



DADOS PARA  
UM DEBATE  
DEMOCRÁTICO  
NA EDUCAÇÃO

RELATÓRIO DE POLÍTICA EDUCACIONAL

# Trabalho docente em uma única escola

*Subsídios para a efetivação do Plano Nacional de Educação 2026-2036*



**por** Gabriela Moriconi, David Plank, Nelson Gimenes, Aliny Alves, Ana Paula Almeida, André Couto, Caniggia Pereira, Daniel Hess, Fabrício Carvalho, João Batista dos Santos, Lidiane Edvirges e Thiago Alves

REALIZAÇÃO:

 **Fundação  
Carlos Chagas**

PARCERIA:

 **Lemann  
Center**  
for Educational Entrepreneurship  
and Innovation in Brazil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

---

Trabalho docente em uma única escola [livro eletrônico] : subsídios para a efetivação do Plano Nacional de Educação 2026-2036 / Gabriela Moriconi... [et al]. – 1. ed.  
– São Paulo : D3e, 2026.  
3,9 Mb ; PDF (Relatórios de política educacional)

Bibliografia  
ISBN 978-65-986936-1-9  
[https://doi.org/10.18222/fcc-d3e\\_3](https://doi.org/10.18222/fcc-d3e_3)

1. Professores - Brasil 2. Política educacional 3. Jornada de trabalho docente 4. Educação básica  
5. Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036 I. Moriconi, Gabriela

---

26-3713

CDD 371.1

---

Índices para catálogo sistemático:  
1. Professores : Educação : Jornada de trabalho 371.1

# [ SUMÁRIO

**RESUMO EXECUTIVO** p.4

**1** **INTRODUÇÃO** p.9

**2** **CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO BRASILEIRO QUE CONDICIONAM A OCORRÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS** p.11

**3** **PRÁTICAS DAS REDES QUE FAVORECEM O TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS** p. 17

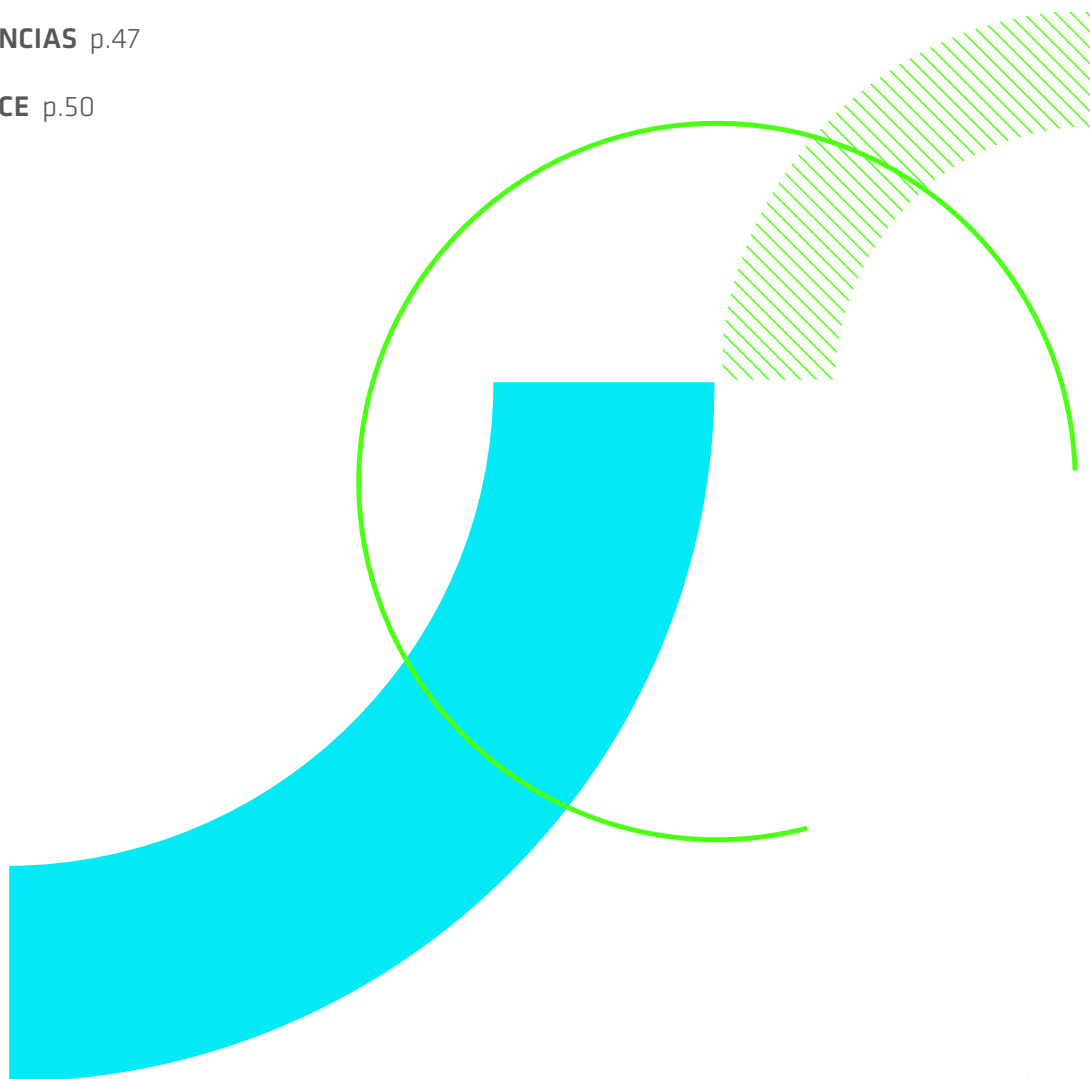
**4** **PRÁTICAS DAS REDES QUE CONTRIBUEM PARA O TRABALHO DOCENTE EM UMA ÚNICA ESCOLA** p. 31

**5** **O QUE SABEMOS SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO TEMA?** p. 39

**6** **RECOMENDAÇÕES** p.44

**REFERÊNCIAS** p.47

**APÊNDICE** p.50



## [ RESUMO EXECUTIVO

### TRABALHO DOCENTE EM UMA ÚNICA ESCOLA: SUBSÍDIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2026-2036

*Gabriela Moriconi (coord.), David Plank, Nelson Gimenes, Aliny Alves, Ana Paula Almeida, André Couto, Caniggia Pereira, Daniel Hess, Fabrício Carvalho, João Batista dos Santos, Lidiane Edvirges e Thiago Alves*

**O Plano Nacional de Educação (PNE) 2026-2036, em sua estratégia 17.16, prevê o estabelecimento de “mecanismos para induzir o cumprimento da jornada de trabalho pelos profissionais do magistério em um único estabelecimento escolar”** como forma de garantir a “valorização e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica, de modo a elevar a qualidade da educação” (Brasil, 2026).

Trata-se de uma questão de grande relevância para o debate educacional brasileiro, tendo em vista que o Brasil é um dos países que apresenta maior proporção de professores trabalhando em múltiplas escolas (OECD, 2020), e que há evidências de que o fenômeno afeta a saúde dos professores (Rodríguez-Loureiro *et al.*, 2019) e o desempenho dos seus estudantes (Elacqua; Marotta, 2020).

Nesse contexto, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de mapear e compreender os fatores que favorecem a ocorrência da atuação docente em múltiplas escolas no Brasil. A pesquisa envolveu a revisão da literatura nacional e internacional, a análise de dados do Censo da Educação Básica, a realização de estudos de caso em cinco redes estaduais e a aplicação de um questionário a uma amostra de professores do ensino fundamental e médio do país.

### Os resultados indicam que:

- Embora a maioria dos professores brasileiros reporte preferir trabalhar em apenas uma escola, lecionando, no máximo, entre 20 e 30 horas-aula semanais, em algum momento de suas carreiras muitos deles trabalharam em mais de uma escola, lecionando 40 horas-aula ou mais por semana;
- O motivo mais recorrente na literatura acadêmica para que os professores trabalhem em múltiplas escolas é a baixa remuneração. No entanto, os achados desta pesquisa indicam que o fenômeno não decorre somente da desvalorização remuneratória ou de escolhas individuais, mas também é resultado de condições contextuais e de políticas e de processos das redes que favorecem, ainda que de forma não intencional, o trabalho docente em mais de uma escola;
- Dentre as condições que viabilizam ou favorecem a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas no Brasil, de um modo geral, podemos destacar: o horário de funcionamento das escolas; o ordenamento jurídico; a configuração da oferta de ensino em cada território; a formação e a contratação de docentes por disciplina;
- Além dessas condições, é comum encontrar nas redes de ensino do país a visão do professor como um “fornecedor” de aulas, ideia que se materializa na maximização do número de aulas que cada profissional leciona por semana. Essa visão é potencializada por alguns aspectos, como a percepção de que o papel dos docentes é limitado ao ensino da sua disciplina; a reserva de uma baixa parcela da jornada de trabalho para a execução de atividades extraclasse; a oferta de ampliação de carga horária acima de 40 horas semanais; e a opção pelo modelo de atribuição de aulas aos professores – e não de alocação de cada docente a uma escola;
- Devido à opção pelo modelo de atribuição de aulas, outros aspectos também afetam a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas no país, como o nível de fragmentação curricular; o tamanho das escolas (medido pelo número de turmas); e a forma como estão desenhadas as etapas do processo de atribuição de aulas;
- Outro tipo de prática comum das redes de ensino brasileiras são as políticas de contratação que transferem o risco pela incerteza da demanda por matrículas aos professores, levando expressiva parcela de docentes a assumir a responsabilidade e o risco de compor uma carga horária completa – o que frequentemente ocorre por meio da atuação em mais de uma escola. Dentre essas políticas, destacam-se: (a) a contratação de muitos profissionais temporários, sem a definição de uma carga horária mínima; (b) a contratação de efetivos para cargos com jornadas parciais, ofertando apenas a possibilidade de ampliação temporária da carga horária e, por vezes, (c) ainda com a remuneração sendo composta, em grande parte, por vantagens pecuniárias transitórias.

Tendo em vista todos os fatores contextuais e as práticas recorrentes nas redes de ensino do país, para que uma rede seja capaz de promover o cumprimento da jornada de trabalho docente em apenas um estabelecimento escolar, é imprescindível o planejamento e a implementação de ações específicas.

Essas iniciativas podem ser divididas em dois grupos. O primeiro consiste em ações pontuais, resultando em reduções na ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas. O segundo reúne aquelas mais estruturais (que demandam maior tempo de planejamento e implementação), mas que têm o potencial de resultar em melhorias mais duradouras não somente em termos da concentração da atuação docente em apenas uma escola, mas também da atratividade, retenção e satisfação dos professores com a sua profissão.

#### **Entre as iniciativas pontuais, encontram-se:**

- 1. A abertura de editais para professores efetivos sua jornada para 40 horas de forma definitiva**, nas redes em que a jornada padrão for de tempo parcial, priorizando os professores que não mantêm vínculo com outra rede de ensino – isto para não estimular a sobrecarga de trabalho entre aqueles que já têm 20 horas em outra rede e ficariam com 60 horas no total, por exemplo.
- 2. O efetivo cumprimento de, no mínimo, um terço da jornada do professor sem interação com educandos**, destinado ao planejamento individual, ao trabalho coletivo e à formação continuada, com seu potencial aumento, conforme a realidade de cada rede.
- 3. A revisão do processo de atribuição de aulas para inserir regras que favoreçam o cumprimento da jornada de trabalho em apenas uma escola**, como a priorização na atribuição de aulas para a escola em que o professor já possui alguma carga horária; a possibilidade de indicação, pelo docente, desde o início do processo, acerca de sua pretensão em ampliar ou não a sua jornada de trabalho, a fim de garantir que todas as aulas sejam atribuídas de uma só vez – incluindo todos os componentes curriculares para os quais tenha habilitação para lecionar; no caso de restarem poucas aulas a serem distribuídas, deixá-las à disposição da escola, para que o professor não tenha de buscar exercê-las em outra unidade; a alocação por blocos fechados de carga horária, evitando, assim, a divisão da carga horária de determinado componente curricular por dois ou mais professores.

No caso da última sugestão, uma possibilidade a ser considerada é a organização de blocos fechados de carga horária, de maneira que um professor tenha suas 40 horas semanais divididas em duas escolas próximas e em horários compatíveis. Embora o ideal seja trabalhar em apenas uma escola, entendemos que essa é uma alternativa melhor do que contratar os docentes por apenas 20 horas no caso de não haver aulas suficientes a serem atribuídas a eles em cada unidade, em contextos nos quais as matrizes curriculares e o papel dos professores ainda não tenham sido revistos.

- 4. A criação de mecanismos de valorização e apoio aos professores para a obtenção de segunda licenciatura**, especialmente em áreas do conhecimento que apresentam maior carência de profissionais.

**Dentre as soluções estruturantes que, embora demandem maior tempo de implementação, precisam ter o seu planejamento iniciado o quanto antes, podemos destacar:**

- 1. Implementação do modelo de alocação de cada docente a uma única escola**, acompanhada, no caso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de:
  - 1.1. Revisão das matrizes curriculares com a inclusão de componentes flexíveis**, como as disciplinas eletivas, ampliando as possibilidades de atribuição de aulas ao professor em uma só escola.<sup>1</sup>
  - 1.2. Ampliação das possibilidades de atuação do professor na escola**, considerando a atribuição de outras responsabilidades pedagógicas, por exemplo, coordenação de turma ou área do conhecimento para a composição da jornada total de trabalho.

Cabe ressaltar que a adoção desse modelo pode ser favorecida se ocorrer na implementação das escolas de tempo integral, onde a carga horária de aulas é maior. No entanto, o modelo não deve se restringir a esse tipo de oferta, uma vez que a implementação da política de tempo integral é gradativa e não necessariamente alcançará todas as escolas das redes de ensino.

- 2. Revisão dos planos de cargos, carreiras e salários**, a fim de garantir a existência de cargos efetivos com:
  - 2.1. Jornadas de 40 horas semanais, com um terço do tempo reservado para o trabalho extraclasse.** Embora possa existir a opção por jornadas parciais, entende-se que as redes devem favorecer a utilização do potencial máximo da força de trabalho de todos os docentes, desde a educação infantil até o ensino médio, com incentivos para a ampliação da jornada para até 40 horas.
  - 2.2. Remuneração com valor equivalente ao rendimento médio dos trabalhadores das demais ocupações com nível de formação equivalente.**
  - 2.3. Carreira com a previsão de progressão remuneratória, de modo a estimular a permanência e o desenvolvimento profissional.**

<sup>1</sup> Referimo-nos às disciplinas eletivas definidas no contexto de cada escola, considerando tanto o perfil dos professores disponíveis como os interesses e as necessidades dos estudantes, tendo em vista o currículo da rede.

3. **Realização de um planejamento da força de trabalho docente**, no qual esteja prevista a quantidade de professores necessários no curto, médio e longo prazo, com revisão periódica. Esta iniciativa deve ser precedida por um planejamento da rede de ensino como um todo, envolvendo aspectos externos, como a demanda por vagas, e internos, como os planos da rede em relação à ampliação em tempo integral, atendimento com qualidade à educação de jovens e adultos, entre outros aspectos estratégicos.
4. **Estabelecimento de uma dinâmica de realização periódica de concursos públicos**, sendo subsidiada por dados do planejamento da força de trabalho e buscando garantir que os profissionais temporários não ultrapassem o limite máximo de 30% do quadro docente estabelecido no PNE 2026-2036.
5. **Estabelecimento de uma regra de contratação para profissionais temporários com carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais**, e remuneração equivalente ao valor inicial pago aos professores efetivos.

*Com a implementação dessas iniciativas, espera-se ampliar o cumprimento da jornada de trabalho pelos professores em uma única escola, conforme prevê a estratégia 17.16 do PNE 2026-2036, dando importantes passos na direção da valorização e da garantia de condições de trabalho adequadas aos docentes brasileiros.*





© IMAGEM ILUSTRATIVA GERADA POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL



## INTRODUÇÃO

NO ÂMBITO DO PNE 2026-2036, A ESTRATÉGIA 17.16 INSERE A ORGANIZAÇÃO DA JORNADA DOCENTE EM UMA AGENDA MAIS AMPLA DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Para isso, prevê o estabelecimento de mecanismos para o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar, reconhecendo essa medida como um fator associado à melhoria das condições de trabalho e da qualidade da educação (Brasil, 2026)<sup>2</sup>.

Trata-se de uma questão de grande relevância para o debate educacional brasileiro, tendo em vista que o Brasil é o país que apresenta maior proporção de professores que atuam em múltiplas escolas, de acordo com os dados da pesquisa *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD (2020). Dos 48 sistemas educacionais participantes da pesquisa, 34 (71%) têm no máximo 5% dos seus docentes dos anos finais do ensino fundamental atuando em múltiplas escolas da mesma etapa de ensino. Cerca de 20% dos professores da educação básica trabalham em mais de uma escola no Brasil. A incidência do fenômeno é maior entre os professores do ensino médio (36%) e dos anos finais do ensino fundamental (34%), passando de 50% em algumas redes estaduais do país (Brasil, 2024a). Ainda que esses percentuais já sejam expressivos, obtivemos nesta pesquisa dados que apontam que a parcela de professores que já trabalhou em

2. Este é um avanço em relação ao PNE 2014-2024, que previa apenas a “implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar”, como parte da estratégia referente à implementação dos planos de carreira para os profissionais do magistério (Brasil, 2014).

múltiplas escolas em algum momento de sua carreira pode ser significativamente maior.

No contexto brasileiro, há uma tendência em considerar a possibilidade de trabalhar em múltiplas escolas como algo intrínseco à profissão docente. No entanto, há diversos motivos pelos quais devemos compreender esse fenômeno como um problema relevante a ser enfrentado.

Em primeiro lugar, o trabalho docente em múltiplas escolas afeta a aprendizagem dos estudantes. Há evidências de que o aumento no número de escolas em que o professor atua tem impacto negativo no desempenho dos alunos, efeito esse que é de maior magnitude para os estudantes mais pobres (Elacqua; Marotta, 2020).

Em segundo lugar, a atuação em múltiplas escolas prejudica o desenvolvimento do trabalho docente. Há evidências de que professores que atuam em diversas instituições participam menos de atividades coletivas, como os conselhos escolares e o planejamento do projeto político-pedagógico, além de oferecerem menos apoio acadêmico aos estudantes do que seus colegas que trabalham em apenas uma escola (Marotta, 2019). Vários docentes relatam dificuldades em participar do horário pedagógico coletivo semanal em todas as escolas em que atuam (Cunha, 2015; Sousa; Moura, 2020; Brauner, Ferrão e Santarosa, 2020), prejudicando a construção de vínculo e a integração com as equipes escolares, bem como a formação de comunidades de prática (Tokuyochi *et al.*, 2008; Soares *et al.*, 2023; Sousa, Leal e Sales, 2021).

