básica, a atuação docente em múltiplas escolas é mais frequente no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental, com 36,4% e 34,4% do total de professores trabalhando nessa condição, respectivamente. Nos anos iniciais do ensino fundamental e na pré-escola, os percentuais se aproximam: são de 22,4% e 20,5% do total, respectivamente. A creche, por sua vez, é o segmento com menor proporção de professores nessa condição, 12,7% (Gráfico 2). Neste caso, as hipóteses explicativas estão relacionadas às diferenças nas formas de contratação e alocação dos professores de acordo com a etapa ou segmento de ensino.

Gráfico 2 - Percentual de docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por etapa/segmento e modalidade de ensino.



Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

² Nas tabelas 3, 5, 6, 7, 9, 10 a soma do número de docentes em todas as categorias não resulta em 2.354.194 docentes - o número total de docentes da educação básica do Brasil. Isto ocorre porque, nessas tabelas, há docentes que podem estar contemplados em mais de uma categoria.

Nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil, os docentes são, via de regra, polivalentes. Essas etapas ou segmentos normalmente são ofertados somente no período diurno, com turmas de alunos no período da manhã, no período da tarde e/ou em tempo integral. Embora a duração das jornadas de trabalho possa variar entre as diferentes redes de ensino, o tempo é definido tomando por base um turno de trabalho – no qual o docente atua em uma escola com apenas uma turma de alunos –, caracterizando uma

forma de trabalho unidocente. Portanto, esses professores geralmente lecionam em uma ou, no máximo, duas escolas. Especificamente na creche, o atendimento geralmente é em período integral, o que pode favorecer a atuação de seus docentes em apenas uma escola.

Mais de um terço dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio atuam em múltiplas escolas no Brasil.

Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, os professores são especialistas, lecionando um ou mais componentes curriculares, de acordo com sua formação, para diversas turmas de alunos. Especialmente no caso do ensino médio, a oferta também ocorre no período noturno³, o que aumenta as possibilidades de acúmulo de horas de trabalho e, conseqüentemente, da ocorrência do trabalho em múltiplas escolas. Nessas etapas e segmentos, as jornadas de trabalho também variam, mas como os docentes não acompanham uma mesma turma em todo o turno, eles não possuem a garantia de que trabalharão um turno completo em apenas uma escola.

É comum nas redes de ensino existir um processo de atribuição ou distribuição de aulas no qual os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio escolhem as aulas que irão lecionar naquele ano letivo, havendo a chance de que o docente não encontre todas as aulas necessárias do(s) seu(s) componente(s) curricular(es) para cumprir sua carga horária disponíveis em somente uma escola.

A título de exemplo, um professor em uma jornada de 40 horas semanais, com um terço do tempo para as atividades extraclasse⁴, leciona, no máximo, por 26 horas e 40 minutos por semana. Em uma rede com aulas de 50 minutos, ele pode chegar a lecionar 32 aulas por semana. Se o seu componente curricular tiver apenas duas aulas semanais na grade curricular, precisará assumir 16 turmas para completar sua carga letiva e o número de turmas existentes na escola pode não ser suficiente para isso.

Por outro lado, há escolas em que a carga horária de interação com os estudantes – no máximo dois terços da carga total – não é alocada inteiramente com aulas do componente curricular do professor. Parte dela pode ser ocupada com eletivas, com atividades extracurriculares, como o atendimento aos alunos e a execução de projetos pedagógicos, ou com a disponibilidade do docente a fim de substituir colegas ausentes. Essa configuração faz parte do modelo de escola de tempo integral adotado por algumas redes de ensino, nas quais existem regras ou incentivos para que os docentes dessas escolas atuem exclusivamente nelas. Tendo em vista o modelo, seria esperado que o trabalho em múltiplas escolas fosse pouco frequente entre os professores que atuam em unidades em tempo integral. No entanto, observa-se que 18,7% dos professores que atuam com turmas em tempo integral trabalham em mais de uma escola (Gráfico 2). Isto pode indicar que boa parte dos programas de escolas de tempo integral estão sendo implementados sem a garantia da dedicação exclusiva dos professores a uma única unidade escolar ou, ainda, que eles acumulam uma escola de tempo integral no período diurno com outra escola no noturno, por exemplo. O fato de que 34% de todos os docentes com turmas em tempo integral atuam também com turmas em tempo parcial corrobora essas hipóteses (Tabela 2).

3. Segundo Santos (2021), em 2020, as matrículas no período noturno corresponderam a 25,5% do total de matrículas do ensino médio, apesar da significativa redução nas matrículas nesse turno nas últimas décadas.

4. Parcela mínima da jornada de trabalho docente que deve ser destinada às atividades extraclasse, conforme estabelecido pela Lei do Piso (Brasil, 2008).

Tabela 2 - Percentual de professores por atuação com turmas em tempo integral e/ou parcial, por número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023.

Atuação docente	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 ou mais escolas	Número de docentes
Exclusivamente com turmas em tempo parcial	80,2%	16,2%	2,7%	0,9%	1.746.062
Exclusivamente com turmas em tempo integral	97,8%	2,1%	0,1%	0	398.698
Com turmas em tempo integral e parcial	48,6%	41,1%	7,4%	2,9%	202.707
Não informado o horário de funcionamento das turmas	96,3%	2,6%	0,6%	0,5%	6.727

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

De todo modo, deve-se ressaltar que as formas de organização das grades curriculares das escolas e dos processos de distribuição de aulas, de forma combinada, parecem ter um papel relevante para a ocorrência da atuação docente em múltiplas escolas – uma hipótese que demanda a investigação detalhada desses processos para sua confirmação.

Outro destaque em relação às modalidades deve ser dado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual o trabalho em múltiplas escolas é muito comum: 42,6% dos que lecionam nessa modalidade o fazem em mais de uma escola no Brasil (Gráfico 2). Ela é predominantemente ofertada no período noturno, tendo em vista a necessidade de atender os estudantes que trabalham durante o dia e que por algum motivo não tiveram acesso à continuidade de seus estudos na idade adequada. Com essa configuração e na ausência de políticas de contratação voltadas para o trabalho junto a esse perfil específico de estudantes, uma hipótese a ser explorada é que as aulas na EJA, no período noturno, sejam assumidas de forma adicional às aulas no ensino regular, no período diurno – o que aumentaria as chances da atuação em mais de uma escola.