Em terceiro lugar, o trabalho em múltiplas escolas afeta o bem-estar e a saúde dos docentes. Há evidências de que professores que exercem jornadas de trabalho extensas em mais de uma escola têm maiores chances de se ausentar do trabalho devido a problemas de saúde, em especial, por questões psicológicas e relativas à voz (Rodríguez-Loureiro *et al.*, 2019; Medeiros *et al.*, 2023).

Nesse contexto, realizamos uma pesquisa com o objetivo de investigar o fenômeno da atuação docente em múltiplas escolas de educação básica no Brasil,

buscando compreender como ele se distribui pelo país e quais fatores favorecem a sua significativa incidência em nosso contexto<sup>3</sup>.

A pesquisa teve duração de dois anos e meio, de janeiro de 2024 a julho de 2026, compreendendo as seguintes etapas: (1) revisão de literatura nacional e internacional sobre o tema; (2) análise estatística dos dados do Censo da Educação Básica; (3) estudos de caso em cinco redes estaduais; (4) aplicação de questionário a uma amostra de professores dos ensinos fundamental e médio do país. Os resultados detalhados acerca da revisão de literatura estão em Moriconi, Gimenes e Príncipe (2026); os resultados da análise do Censo da Educação Básica podem ser observados em Moriconi *et al.* (2024); os demais resultados compõem artigos que, oportunamente, serão submetidos para publicação em revistas acadêmicas.

Neste relatório de política educacional, compartilhamos os principais achados desta pesquisa, a fim de oferecer tanto um diagnóstico como recomendações, visando garantir aos professores brasileiros a oportunidade de cumprir sua jornada em apenas um estabelecimento escolar.

Na sequência desta introdução, na segunda seção, discutimos fatores encontrados no contexto brasileiro que, de alguma forma, condicionam a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas. Na terceira seção, apresentamos diversas práticas observadas nas redes de ensino que favorecem a ocorrência do fenômeno. Já na quarta seção, apresentamos práticas que vão na direção oposta: contribuem para o cumprimento da jornada em apenas uma escola. Na quinta seção, fazemos algumas análises sobre as preferências dos professores em relação ao trabalho em uma ou mais escolas. Na sexta e última seção, discutimos recomendações que podem ser implementadas pelas redes de ensino com o intuito de favorecer a efetivação da estratégia 17.16. do PNE 2026-2036. No apêndice, oferecemos uma breve descrição dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa que possibilitaram a obtenção das evidências que embasam as discussões apresentadas.

3. Embora os resultados apresentados neste relatório também possam colaborar para as discussões acerca do acúmulo de outros trabalhos por parte dos professores no Brasil, ressaltamos que o foco deste estudo é especificamente o trabalho docente em múltiplas escolas e destacamos a necessidade da ampliação das pesquisas que busquem compreender essas outras formas de acúmulo de trabalho por parte dos professores no país.



© JOSÉ CRUZ/AGÊNCIA BRASIL

# 2

## CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO BRASILEIRO QUE CONDICIONAM A OCORRÊNCIA DO TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS

IDENTIFICAMOS UM CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS EXISTENTES NO BRASIL QUE VIABILIZAM OU FAVORECEM O TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS. Elas atuam no sentido de conformar o contexto no qual atuam os profissionais responsáveis pela tomada de decisão nas secretarias de educação, extrapolando, portanto, os limites do âmbito local e reverberando dinâmicas mais amplas do cenário nacional. Como se poderá observar, alguns desses aspectos escapam à competência direta das redes de ensino, como é o caso da organização da formação inicial de professores. Em contrapartida, há dimensões passíveis de intervenção pelas secretarias em suas próprias redes, embora sua efetividade, em alguns casos, dependa de uma coordenação mais

ampla entre as diferentes redes de ensino. Isso ocorre porque, na ausência de mudanças articuladas em nível nacional, as decisões de uma rede podem impactar e serem impactadas pelas políticas adotadas por outras, como exemplifica o caso dos horários de funcionamento das escolas. Algumas dessas condições são específicas do contexto brasileiro,

enquanto outras são encontradas também em sistemas educacionais de outros países. De todo modo, ressaltamos que a descrição e a análise dessas características têm como objetivo apresentar como elas condicionam o fenômeno estudado e precisam ser consideradas pelos responsáveis pela gestão dos profissionais do magistério nas redes de ensino.

## 2.1] HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS

Existe uma importante diferença entre o Brasil e boa parte dos sistemas educacionais para os quais há dados disponíveis sobre o trabalho docente em múltiplas escolas: o horário de funcionamento das escolas.

No Brasil, vemos uma recente expansão das escolas de tempo integral — as quais devem seguir aumentando tendo em vista a meta do PNE 2026-2036 de que o ensino integral contemple, pelo menos, 50% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2026). No entanto, atualmente, a maioria das escolas ainda funciona em pelo menos dois turnos (73,8%) e a maioria dos alunos da educação básica estuda em tempo parcial (76,5%) (Brasil, 2025). Não são raras as escolas que, além dos períodos matutino e vespertino, ofertam o ensino noturno, em especial para garantir o direito à educação aos jovens e adultos que não completaram a educação básica e estão no mercado de trabalho.

Já na maioria dos sistemas educacionais dos países da OCDE, as escolas funcionam em turno único. Os horários podem variar entre países e mesmo dentro dos países, mas é comum que as aulas regulares — desconsiderando as atividades extracurriculares — iniciem em torno das oito horas e terminem por volta das 15 horas.

Além disso, nos países da OCDE que temos conhecimento, a oferta educacional aos jovens e adultos não ocorre nas escolas de educação básica, mas, sim, em centros e instituições especializadas nesse tipo de atendimento. Na Itália, por exemplo, a educação de jovens e adultos é ofertada pelos Centros Provinciais para Educação de Adultos (Centri

Provinciali per l'Istruzione degli Adulti, em italiano) (GOVERNO ITALIANO, [s.d.]). Não obstante, tanto no Brasil quanto em outros países, o turno de funcionamento das escolas é uma importante referência para a contratação de professores. Enquanto nos países da OCDE o padrão é a contratação de professores em jornadas de tempo integral para atuação em turno único, no Brasil, a prática mais comum é a contratação em jornadas de tempo parcial, tendo como referência os tempos de aula que irão compor os turnos.

Em algumas das redes de ensino brasileiras que têm expandido a oferta da educação em tempo integral, a contratação dos professores prevê a dedicação exclusiva a uma única unidade escolar. Trata-se de uma decisão importante para o bom funcionamento do modelo educacional em tempo integral, mas que não é característica de todas as redes — como observamos mais adiante nas discussões sobre os estudos de caso.

Um professor brasileiro pode, portanto, ampliar sua jornada de trabalho para até três turnos — seja na mesma escola ou em escolas diferentes. Já nos países nos quais a escola funciona em turno único, não existe a opção de que o docente assuma mais aulas, pois seu tempo está integralmente dedicado àquele estabelecimento de ensino. Por isso que, mesmo em países nos quais os salários dos professores não são considerados atrativos, não existe uma proporção significativa de professores trabalhando em múltiplas escolas.

Nos Estados Unidos, por exemplo, uma pesquisa com professores de escolas públicas apontou

que 51% não estavam satisfeitos com o seu salário (Lin, Parker e Horowitz, 2024). No contexto estadunidense, onde as escolas funcionam em turno único e não existe a possibilidade de ampliar a

carga letiva, apenas 2% dividem sua jornada em múltiplas escolas (OECD, 2020), mas 17% têm um emprego adicional fora do sistema escolar (U. S. Department of Education, 2022).

*A PREDOMINÂNCIA DA OFERTA DO ENSINO EM TEMPO PARCIAL E DO FUNCIONAMENTO DAS ESCOLAS EM DOIS OU TRÊS TURNOS, COMBINADA COM A PRÁTICA DA CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES PARA JORNADAS PARCIAIS, VIABILIZA O ACÚMULO DE CARGOS OU EMPREGOS DOCENTES, OS QUAIS PODEM OU NÃO SER EXERCIDOS EM UMA MESMA ESCOLA.*

## 2.2] ORDENAMENTO JURÍDICO

De modo geral, não encontramos restrições, do ponto de vista legal, ao trabalho docente em mais de uma escola, nos sistemas educacionais dos quais temos conhecimento. Especificamente no Brasil, não há restrições legais que dispõem contra o acúmulo de empregos no exercício da docência, considerando a atuação no setor privado ou na combinação público-privado. No que concerne ao acúmulo de cargos no setor público, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 37, estabelece que:

XVI – é vedada a acumulação remunerada de cargos públicos, exceto, quando houver compatibilidade de horários, observado em qualquer caso o disposto no inciso XI:

- a) a de dois cargos de professor;
- b) a de um cargo de professor com outro de qualquer natureza;
- c) a de dois cargos ou empregos privativos de profissionais de saúde, com profissões regulamentadas. (Brasil, 1988)

Portanto, é permitido acumular dois cargos de professor em duas redes de ensino, desde que observada a compatibilidade de horários, resultando no trabalho docente em pelo menos duas escolas distintas. Além disso, também é possível acumular dois cargos de professor na mesma rede de ensino, os quais podem ou não ser exercidos na mesma escola. Cabe destacar que, durante a realização da pesquisa, diversos entrevistados afirmaram que ter dois cargos é um direito dos professores no Brasil.

Na prática, o acúmulo de cargos pode resultar em até 60 horas semanais em sala de aula, acrescidas das horas necessárias ao trabalho sem interação com os estudantes. Ressalta-se que a única exceção são os professores da rede federal, submetidos ao regime semanal de 40 horas com dedicação exclusiva — o que legalmente os impede de acumular outro cargo ou emprego como docentes. No entanto, esses profissionais representam menos de 2% do total de professores da educação básica do país e sua jornada de trabalho envolve, além do ensino, atividades de pesquisa, extensão e gestão institucional (Brasil, 2025; 2012).

*O ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO VIABILIZA O ACÚMULO DE EMPREGOS E CARGOS DE PROFESSOR, O QUE PODE FAVORECER O TRABALHO DOCENTE EM MAIS DE UMA ESCOLA E EM MAIS DE UMA REDE DE ENSINO.*

## **2.3] CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DE ENSINO EM CADA TERRITÓRIO**

O mercado de trabalho docente conta com 26 redes estaduais e a do Distrito Federal, 5.569 redes municipais, e cerca de 42 mil escolas privadas empregadoras de professores no país (Brasil, 2025). Em um mesmo município, é possível que um professor seja contratado por uma escola estadual, uma municipal e uma privada, por exemplo. Os professores também podem trabalhar em escolas de municípios vizinhos, sejam elas parte ou não de uma mesma rede de ensino.

Na maioria dos estados brasileiros, o compartilhamento da oferta do ensino fundamental entre as redes estaduais e municipais aumenta as possibilidades de os professores atuarem em escolas de ambas as redes. Apenas em algumas unidades federativas, como o Distrito Federal e o Paraná, isso não ocorre. No Distrito Federal, não há divisão de responsabilidades entre estado e municípios, uma vez que é o mesmo ente federativo que oferta a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Portanto,

um professor da rede do Distrito Federal tem menos oportunidades para acumular cargos em diferentes redes de ensino, restringindo-se, em geral, às escolas privadas e às redes de municípios do entorno do DF. No Paraná, por sua vez, as redes municipais ofertam somente a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, enquanto a rede estadual oferta os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Portanto, professores da rede estadual — geralmente licenciados em uma área específica do conhecimento — também encontram menos oportunidades de acumular cargos em escolas de diferentes redes de ensino. As possibilidades concentram-se, em geral, nas escolas privadas e, para aqueles que atuam em municípios próximos às divisas estaduais, nas públicas de estados vizinhos. Essa limitação decorre do fato de que as redes municipais paranaenses contratam predominantemente pedagogos para atuar nas etapas de ensino sob sua responsabilidade.

*A FORMA COMO A OFERTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESTÁ ESTRUTURADA NO BRASIL, COM A PRESENÇA DE MÚLTIPLOS EMPREGADORES EM CADA LOCALIDADE, CRIA CONDIÇÕES QUE PODEM FAVORECER O TRABALHO DOCENTE EM MAIS DE UMA ESCOLA.*

## 2.4] FORMAÇÃO E CONTRATAÇÃO DOCENTE POR DISCIPLINAS

Assim como na maioria dos países de que temos conhecimento, no Brasil, os professores contratados para trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil são polivalentes, podendo atuar em todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular. No contexto brasileiro, a formação requerida é licenciatura em Pedagogia.

Para atuar nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio, também é necessário ter licenciatura plena. De acordo com as novas diretrizes curriculares, os cursos de licenciatura devem ser organizados “em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento interdisciplinar” (Brasil, 2024a). No entanto, historicamente, os cursos de licenciatura têm se organizado, majoritariamente, por componente curricular. As redes de ensino brasileiras, por sua vez, têm como prática a contratação de professores, seja por concurso ou processo seletivo, para os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, para atuação em componentes curriculares específicos, como Geografia ou Educação Física.

A formação e a contratação por componente curricular também acontecem em países como a Argentina e a França, por exemplo (Aguerrondo,

2005; France, 2020). Todavia, não se trata da única configuração possível: outros sistemas educacionais, como os do Canadá, dos Estados Unidos e da Inglaterra, organizam a formação e a contratação de professores de maneira distinta (Moriconi; Bélanger, 2015). Para o exercício da docência nesses países é necessário ter um certificado, que pode ou não ser específico para a etapa/segmento em que o professor irá atuar, mas que geralmente é específico para a sua área do conhecimento. Além disso, cada sistema educacional possui regras próprias para a certificação docente, as quais, via de regra, incluem ter um diploma de nível superior e a conclusão de algum programa de formação específica para a docência.

Nesses sistemas, porém, há aspectos que facilitam a obtenção de certificados para lecionar mais de um componente curricular. Um deles é a flexibilidade, em termos da composição da grade do curso de nível superior, que possibilita a habilitação de um profissional em mais de uma área do conhecimento, como Matemática e Física. A outra é a possibilidade de realizar estudos adicionais, com a exigência do cumprimento de determinados créditos, para obter uma certificação em uma segunda área.

*O MODELO DE FORMAÇÃO E CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES PARA UM COMPONENTE CURRICULAR ESPECÍFICO TORNA MAIS RESTRITA A POSSIBILIDADE DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM UMA ÚNICA ESCOLA, O QUE FAVORECE A OCORRÊNCIA DO TRABALHO EM MÚLTIPLOS ESTABELECIMENTOS.*

## 2.5] FORMAS DE ALOCAÇÃO DOS DOCENTES

Durante a realização desta pesquisa, encontramos dois modelos de alocação dos docentes: a alocação dos professores às escolas e a atribuição das aulas aos professores.

A maioria dos sistemas educacionais que conhecemos adotam o modelo de alocação dos docentes às escolas. Nesse modelo, a unidade é o docente. Geralmente, os empregadores, estejam eles no nível nacional (como o Ministério da Educação da França), subnacional (como os distritos escolares nos Estados Unidos) ou as próprias escolas (como no caso da Inglaterra), calculam a quantidade de professores necessários para cada escola. Esse cálculo se baseia no tamanho das jornadas de trabalho docente, na organização curricular e nas responsabilidades que eles assumem naquele contexto.

No Brasil, esse é o modelo mais utilizado nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil, em que os professores atuam como regentes de turma, em um turno de uma escola. Como discutiremos mais a frente, esse modelo também é encontrado em casos específicos, como em algumas escolas de educação integral e de educação profissional,

nas quais os professores, tanto do ensino fundamental como do ensino médio, trabalham 40 horas semanais em uma única unidade escolar.

Já o modelo de atribuição de aulas é comumente adotado no Brasil para alocar professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio e, algumas vezes, para alocar docentes especialistas que atuam em outras etapas e segmentos, como professores de Educação Física e Artes.

No modelo de atribuição de aulas aos docentes, a unidade é a aula. Os professores são contratados a partir do número de aulas necessárias para atender às demandas das escolas, e essas horas podem ou não serem acrescidas de um tempo adicional para a realização do trabalho extraclasse. No Brasil, a Lei do Piso definiu que o tempo de trabalho sem interação com estudantes deve corresponder, no mínimo, a um terço da jornada de trabalho dos docentes das redes públicas de educação básica (Brasil, 2008). Nesse modelo, as aulas atribuídas a um docente por uma rede de ensino podem ou não estar concentradas em uma única unidade escolar.

*AO ADOPTAR MODELOS DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS AOS PROFESSORES, AS REDES ABREM A POSSIBILIDADE DE QUE, MESMO SEM ACUMULAR CARGOS OU CONTRATOS, OS DOCENTES ATUEM EM MAIS DE UMA ESCOLA AO MESMO TEMPO.*



© ADOBE STOCK

# 3] PRÁTICAS DAS REDES QUE FAVORECEM O TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS

ALÉM DESSE CONJUNTO DE CARACTERÍSTICAS QUE CONDICIONAM O FUNCIONAMENTO DO MERCADO DE TRABALHO PARA OS PROFESSORES NO BRASIL, existem diversas políticas e práticas de redes de ensino que favorecem a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas.

Essas práticas foram observadas na terceira etapa desta pesquisa – composta por estudos de caso em redes estaduais do Brasil. Para tanto, foram selecionadas cinco redes estaduais, uma em cada região do país, sendo três com as maiores proporções de professores em múltiplas escolas de suas regiões e duas com as menores proporções do mesmo fenômeno em suas regiões<sup>4</sup> – tendo uma delas apresentado a maior redução no fenômeno nos cinco anos anteriores.

Para favorecer a participação de todas as cinco redes estaduais selecionadas, acordou-se com as Secretarias de Educação que os relatórios decorrentes dos

<sup>4</sup>. De acordo com dados do Censo da Educação Básica de 2023, para a comparação entre os níveis do fenômeno, e de 2018 e 2023 para o cálculo da variação no período de cinco anos (BRASIL, 2019; 2024)

estudos de caso não seriam disponibilizados para o público em geral e que as redes participantes da pesquisa não seriam identificadas.

Cabe destacar que uma vez que os estudos de caso foram realizados em redes estaduais, não abordaremos situações específicas dos docentes da educação infantil, cuja atuação, em sua grande maioria, é nas redes municipais. Em todas as redes estaduais selecionadas, a maioria das matrículas se concentra nos anos finais do ensino fundamental e/ou ensino médio: dentre as cinco redes, aquela que tinha maior proporção das suas matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental tinha 17% delas nesse segmento (a rede E). Portanto, embora as discussões apresentadas sejam referentes a todos os professores das redes estudadas, elas têm como principais sujeitos os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. De todo modo, evidenciaremos as diferenças entre as práticas referentes a professores dos anos iniciais e aos demais professores, quando relevantes.

Destacamos que os dados e as informações coletadas junto às redes remetem ao ano de 2023. Portanto, as práticas das redes descritas neste relatório remontam a esse período, de modo que os cenários podem ter sofrido alterações não abrangidas pelo escopo desta pesquisa.

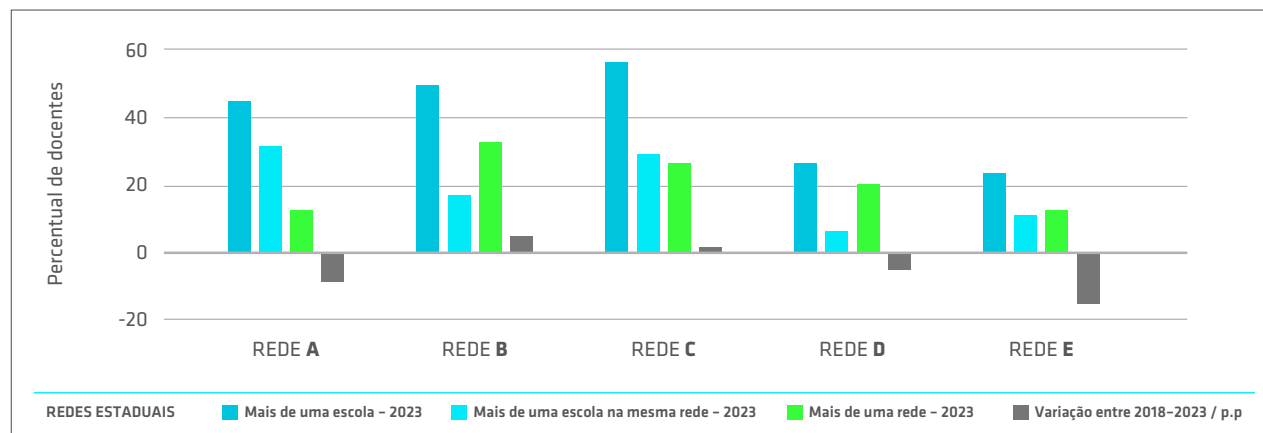
Denominaremos as cinco redes de ensino como A, B, C, D e E, sendo estes os indicadores das redes no que diz respeito ao fenômeno estudado (Gráfico 1).

Como podemos observar, havia significativas diferenças entre a proporção de professores trabalhando em múltiplas escolas nas redes A, B e C e nas redes D e E. No entanto, mesmo nas redes D e E em que os índices eram mais baixos, as proporções ainda podiam ser consideradas expressivas (acima de 20%). Portanto, não é possível considerar nenhuma situação ideal entre os casos investigados.

Podemos notar uma diferença mais expressiva entre as redes D e E em relação às redes A, B e C no que diz respeito à ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas dentro da própria rede de ensino. Apesar de também terem sido encontradas diferenças entre os dois conjuntos de redes no que diz respeito à ocorrência do trabalho docente em mais de uma rede, elas eram de menor magnitude. Ou seja, mesmo em uma das redes com menor proporção de professores trabalhando em múltiplas escolas, a parcela desses profissionais que atuavam em mais de uma rede se aproximava de 21%.

Nas redes com maior proporção de professores trabalhando em múltiplas escolas, duas (B e C) apresentaram pequeno aumento no período, enquanto a rede A apresentou redução de 8,6 pontos percentuais. A rede E, por sua vez, apresentou maior redução do fenômeno, de 15 pontos percentuais, o que levou a equipe de pesquisa a buscar compreender, adicionalmente, as mudanças que haviam ocorrido durante aquele período.

**GRÁFICO 1 – SITUAÇÃO DAS CINCO REDES ESTADUAIS QUANTO AO TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS E MÚLTIPLAS REDES**



Fonte: elaboração própria, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2018 e de 2023 (Brasil, 2019; 2024).

Ao longo dos cinco estudos de caso, identificamos diversas políticas e práticas com potencial para influenciar a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas. Inicialmente, são apresentadas as principais práticas que favorecem essa configuração de trabalho e, em seguida, aquelas que contribuem para o cumprimento da jornada docente em uma única escola. Como apontado anteriormente, a adoção do modelo de atribuição de aulas no contexto brasileiro possibilita que os professores dividam a sua jornada

de trabalho em mais de uma escola, mesmo quando vinculados a uma única rede de ensino.

Esse modelo foi identificado nas cinco redes investigadas, sendo adotado para todos os professores ou para parte daqueles que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Observou-se, contudo, que as redes apresentam diferenças relevantes quanto aos critérios e às formas de implementação desse modelo, as quais influenciam, em maior ou menor medida, a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas<sup>5</sup>.

### 3.1] BAIXA RESERVA DE TEMPO EXTRACLASSE E ALTO NÚMERO DE AULAS SEMANAIS

Embora a Lei do Piso defina o máximo de dois terços da jornada de trabalho dos professores para o desenvolvimento das atividades em interação com os estudantes (Brasil, 2008), a maneira como as redes investigadas interpretavam a legislação e afirmavam cumpri-la em 2023 variou, oscilando, assim, o número de aulas que os professores de cada rede tinham que lecionar em jornadas de igual tamanho.

Na maioria das redes investigadas, no processo de atribuição de aulas aos professores especialistas, buscava-se maximizar o tempo da jornada dos professores utilizado em sala de aula. Isto significa que, se o professor não encontrasse disponíveis todas as aulas referentes à sua jornada em uma só escola, ainda que faltasse uma ou duas aulas, ele tinha que buscar outra escola para completar sua carga horária. Essa é uma prática comum no Brasil que entende o professor como um “fornecedor de aulas” (Moriconi, Gimenes e Leme, 2021).

A rede E, por exemplo, considera recreios e intervalos como tempo sem interação com estudantes, ou seja, como parte do um terço reservado

para planejamento individual, trabalho coletivo e formação continuada, previsto na Lei do Piso (Brasil, 2008). Nessa rede, o cálculo da carga horária para os professores que atuavam em escolas de tempo parcial era feito de maneira que se chegava a um total de 32 aulas de 45 minutos para a jornada de 40 horas semanais, podendo ser ampliadas para até 36 aulas de 45 minutos em uma jornada de 44 horas semanais.

Na rede C, embora a legislação previsse 25% de tempo sem interação com estudantes – o que já estava abaixo do um terço exigido por lei –, a rede permitia que os professores ampliassem sua jornada até 44 aulas por semana. Esses 25% da jornada eram pagos para além das 44 aulas e podiam ser cumpridos inteiramente em local de livre escolha. Nessa rede, diferentemente da anterior, professores com 44 aulas semanais eram a regra, e não a exceção.

Em ambos os casos, se os professores não conseguissem todas essas aulas em uma escola, tinham que buscar completar sua carga horária em outra(s) unidade(s).

5. A maioria das redes investigadas utilizava a expressão “atribuição” para denominar o processo em que os professores assumem a responsabilidade de lecionar determinados componentes curriculares durante um ano letivo. No entanto, observou-se também o uso, com a mesma finalidade, das expressões “distribuição de aulas”, e de “lotação” não somente em referência à fixação do cargo do professor em uma escola, mas também para denominar a “lotação de um professor em determinados componentes curriculares” ou a “lotação de determinados componentes curriculares a um professor”.

*QUANTO MENOR A RESERVA DE TEMPO PARA AS ATIVIDADES EXTRACLASSE E MAIOR O NÚMERO DE AULAS SEMANAIS, MAIS ELEVADAS AS CHANCES DE QUE O PROFESSOR TENHA QUE BUSCAR UMA OU MAIS ESCOLAS PARA COMPLETAR SUA CARGA HORÁRIA, DENTRO DO MODELO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS.*

## 3.2] FRAGMENTAÇÃO CURRICULAR

Outro aspecto central para o modelo de atribuição de aulas é a matriz curricular, na qual estão definidos os componentes curriculares que serão ofertados aos estudantes de cada ano, bem como a respectiva carga horária.

Em pesquisa anterior, com foco no volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental, observamos um padrão semelhante na distribuição das aulas semanais por componente curricular nas dez redes de ensino investigadas: língua portuguesa e matemática com 4, 5 ou 6 aulas; história, geografia e ciências com 2 ou 3 aulas; educação física e inglês com 2 aulas; e artes com 1 ou 2 aulas (Moriconi *et al.*, 2023). Ou seja, já não havia muita variação entre as redes de ensino de diversos perfis, com alguns componentes curriculares contando com baixo número de aulas semanais em todas elas.

Nesta pesquisa, ao incluir os professores do ensino médio na análise, encontramos mais componentes curriculares com apenas uma ou duas aulas semanais nas cinco redes de ensino investigadas.

A título de exemplo, na rede B, nas matrizes das escolas de tempo parcial, havia vários componentes curriculares com apenas uma aula semanal sendo ofertada em todos os terceiros anos do ensino médio: Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Nessa mesma rede, História e Geografia tinham uma aula semanal em dois anos do ensino médio e duas aulas semanais no outro ano.

Trata-se de uma organização curricular que amplia ainda mais as possibilidades de um professor ter que lecionar em mais de uma escola, uma vez que ele não encontra turmas suficientes para a composição de sua carga horária em apenas uma.

Os dados do Censo Escolar referentes a todos os professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio confirmam que essa é uma realidade encontrada no país, de modo geral. Em 2023, enquanto em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia a proporção de docentes em múltiplas escolas se aproximava de 20%, essa proporção era de cerca de 40% nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Sociologia (Moriconi *et al.*, 2024).

*QUANTO MAIS FRAGMENTADO FOR O CURRÍCULO, COM MAIOR NÚMERO DE COMPONENTES CURRICULARES COM POUCAS AULAS SEMANAIS, MAIORES AS CHANCES DE UM PROFESSOR PRECISAR DE ESCOLA(S) ADICIONAL(IS) PARA COMPLETAR SUA CARGA HORÁRIA NO MODELO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS.*

### 3.3] BAIXO NÚMERO DE TURMAS POR ESCOLA

Outro aspecto central no modelo de atribuição de aulas é o número de turmas previsto para aquele ano letivo, em cada escola da rede de ensino.

A título de exemplo, na rede A, 71% das escolas tinham até 20 turmas. Nessa rede, os professores com jornadas de 40 horas lecionavam 30 aulas semanais. Portanto, na maioria das escolas dessa rede, não era possível que professores de componentes com apenas uma aula semanal na matriz curricular encontrassem todas as turmas necessárias para compor sua carga

horária letiva em apenas um estabelecimento de ensino.

Embora as redes estaduais estudadas apresentassem diferenças na distribuição do tamanho de suas escolas, constatamos que, em todas elas, pelo menos 80% das unidades escolares possuíam até 30 turmas. Esse dado evidencia que o tamanho das escolas, quando combinado ao número de aulas que compõem a jornada docente, pode limitar a possibilidade de os professores cumprirem toda a sua carga horária em uma única unidade escolar.

*QUANTO MENOS TURMAS AS ESCOLAS DA REDE TÊM, MAIS DIFÍCIL É PARA UM PROFESSOR COMPLETAR SUA CARGA HORÁRIA EM UMA ÚNICA ESCOLA NO MODELO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS.*

### 3.4] PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS NÃO ORIENTADO PARA O CUMPRIMENTO DA JORNADA EM APENAS UMA ESCOLA

No modelo de atribuição de aulas, um aspecto muito importante para a ocorrência do fenômeno investigado é o desenho do processo de atribuição de aulas, ou seja, do passo a passo das atividades desenvolvidas nas redes até que todas as aulas estejam efetivamente atribuídas.

Ao mapear e analisar os processos de atribuição de aulas nas cinco redes estaduais, percebemos que se o processo de atribuição não for intencionalmente planejado para priorizar a alocação dos professores a uma única escola, a tendência é que diferentes

aspectos levem o docente a completar sua carga horária em mais de uma unidade escolar.

Um dos aspectos importantes para a atribuição de aulas é a lotação do professor. Na maior parte dos casos investigados nesta pesquisa, a lotação correspondia ao local em que um cargo efetivo estava fixado, ainda que o professor pudesse exercer suas atividades, temporariamente, em mais de um local ou em outra rede. No corpus analisado, o processo de atribuição de aulas tinha início na escola de lotação do professor, onde se buscava compor sua carga horária.

Apenas quando isso não era possível, procedia-se à atribuição de aulas em outras escolas.

Apenas na rede C, uma das que apresentava maiores proporções de professores em múltiplas escolas, os docentes efetivos eram lotados em todas as unidades escolares nas quais lecionavam. Nessa rede, era comum que, no momento do ingresso, os professores já encontrassem as aulas de seu componente curricular espalhadas em várias escolas, assumindo aulas em diversas unidades.

No momento da atribuição das aulas, na rede C, os professores participavam do processo de forma concomitante em todas as escolas onde estavam lotados. Como nessa rede os efetivos eram contratados para jornadas de 20 horas semanais e só podiam ampliar a carga horária de forma temporária, eles não tinham a garantia de que iriam conseguir ampliar suas aulas até o máximo permitido. Ouvimos relatos de que, nessas condições, os professores eram incentivados a aceitar o máximo de aulas que os diretores lhes oferecessem, em cada uma das escolas em que estivessem lotados. Nessa dinâmica, a manutenção de vínculos com um maior número de escolas ampliava as chances de o professor completar a carga horária máxima permitida, ao combinar as ofertas de aulas provenientes de diferentes unidades escolares.

Lotar o professor em todas as escolas nas quais ele leciona, realizando processos de atribuição concomitantes, favorece a continuidade da ocorrência do trabalho docente em múltiplas unidades.

Outro aspecto importante é a fragmentação do processo de atribuição de aulas. Nas duas outras redes investigadas com maiores proporções de professores em múltiplas escolas, as redes A e B, os professores efetivos com jornada de 20 horas semanais que assumiam aulas extraordinárias até o limite de 40 horas semanais e aqueles que possuíam outra habilitação não podiam escolher todas as suas aulas de uma só vez. O entendimento era de que primeiro deveria ser garantida a escolha das horas referentes à jornada e à disciplina do concurso de todos os professores efetivos e, somente depois, os docentes poderiam escolher as aulas extraordinárias e/ou de disciplinas referentes a outra habilitação que eles porventura possuísem.

Na rede A, toda a lista de efetivos era chamada para a escolha das aulas referentes à disciplina do

concurso dentro da jornada de 20 horas e, posteriormente, em outra etapa, os docentes eram chamados para escolher as aulas referentes às outras habilitações também dentro das 20 horas. Depois, caso optassem por ampliar a carga horária, eram chamados novamente para escolher as aulas extraordinárias. Com isso, as chances de que um professor não conseguisse encontrar todas as suas aulas em uma mesma escola eram potencialmente aumentadas, tendo em vista que outro colega já poderia tê-las assumido.

Na rede B, por sua vez, o processo consistia em duas etapas: a de escolha das aulas do concurso e a de escolha das aulas extraordinárias. Nessa rede, não foi observada a possibilidade de que um professor efetivo assumisse aulas de outra habilitação além daquela referente à disciplina para a qual foi aprovado em concurso. Assim, reduziam-se as possibilidades de que o docente pudesse assumir aulas na sua escola de lotação, aumentando as chances de que ele tivesse que buscar outra escola para completar sua carga horária.

## QUANTO MAIS ETAPAS DISTINTAS PARA A ATRIBUIÇÃO DE AULAS UM PROFESSOR PARTICIPAR, MAIS DIFÍCIL SERÁ PARA ELE TER TODAS AS SUAS AULAS ATRIBUÍDAS EM UMA ÚNICA ESCOLA.

Nas redes investigadas, a escolha das aulas ora era responsabilidade dos professores, ora da gestão da escola. Em ambos os casos, percebemos que, embora a tendência mais comum seja a busca pela concentração da atuação docente em apenas uma escola, existem vários motivos que levam o professor ou a gestão a fazerem escolhas que resultem na atuação docente em múltiplas escolas.

Na rede A, por exemplo, os gestores deviam atribuir aos professores as aulas referentes à disciplina do concurso para o qual foram aprovados, seguindo a ordem de classificação. Os professores, por sua vez, tinham a obrigação de aceitá-las. Todavia, para as disciplinas dos itinerários formativos, a gestão

possuía discricionariedade para escolher a quem seriam ofertadas as aulas e os professores poderiam aceitar ou não a oferta. Do ponto de vista individual, essa configuração permitia que um docente fosse preterido por um gestor e tivesse maior dificuldade

de concentrar suas aulas naquela escola. Além disso, alguns professores podiam preferir lecionar somente a sua disciplina de concurso, rejeitando aulas do itinerário formativo e escolhendo mais escolas a fim de exercer essa preferência.

*CASO NÃO HAJA NENHUMA POLÍTICA EXPLÍCITA DE PRIORIZAÇÃO DA ALOCAÇÃO DOS PROFESSORES A UMA ÚNICA ESCOLA, OS ATORES PODEM TOMAR DECISÕES BASEADAS EM OUTRAS MOTIVAÇÕES. ESSAS DECISÕES POTENCIALMENTE RESULTAM NO TRABALHO DOCENTE EM MAIS DE UMA ESCOLA.*

### **3.5] POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES EFETIVOS EM JORNADAS DE TEMPO PARCIAL**

Nas três redes estaduais com alta proporção de professores em múltiplas escolas, os últimos concursos haviam sido feitos para cargos com jornadas de 20 horas semanais – com exceção da rede C, cujos concursos para docentes dos anos iniciais do ensino fundamental foram para jornadas de 25 horas semanais. Em nenhuma dessas redes era oferecida a possibilidade de ampliação definitiva para uma jornada de tempo integral. Ou seja, a política existente nessas redes era a da contratação e manutenção de professores efetivos em cargos com jornada de tempo parcial.