Na educação profissional, por sua vez, embora os professores também lecionem para diversas turmas, há menor disponibilidade de escolas nas quais podem atuar e é comum que trabalhem em outras ocupações, além da docência. Isso pode explicar os 23,5% que atuam em mais de uma escola nessa modalidade, percentual que se aproxima mais da situação encontrada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental (Gráfico 2).

POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

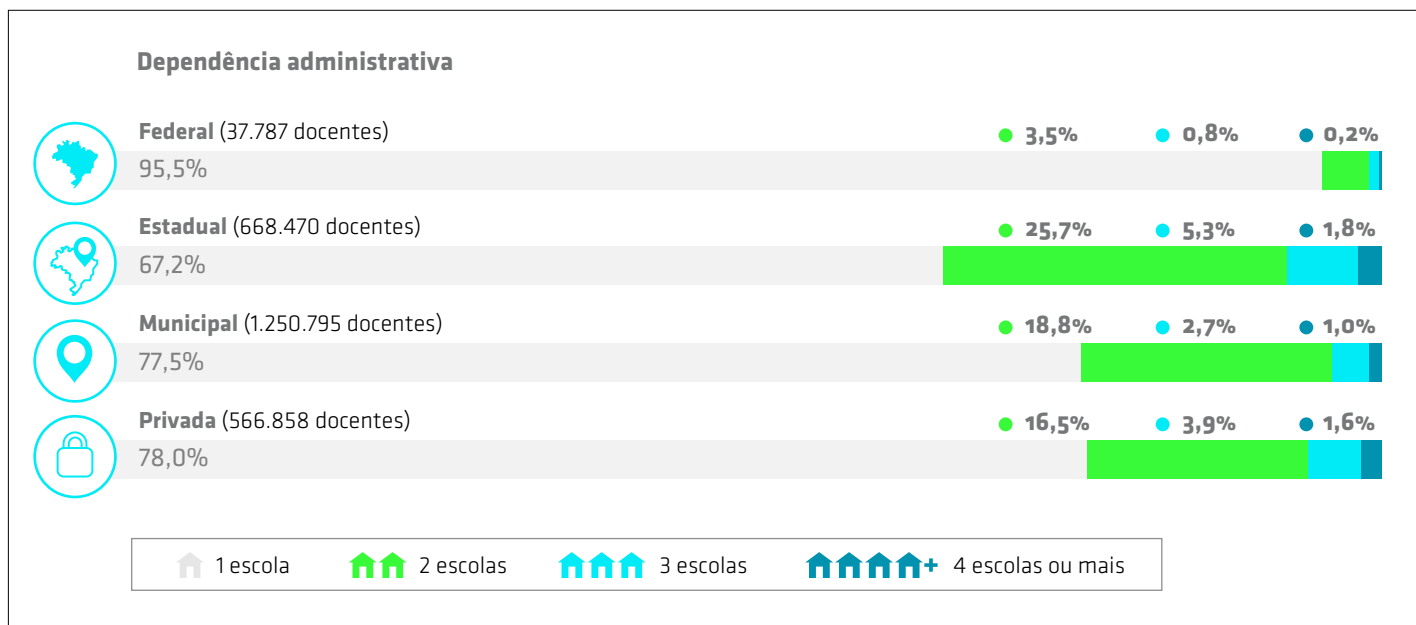
O trabalho em múltiplas escolas é mais frequente entre os professores das redes estaduais (32,8%) em comparação com os docentes das redes municipais (22,5%) (Gráfico 3). Parte da diferença entre as duas dependências administrativas pode ser atribuída às etapas de ensino que ofertam. Isso porque as redes estaduais são

responsáveis pela oferta do ensino médio, enquanto as redes municipais pela oferta da educação infantil e ambas dividem a responsabilidade pela oferta do ensino fundamental. Nessa divisão entre as duas dependências administrativas, as redes municipais respondem por 86% das matrículas dos anos iniciais e por 53% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental (Brasil, 2024c). Portanto, a maioria dos professores das redes municipais é polivalente, enquanto a maioria dos docentes das redes estaduais é especialista, tendo como consequências os aspectos já apontados em relação a esses perfis de professores nas redes de ensino brasileiras.

Nas redes privadas, a situação se aproxima das redes municipais com 22% dos professores atuando em múltiplas escolas (Gráfico 3). Trata-se de um setor que pode ofertar quaisquer etapas e segmentos da educação básica, o que poderia nos levar a esperar um resultado que estivesse entre o das redes estaduais e o das redes municipais. No entanto, a maioria das matrículas desse setor se concentra na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (65%), o que pode favorecer a aproximação de seus resultados com os das redes municipais (Brasil, 2024c).

Somente na rede federal, que responde por menos de 1% das matrículas da educação básica, é que a parcela de professores trabalhando em múltiplas escolas não é expressiva – apenas 4,5% deles estão nessa situação (Gráfico 3). Isto porque a jornada básica dos docentes dessa rede é de 40 horas semanais de trabalho, com dedicação exclusiva – o que implica na atuação, salvo raras exceções, em apenas uma instituição de ensino (Brasil, 2012).

Gráfico 3 - Percentual de docentes por dependência administrativa, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023.