Nessas três redes, portanto, a única forma de um professor efetivo ter uma jornada de trabalho de tempo integral garantida era passando em dois concursos públicos. Essa é uma situação incomum, tendo em vista a baixa frequência da realização de concursos públicos por todas as redes pesquisadas, com intervalos de tempo de pelo menos cinco anos entre eles, bem como a dificuldade de que um professor consiga estudar para um segundo concurso enquanto trabalha no cargo do primeiro.

Tanto na rede A quanto na rede B, a ampla maioria dos professores efetivos tinha um cargo de 20 horas na rede – 70% deles na primeira e 82% na segunda. Enquanto isso, apenas 5% na rede A e 9% na rede B tinham um cargo de 40 horas – advindo ou da aprovação em um dos raros concursos com previsão de jornada integral ou do aproveitamento de alguma oportunidade de ampliação de jornada oferecida pontualmente. Além disso, 25% na rede A e 9% na rede B tinham dois cargos de 20 horas, ou seja, foram aprovados em dois concursos públicos que as redes realizaram. Esse cenário aponta que a ampla maioria dos docentes efetivos dessas redes só tinha a garantia de uma jornada de trabalho de tempo parcial.

As redes A, B e C abriam, todos os anos, a possibilidade de os professores efetivos ampliarem sua carga horária apenas de maneira temporária — durante o ano letivo em questão — e sujeita à disponibilidade de turmas (no caso dos anos iniciais do ensino fundamental) ou de aulas (no caso dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio). Isso significa que, se um professor dos anos iniciais

não encontrava turma disponível em outro turno ou um professor dos anos finais/ensino médio não encontrava o número total de aulas referente a uma jornada integral em um conjunto de escolas viável para sua atuação, naquele ano letivo, eles poderiam ficar com uma carga horária reduzida. Ou seja, estava sob sua responsabilidade e risco a composição de uma carga horária completa, de modo a alcançar uma remuneração mais significativa.

Nas redes A e C, era suficiente que os professores efetivos fizessem a opção pela ampliação da carga horária em momento anterior ao início do ano letivo. Na rede B, apenas a opção não bastava: os professores efetivos precisavam participar dos processos seletivos da mesma forma que os professores temporários, para que fossem classificados em uma lista única para a atribuição dessas aulas adicionais.

Portanto, a análise dessas práticas em relação às jornadas de trabalho, mesmo de forma isolada, já indica que a concentração da atuação dos professores somente em uma rede de ensino não era priorizada.

**AO NÃO GARANTIR OPORTUNIDADES PARA QUE OS PROFESSORES TENHAM CARGOS EFETIVOS DE 40 HORAS, AS REDES OS INCENTIVAM A BUSCAR ALTERNATIVAS COMPLEMENTARES.**

Entre elas, a realização de um concurso público para outra rede ou o trabalho em escolas privadas, atuando como docente em múltiplas escolas, ou, até mesmo, a busca por outras ocupações dentro ou fora da educação. A título de exemplo, na rede C, chegava a 42% o percentual de professores efetivos da rede estadual que acumulavam vínculo com outras redes de ensino.

## **3.6] POLÍTICAS REMUNERATÓRIAS DOS PROFESSORES EFETIVOS**

Nos dois últimos Planos Nacionais de Educação, estabeleceu-se a equiparação do rendimento médio dos professores ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente como parâmetro de valorização (Brasil, 2014; 2026). Para calcular os indicadores referentes a essa meta, tem-se utilizado o valor dos rendimentos dos professores e dos trabalhadores assalariados padronizados para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais (Brasil, 2024b).

Ao comparar os valores de remuneração inicial pagos aos professores efetivos nas cinco redes investigadas com os rendimentos médios dos profissionais assalariados com nível superior nos estados, todos os valores padronizados para 40 horas semanais,

observamos que, em quase todos os casos, a remuneração dos professores era superior<sup>6</sup>. Apenas na rede E, a remuneração inicial paga aos professores efetivos de escolas de tempo parcial era 11,5% mais baixa do que a média dos demais profissionais naquele estado. No entanto, com a gratificação referente à dedicação exclusiva, nas escolas de tempo integral, os professores dessa rede recebiam remuneração inicial em média 26% maior que seus contrapartes.

Salários baixos foram o motivo mais frequentemente mencionado na revisão de literatura como fator explicativo para a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas (Moriconi, Gimenes e Príncipe, 2026). Embora essa não seja a realidade

<sup>6</sup> Os dados observados são referentes ao ano de 2023.

mais comum nas redes estaduais investigadas, é possível constatar que ela ainda ocorre em diversas redes de ensino, tendo em vista que, em 2023, a remuneração média dos profissionais do magistério no país foi 13,1% menor que a dos demais profissionais com a mesma escolaridade (Brasil, 2024b).

## ***PAGAR REMUNERAÇÕES POUCO ATRATIVAS AOS DOCENTES, OU SEJA, ABAIXO DO QUE SE PAGA A PROFISSIONAIS DE OUTRAS OCUPAÇÕES COM MESMO NÍVEL DE ESCOLARIDADE, FAVORECE A BUSCA PELO ACÚMULO DE CARGA HORÁRIA NA REDE, MAS TAMBÉM DE VÍNCULOS EM OUTRAS REDES DE ENSINO E/OU DO COMPLEMENTO DA RENDA COM OUTRAS OCUPAÇÕES.***

Nos casos investigados, a rede A, por exemplo, pagava para os professores efetivos um valor inicial que, se fosse padronizado para 40 horas semanais, estaria em 11% acima da média dos salários dos demais profissionais daquele estado. Ou seja, poderia ser considerado atrativo. No entanto, como a única jornada que tem sido oferecida é a de 20 horas semanais, o valor ofertado pode ser considerado insuficiente pelos docentes que têm disponibilidade para fazer jus à jornada de 40 horas. Nesse cenário, o valor da hora trabalhada pode ser considerado atrativo, mas o contrato de tempo parcial não permite que os docentes aufram um montante equivalente ao trabalho em tempo integral.

A prática de contratar e manter professores efetivos somente em jornadas de trabalho de tempo parcial, ainda que pagando uma remuneração média um pouco maior do que outras ocupações, favorece com

que os professores não só ampliem a carga horária na rede, mas também busquem vínculos em outras redes de ensino e/ou complementem a renda com outras ocupações.

A rede C, por sua vez, pagava para os professores efetivos um valor inicial que, se fosse padronizado para 40 horas semanais, era praticamente o dobro da média dos demais profissionais daquele estado. Ou seja, um valor que podia ser considerado atrativo e, potencialmente, capaz de manter os professores com apenas um cargo naquela rede. No entanto, esse valor não estava todo garantido. Ele era composto por um vencimento básico que podia ser considerado baixo (próximo do piso para 20 horas) e por mais uma série de vantagens pecuniárias. Essas vantagens não eram permanentes, podendo ser retiradas, reduzidas ou alteradas a qualquer tempo. Embora politicamente não seja fácil para uma gestão retirar a parte transitória da remuneração, os professores sabem que existe a possibilidade dessa ocorrência.

A prática de contratar os professores efetivos somente com jornada de tempo parcial, pagando um valor composto majoritariamente por vantagens pecuniárias transitórias, ainda que resulte em uma remuneração total considerada atrativa, pode contribuir para a ampliação da carga horária docente na rede ou por meio de outros vínculos e/ou outras ocupações.

Na rede C, observamos, ainda, que 27,5% dos professores acumulavam vínculos com outras redes de ensino. Segundo um representante sindical entrevistado, a instabilidade das políticas de valorização docente naquele estado levava parte dos professores a manter vínculos parciais com a rede estadual e com uma rede municipal. Essa estratégia lhes permitia ajustar a distribuição da carga horária entre as duas redes de acordo com as variações nas condições remuneratórias, ampliando a jornada na rede que oferecesse melhores remunerações e reduzindo-a na outra.

Ainda no grupo das redes com maiores proporções de professores em múltiplas escolas, a rede B pagava para os professores efetivos um valor inicial que, se fosse padronizado para 40 horas semanais, era mais do que o dobro da média dos demais profissionais daquele estado. Nessa rede, a remuneração era composta por uma vantagem pecuniária de caráter permanente. Nesse caso, a remuneração para o

exercício de 20 horas teria o potencial de manter os professores apenas em um cargo.

Na rede B, ainda havia outros dois desincentivos à ampliação da carga horária: primeiro, os professores recebiam pela hora extraordinária metade do valor da hora recebida como efetivos; e, segundo, eles tinham que participar de um processo seletivo junto com os candidatos às vagas temporárias se quisessem assumir as aulas extraordinárias.

Entendemos que contratar professores efetivos somente com jornada de tempo parcial, pagando um valor fixo semelhante ao de trabalhadores com

jornada de tempo integral, além de desincentivar a ampliação da carga horária na própria rede, favorece a permanência dos professores em uma única jornada. De fato, apenas 33% dos professores efetivos da rede B trabalhavam 40 horas ou mais nessa rede – a maioria permanecia somente com um cargo de 20 horas semanais. Isso não impedia, no entanto, que uma parcela significativa dos professores acumulasse vínculos com outras redes de ensino. Como já apontado no tópico sobre as jornadas de trabalho, 42% dos professores efetivos dessa rede acumulavam vínculo com outras redes de ensino.

*AINDA QUE UMA REDE DE ENSINO PAGUE UMA REMUNERAÇÃO ATRATIVA, CASO ELA ADOTE UMA POLÍTICA DE CONTRATAÇÃO QUE GARANTA AOS PROFESSORES EFETIVOS SOMENTE JORNADAS DE TEMPO PARCIAL, VÁRIOS DELES BUSCARÃO ACUMULAR VÍNCULOS COM OUTRAS REDES DE ENSINO PARA ALCANÇAR UMA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL, RESULTANDO NO TRABALHO EM MÚLTIPLAS ESCOLAS.*

## 3.7] CONTRATAÇÃO DE PROFESSORES TEMPORÁRIOS

Tão importante quanto a análise das práticas referentes aos professores efetivos é a análise daquelas referentes aos temporários nessas redes de ensino. Sobretudo considerando a magnitude desse grupo nos locais investigados e no conjunto das redes estaduais do país.

A Meta 18 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 tinha como uma de suas estratégias a limitação do corpo docente temporário a 10% dos profissionais do magistério no país (Brasil, 2014). No PNE 2026-2036, esse parâmetro foi ampliado para, no máximo, 30% (Brasil, 2026).

Todas as redes estaduais participantes desta pesquisa apresentavam, em 2023, mais de 30% do quadro do magistério sendo ocupado por profissionais temporários, sendo que três delas atingiam percentuais acima de 50%. Portanto, todas as redes investigadas usavam a força de trabalho temporária além dos limites estabelecidos pela legislação.

A contratação por tempo determinado, uma vez que não garante estabilidade, favorece a busca por contratos de trabalho adicionais — seja em outras escolas na própria rede, em outras redes ou mesmo fora da docência.

Para além da própria natureza do contrato de trabalho temporário, existem características da contratação de professores nesse formato que favorecem o trabalho docente em múltiplas escolas.

As redes A, B e D contratavam temporários por hora-aula, sem a garantia de uma jornada mínima semanal. A rede A pagava aos temporários o equivalente ao valor inicial dos efetivos, a rede D pagava um valor 28% abaixo do valor inicial dos efetivos e a rede B pagava aos temporários cerca de metade do valor inicial pago aos efetivos.

**CONSIDERAMOS QUE O FATO DE SER CONTRATADO DE FORMA TEMPORÁRIA, SEM A GARANTIA DE PERMANÊNCIA E POR VEZES COM UMA REMUNERAÇÃO MAIS BAIXA QUE AQUELA RECEBIDA INICIALMENTE PELOS EFETIVOS, É UM INCENTIVO PARA QUE ESSES PROFISSIONAIS BUSQUEM AUMENTAR AO MÁXIMO SUA CARGA HORÁRIA NA REDE, ACUMULEM VÍNCULOS COM OUTRAS REDES E/OU ATUEM FORA DA DOCÊNCIA.**

Os dados mostram, porém, que apenas nas redes C e E a maioria dos professores temporários tinha contratos de, pelo menos, 40 horas semanais: 74% na rede C e 61% na rede E — essas são as duas únicas redes que buscavam ofertar, no mínimo, um contrato de tempo parcial para os temporários (20 horas semanais na primeira e 25 horas na segunda). Na rede E, inclusive, os professores temporários também tinham a possibilidade de optar por trabalhar

em uma escola de tempo integral, recebendo gratificação por dedicação exclusiva.

Nas demais redes, eram baixos os percentuais de professores temporários que trabalhavam 40 horas semanais ou mais na própria rede: 18%, 23% e 29%, respectivamente, nas redes A, B e D. Portanto, embora as incertezas decorrentes da forma de contratação incentivassem os professores temporários a acumularem o máximo de aulas possível nas redes, a maioria deles possuía contratos que não alcançavam as 40 horas semanais.

Na rede A, ouvimos um relato que pode ajudar a elucidar essa aparente contradição. Nessa rede, frequentemente estava sendo constatada a falta de professores para alguns componentes curriculares. Um profissional que atuava em uma instância regional relatou que, apesar de haver um expressivo número de inscrições para o processo seletivo de professores temporários, quando os aprovados eram chamados para assinar o contrato, muitos desistiam. Isso porque encontravam as aulas de seu componente curricular distribuídas de maneira pouco atrativa: havia apenas um pequeno número de aulas disponível em cada escola, o que significava a necessidade de trabalhar em muitas escolas para compor um contrato com a carga horária mais ampla — o que nem sempre valia a pena considerando os gastos financeiros ou o tempo de deslocamento. O resultado desse cenário era uma quantidade expressiva de aulas em aberto que a rede não conseguia preencher, ao mesmo tempo em que existia um conjunto de profissionais interessados em lecionar não sendo aproveitados.

Assim como relatado pelo profissional dessa rede, temos a hipótese de que muitos temporários trabalham com contratos menores que 40 horas semanais por não conseguirem compor essa carga horária devido à fragmentação da disponibilidade das aulas dos seus componentes curriculares no momento em que eles são chamados para a atribuição de aulas.

Essa hipótese é reforçada quando fazemos o exercício de somar a parcela de professores que trabalhavam pelo menos 40 horas semanais na rede com a parcela de professores que acumulavam vínculo com outras redes<sup>7</sup>. Embora a

7. Como as fontes consultadas são distintas, não é possível identificar a jornada de trabalho total dos professores que acumulam vínculos com outras redes de ensino. Esses dados também não constam no Censo da Educação Básica, o que impediu o cálculo das jornadas totais praticadas pelos docentes. Nesta pesquisa, as informações sobre carga horária provêm das redes de ensino, enquanto os dados sobre os vínculos decorrem do Censo.

limitação dos dados coletados nesta pesquisa não permita identificar quantos professores estavam em ambas as situações ao mesmo tempo, ao somar esses dois grupos, em cada rede investigada, é possível estimar a parcela máxima de professores que estavam com suas cargas horárias totalmente preenchidas pela docência. Nesse exercício, chegamos aos totais de 35% na rede A, 56% na rede B e 53% na rede D. Esses seriam os números máximos de professores temporários dessas redes que estariam com cargas horárias integrais na docência.

A contratação de efetivos em cargos com jornadas parciais, apenas com possibilidade de ampliação temporária de carga horária e a contratação de temporários sem carga horária mínima são políticas que levam uma expressiva parcela de professores a assumirem a responsabilidade e o risco de compor uma carga horária completa em mais de uma escola. Temos como hipótese, a qual não foi objeto de teste nesta pesquisa, de que muitas vezes esses professores não têm sido capazes de compor essa carga horária completa, permanecendo com uma carga horária menor do que a desejada.

*APARENTEMENTE, TRATA-SE DE UMA SITUAÇÃO EM QUE AS REDES DE ENSINO ESTÃO TRANSFERINDO AOS PROFESSORES O RISCO PELA INCERTEZA DO TAMANHO OU DA DISTRIBUIÇÃO DA DEMANDA POR AULAS, O QUE PARECE AFETAR A ATRATIVIDADE E A PERMANÊNCIA DELES NA PROFISSÃO.*

## 3.8] SOBRECARGA DE TRABALHO NA DOCÊNCIA

Nas redes estaduais estudadas foram encontradas diversas oportunidades sendo oferecidas aos docentes para que ampliassem sua carga horária para além de 40 horas semanais, o que pode configurar uma sobrecarga de trabalho.

Na rede B, professores efetivos com jornada de 20 horas semanais podiam ampliar, de forma temporária, para até 50 horas. Na rede A, existia a possibilidade de ampliação de 40 horas para até 60 horas semanais, ainda que restrita a casos específicos, como a indisponibilidade de docentes temporários para assumir aulas ainda a serem atribuídas. Na rede D, somente os professores temporários podiam ter contratos de até 60 horas – os efetivos só poderiam ter carga horária similar se fossem aprovados em dois concursos públicos, um de 40 e outro de 20 horas. No entanto, em todas essas redes, era restrita a

parcela de docentes que atuavam com carga horária acima das 40 horas semanais.

Na rede B, como já apontado anteriormente, a ampliação para 44 aulas semanais era o padrão para os professores especialistas, enquanto os polivalentes podiam dobrar suas 25 horas semanais. Esse cenário resultava na execução, por parte da maioria dos docentes, de cargas horárias acima das 50 horas semanais. Trata-se da rede que, em 2023, garantia o pagamento de apenas 25% da jornada para a realização do trabalho extraclasse.

O representante sindical entrevistado na rede B relatou que a secretaria estava implementando iniciativas para reduzir o número máximo de aulas semanais permitidas. O sindicato buscava negociar a efetividade dessa medida, de forma progressiva, aliada ao aumento do valor referente ao trabalho

extraclasse e da disponibilização de um terço da carga horária para realizá-lo. Dessa maneira, a redução da carga horária seria, ainda que parcialmente, compensada monetariamente. No entanto, segundo ele, havia resistência de ambos os lados: da secretaria, que passou a considerar no cálculo do um terço da jornada de trabalho os intervalos entre aulas, justificando já serem remunerados e não concordando com o aumento do valor; e dos professores, que preferiam manter a remuneração sem nenhuma redução, mesmo que isso significasse continuarem com a sobrecarga de trabalho.

Embora não tenham sido feitas entrevistas específicas sobre os motivos para a adoção de ações que incorrem no uso excessivo da força de trabalho docente, os argumentos ouvidos para tais iniciativas incluem: a falta de professores, a preferência por um professor da própria escola para a substituição de um colega – evitando recorrer a um novo docente, e o próprio desejo e/ou necessidade dos professores de ampliarem sua carga horária para além das 40 horas semanais.

## **CONSIDERAMOS QUE, QUANDO UMA REDE PERMITE A AMPLIAÇÃO DA CARGA HORÁRIA DOCENTE PARA ALÉM DE 40 HORAS SEMANAIS, SOMA-SE AO RISCO DE SOBRECARGA DE TRABALHO O AUMENTO DAS POSSIBILIDADES DE OS PROFESSORES ATUAREM EM MÚLTIPLAS ESCOLAS.**

No que concerne à sobrecarga de trabalho, é preciso destacar a situação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes investigadas.

Na rede C, os docentes dos anos iniciais eram contratados para jornadas de 25 horas e podiam dobrá-las para 50 horas semanais. Essa opção era exercida por 68% deles em 2023. Ou seja, nessa rede, a maioria dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental atuava com sobrecarga de trabalho.

Cabe ressaltar ainda que as 25 horas se dividiam em 20 horas em sala de aula e 5 horas para o trabalho extraclasse – não atendendo à proporção prevista na legislação de reserva de um terço da jornada de trabalho para a execução dessas atividades.

Na rede E, os professores desse segmento tinham jornada de 30 horas semanais: 20 em sala de aula e 10 para o trabalho extraclasse. Nessa rede, a única possibilidade de dobrar a carga horária era a aprovação em dois concursos. Consequentemente, era reduzido o número de professores dos anos iniciais que trabalhavam em mais de uma escola dentro dessa rede. Embora esse seja um dado positivo, como a remuneração referente às 30 horas semanais não era equivalente à paga aos demais trabalhadores que atuam em tempo integral, entende-se que o cenário ainda incentivava os docentes ao acúmulo de vínculos ou de outras ocupações.

**A ausência de contratos de 40 horas semanais para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental com, no mínimo, um terço da carga horária para atividades extraclasse, amplia a probabilidade de acumulação de vínculos e jornadas de trabalho, com potencial para gerar sobrecarga laboral.**

Outra condição que viabiliza a sobrecarga é a oferta de ensino noturno. Historicamente, não foram implementadas políticas para a contratação de docentes para atuação, especificamente, neste turno. Dessa forma, majoritariamente, o horário noturno é utilizado como possibilidade para a ampliação da carga horária dos professores do turno diurno.

Em 2023, o ensino noturno respondia por 11% a 14% das turmas em quatro das cinco redes estaduais investigadas – A, B, D e E. Nessas redes, menos da metade das escolas tinha pelo menos uma turma no período noturno – entre 37% e 46% delas. Já na rede C, o ensino noturno respondia por 22% das turmas e 65% das escolas o ofertavam. A rede C foi aquela que apresentou a maior parte dos professores lecionando 44 aulas semanais – carga horária difícil de ser cumprida apenas no ensino diurno. Além disso, era uma rede com expressiva proporção de professores que acumulavam vínculos com outras redes de ensino (26,7%).

Nas entrevistas com os representantes sindicais das cinco redes estaduais, todos mencionaram a tendência de redução da oferta de vagas no ensino

noturno, diminuindo as aulas disponíveis para os professores assumirem nesse período.

Para os representantes sindicais das redes A, B, C e E, essa redução se deve a um movimento de substituição da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, no período noturno, pela oferta em formato à distância ou em centros especializados. Já para o representante sindical da rede D, o motivo da redução da oferta é o decréscimo da demanda dos estudantes pelo ensino noturno.

Independentemente do motivo, observamos que essa situação é percebida como indesejada pelos representantes sindicais, especialmente para os professores que têm outra ocupação ou já lecionam durante o dia e complementam sua atuação com as aulas no período noturno. Na rede D, o representante sindical

apontou que esse é o caso da maioria dos professores que optam por jornadas de 20 horas semanais na rede: eles preferem exercer essa jornada no turno noturno, já que possuem outros compromissos durante o dia. Nessa rede, que realiza concursos para 40 horas semanais com opção de redução para 20 horas, ocorre, inclusive, uma discussão sobre a possibilidade de excluir a opção pela jornada parcial — justamente em razão da dificuldade de lotar esses professores, com a redução das turmas noturnas.

Ao mesmo tempo em que identificamos diversas práticas que favorecem a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas no Brasil, também encontramos um conjunto de ações que pode contribuir para o cumprimento da jornada de trabalho em uma única unidade escolar. Na próxima seção, apresentamos essas ações.

*QUANTO MAIOR A OFERTA DE VAGAS NO ENSINO NOTURNO, DADA A NÃO EXISTÊNCIA DE POLÍTICAS DE CONTRATAÇÃO ESPECÍFICAS PARA ELE, MAIORES AS POSSIBILIDADES DE QUE PROFESSORES ATUEM COM SOBRECARGA DE AULAS E, POR CONSEQUÊNCIA, MAIORES AS CHANCES DE OS PROFESSORES TRABALHAREM EM MÚLTIPLAS ESCOLAS.*



© IMAGEM ILUSTRATIVA GERADA POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

# 4] PRÁTICAS DAS REDES QUE CONTRIBUEM PARA O TRABALHO DOCENTE EM UMA ÚNICA ESCOLA

AO REALIZARMOS OS ESTUDOS DE CASO, TAMBÉM ENCONTRAMOS INICIATIVAS QUE INCENTIVAM A CONCENTRAÇÃO DO VÍNCULO DOS DOCENTES APENAS EM UMA REDE DE ENSINO e iniciativas que favorecem o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar. Essas iniciativas foram observadas especialmente nas redes D e E, ambas com menores proporções de professores atuando em múltiplas escolas.

## 4.1] INCENTIVOS PARA A CONCENTRAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM UMA ÚNICA REDE

A rede D realizava concursos públicos para o provimento de cargos de 40 horas semanais, podendo o professor optar pela jornada de 20 horas, caso tivesse interesse. Além disso, o governo do Estado lançava editais para que os professores com jornadas de 20 horas pudessem trabalhar em tempo integral, definitivamente. Já a diminuição da carga horária, de 40 para 20 horas semanais, podia ser solicitada via processo administrativo, sendo ato irreversível.

Essa rede pagava aos efetivos com jornada integral um valor 30% acima da média dos demais profissionais assalariados com mesmo nível de formação no estado. Esse valor era composto por um vencimento base equiparado ao piso salarial do magistério, somado a vantagens pecuniárias transitórias.

Um representante sindical entrevistado destacou a melhoria da remuneração e da jornada de trabalho na rede D como importantes conquistas da categoria. Segundo ele, antes dessas melhorias, sobravam vagas nos concursos públicos. Adicionalmente, o representante pontuou que, à medida que essas iniciativas foram sendo implementadas, uma parcela dos professores abriu mão de outros vínculos de trabalho para concentrar sua atuação somente na rede D. No entanto, ele também reconheceu que alguns docentes permaneceram com duplo vínculo e que outros prestaram novo concurso público para assumir mais 20 horas de trabalho, laborando por 60 horas semanais.

A rede E, em 2023, contava com uma nova carreira cujas jornadas podiam ser de 25 ou 40 horas semanais, embora a maioria dos efetivos permanecesse na carreira antiga – com jornadas semanais que variavam entre 12 e 40 horas.

A principal iniciativa nessa rede para incentivar a concentração da atuação docente em um único local foi a expansão das escolas de tempo integral, prevendo dedicação exclusiva dos professores. Assim, os professores efetivos e temporários podiam optar pela atuação por 40 horas semanais

em apenas uma escola de tempo integral, mediante o recebimento de uma gratificação que, em 2023, correspondia ao acréscimo de mais de 40% do vencimento inicial do magistério. À época, esse programa havia alcançado 45% das escolas e 38% dos professores da rede. Além disso, havia a opção por jornadas maiores como critério para a classificação dos professores nos processos de atribuição de aulas e restrições para a redução da jornada docente — limitada a 24 ou 30 horas semanais, em casos muito específicos, avaliados pela secretaria.

No período entre 2018 e 2023, em decorrência do expressivo número de aposentadorias e da não realização de concursos públicos, observou-se nessa rede uma expressiva diminuição na quantidade de professores efetivos trabalhando em todas as jornadas. No entanto, a redução foi mais significativa nas jornadas parciais que nas integrais. Isso pode ter ocorrido tanto pelo acentuado número de aposentadorias de professores que realizavam jornadas parciais; quanto pela migração dos docentes de jornadas parciais para integrais, devido aos incentivos existentes à época.

A realização de concursos públicos para jornadas de 40 horas semanais, a possibilidade de ampliação definitiva da carga horária docente de 20 para 40 horas, a adoção de incentivos para aqueles que optem por jornadas maiores, bem como as restrições à redução das jornadas e o pagamento de gratificação para os docentes em dedicação exclusiva são fatores que colaboram para aumentar a parcela de professores que cumprem jornada de tempo integral em uma única rede de ensino.

Na rede D, 84% dos professores efetivos optaram por permanecer no cargo de 40 horas semanais – e não reduzir para 20 horas. Na rede E, a proporção de professores efetivos que atuavam pelo menos 40 horas semanais na rede aumentou de 35% para 49%, entre 2018 e 2023 (período em que as iniciativas descritas foram implementadas).

*CABE RESSALTAR, PORÉM, QUE EMBORA ESSAS AÇÕES POSSAM FAVORECER A PERMANÊNCIA DOS PROFESSORES EFETIVOS NAS JORNADAS INTEGRAIS E, CONSEQUENTEMENTE, EM UMA ÚNICA REDE, ELAS NÃO IMPEDEM QUE PARTE DOS DOCENTES AMPLIE SUA CARGA HORÁRIA PARA ALÉM DESSAS 40 HORAS.*

Na rede D, observamos, ainda, que 2% dos professores efetivos acumulavam um cargo de 40 horas e um de 20 horas na própria rede e 25% acumulavam vínculo com outra rede de ensino. Na

rede E, 5% dos professores efetivos acumulavam, na própria rede, cargos com jornadas que ultrapassavam 40 horas semanais e 21% acumulavam vínculo com outra rede de ensino.

## **4.2] ESFORÇOS PARA FAVORECER O CUMPRIMENTO DA JORNADA DE TRABALHO EM APENAS UMA ESCOLA**

Ao realizarmos os estudos de caso nas redes D e E, ambas com menores proporções de professores em múltiplas escolas, encontramos dois caminhos para a implementação de políticas para favorecer o cumprimento da jornada de trabalho somente em um estabelecimento de ensino da rede. Na rede D, a estratégia foi a priorização da alocação dos professores a apenas uma escola, válida para toda a rede de ensino. Já na rede E, a estratégia foi a expansão das escolas de tempo integral com dedicação exclusiva dos professores a uma unidade escolar.

Embora sejam caminhos distintos, em ambos os casos observamos que as redes implementaram modelos nos quais os indivíduos são vistos como professores de uma escola específica e não como fornecedores de aulas para a rede de ensino. Esses modelos preveem modificações em aspectos como a organização curricular, papéis dos professores, formas de contratação e organização das jornadas de trabalho docente. Desse modo, eles pressupõem um alinhamento entre a gestão pedagógica e a gestão de pessoas nas redes de ensino.

A seguir, descreveremos brevemente as principais práticas adotadas por essas duas redes como parte dos caminhos para favorecer o cumprimento da jornada de trabalho dos professores em apenas uma unidade escolar. Cabe ressaltar que também encontramos algumas iniciativas nesse perfil sendo desenvolvidas nas redes A, B e C, todavia, tratava-se de ações mais pontuais – como algumas melhorias nos processos de atribuição de aulas.

### **POLÍTICA DE PRIORIZAÇÃO DO CUMPRIMENTO DA JORNADA DE TRABALHO DOCENTE EM UMA ÚNICA UNIDADE ESCOLAR**

A rede D, embora trabalhasse com o modelo de atribuição de aulas na maioria de suas escolas, contava com uma política explícita de priorização do cumprimento da jornada de trabalho docente em uma única unidade escolar. Essa política era composta por um conjunto de medidas que envolviam as matrizes curriculares, o papel dos docentes nas escolas e a organização de suas jornadas de trabalho, bem

como o desenvolvimento do processo de atribuição de aulas aos professores. Na rede D, em 2023, menos de 8% dos professores trabalhavam em mais de uma escola dentro da própria rede.

### **MATRIZES CURRICULARES COM COMPONENTES FLEXÍVEIS**

A rede D implementou diversas iniciativas de flexibilização das matrizes curriculares, o que contribuiu para o cumprimento da jornada de trabalho docente em apenas uma unidade escolar.

Uma dessas iniciativas era a oferta de componentes curriculares que podiam ser atribuídos a professores com formação em diversas áreas do conhecimento. Outra era a oferta de disciplinas eletivas, propostas pelas unidades escolares, a partir dos interesses dos estudantes e da formação dos professores com carga letiva disponível em seus quadros.

Ao permitir que um professor componha sua carga com os componentes de sua área do conhecimento e com esses novos componentes curriculares, as redes aumentam potencialmente as chances de que os professores consigam completar suas cargas horárias somente em uma escola. Isso, é claro, se não forem reduzidas as cargas de seus componentes curriculares para propiciar a criação desses novos componentes – neste caso, a tendência é uma ação compensar a outra.

Observamos na rede D, ainda, uma forma diferente de flexibilização da organização curricular: para diversos componentes curriculares, era permitido ofertar uma ou duas aulas semanais, a critério da escola. Desse modo, a gestão da escola tinha a possibilidade de ajustar suas matrizes de acordo com aspectos do seu próprio contexto, tais como o perfil dos estudantes de cada ano, os perfis e cargas horárias disponíveis dos professores, entre outros aspectos.

A existência de matrizes curriculares com componentes flexíveis oferece às escolas maiores possibilidades para a atribuição de aulas a fim de favorecer o cumprimento da jornada docente em apenas um estabelecimento escolar.

### **RECONHECIMENTO DE UM PAPEL MAIS AMPLO DOS PROFESSORES**

Na rede D, a proposta pedagógica adotada em todas as escolas previa que os professores pudessem dividir

os dois terços de sua jornada em interação com os estudantes entre as aulas do seu componente curricular e diversas responsabilidades pedagógicas, colaborando, assim, para o desenvolvimento dos estudantes e da comunidade escolar.

Dentre as possibilidades de atuação para além da sala de aula, estava a coordenação de uma turma, o que compreende o acompanhamento individualizado dos alunos, sua formação cidadã e o apoio ao seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional. Outra opção era a coordenação de uma área do conhecimento, por meio do apoio ao planejamento e à formação continuada de outros professores, ou a possibilidade de assumirem laboratórios de ciências e de informática — sempre como parte de sua jornada de trabalho como professor.

Ao reconhecer e oportunizar ao professor a colaboração em outras atividades que favorecem a aprendizagem dos estudantes no ambiente escolar, para além da atuação nas aulas do seu componente curricular, a rede amplia as possibilidades para que o docente cumpra sua jornada de trabalho em apenas uma unidade escolar.

### **REORGANIZAÇÃO DAS JORNADAS DE TRABALHO**

Na rede D, as 40 horas de trabalho docente eram calculadas com base na hora-relógio, de modo que dois terços da jornada — parcela que correspondia ao tempo em sala de aula — correspondia a 27 aulas de 50 minutos. Isso porque a rede considerava recreios e intervalos como tempo de interação com os estudantes, e não como parte do um terço da jornada reservado para o planejamento individual, o trabalho coletivo e a formação continuada dos docentes.

Segundo o representante sindical entrevistado nessa rede, houve uma redução gradativa de 32 para 30 e, depois, para 27 aulas na jornada de 40 horas semanais, conquistada pelos docentes como parte das negociações por melhorias salariais e de condições de trabalho, ocorridas na década anterior.

Outro dispositivo identificado nessa rede que favorecia a atuação docente em uma única unidade escolar era o manejo na distribuição das aulas. Caso, no momento da atribuição de aulas, restassem até duas das 27 aulas que compunham a jornada do professor sem possibilidade de atribuição na escola,

o docente poderia permanecer vinculado exclusivamente àquela unidade escolar. Nessa situação, as duas aulas remanescentes eram destinadas à realização de atividades com os estudantes, como reforço escolar ou projetos pedagógicos, enquanto as demais 25 aulas eram destinadas às atividades regulares de docência.

No que se refere ao terço da jornada destinado às atividades extraclasse, a rede D determinava que essas atividades fossem desenvolvidas integralmente nas unidades escolares. Para isso, elas eram organizadas

em momentos individuais e coletivos, cabendo a estes últimos, no mínimo, 10 horas semanais da jornada dos professores com carga horária de 40 horas.

Para viabilizar a realização do planejamento coletivo, a rede estabeleceu dias fixos do calendário semanal para que os professores de cada área do conhecimento se reunissem. Nesse dia, não eram atribuídas aulas ao professor, de modo que todo docente tinha, pelo menos, um dia na semana reservado integralmente às atividades extraclasse.

*QUANTO MAIOR A RESERVA DE TEMPO PARA AS ATIVIDADES EXTRACLASSE E MENOR O NÚMERO DE AULAS QUE UM PROFESSOR DEVE LECIONAR, MAIORES AS CHANCES DE QUE ELE POSSA COMPLETAR SUA CARGA HORÁRIA EM APENAS UMA UNIDADE ESCOLAR. AO MESMO TEMPO, GARANTIR QUE UM TERÇO DA JORNADA SEM INTERAÇÃO COM OS ESTUDANTES SEJA, DE FATO, UTILIZADO PARA O PLANEJAMENTO INDIVIDUAL, O TRABALHO COLETIVO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DESSES PROFISSIONAIS REDUZ A POSSIBILIDADE DO ACÚMULO DE VÍNCULO COM OUTRA REDE DE ENSINO DURANTE ESSE PERÍODO.*

## DIRETRIZES NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS

Em todas as redes públicas brasileiras, existe a possibilidade de que um professor tenha dois cargos efetivos, por meio da aprovação em dois concursos distintos. Quando um professor é aprovado no segundo concurso na mesma rede em que já trabalha, ele pode tentar que a lotação desse último cargo ocorra na mesma escola do primeiro cargo, mas o êxito da medida depende da disponibilidade de vaga em sua escola no momento de sua convocação. Existe, ainda, a possibilidade de, no decorrer da sua carreira, caso o professor tenha sido lotado em duas escolas (uma referente a cada cargo), que ele peça a remoção de um dos cargos, concentrando suas atividades em uma única escola. No entanto, essa medida também depende da existência de vaga na unidade escolar e do lugar que ele ocupa na lista de classificação — os melhores colocados selecionam primeiro os locais onde querem atuar.