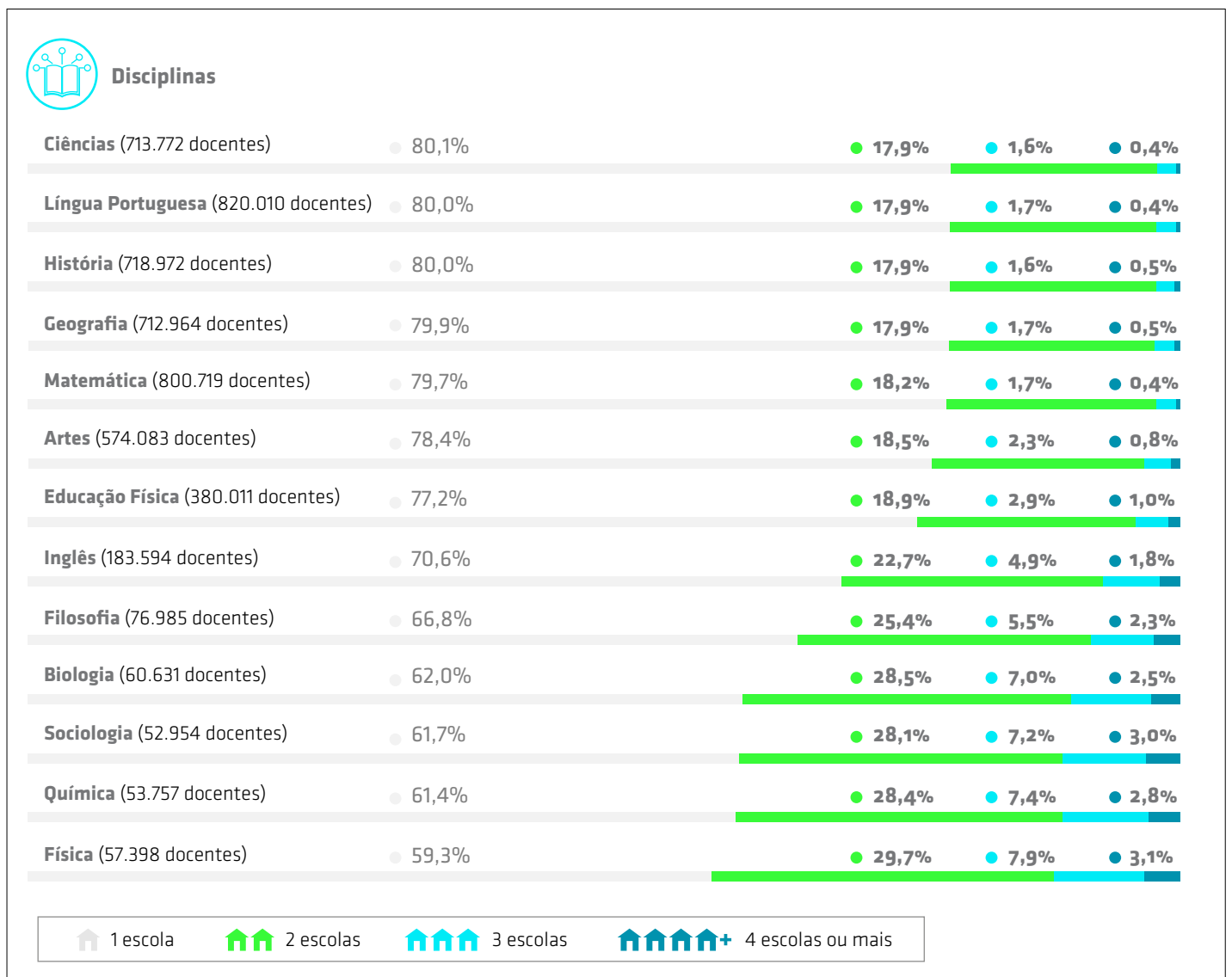


Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR COMPONENTE CURRICULAR

Mesmo dentro das redes de ensino existem diferenças entre os professores, em especial tratando-se dos especialistas que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, de acordo com o(s) componente(s) curricular(es) que leciona(m). **Enquanto em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia a proporção de docentes em múltiplas escolas se aproxima de 20%, essa proporção aumenta para cerca de 40% nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Sociologia** (Gráfico 4). O segundo conjunto de componentes comumente conta com menos aulas semanais nas matrizes curriculares das redes de ensino, portanto a hipótese é de que isso leva seus professores a assumir mais turmas para completar sua carga horária letiva, aumentando as chances de que eles tenham que atuar em mais de uma escola.

Gráfico 4 - Percentual de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por componente curricular que lecionam.



Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR TIPO DE CONTRATO DE TRABALHO

Em relação ao tipo de contrato de trabalho que os professores das redes públicas possuem, **embora a proporção de temporários trabalhando em mais de uma escola seja maior do que a de efetivos na mesma situação – 26,2% contra 23,4% –, pode-se afirmar que é uma diferença de pequena magnitude** (Tabela 3). Tendo em vista que temporários, via de regra, são os últimos a realizarem suas escolhas nos processos de atribuição anual de aulas nas redes de ensino do país, era esperado que a diferença entre os dois perfis de professores fosse mais ampla. Este resultado, no entanto, reforça a necessidade de investigarmos de forma aprofundada como funcionam os processos de atribuição de aulas nas redes, pois é possível que o seu desenho favoreça a atuação em múltiplas escolas mesmo por parte de professores efetivos.

Tabela 3 - Percentual de docentes das redes públicas de ensino segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por tipo de contrato de trabalho.

Tipo de contrato	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 ou mais escolas	Número de docentes
Efetivo	76,6%	19,5%	2,9%	1,0%	1.125.928
Temporário	73,8%	20,7%	4,0%	1,5%	781.655
Terceirizado	74,5%	19,7%	4,2%	1,6%	10.185
CLT	71,0%	22,1%	4,6%	2,3%	41.183

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Também há diferenças na proporção de professores que atuam em múltiplas escolas de acordo com a localização das unidades escolares. **É maior a proporção de docentes em múltiplas escolas entre os que atuam exclusivamente em escolas urbanas (18,6%) do que entre os que atuam exclusivamente em escolas rurais (8,1%)** (Tabela 4). Como observamos em pesquisa anterior, quanto mais dispersa a população pelo território, algo comum na zona rural, maior a necessidade de que a rede ofereça o ensino em escolas pequenas (com poucas turmas), localizadas com maior distância umas das outras, o que dificulta a atuação docente em mais de uma escola (Moriconi *et al.*, 2023).

Cabe destacar, ainda, que também existe um conjunto de professores que atua tanto na zona urbana como na zona rural, que representam 2,7% do total de docentes do país e 17,7% do total de professores de escolas rurais.

Tabela 4 - Percentual de docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por localização das escolas.