A rede D estabelecia como um dos critérios de desempate do processo de remoção o fato de o professor já possuir carga horária na unidade para a qual desejava ser removido. Ou seja, havia um mecanismo que podia favorecer, embora não garantir, a lotação de dois cargos de um professor em uma única escola.

**No processo de atribuição de aulas, priorizar a lotação do segundo cargo de um professor na escola de lotação do primeiro pode favorecer o cumprimento da jornada de trabalho em apenas uma unidade escolar.**

Na rede E, o processo de atribuição anual prevê que os professores efetivos com jornadas parciais indiquem, em uma etapa inicial, se pretendem ou não ampliar sua carga horária. Assim, na etapa seguinte, quando ocorre a atribuição de aulas na escola em que o professor é lotado, o diretor da escola já conhece a disponibilidade de cada docente, podendo atribuir mais aulas a ele de uma só vez.

Além disso, tanto na rede D como na rede E, nessa etapa de atribuição de aulas aos professores efetivos, já podem ser atribuídas todas as aulas para as quais o professor seja habilitado a lecionar, tanto aquelas vinculadas à disciplina para a qual ele prestou concurso público, quanto outras que se adequem à sua formação.

**CONCENTRAR A ATRIBUIÇÃO DAS AULAS AOS PROFESSORES EM UMA ÚNICA ETAPA, NA QUAL POSSAM ASSUMIR AS AULAS DE TODOS OS COMPONENTES CURRICULARES PARA OS QUAIS ESTEJAM HABILITADOS DE UMA SÓ VEZ, POTENCIALIZA AS CHANCES DE OS PROFESSORES COMPLETAREM SUA CARGA HORÁRIA EM UMA SÓ ESCOLA.**

Na rede D, os gestores escolares eram os responsáveis pela atribuição das aulas. Desse modo, embora o processo pudesse envolver o diálogo com os professores, a decisão final era do gestor. No entanto, o gestor devia fazê-lo a partir de orientações da secretaria, dentre elas, a priorização dos professores na lotação da base comum, de acordo com o tempo de serviço para efetivos, e de acordo com a classificação no processo seletivo para os temporários. Além disso, havia a orientação para que os gestores buscassem manter as mesmas aulas do ano anterior, sempre que possível, atribuídas ao docente que já as lecionava. As instâncias intermediárias entre a secretaria e a escola, por sua vez, eram responsáveis por acompanhar os gestores, auxiliando-os no cumprimento das diretrizes. Com isso, havia um esforço para evitar que gestores tomassem decisões que gerassem como consequência o acúmulo de escolas para um professor. Segundo os entrevistados, essa situação ocorria somente em exceções, quando, após todas as atribuições possíveis, ainda restava carga a ser atribuída para completar a jornada do professor.

## *ESTABELECEER DIRETRIZES NO PROCESSO DE ATRIBUIÇÃO DE AULAS A FIM DE PRIORIZAR O CUMPRIMENTO DA JORNADA DE TRABALHO EM UMA ÚNICA ESCOLA, BEM COMO ACOMPANHAR E APOIAR A APLICAÇÃO DESSAS DIRETRIZES, CONTRIBUI PARA A REDUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE EM MÚLTIPLAS ESCOLAS DE UMA REDE DE ENSINO.*

### **ADOÇÃO DO MODELO DE ALOCAÇÃO DOS PROFESSORES ÀS ESCOLAS**

Como já apontado, a rede E optou pela expansão das escolas de tempo integral, por meio de um modelo de dedicação exclusiva dos professores. Em 2023, o programa já havia alcançado 45% das escolas.

Já a rede D, que já realizava concursos com a opção de jornada integral, lotava os professores em jornada de 40 horas exclusiva nas unidades que ofertavam educação profissional. A rede não oferecia pagamento diferenciado a esses professores: a atratividade dessas escolas estava relacionada a características como infraestrutura e perfil dos estudantes. Na rede D, as escolas de educação profissional representavam quase 20% dos estabelecimentos de ensino. Embora esse perfil de escolas tenha contribuído para a baixa proporção de professores atuando em múltiplas escolas, o que parece ter tido maior peso para a ocorrência do fenômeno é a já descrita política de priorização do cumprimento da jornada em apenas uma unidade escolar.

Tanto na rede D como na rede E, no modelo de alocação de professores às escolas, a unidade a ser alocada é o professor, não a aula, portanto, é calculado o número de professores que cada escola precisa para o ano letivo. Os mesmos fatores que afetam o modelo de atribuição de aulas embasam os cálculos para estimar a quantidade de professores por escola. É preciso considerar o número de turmas a serem atendidas por ano, as matrizes curriculares – incluindo não somente os componentes obrigatórios, mas também as disciplinas eletivas, os itinerários formativos, os projetos e as demais atividades pedagógicas – e o número de horas da jornada docente que serão destinadas às atividades com e sem interação com estudantes.

Em ambas as experiências, esse cálculo resultava em um número total de professores por escola – sem divisões por área de formação. Frequentemente, o resultado não é um número inteiro, o que significa que a gestão da escola tem um conjunto de horas do seu quadro de professores à disposição – o que permite manejar a substituição em caso de faltas, o atendimento aos estudantes e as demais demandas do cotidiano escolar.

Embora aparentemente seja óbvio, deve-se destacar que a adoção de um modelo de alocação de professores às escolas, ainda que não alcance todas as escolas da rede de ensino, contribui para o aumento da parcela dos professores que cumpre a sua jornada em apenas uma unidade escolar.

No modelo de escola de tempo integral adotado pela rede E, observamos diversas práticas semelhantes àquelas adotadas pela rede D, como a adoção de matrizes curriculares mais flexíveis. Além disso, observamos que a rede E também entende o papel do professor de maneira ampliada, considerando a possibilidade de que ele assuma outras responsabilidades pedagógicas. Ademais, em escolas de tempo integral, ao ampliar a carga horária dos estudantes na escola, aumenta-se o número de aulas disponíveis para atribuição aos docentes, o que contribui para a viabilidade do cumprimento da jornada de trabalho apenas naquela unidade escolar.

Cabe destacar que em duas redes estaduais investigadas, as redes A e B, os professores que atuam no ensino integral podem ter jornadas variadas e não necessariamente totalmente dedicadas a uma unidade escolar. Esse achado evidencia que não é possível assumir que políticas de implementação de escolas em tempo integral

favoreçam automaticamente a atuação docente em uma única unidade escolar, uma vez que há redes em que a dedicação exclusiva dos professores a uma escola não integra o modelo implementado.

*A IMPLEMENTAÇÃO DE ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL, COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA DOCENTE, EM MODELOS QUE PREVEEM MATRIZES CURRICULARES COM COMPONENTES MAIS FLEXÍVEIS E A AMPLIAÇÃO DO PAPEL DOS PROFESSORES, PERMITE A AMPLIAÇÃO DA PARCELA DE DOCENTES COM ATUAÇÃO EM APENAS UM ESTABELECIMENTO ESCOLAR.*

Cabe, ainda, ressaltar uma desvantagem identificada no caminho adotado pela rede E em relação àquele adotado pela rede D. Na rede D, as ações que compõem a política de priorização do cumprimento da jornada em um único estabelecimento de ensino foram sendo implementadas de maneira concomitante em todas as escolas. Já na rede E, o modelo de tempo integral foi adotado em um conjunto de escolas que vinha crescendo expressivamente, mas que, ainda assim, em 2023, não abrangia a metade das escolas da rede. Trata-se, portanto, de uma política que, embora possa vir a alcançar todas as escolas da rede em algum momento, aparentemente demandará um longo período de implementação. Dessa forma, durante o período de transição, inevitavelmente coexistirão dois modelos com diferenças expressivas em aspectos pedagógicos e de gestão de pessoas, o que poderá acentuar as desigualdades na qualidade da educação ofertada.



© RAFA NEDDERMEYER/AGÊNCIA BRASIL

5]

## O QUE SABEMOS SOBRE AS PREFERÊNCIAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO TEMA?

PARA OUVIR OS PROFESSORES BRASILEIROS, A ESTRATÉGIA ADOTADA NESTA PESQUISA FOI O APROVEITAMENTO DA ESTRUTURA DE COLETA DE DADOS DA INICIATIVA EQUIDADE.INFO, DO CENTRO LEMANN DE STANFORD, com a inclusão de questões relativas à tomada de decisão dos docentes no que se refere ao trabalho em múltiplas escolas.

As respostas apresentadas neste relatório são provenientes de questionários aplicados em 2025 a professores do ensino fundamental e médio que atuavam em uma amostra de escolas públicas e privadas localizadas em todos os estados do país. Os detalhes sobre essa etapa da pesquisa estão pormenorizados no Apêndice deste relatório.

Por entendermos que a necessidade de trabalhar em múltiplas escolas, especialmente por questões financeiras, mas também relativas a completar a carga horária, tem um papel importante para a ocorrência do fenômeno, fizemos duas perguntas que buscaram isolar a necessidade de trabalhar em mais

de uma escola para tentar identificar as preferências de professores em relação a essa situação.

Quando perguntados sobre a preferência de atuação em uma situação em que tenham uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, 86,9% dos professores responderam preferir exercê-la em uma única escola. Apenas 10,2% dos entrevistados disseram escolher dividir a jornada em duas escolas, 2% em três ou mais escolas e 0,9% indicaram preferir qualquer uma dessas opções.

Os resultados indicam que, no caso de atuação em jornadas de trabalho de 40 horas semanais, a maioria dos professores optaria por atuar em apenas uma escola. Esse achado sugere que, de modo geral, os docentes procuram concentrar sua jornada em uma única unidade escolar sempre que as condições de trabalho os permitem.

Quando perguntados sobre sua preferência em uma situação em que tenham 20 horas semanais em uma única escola e gostariam de aumentar a sua remuneração, 66,2% dos professores responderam preferir assumir mais aulas na mesma escola; 7% preferem assumir mais aulas em outra escola; 5% preferem assumir mais aulas em qualquer escola; 11,3% preferem buscar um trabalho adicional em outro cargo na área da educação; 9,6% preferem buscar um trabalho adicional fora da área da educação; e 0,9% não souberam responder. Ou seja, a maioria prefere se manter na docência, especialmente na mesma escola.

Apresentamos aos docentes a seguinte questão aberta: “em um cenário ideal, qual o número máximo de horas-aula por semana um professor deveria atuar em sala de aula para garantir a qualidade de seu trabalho?” Nas respostas obtidas, 13,6% dos docentes indicaram valores até 19 horas-aula; 50,1% responderam 20 horas-aula; 17,1% indicaram valores entre 21 e 29 horas-aula; 12,5% responderam 30 horas-aula;

0,4% indicaram valores entre 31 e 39 horas-aula; 5% responderam 40 horas-aula; e 0,8% indicaram valores entre 41 e 60 horas-aula. Portanto, a grande maioria (93,3%) dos professores entrevistados acredita que a carga horária ideal para manutenção da qualidade do trabalho docente corresponde a até 30 horas-aula por semana. Essa pode ser uma referência do número máximo de horas-aula que os professores buscam manter, sempre que possível.

As respostas a essas três questões, tomadas em conjunto, podem indicar uma preferência da maioria dos professores por permanecerem em apenas uma escola, lecionando, no máximo, entre 20 e 30 horas-aula por semana. Porém, quando os professores são arguidos sobre situações que já vivenciaram em suas carreiras, fica evidente que nem sempre tem sido possível efetivar essas preferências.

Quando perguntados a respeito de qual parcela de suas carreiras eles trabalharam como docentes em mais de uma escola, ao mesmo tempo, as respostas foram: 18,7% nunca; 33,7% na menor parte da carreira; 12,7% cerca da metade da carreira; 24,8% na maior parte da carreira; 10,1% sempre; e menos de 0,1% não responderam. Ou seja, a maioria dos professores (81,3%) já passou pela experiência, em algum momento da carreira, de trabalhar em mais de uma escola.

Quando questionamos acerca do maior número de horas-aula semanais que já exerceram dentro de sala de aula, 9,1% indicaram valores até 20 horas-aula; 2,1% indicaram valores entre 21 e 39 horas-aula; 40,1% responderam 40 horas-aula; 19,7% indicaram valores entre 41 e 59 horas-aula; e 10% responderam 60 horas-aula. Isso significa que a maioria dos professores (69,8%), em algum momento da carreira, já lecionou 40 ou mais horas-aula por semana.

**EMBORA A MAIORIA DOS PROFESSORES TENHA INDICADO PREFERIR CONCENTRAR SUA ATUAÇÃO EM UMA ÚNICA ESCOLA, LECIONANDO ATÉ 20 A 30 HORAS-AULA SEMANAIS, OS DADOS REVELAM QUE, EM ALGUM MOMENTO DE SUAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS, A GRANDE MAIORIA PRECISOU ATUAR EM MAIS DE UMA UNIDADE ESCOLAR, LECIONANDO 40 HORAS-AULA OU MAIS POR SEMANA.**

Ainda que não seja uma preferência, a possibilidade de recorrer ao trabalho em múltiplas escolas e ao acúmulo de jornadas de trabalho em períodos de maior necessidade financeira pode ajudar a explicar por que propostas voltadas à restrição do trabalho docente a uma carga horária de 40 horas semanais em uma única escola ainda não foram adotadas. Em contrapartida, observam-se avanços na aprovação do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério e na garantia de um terço da jornada para as atividades extraclasse.

Além disso, as respostas acerca das preferências dos docentes e as situações que já vivenciaram em relação à carga letiva ajudam a analisar as diferenças observadas na ocorrência do trabalho em múltiplas escolas entre docentes de distintas etapas/segmentos e entre homens e mulheres.

Em nota técnica publicada em 2024, apontamos que, no Brasil, o trabalho docente em múltiplas escolas é mais frequente entre professores especialistas – dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio – do que entre professores polivalentes – dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. De igual modo, o fenômeno é mais comum entre docentes homens do que mulheres (Moriconi *et al.*, 2024). Contudo, nos estudos de caso realizados nesta pesquisa, ficaram mais evidentes as diferenças nos modelos de contratação e organização do tempo dos profissionais especialistas e polivalentes. Além disso, cruzamos os dados do trabalho docente por etapa/segmento e por sexo. Ambas as evidências nos permitiram elaborar uma hipótese explicativa em relação aos aspectos que contribuem para essas diferenças.

Na maioria das redes estaduais investigadas, os professores de anos finais do ensino fundamental e do ensino médio eram contratados em jornada de tempo parcial (20 horas), lecionando 15 ou 16 aulas semanais de 50 minutos. Dobrar a carga horária, para esses professores, significava executar jornadas de 40 horas semanais, lecionando entre 30 e 32 aulas de 50 minutos. Assim como na maioria das redes, nos casos investigados não existia a obrigatoriedade de o professor permanecer na escola todo o tempo

referente ao trabalho extraclasse. Portanto, tratava-se de uma carga horária que, embora a maioria dos professores que participou da survey (80,8%) considerasse acima da ideal, permitia ter períodos livres fora da escola. Esses períodos poderiam ser utilizados tanto para o acúmulo de outras atividades profissionais, quanto para questões pessoais.

Já os professores dos anos iniciais das duas redes estaduais investigadas que possuíam as maiores proporções de matrículas nesse segmento tinham jornadas de 25 e 30 horas semanais, sendo 20 horas cumpridas em sala de aula. Dessa forma, caso eles optassem por dobrar a sua carga horária, seja na própria rede ou em outra rede, eles atuariam 40 horas em sala de aula, sem contar o tempo necessário ao trabalho extraclasse a ser realizado fora das 40 horas. Portanto, não sobravam períodos livres na semana.

## **A COMBINAÇÃO DE MAIOR CARGA HORÁRIA EM SALA DE AULA COM A FALTA DE FLEXIBILIDADE NOS HORÁRIOS PARECE TORNAR A CHAMADA “DOBRA” MAIS CUSTOSA PARA OS PROFESSORES POLIVALENTES, O QUE PODE DIFICULTAR O ACÚMULO DE ESCOLAS POR PARTE DESSES PROFESSORES.**

O cruzamento dos dados relativos ao trabalho docente em múltiplas escolas por etapa/segmento e sexo, englobando todos os professores da educação básica do país, é apresentado na tabela abaixo. Os dados nos levam a crer que é ainda mais custoso às professoras polivalentes a realização da “dobra”.

TABELA 1 – PROPORÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MÚLTIPLAS ESCOLAS NO BRASIL, POR SEXO E ETAPA/SEGMENTO

| Sexo/etapa ou segmento | Creche | Pré-escola | Anos Iniciais | Anos Finais | Ensino Médio |
|------------------------|--------|------------|---------------|-------------|--------------|
| MASCULINO              | 35%    | 42%        | 34%           | 40%         | 39%          |
| FEMININO               | 12%    | 19%        | 21%           | 32%         | 35%          |

Fonte: elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2024a).

Como podemos observar, é relativamente pequena a variação da proporção de docentes homens trabalhando em múltiplas escolas, nas diferentes etapas e segmentos de ensino — entre 34% e 42% deles. Já entre as mulheres, a proporção triplica entre aquelas que trabalham na creche (12%) e as que trabalham no ensino médio (35%) — sendo que a parcela das últimas que atuam em múltiplas escolas se aproxima da dos homens atuantes no ensino médio no mesmo contexto (39%).

Considerando que o trabalho doméstico e de cuidado, especialmente com os filhos em idade escolar, recai majoritariamente sobre as mulheres, entendemos ser muito mais difícil para elas aceitarem duplicar a carga horária exercida, atuando como professoras polivalentes por 40 horas em sala de aula.

Nesse sentido, partimos da hipótese de que professoras dos anos iniciais do ensino fundamental – e talvez também as da educação infantil – só optem por dobrar a carga horária exercida quando realmente há questões financeiras envolvidas. De modo que, arriscamos dizer, a primeira alternativa para complementação da renda escolhida por essas mulheres seja trabalhos mais flexíveis, ao invés do preenchimento de toda a carga horária semanal exercida na escola.

Além da constatação da preferência dos docentes pela atuação em apenas uma escola, a aplicação da survey permitiu-nos ampliar a compreensão acerca dos motivos que levam os professores a preferir trabalhar em mais de uma escola – garantida a mesma jornada de tempo integral.