Localização das escolas	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 ou mais escolas	Número de docentes
Atuação somente em escolas rurais	91,9%	7,1%	0,6%	0,4%	291.289
Atuação somente em escolas urbanas	81,4%	15,4%	2,4%	0,8%	2.000.320
Atuação em escolas urbanas e rurais	0%	73,2%	18,5%	8,3%	62.585

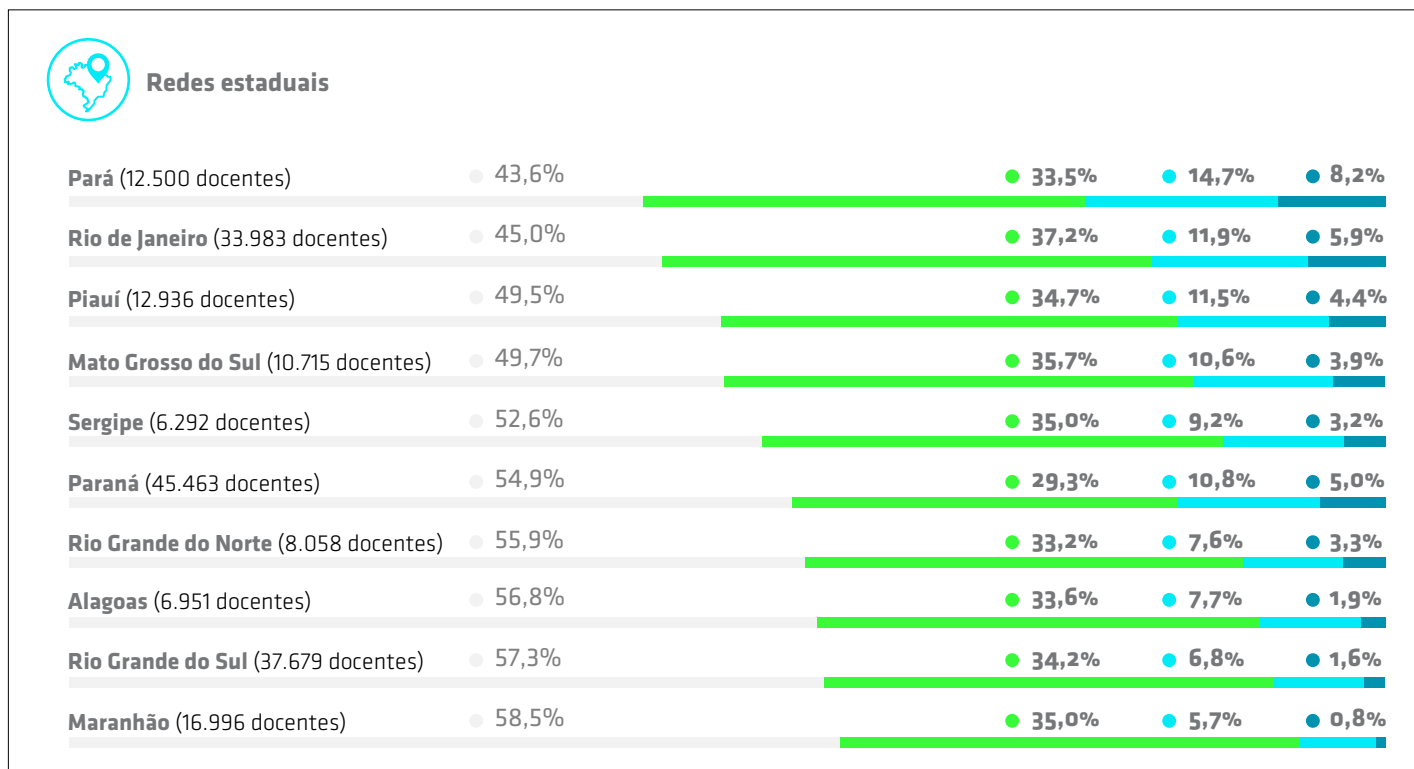
Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

5. Cabe lembrar que, tal como ocorreu nas demais análises, os dados se referem ao docente como um todo, considerando todos os seus vínculos de trabalho. Quando contabilizamos um professor de uma rede como sendo um professor que trabalha em múltiplas escolas, essa situação pode indicar o trabalho em mais de uma escola da própria rede ou contemplar o acúmulo com outra(s) rede(s).

POR REDE ESTADUAL E MUNICIPAL DE ENSINO⁵

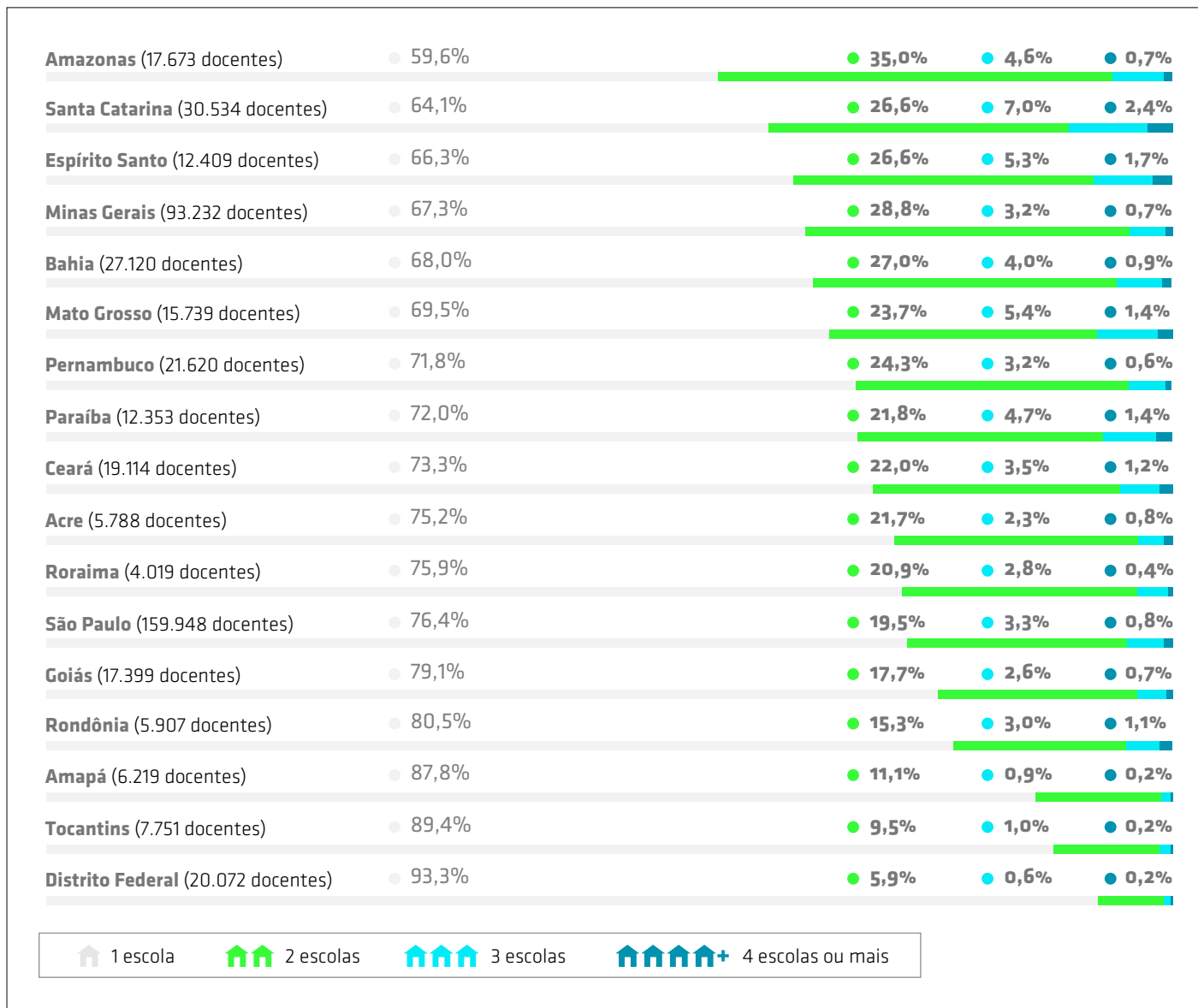
Ao compararmos os percentuais de docentes em mais de uma escola entre as diferentes redes estaduais de ensino, observamos grandes diferenças na ocorrência do fenômeno. Enquanto mais da metade dos professores das redes do Pará (56,4%), do Rio de Janeiro (55%), do Piauí (50,5%) e do Mato Grosso do Sul (50,3%) trabalham em múltiplas escolas, a parcela de professores das redes do Distrito Federal (6,7%), Tocantins (10,6%), Amapá (12,2%) e Rondônia (19,5%) nessa situação não chega a 20% (Gráfico 5).

Gráfico 5 - Percentual de docentes das redes estaduais segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023.



(cont.) >>

<< (cont. Gráfico 5)



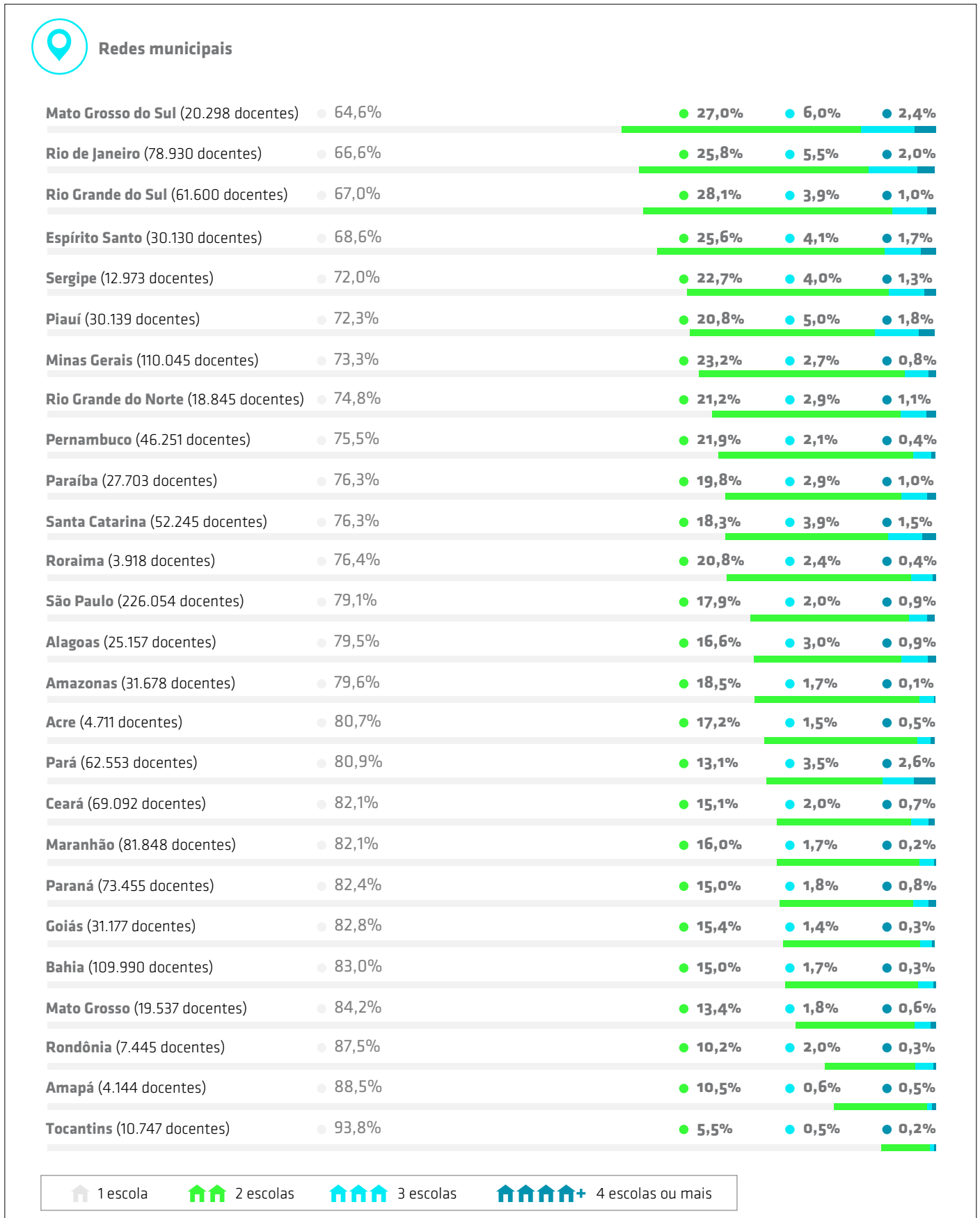
Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