Como apontado anteriormente, um conjunto de professores indicaram preferir trabalhar em duas escolas – 10,2% na situação em que partem de uma jornada de 40 horas e 7% na situação em que partem

de uma jornada de 20 horas. Ainda que representem percentuais baixos em relação ao total de entrevistados, julgamos ser relevante analisar as motivações apontadas por eles para tais preferências.

Um dos motivos apontados pelos docentes é o fato do trabalho em múltiplas escolas ser considerado menos cansativo e pesado que o cumprimento da jornada diária em apenas um estabelecimento escolar. A título de exemplo, um professor afirmou que achava “*cansativa a jornada ampliada*” e que preferia “*trabalhar 20 e 20 mesmo em escolas diferentes*”, enquanto outro disse que preferia estar em duas unidades porque usava o “*tempo de deslocamento entre escolas para relaxar*”.

Na rede A, uma representante sindical apontou alguns motivos pelos quais eles pressionaram a secretaria a voltar atrás na decisão de alocar somente professores com dedicação de 40 horas em escolas de tempo integral na rede — voltando a permitir que professores com dedicação parcial atuassem nessas escolas e participassem do processo de atribuição de aulas. Dentre os motivos apresentados, estavam críticas ao modelo de escola de tempo integral existente naquela rede, no qual os alunos tinham nove aulas por dia, tendo seu dia todo preenchido com atividades em sala de aula, já que não havia estrutura física na escola para a realização de outras propostas. Esse cenário acabava deixando os alunos muito agitados e os professores muito cansados. Além disso, nesse modelo, os professores tinham que passar 9 horas diárias na escola — 8 horas de trabalho e 1 hora de almoço —, sem a possibilidade de um dia ou período livre — algo que os professores das escolas de tempo parcial estavam acostumados a usufruir. Ademais, a representante destacou como desvantagem, a partir da sua experiência pessoal, o fato de que um professor que fica 40 horas em uma escola conhece toda a comunidade, acabando por assumir muitos problemas da escola que não seriam de sua alçada.

Nas redes C e E, também ouvimos críticas aos modelos de escola de tempo integral implementados. Apesar de terem o ponto positivo de promover a dedicação exclusiva do professor a uma unidade escolar, os professores dessas escolas relataram que lidavam com maior pressão para a implementação de políticas da secretaria e pela melhoria no desempenho dos estudantes do que

os docentes que laboravam em escolas de tempo parcial. Essa situação contribuía para que uma parte dos professores optassem por voltar a atuar em escolas de tempo parcial.

No pré-teste da survey, recebemos o relato de uma docente que, devido às más condições de trabalho na escola onde atuava em tempo parcial, com muitos estudantes por turma e pouca estrutura de apoio, preferia executar a jornada de 40 horas em duas escolas diferentes, pois considerava muito pesado trabalhar toda a jornada nessa escola.

Outro motivo próximo a esse fornecido por alguns professores para preferirem atuar em duas escolas foi o fato de considerarem *“bom trabalhar em ambientes diferentes”* e *“não ter a impressão de ficar o dia todo no mesmo lugar”*.

Um conjunto de professores indicou preferir trabalhar em duas escolas por considerar que essa configuração atende melhor às suas necessidades, como cuidar da família, estudar, entre outras. Essa motivação parece convergir com o relato da representante sindical, segundo o qual alguns professores comparam modelos de organização do trabalho e percebem que a atuação em tempo parcial oferece maior flexibilidade de horários do que a atuação em tempo integral em uma única escola. Nesse sentido, esses professores entendem que essa flexibilidade favorece a realização de outras atividades.

Alguns professores apontaram como motivo para preferir trabalhar em duas escolas o fato de que

a remuneração é maior. É possível que esses profissionais visualizem, em seu contexto, que o valor pago por aulas adicionais para o cumprimento da jornada de trabalho integral é menor do que aquele recebido para a atuação parcial em outra rede, por exemplo. Essa resposta converge com as evidências obtidas nos estudos de caso. Em algumas redes, a remuneração das aulas assumidas em caráter extraordinário era significativamente inferior à das aulas correspondentes ao cargo efetivo, o que levava os professores a buscar a complementação de sua carga horária em escolas de outras redes de ensino.

Nesse grupo, houve um participante que destacou a incerteza acerca da contratação: *“professores temporários podem ser substituídos por professores concursados e se eles tiverem apenas um colégio eles perdem toda a fonte de renda”*. Essa resposta alinha-se às evidências obtidas nos estudos de caso de que somente estão garantidas até o final do ano letivo as aulas que são atribuídas como parte da jornada do cargo efetivo de um professor. As aulas atribuídas aos professores temporários e também aos efetivos, em caráter extraordinário, podem ser perdidas durante o ano letivo. Uma situação em que isso ocorre é quando um professor efetivo lotado naquela escola retorna de uma licença ou afastamento. Especialmente no caso dos professores temporários, pode ser preferível assumir aulas em duas ou mais escolas pois, se um efetivo retorna a uma dessas escolas, eles só perdem parte das aulas que estavam lecionando.



© IMAGEM ILUSTRATIVA GERADA POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL  
A PARTIR DA FOTOGRAFIA DE TOMAZ SILVA/AGÊNCIA BRASIL

# 6]

## RECOMENDAÇÕES

OS ACHADOS DESTA PESQUISA INDICAM QUE A ALTA PROPORÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM EM MAIS DE UMA ESCOLA NO PAÍS NÃO É DECORRENTE SOMENTE DA DESVALORIZAÇÃO REMUNERATÓRIA OU DE ESCOLHAS INDIVIDUAIS. Trata-se, especialmente, de um resultado de políticas e processos adotados por redes de ensino que favorecem, ainda que não intencionalmente, a alocação docente a várias escolas.

Caso as redes de ensino permaneçam com uma visão sobre o trabalho dos professores (1) fragmentada, contratando-os apenas para cargos ou empregos de tempo parcial; (2) como “fornecedores de aulas”, priorizando apenas o tempo em sala em detrimento do tempo necessário ao trabalho extraclasse; (3) com o papel de lecionar apenas os seus componentes curriculares, sem considerar seu potencial mais amplo como educadores de uma escola; e (4) como aqueles que devem assumir as incertezas decorrentes de variações na demanda pela sua força de trabalho; os professores continuarão tendo incentivos para acumular aulas em escolas na própria rede ou acumular vínculos com outras redes de ensino, mesmo com a melhoria da remuneração.

Essa visão resulta em contratações precarizadas, especialmente dos profissionais temporários, mas também dos docentes efetivos com garantia apenas de jornadas parciais. Ela resulta também em processos de alocação que, ainda que não intencionalmente, continuam a favorecer a ocorrência do trabalho docente em múltiplas escolas.

Considerando os resultados desta pesquisa, entende-se necessária a adoção de uma série de iniciativas integradas, a fim de melhorar as formas de contratação e alocação de professores por parte das redes de ensino do país.

Essas iniciativas podem ser divididas em dois grupos: o primeiro é composto por estratégias pontuais; já o segundo reúne ações mais estruturais — que demandam maior tempo de planejamento e implementação —, que têm o potencial de resultar em melhorias duradouras. Essas propostas abrangem não apenas a tentativa de concentração do trabalho docente em uma única unidade escolar, como também a melhoria da atratividade, da retenção e da satisfação dos professores com a sua profissão.

#### DENTRE AS INICIATIVAS PONTUAIS, ENCONTRAM-SE:

- 1. A abertura de editais para professores efetivos ampliarem para 40 horas de forma definitiva**, nas redes em que a jornada padrão for de tempo parcial, priorizando os professores que não mantêm vínculo com outra rede de ensino — isto para não estimular a sobrecarga de trabalho por mais professores terem 40 horas nessa rede e 20 horas em outra, por exemplo.
- 2. O efetivo cumprimento de, no mínimo, um terço da jornada do professor sem interação com educandos**, destinado ao planejamento individual, ao trabalho coletivo e à formação continuada, com seu potencial aumento, conforme a realidade de cada rede.
- 3. A revisão do processo de atribuição de aulas para inserir regras que favoreçam o cumprimento da jornada de trabalho em apenas uma escola**, como a priorização na atribuição de aulas para a escola em que o professor já possui

alguma carga horária; a possibilidade de indicação, pelo docente, desde o início do processo, acerca de sua pretensão em ampliar ou não a sua jornada de trabalho, a fim de garantir que todas as aulas sejam atribuídas de uma só vez — incluindo todos os componentes curriculares para os quais tenha habilitação para lecionar; no caso de restarem poucas aulas a serem distribuídas, deixá-las à disposição da escola, para que o professor não tenha de buscar exercê-las em outra unidade; a alocação por blocos fechados de carga horária, evitando, assim, a divisão da carga horária de determinado componente curricular por dois ou mais professores.

No caso da última sugestão, uma possibilidade a ser considerada é a organização de blocos fechados de carga horária, de maneira que um professor tenha suas 40 horas semanais divididas em duas escolas próximas e em horários compatíveis. Embora o ideal seja trabalhar em apenas uma escola, entendemos que essa é uma alternativa melhor do que contratar os docentes por apenas 20 horas no caso de não haver aulas suficientes a serem atribuídas a eles em cada unidade, em contextos nos quais as matrizes curriculares e o papel dos professores ainda não tenham sido revistos.

- 4. A criação de mecanismos de valorização e apoio aos professores para a obtenção de segunda licenciatura**, especialmente em áreas do conhecimento que apresentam maior carência de profissionais.

#### DENTRE AS SOLUÇÕES ESTRUTURANTES QUE, EMBORA DEMANDEM MAIOR TEMPO DE IMPLEMENTAÇÃO, PRECISAM TER O SEU PLANEJAMENTO INICIADO O QUANTO ANTES, PODEMOS DESTACAR:

- 1. Implementação do modelo de alocação de cada professor a uma única escola**, acompanhada, no caso dos professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, de:
  - Revisão das matrizes curriculares com a inclusão de componentes flexíveis, como as disciplinas eletivas, ampliando as

possibilidades de atribuição de aulas ao professor em uma só escola<sup>8</sup>.

- Ampliação das possibilidades de atuação do professor na escola, considerando a atribuição de outras responsabilidades pedagógicas, por exemplo, coordenação de turma ou área do conhecimento para a composição da jornada total de trabalho.

Cabe ressaltar que a adoção desse modelo pode ser favorecida se ocorrer na implementação das escolas de tempo integral, onde a carga horária de aulas é maior. No entanto, o modelo não deve se restringir a esse tipo de oferta, uma vez que a implementação dessa política é gradativa e não necessariamente alcançará todas as escolas das redes de ensino.

## 2. Revisão dos planos de cargos, carreiras e salários, a fim de garantir a existência de cargos efetivos com:

- **Jornadas de 40 horas semanais, com um terço do tempo reservado para o trabalho extraclasse.** Embora possa existir a opção por jornadas parciais, entende-se que as redes devem favorecer a utilização do potencial máximo da força de trabalho de todos os docentes, desde a educação infantil até o ensino médio, com incentivos para a ampliação da jornada para até 40 horas.
- **Remuneração com valor equivalente ao rendimento médio dos trabalhadores das demais ocupações** com nível de formação equivalente.
- **Carreira com a previsão de progressão remuneratória,** de modo a estimular a permanência e o desenvolvimento profissional.

**3. Realização de um planejamento da força de trabalho docente,** no qual esteja prevista a quantidade de professores necessários no curto, médio e longo prazo, com revisão periódica. Esta iniciativa deve ser precedida por um planejamento da rede de ensino como um todo, envolvendo aspectos externos, como a demanda por vagas, e internos, como os planos da rede em relação à ampliação em tempo integral, atendimento com qualidade à educação de jovens e adultos, entre outros aspectos estratégicos.

**4. Estabelecimento de uma dinâmica de realização periódica de concursos públicos,** sendo subsidiada por dados do planejamento da força de trabalho e buscando garantir que os profissionais temporários não ultrapassem o limite máximo de 30% do quadro docente estabelecido no PNE 2026-2036.

**5. Estabelecimento de uma regra de contratação para profissionais temporários com carga horária de, no mínimo, 20 horas semanais,** e remuneração equivalente ao valor inicial pago aos professores efetivos.

Com a implementação dessas iniciativas, espera-se ampliar o cumprimento da jornada de trabalho pelos professores em uma única escola, conforme prevê a estratégia 17.16 do PNE 2026-2036, dando importantes passos na direção da valorização e da garantia de condições de trabalho adequadas aos docentes brasileiros.

8. Referimo-nos às disciplinas eletivas definidas no contexto de cada escola, considerando tanto o perfil dos professores disponíveis como os interesses e as necessidades dos estudantes, tendo em vista o currículo da rede.

## [ REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Estratégias para melhorar a qualidade e a equidade da educação na Argentina. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Como superar a desigualdade e a fragmentação do sistema educativo argentino?** Buenos Aires: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, 2005. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.br/giga1/documentos/EL008535.pdf#page=31>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Lei n.º 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta o inciso XII do caput do art. 212-A da Constituição Federal, para dispor sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Lei n.º 12.772 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 n.º 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 n.º 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei n.º 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 n.º 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis n.ºs 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. 4.º da Lei n.º 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12772.htm). Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/L15388.htm). Acesso em: 15 abr. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2018: microdados**. Brasília: Inep, 2019. <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2019: microdados**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: microdados**. Brasília: Inep, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. – Brasília: Inep, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/estudos-educacionais/relatorios-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: microdados**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 26 jul. 2026.

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: <https://rsdjournal.org/rsd/article/download/5872/5032/27802>. Acesso em: 26 jul. 2026.

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: 26 jul. 2026.

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/pii/S0272775719306041>. Acesso em: 26 jul. 2026.

FRANCE. Ministère de L'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Enseigner au collège ou au lycée général: le CAPES. 2020b. Disponível em: <https://www.devenirenseignant.gouv.fr/pid33985/enseigner-college-lyceegeneral-capes.html>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GOVERNO ITALIANO. MINISTERO DELL'ISTRUZIONE E DEL MERITO. **I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)**. Disponível em: <https://www.mim.gov.it/web/guest/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>. Acesso em: 15 abr. 2026.

LIN, L.; PARKER, K.; HOROWITZ, J. **What's it like to be a teacher in America today?** Pew Research Center, 2024. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/?p=38147>. Acesso em: 26 jul. 2026.

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/full/10.1086/703981>. Acesso em: 26 jul. 2026.

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://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36833667/>. Acesso em: 26 jul. 2026.

MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. **Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais**. Textos FCC, São Paulo, v. 45, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/315>. Acesso em: 26 jul. 2026.

MORICONI, G. M. *et al.* **Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil**. São Paulo: D3e, 2024. Disponível em: [https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica\\_2410\\_atuacao-docente-multiplas-escolas.pdf](https://d3e.com.br/wp-content/uploads/nota-tecnica_2410_atuacao-docente-multiplas-escolas.pdf). Acesso em: 26 jul. 2026.

MORICONI, G. M. *et al.* **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: estudos de caso em redes estaduais e municipais brasileiras**. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Volume-de-trabalho-de-professores-das-redes-estaduais-e-municipais-do-Brasil.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2026.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, L. F. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão**. Ribeirão Preto: D3E, 2021. (Relatório de Política Educacional, 8). Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e\\_fcc\\_relatorio\\_volumedetrabalho.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e_fcc_relatorio_volumedetrabalho.pdf)

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; PRÍNCIPE, L. M. Fatores explicativos do trabalho docente em múltiplas escolas: uma revisão sistemática da literatura. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 130, p. 1-24, 2026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/pbn-45gTSzKHYMpWQRbztZRd/?lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2026.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020. Disponível em: [https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii\\_19cf08df-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/talis-2018-results-volume-ii_19cf08df-en.html). Acesso em: 26 jul. 2026.

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/JsCc337q4Rr66SkFbHQHtjQ/?lang=en>. Acesso em: 26 jul. 2026.

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: 26 jul. 2026.

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: 26 jul. 2026.

SOUSA, A.; MOURA, D. Jornada de trabalho e docência: uma análise da hora-atividade na rede estadual do Piauí. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 58, n. 55, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19125>. Acesso em: 26 jul. 2026.

TOKUYOCHI, J. H. *et al.* Retrato dos professores de Educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 4, p. 418-428, 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1361>. Acesso em: 26 jul. 2026.

U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION. National Center for Education Statistics. **Digest of Education Statistics, 2022**. Disponível em: [https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22\\_211.10.asp?current=yes](https://nces.ed.gov/programs/digest/d22/tables/dt22_211.10.asp?current=yes). Acesso em: 26 jul. 2026.

# APÊNDICE

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os resultados apresentados neste relatório foram obtidos no âmbito da pesquisa “Professores que trabalham em múltiplas escolas no Brasil: mapeando e compreendendo o fenômeno”. Por envolver a coleta de dados com seres humanos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Seu desenvolvimento foi organizado em quatro etapas.

A primeira etapa compreendeu uma revisão sistemática da literatura sobre os fatores explicativos para o trabalho docente em múltiplas escolas. Essa

etapa está detalhada no artigo intitulado “Fatores explicativos do trabalho docente em múltiplas escolas: uma revisão sistemática da literatura” (Moriconi, Gimenes e Príncipe, 2026). A segunda etapa corresponde à análise estatística dos dados do Censo da Educação Básica, resultando na nota técnica “Atuação docente em múltiplas escolas no Brasil” (Moriconi *et al.*, 2024). Apresentamos, a seguir, uma breve descrição sobre o caminho metodológico desenvolvido na terceira e na quarta etapa da pesquisa, cujos resultados foram discutidos neste relatório.