Há diferenças expressivas, ainda que menores, entre os conjuntos de redes municipais de cada estado. Mato Grosso do Sul (35,4%), Rio de Janeiro (33,4%), Rio Grande do Sul (33%) e Espírito Santo (31,4%) são estados onde as redes municipais têm maiores proporções de professores atuando em múltiplas escolas, ao passo que em Tocantins (6,2%), Amapá (11,5%), Rondônia (12,5%) e Mato Grosso (15,7%) os conjuntos de redes municipais têm as menores proporções de professores com essa condição (Gráfico 6).

Os dados referentes à atuação docente em mais de uma escola e em mais de uma rede de ensino, tabulados para cada uma das redes estaduais e municipais de ensino do país, estão disponíveis [neste link](#).

Os procedimentos realizados para os cálculos dos indicadores estão presentes em uma nota metodológica disponível [neste link](#).

Gráfico 6 - Percentual de docentes do conjunto das redes municipais segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023.



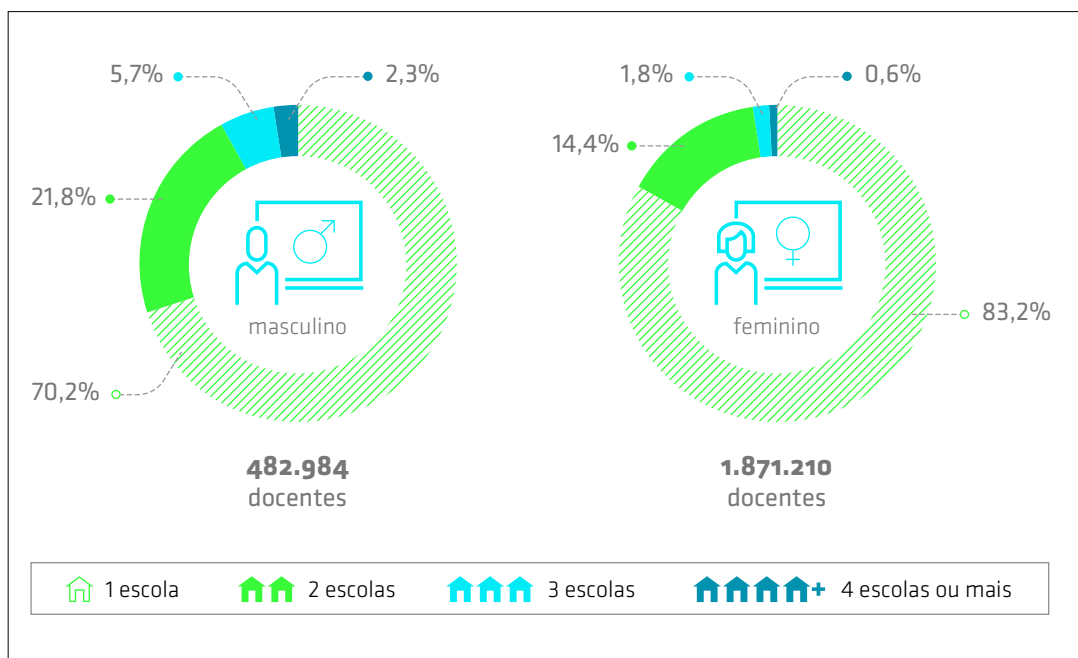
Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

Estes resultados decorrem de diversos fatores relacionados, especialmente, aos processos de alocação de professores e de distribuição/atribuição de aulas, mas também fatores como o tamanho e a distribuição das jornadas de trabalho docente das redes, a remuneração, as matrizes curriculares, o tamanho das escolas, as oportunidades e os benefícios de trabalhar como docente em outras redes de ensino etc. Além disso, são fatores que também podem ser influenciados por componentes geográficos – a distância entre unidades escolares, por exemplo –, o que dificulta a ocorrência do trabalho em múltiplas escolas em certos contextos. Todas essas razões e a potencial relação que elas mantêm com o trabalho docente em múltiplas escolas precisam ser investigadas e analisadas em estudos de caso realizados nessas redes.

POR SEXO

O trabalho em múltiplas escolas é mais comum entre docentes do sexo masculino do que do sexo feminino. Enquanto 16,8% das professoras lecionam em mais de uma escola, 29,8% dos professores o fazem (Gráfico 7). Essas diferenças podem ser decorrentes da concentração da atuação dos homens nas etapas e segmentos em que o trabalho docente em múltiplas escolas mais ocorre – anos finais do ensino fundamental e ensino médio – enquanto a atuação das mulheres é expressiva em todas as etapas e segmentos da educação básica. É possível, também, que os dados demonstrem menor disponibilidade de tempo por parte das mulheres para acumular mais escolas, em comparação com os homens, tendo em vista que elas dedicam quase o dobro das horas que eles, em média, para afazeres domésticos e cuidados familiares (IBGE, 2024).

Gráfico 7 - Percentual de docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por sexo.



Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR COR/RAÇA

Em relação à cor/raça, pode-se observar pequenas diferenças nos percentuais de professores que atuam em múltiplas escolas entre brancos, pardos, pretos e aqueles para os quais não há declaração de cor/raça no Censo Escolar (Tabela 5). Nesse conjunto de docentes, aproximadamente 20% atuam em mais de uma escola. Entre os amarelos, a proporção sobe um pouco, para 24,7%. Já entre os indígenas, a proporção de professores em múltiplas escolas cai para 9,4%, provavelmente em decorrência da distância entre escolas indígenas – modalidade de ensino na qual muitos deles lecionam.

Tabela 5 - Percentual de docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por cor/raça.

Cor/raça	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 ou mais escolas	Número de docentes
Branco	79,3%	16,7%	3,0%	1,0%	986.336
Pretos	78,8%	17,4%	2,8%	1,0%	117.540
Pardos	81,1%	15,7%	2,4%	0,8%	646.982
Amarelos	75,3%	19,1%	4,0%	1,6%	19.967
Indígenas	90,6%	8,5%	0,7%	0,2%	18.492
Sem declaração	82,4%	14,5%	2,3%	0,8%	564.877

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

POR FAIXA ETÁRIA

Ao analisar as faixas etárias dos professores, percebemos que 12,2% deles com até 25 anos de idade trabalham em mais de uma escola. Foi observada uma tendência de subida da proporção de atuação em múltiplas escolas à medida em que a idade avança, de modo que entre 36 a 45 anos de idade evidenciamos o percentual máximo de 21,2%. A partir dessa idade, a proporção começa a diminuir até chegar em 15,8%, referindo-se aos professores com mais de 55 anos (Tabela 6). Embora os dados abordem um momento específico, não permitindo o acompanhamento dos mesmos indivíduos ao longo do tempo, é possível que tais constatações indiquem que, no decorrer da carreira, vão surgindo mais oportunidades para que os docentes acumulem o trabalho em mais de uma escola – uma condição de trabalho que parte deles não sustenta até o final da carreira.

Tabela 6 - Percentual de docentes de todas as dependências administrativas, segundo o número de escolas em que atuam no Brasil, em 2023, por faixa etária.

Faixas etárias	1 escola	2 escolas	3 escolas	4 ou mais escolas	Número de docentes
Até 25 anos	87,8%	9,7%	1,8%	0,7%	93.277
Entre 26 e 35 anos	81,2%	14,9%	2,9%	1,0%	512.668
Entre 36 e 45 anos	78,8%	17,3%	2,9%	1,0%	814.725
Entre 46 e 55 anos	79,7%	17,0%	2,5%	0,8%	644.843
Acima de 55 anos	84,2%	13,1%	2,0%	0,7%	288.681

Fonte: elaboração própria com base nos microdados do Censo da Educação Básica 2023 (Brasil, 2024c).

3 / Considerações finais

NESTA NOTA TÉCNICA, CHAMAMOS A ATENÇÃO PARA A IMPORTÂNCIA DE ANÁLISES MAIS DETALHADAS em relação ao fenômeno do trabalho de docentes da educação básica em múltiplas escolas no Brasil. Dentre os sistemas educacionais participantes da *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2020, Brasil apresenta o segundo maior percentual de professores dos anos finais do ensino fundamental atuando em mais de uma escola. A partir da tabulação dos dados do Censo da Educação Básica de 2023, observa-se que o Brasil totaliza pouco mais de 457 mil docentes em múltiplas escolas, correspondendo a 19,4% que atuam na educação básica. Estudos indicam que esta situação tem impactos negativos sobre a qualidade do trabalho docente e os resultados de aprendizagem dos estudantes, sem contar os prejuízos ao bem-estar e à saúde dos professores, acarretando, inclusive, no absenteísmo docente nas redes de ensino.

Verificamos que o fenômeno é mais frequente entre docentes do sexo masculino, pertencentes às redes estaduais de ensino, que atuam na EJA, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, com idade de 36 a 45 anos, de escolas urbanas e que lecionam componentes curriculares com menos aulas semanais, como Física, Química, Biologia e Sociologia.

Também identificamos que existem diferenças entre os percentuais de docentes que trabalham em mais de uma escola por tipo de contrato de trabalho, por cor/raça, bem como quanto à atuação ou não com turmas em tempo integral – embora essas diferenças sejam de pequena magnitude. As maiores diferenças encontradas estão entre as distintas redes estaduais de ensino do país, sendo a condição muito mais frequente para professores de algumas redes do que de outras.

Como já destacado, além de oferecer um retrato do trabalho docente em múltiplas escolas no país, os resultados apresentados nesta nota técnica permitiram identificar

hipóteses a serem aprofundadas nesta e em outras pesquisas. Entendemos que trabalhos futuros podem embasar as ações que deverão ser desenvolvidas para implementar a estratégia 16.14. do PNE: “priorizar o cumprimento da jornada de trabalho pelos profissionais do magistério em um único estabelecimento escolar” (Brasil, 2024a, p. 40).

Nesse sentido, entende-se que para além de adotar iniciativas que podem favorecer a dedicação exclusiva de um docente, como uma remuneração semelhante àquela de outras ocupações de nível superior e jornadas de, no máximo, 40 horas semanais, com reserva de um terço desse tempo para o trabalho extraclasse, as redes de ensino precisam voltar sua atenção para os fatores que podem favorecer o trabalho em múltiplas escolas dentro da mesma rede. Alguns desses fatores parecem estar relacionados com os processos de alocação de professores nas escolas, bem como com a atribuição de aulas e a organização das matrizes e grades curriculares. Estes são assuntos que necessitam ser analisados e discutidos como aspectos estratégicos para a gestão das redes de ensino e das escolas de educação básica de todas as dependências administrativas.

EXPEDIENTE

D³e – DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

Olivia Silveira
Diretora Executiva

Clarissa Kowalski
Coordenadora de Comunicação Institucional

Marcellus Araújo
Coordenador de Incidência e Articulação Política

Colaboração: Antonio Bara Bresolin

REALIZAÇÃO



PARCERIA



APOIO



Referências bibliográficas

AMARAL, J.; RODRIGUES, R.; MOTTA, B.; TREVISAN, J. Por trás dos quadros brancos e canetões - quem são e como atuam os professores de Sociologia da Região da 16ª CRE/RS. **Publica - IFRS: Boletim de Pesquisa e Inovação**, v. 1, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/publicaifrs/article/view/6341>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 9 de 29 de maio de 2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 mai. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 12.2772 de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Projeto de Lei 2.614 de 27 de junho de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 jun. 2024a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764&fichaAmigavel=nao>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 14.817 de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 set. 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: microdados**. Brasília: Inep, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRAUNER, E.; FERRÃO, N. S.; SANTAROSA, M. C. P. Um estudo das percepções de professores de uma escola pública da região central do Rio Grande do Sul sobre interdisciplinaridade. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i8.5872>. Acesso em: 12 set. 2024.