## ESTUDOS DE CASO EM REDES ESTADUAIS

Para iniciar os estudos de caso, e com base nos resultados das etapas anteriores, foram elaborados dois modelos lógicos sobre a atuação docente em múltiplas escolas no Brasil. Esses modelos sintetizam as hipóteses formuladas pela equipe de pesquisadores acerca dos

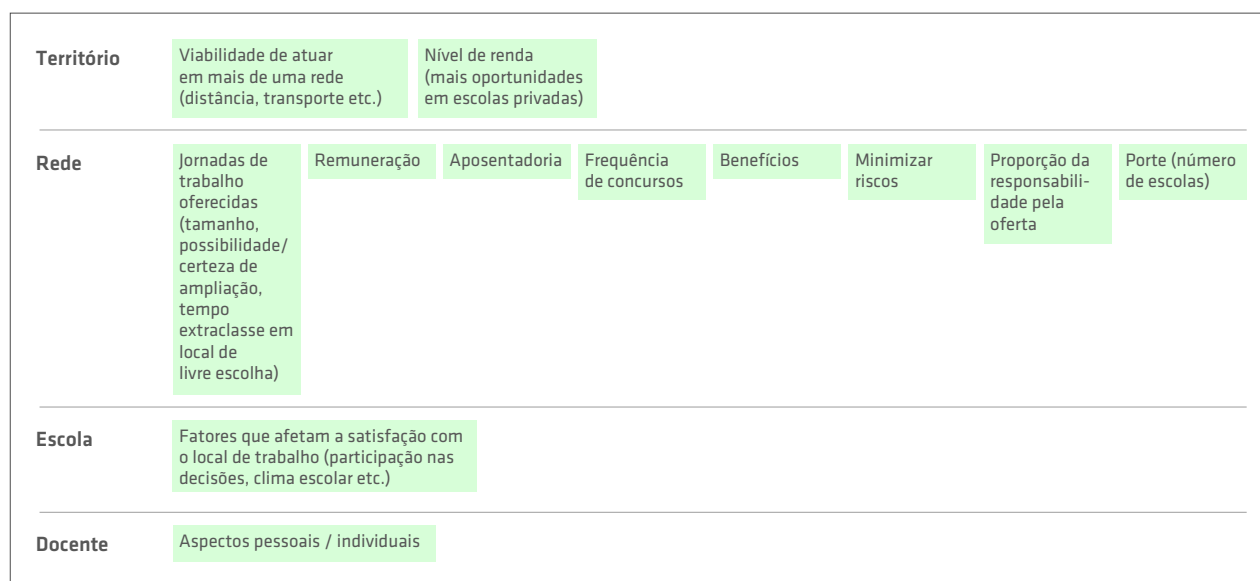
fatores que explicam a atuação docente em múltiplas escolas: (1) no âmbito de uma mesma rede de ensino e (2) em redes de ensino distintas. Como estratégia de organização da análise, os fatores foram classificados em quatro níveis — docente, escola, rede e território. As Figuras 1 e 2 apresentam esses modelos.

FIGURA 1 – MODELO LÓGICO DOS FATORES QUE PODEM AFETAR O TRABALHO DOCENTE EM MAIS DE UMA ESCOLA DENTRO DE UMA ÚNICA REDE DE ENSINO

|            |                                                                                       |                                                                              |                                               |                                            |                                        |                                                                                                         |                                                                      |                                           |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Território | Viabilidade de atuar em mais de uma escola na mesma rede (distância, transporte etc.) |                                                                              |                                               |                                            |                                        |                                                                                                         |                                                                      |                                           |
| Rede       | Lógica da alocação de professores às escolas                                          | Jornadas de trabalho oferecidas (tamanhos, organização do tempo extraclasse) | Duração e número de aulas dentro das jornadas | Funções e atividades adicionais à regência | Tipos de vínculos                      | Matrizes curriculares                                                                                   | Existência de incentivo ou regra de dedicação exclusiva a uma escola | Proporção da responsabilidade pela oferta |
| Escola     | Tamanho (quantidade de turmas e de alunos, por etapa)                                 | Modelos de funcionamento diferentes: parcial, integral, cívico-militar etc.  | Etapas e modalidades ofertadas                | Turnos ofertados                           | Compartilhada entre estado e município | Fatores que afetam a satisfação com o local de trabalho (participação nas decisões, clima escolar etc.) |                                                                      |                                           |
| Docente    | Aspectos pessoais / individuais                                                       |                                                                              |                                               |                                            |                                        |                                                                                                         |                                                                      |                                           |

Fonte: elaboração própria.

**FIGURA 2 – MODELO LÓGICO DOS FATORES QUE PODEM AFETAR O TRABALHO DOCENTE EM MAIS DE UMA ESCOLA EM MAIS DE UMA REDE DE ENSINO**



Fonte: elaboração própria.

Após o levantamento das hipóteses, partimos para a seleção dos casos a serem estudados. Desde o projeto de pesquisa, já havia sido definido que seriam realizados cinco estudos de caso, um em cada região do país.

Com o objetivo de testar os procedimentos metodológicos e permitir que a equipe concentrasse sua atenção em um único caso antes da ampliação da investigação para as demais redes, foi realizado um estudo de caso piloto. Para essa etapa, foi selecionada uma das cinco redes estaduais que apresentavam as maiores proporções de professores atuando em múltiplas escolas no país em 2019, ano para o qual estavam disponíveis os dados do Censo da Educação Básica (Brasil, 2020). A escolha também foi influenciada pela experiência prévia de colaboração entre a equipe de pesquisa e essa rede de ensino, estabelecida no âmbito de uma pesquisa anterior.

Após a realização do estudo piloto, selecionamos outras quatro redes estaduais, uma para cada região do Brasil. De modo a contribuir para a compreensão acerca dos fatores que favorecem a atuação docente em múltiplas escolas, mas também acerca daqueles que contribuem para a concentração da atuação docente em apenas uma unidade escolar, optou-se por selecionar dois casos com maior proporção e dois casos com menor proporção de professores

em múltiplas escolas no ano de 2023 – edição mais recente disponível naquele momento. Dentre esses casos, considerou-se também a possibilidade de optar por algum que tivesse tido maior aumento ou redução na proporção de professores nessa situação nos últimos cinco anos (de 2018 a 2023), de modo a investigar as políticas que porventura tivessem sido adotadas nesse período.

Após a seleção dos casos, realizamos os contatos iniciais e os convites formais às redes estaduais, as quais aceitaram participar da pesquisa, assinando os termos de autorização institucional.

Utilizamos diversas estratégias para a coleta de dados: a) recolhimento de documentos oficiais e normativas das secretarias de educação encontradas nos sites institucionais, além da solicitação de documentos adicionais às equipes; b) acesso à sala segura do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para extração dos microdados do Censo da Educação Básica de 2023; c) solicitação de dados administrativos às equipes das secretarias; d) realização de entrevistas com diferentes atores, como professores, diretores e profissionais das regionais e da área de gestão de pessoas, a fim de mapear o processo de atribuição de aulas dos professores das redes; e) realização de uma

entrevista com um representante sindical para levantar a perspectiva sindical acerca do trabalho docente em múltiplas escolas no contexto local.

Com base em todos os dados levantados, a equipe da pesquisa elaborou um relatório para cada rede analisada. Em cada relatório, apresentamos uma breve descrição da rede com ênfase nos aspectos que se relacionavam com o fenômeno estudado, como a distribuição das matrículas nas distintas etapas e modalidades de ensino, a distribuição dos professores de acordo com o tipo de contrato de trabalho e a duração das jornadas ou cargas horárias na rede, as matrizes curriculares e o tamanho das escolas. Além disso, foram apresentados e discutidos potenciais fatores explicativos para a

proporção relativamente baixa ou alta de professores em múltiplas escolas dentro daquela rede e para a proporção relativamente baixa ou alta de professores no acúmulo em mais de uma rede.

Esses relatórios foram apresentados e discutidos com as equipes das secretarias em reuniões de devolutivas, a partir das quais as redes indicaram ajustes a serem realizados, quando necessários. Após essa etapa, a equipe de pesquisa finalizou os relatórios.

Um artigo com análises mais aprofundadas realizadas a partir do mapeamento dos processos de atribuição de aulas das cinco redes estaduais está em preparação e será submetido a uma revista acadêmica. Conforme acordado com as redes participantes, elas não serão identificadas nesse artigo.

## SURVEY COM OS PROFESSORES

O objetivo da aplicação de um questionário para os professores como última etapa da pesquisa foi compreender as preferências dos docentes acerca do trabalho em múltiplas escolas no Brasil. Para ouvi-los, a estratégia adotada foi aproveitar a estrutura de pesquisa da iniciativa Equidade.info, do Centro Lemann de Stanford, e incluir questões relativas à tomada de decisão dos professores no que se refere ao trabalho em múltiplas escolas.

O Equidade.info é um estudo longitudinal baseado numa amostra de escolas dos ensinos fundamental e médio do Brasil. A amostra acompanha escolas ao longo do tempo, por meio de pesquisadores de campo responsáveis por entrevistar alunos, docentes e gestores escolares a cada cerca de 45 dias<sup>9</sup>.

Como uma das contribuições do Centro Lemann de Stanford para este projeto, recebemos a oferta de incluir dez questões no questionário dos professores a ser aplicado como parte do Equidade.info, sendo cinco questões na onda 16, aplicada entre setembro e outubro de 2025, e cinco questões na onda 17, aplicada entre novembro e dezembro de 2025.

A partir de subsídios das etapas anteriores, elaboramos uma versão preliminar das questões. Paralelamente, a equipe de pesquisadores e a equipe do Equidade.info pré-testaram essas questões com amostras reduzidas de professores. A partir das observações e devolutivas dos pré-testes, foram feitos alguns ajustes nas questões, aprimorando a redação dos itens, de maneira a simplificá-los, favorecendo sua compreensão.

As questões aplicadas pelo Equidade.info que foram analisadas neste relatório são as seguintes:

### **Questão 1. Durante qual parcela da sua carreira você trabalhou como docente em mais de uma escola ao mesmo tempo?**

- 1 – Nunca
- 2 – Na menor parte da minha carreira
- 3 – Cerca de metade da minha carreira
- 4 – Na maior parte da minha carreira
- 5 – Sempre
- 9 – Não sei

<sup>9</sup>. É possível acessar maiores detalhes sobre a amostra e a coleta de dados, por meio do site do estudo. Disponível em: <https://www.equidade.info/>. Acesso em: 26 jul. 2026.

**Questão 2.** Vamos imaginar uma situação em que você é um professor com uma jornada de trabalho total de 40 horas semanais. Neste caso, você prefere:

- 1 – Exercer a jornada toda em uma única escola.
- 2 – Dividir a jornada em duas escolas.
- 3 – Dividir a jornada em três ou mais escolas.
- 4 – Qualquer uma das três opções, não tenho preferência por nenhuma delas.
- 9 – Não sei

**Questão 3.** Por favor, poderia falar brevemente sobre o motivo para sua resposta?

(Aberta)

**Questão 4.** Agora vamos imaginar uma situação em que você tenha 20 horas semanais em uma única escola e gostaria de aumentar a sua remuneração. Considerando as opções que vou ler, o que você prefere fazer?

- 1 – Assumir mais aulas nessa mesma escola.
- 2 – Assumir mais aulas em outra escola.
- 3 – Assumir mais aulas em qualquer escola (nessa ou em outras).
- 4 – Buscar um trabalho adicional na área de educação (não como docente).
- 5 – Buscar um trabalho adicional fora da área de educação.
- 9 – Não sei

**Questão 5.** Considerando agora essa resposta, poderia me dizer o motivo pelo qual você a escolheu?

(Aberta)

**Questão 6.** Na sua carreira, qual foi o seu maior número de horas-aula dentro de sala de aula em uma semana (considerando todos os contratos de trabalho)?

(Aberta)

**Questão 7.** Na sua opinião, em um cenário ideal, qual o número máximo de horas-aula por semana que um professor deveria atuar em sala de aula para garantir a qualidade de seu trabalho?

(Aberta)

Conforme já indicado, a amostra do Equidade.info envolve escolas públicas e privadas dos ensinos fundamental e médio. Portanto, não inclui escolas de educação infantil. Essa amostra de escolas resultou em um total de 370 professores entrevistados na onda 16 e 343 professores entrevistados na onda 17 da aplicação dos questionários do Equidade.info. Às amostras foram aplicados os pesos amostrais construídos pela equipe do Equidade.info, com o objetivo de aproximar suas características das da população de professores do ensino fundamental e do ensino médio do Brasil. Após a ponderação, as amostras passaram a representar, respectivamente, 233.213 professores na Onda 16 e 180.811 professores na Onda 17.

Um artigo com análises mais aprofundadas dos dados da survey, incluindo o perfil dos professores participantes, está em preparação e será submetido a uma revista acadêmica.



DADOS PARA UM DEBATE  
DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO

A ASSOCIAÇÃO CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS  
DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO  
NA EDUCAÇÃO (D³E), CRIADA EM 2018,  
COLABORA PARA O APRIMORAMENTO DO  
DEBATE EDUCACIONAL BRASILEIRO E PARA  
A QUALIFICAÇÃO DO USO DO CONHECIMENTO  
CIENTÍFICO NO DESENVOLVIMENTO DE  
POLÍTICAS EDUCACIONAIS FUNDAMENTADAS  
E CONSISTENTES, QUE PROMOVAM EDUCAÇÃO  
EQUITATIVA E DE QUALIDADE NO BRASIL.

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.

## [ QUEM SOMOS

### **Olivia Silveira**

Diretora Executiva

### **Clarissa Kowalski**

Coordenadora de Comunicação Institucional

### **Marcellus Araújo**

Coordenador de Incidência e Articulação Política

### **Faviane Teixeira**

Assessora Executiva

### **Amanda Abreu**

Analista Financeira

### **Marcos Targino**

Analista de Comunicação Institucional



FUNDADA EM 1964, A FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS É UMA INSTITUIÇÃO SEM FINS LUCRATIVOS, RECONHECIDA COMO DE UTILIDADE PÚBLICA NOS ÂMBITOS FEDERAL, ESTADUAL E MUNICIPAL, QUE SE DEDICA À AVALIAÇÃO, AOS CONCURSOS E AOS PROCESSOS SELETIVOS, BEM COMO À PESQUISA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO. A PARTIR DE 1971, COM A CRIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE PESQUISAS EDUCACIONAIS (DPE), PASSOU A DEDICAR-SE A UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES VOLTADOS PARA A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO COM OS DESAFIOS E AS PERSPECTIVAS SOCIAIS DO PAÍS.

## [ QUEM SOMOS

### **Evandro Tansini**

Diretor-Geral

### **Rubens Cesar Batista**

Vice-Diretor-Geral

### **Adriano Moro**

Coordenador de Pesquisas Educacionais

### **Gabriela Miranda Moriconi**

Pesquisadora

### **Nelson Antonio Simão Gimenes**

Pesquisador

### **Adélia Maria Mariano da Silva Ferreira**

Chefe do Núcleo de Documentação e Difusão Científica

### **Luanne Caires**

Chefe do Núcleo de Comunicação

### **Jade Castilho Leite**

Assessora de Comunicação

## [ FICHA TÉCNICA

### COORDENAÇÃO DE PESQUISA

Gabriela Miranda Moriconi



**Edição** Clarissa Kowalski

**Revisão** Luanne Caires  
e Vivian Stefanne

**Projeto gráfico  
e diagramação** LABIRIN.TO

**Imagens** Adobe Stock, Agência Brasil  
e imagens ilustrativas geradas por  
inteligência artificial.

**DOI** [https://doi.org/10.18222/fcc-d3e\\_3](https://doi.org/10.18222/fcc-d3e_3)

## AUTORES

### Gabriela Moriconi (coordenação)

Doutora em Administração Pública e Governo pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV), com estudos pós-doutorais na Universidade de Stanford. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, desenvolve pesquisas e assessorias sobre políticas docentes.

### David Plank

Doutor em Educação pela Universidade de Chicago. Professor aposentado, foi professor e diretor do Centro Lemann da Universidade de Stanford, onde atuou em estudos sobre políticas públicas e melhoria da educação no Brasil.

### Nelson Gimenes

Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e docente do Mestrado em Educação: Formação de Formadores da PUC-SP. Atua nas áreas de avaliação educacional, formação docente e edição científica.

### Aliny Alves

Mestra em Currículo e Gestão da Educação Básica pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e doutoranda pelo mesmo programa, com estágio-sanduiche em Braga, Portugal. Pesquisa o financiamento do ensino médio em tempo integral. É pedagoga na Secretaria de Estado de Educação do Pará e na Secretaria Municipal de Educação de Belém.

### Ana Paula Almeida

Graduada em Administração Pública pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (EAESP-FGV), com pós-graduação em Administração Estratégica pela Fundação Instituto de Administração (FIA). É especialista em mapeamento de processos em instituições de médio porte.

### André Couto

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio pós-doutoral na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atua como professor da educação básica na rede estadual de Minas Gerais.

### Caniggia Pereira

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do grupo de pesquisa Educas e professor efetivo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Atua nas áreas de ensino de ciências, gestão escolar e tecnologias digitais na educação.

### Daniel Hess

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de Políticas Educacionais, com pesquisa sobre carreira, remuneração e condições de trabalho docente. Atua na rede municipal de Pontal do Paraná.

### Fabício Carvalho

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor associado da Universidade Federal do Pará (UFPA), pesquisador do Núcleo de Educação Básica (NEB/UFPA) e coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para a Educação Básica (GEPPEB). Desenvolve pesquisas sobre financiamento educacional e valorização docente.

### João Batista dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Departamento de Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi professor da educação básica pública e desenvolve pesquisas sobre financiamento educacional, carreira e remuneração docente.

### Lidiane Edvirges

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e doutoranda em Educação na mesma instituição, na linha de pesquisa em políticas públicas e financiamento. É professora e coordenadora pedagógica do ensino médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul.

### Thiago Alves

Doutor em Administração pela Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP). Pesquisador visitante na Harvard Graduate School of Education. Desenvolve pesquisas em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e secretarias de educação. É coordenador do projeto Simulador de Custo-Aluno Qualidade (SimCAQ).

## AGRADECIMENTOS

Para a construção deste estudo, contamos com a colaboração de muitas pessoas. Por isso, agradecemos aos profissionais das redes estaduais que compõem os estudos de caso deste relatório e aos representantes sindicais que contribuíram com dados, entrevistas e reuniões, além da leitura do relatório de cada caso. Essas pessoas não são mencionadas nominalmente para que as redes participantes não sejam identificadas, conforme acordado.

Agradecemos, igualmente, aos profissionais de redes municipais e privadas que também nos concederam entrevistas, nos permitindo ter uma visão mais ampla do mercado de trabalho docente no país.

Também agradecemos a toda a equipe do Equidade.info pela oportunidade de contar com os dados dos questionários aplicados aos docentes.

Agradecemos aos professores e alunos que discutiram os resultados com a coordenadora da pesquisa em dois seminários realizados pelo Centro Lemann na Universidade de Stanford.

Agradecemos, ainda, os comentários e as sugestões à versão preliminar do relatório oferecidos pelos especialistas que participaram da reunião de discussão promovida pelo D<sup>3</sup>e. Do mesmo modo, agradecemos aos assessores da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) que também fizeram contribuições em reunião com a equipe do projeto.

Erros e omissões são de inteira responsabilidade dos autores.

## REALIZAÇÃO



## PARCERIA



## APOIO