CONTE, A.; BRIDI, J. Espaço de formação docente centrada na escola: um estudo sobre a hora-atividade. **Revista Transmutare**, v. 4, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/10036>. Acesso em: 12 set. 2024.

CUNHA, R. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica. **Horizontes**, v. 33, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/118>. Acesso em: 12 set. 2024.

- ELACQUA, G.; MAROTTA, L. Is working one job better than many? Assessing the impact of multiple school jobs on teacher performance in Rio de Janeiro. **Economics of Education Review**, v. 78, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775719306041?via%3Dihub>. Acesso em: 12 set. 2024.
- FARIA, G.; RACHID, A. Jornada de trabalho dos professores da rede pública de ensino. **Revista da FAE**, v. 18, n. 2, p. 162-177, 2016. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/view/55>. Acesso em: 12 set. 2024.
- GIACOMINI, A.; LÜDKE, E. A Desvalorização Profissional do Professor: Um Problema Crônico Apontado No Programa Pacto na Região Central Do Rio Grande Do Sul. **Vivências**, v. 14, n. 26, p. 47-55, 2018. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_026/artigos/pdf/Artigo_03.pdf. Acesso em: 12 set. 2024.
- IBGE. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102066>. Acesso em: 19 agosto 2024. ISSN: 1516-3296
- MARIONI, L., FREGUGLIA, R., MENEZES-FILHO. The impacts of teacher working conditions and human capital on student achievement: evidence from Brazilian longitudinal data. **Applied Economics**, v. 52, n. 6, p. 568-582, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00036846.2019.1650885>. Acesso em: 12 set. 2024.
- MAROTTA, L. Teachers' Contractual Ties and Student Achievement: The Effect of Temporary and Multiple-School Teachers in Brazil. **Comparative Education Review**, v. 63, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/703981>. Acesso em: 12 set. 2024.
- MEDEIROS, A. M. *et al.* Social Vulnerability of Brazilian Metropolitan Schools and Teachers' Absence from Work Due to Vocal and Psychological Symptoms: A Multilevel Analysis. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 20, n. 4, 2023. Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/20/4/2972>. Acesso em: 12 set. 2024.
- MONTEIRO, C. *et al.* Qualidade de Vida em professores da rede municipal de Coari no Amazonas, Brasil. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 49825-49837, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/13708>. Acesso em: 12 set. 2024.
- MORICONI, G.; GIMENES, N.; PIMENTA, C.; ROCHA, A.; SANTOS, J.; LEME, L.; ALVES, T. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras. Relatório de política educacional**. São Paulo: D³e, 2023.
- OLIVEIRA, D. A. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037>. Acesso em: 12 set. 2024.
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020.
- RIBAS, T.; PENTEADO, R.; GARCÍA-ZAPATA, M. Qualidade de vida relacionada à voz: impacto de uma ação fonoaudiológica com professores. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 2, p. 554-565, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/bppScnWMjZBmgmw6JTHQBsr/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.
- RODRÍGUEZ-LOUREIRO, L. *et al.* Joint effect of paid working hours and multiple job holding on work absence due to health problems among basic education teachers in Brazil: the Educatel Study. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/JsCc337q4Rr665kFbHQHtjQ/?lang=en>. Acesso em: 12 set. 2024.
- SANTOS, R. O ensino médio noturno e o acesso à educação básica. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 5, p. 63-63, 2021. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5251>. Acesso em: 12 set. 2024.
- SILVA, D.; BRITO, V.; NUNES, C. Condições de trabalho e saúde de docentes municipais do Sudoeste da Bahia **Revista Educação em Páginas**, v. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12222>. Acesso em: 12 set. 2024.
- SOARES, R. *et al.* Perfil profissional e necessidades de professores da educação básica: vislumbrando cultivar Comunidades de Prática. **Acta Sci. (Canoas)**, v. 25, n. 5, p. 59-85, 2023. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/7459>. Acesso em: 12 set. 2024.
- SOUSA, M.; LEAL, M.; SALES, R. Desafios e possibilidades da educação inclusiva no campo: um estudo em uma escola da Amazônia. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 8, p. 76920-76946, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/33900>. Acesso em: 12 set. 2024.
- SOUSA, A.; MOURA, D. Jornada de trabalho e docência: uma análise da hora-atividade na rede estadual do Piauí. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 58, n. 55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19125>. Acesso em: 12 set. 2024.
- TOKUYOCHI, J. H. *et al.* Retrato dos professores de Educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, v. 14 n. 4, p. 418-428, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1361/1900>. Acesso em: 12 set. 2024.
- WEBER, L. *et al.* O estresse no trabalho do professor. **Imagens da educação**, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/25789>. Acesso em: 12 set. 2024.

A NOTA TÉCNICA é um documento que visa trazer um posicionamento sobre um determinado tema, com o objetivo de influenciar o debate sobre uma política educacional específica. Ela pode trazer evidências concretas e dados publicados no Brasil e no mundo que embasem um posicionamento acerca de um tema, trazendo suas conclusões de forma clara e sucinta, de modo a ser facilmente compreendida pelos tomadores de decisão.

Para organizá-la, convidamos pesquisadores de referência na área para realizarem o levantamento e a sistematização dessas informações. A Nota Técnica não pretende esgotar a literatura nem conter uma análise exaustiva ou definitiva. Ao contrário, seu intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na reflexão e tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



A ASSOCIAÇÃO CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D³e) colabora para o aprimoramento do debate educacional e a qualificação do uso do conhecimento científico no desenvolvimento de políticas públicas, contribuindo para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade no Brasil. Desde 2018, o D³e também investe na coordenação de esforços e na articulação de atores para a promoção da diversidade de pontos de vista e a qualificação do processo democrático de debate na educação. Além disso, tem por objetivo conectar o conhecimento de ponta à realidade do contexto educacional brasileiro.