

**POLICE REVIEW: Contratação e alocação de professores no Brasil –
Desafios e melhores práticas nacionais e internacionais**

Autores:



Guilherme Lichand
Professor de Educação
Stanford GSE



Karine Roncete
Pesquisadora
Equidade.info



Dayeong Kim
Mestre em Educação
Stanford GSE

O desafio brasileiro

“O foco é garantir que haja professor em sala de aula. O monitoramento da permanência dos contratados não é o central. A prioridade é suprir a falta.” — Gestor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (entrevista, 2025).

A fala acima sintetiza um ponto sensível da gestão educacional no Brasil, a urgência em assegurar que nenhuma turma fique sem professor. Essa é a dor mais imediata das redes: garantir presença. Em um cenário de escassez de profissionais, processos de alocação complexos e início de ano letivo frequentemente turbulento, o esforço administrativo se concentra em preencher vagas o mais rápido possível. Trata-se de uma prioridade legítima, que revela o desafio concreto de manter o sistema funcionando.

Mas há outras dores, menos visíveis. A reposição rápida de professores, quando não acompanhada de estratégias de permanência, pode perpetuar a rotatividade docente, fragilizando vínculos com a comunidade escolar e afetando a continuidade pedagógica. Assim, o que resolve o problema imediato pode contribuir para um ciclo de instabilidade que compromete o aprendizado.

Criada para responder a demandas emergenciais como afastamentos, expansão de matrículas e projetos específicos, a contratação temporária tornou-se um elemento estrutural da gestão de pessoal na educação básica. Embora ofereça flexibilidade e menor custo

administrativo, sua alta dependência impõe desafios profundos à estabilidade da força de trabalho, à continuidade pedagógica e à qualidade do ensino.

Estudos apontam que o processo de atribuição de aulas, que prioriza docentes efetivos, fragmenta jornadas e induz à itinerância entre diferentes escolas (Alves, 2023), comprometendo vínculos com as comunidades e o aprendizado dos estudantes (Oliveira, 2004; Kasmirski, 2012; Pereira Junior; Oliveira, 2016). Ambientes marcados por substituições frequentes tendem a apresentar menor regularidade pedagógica, maiores taxas de evasão e dificuldades na implementação de projetos de longo prazo (Carvalho, 2019; Alves, 2023).

Essa desigualdade na distribuição de professores não é exclusiva do Brasil. Estudos internacionais mostram que docentes tendem a se concentrar em escolas com melhores condições, enquanto escolas vulneráveis enfrentam maiores dificuldades para fixar profissionais (Lankford et al., 2002; Hanushek et al., 2004; Clotfelter et al., 2006). Evidências nacionais apontam para a mesma dinâmica (Rosa, 2017).

De forma geral, a contratação temporária tornou-se uma alternativa frequente à realização de concursos públicos, usada para cobrir tanto lacunas estruturais quanto demandas emergenciais (Marotta, 2019). Entretanto, a alta dependência desse modelo reduz o envolvimento em projetos de longo-prazo e em formação continuada, afetando negativamente a continuidade do ensino (Camelo; Ponczek, 2021; Elacqua et al., 2025).

PRINCIPAIS MENSAGENS:

- A contratação temporária tornou-se estrutural na gestão docente brasileira, respondendo por grande parte da força de trabalho nas redes estaduais. Essa dependência gera instabilidade e alta rotatividade, afetando vínculos com a comunidade escolar e a continuidade pedagógica;
- A alocação docente, sobretudo em Estados com muitos temporários, permanece lenta, fragmentada e imprevisível, resultando em turmas sem professor no início do ano, re-atribuições constantes e distribuição desigual de docentes entre regiões e escolas;
- Evidências internacionais mostram que contratos flexíveis só funcionam quando integrados a quatro pilares: i) formação rigorosa e suporte contínuo, ii) incentivos

direcionados para escolas vulneráveis, iii) sistemas centralizados e transparentes de alocação, e iv) programas de indução e mentoria para novos docentes. Sem esses elementos, a contratação temporária tende a reproduzir desigualdades e aumentar a rotatividade.

Regras contratuais e o dilema da carência

A instabilidade da oferta de docentes numa rede de ensino não decorre apenas da falta de concursos públicos diante de desafios de aposentadoria e migração para outras redes, mas também do próprio desenho dos contratos temporários. Em particular, regras de carência – intervalo obrigatório entre um contrato e outro – costumam estar presentes para impedir a precarização da carreira e estimular a efetivação de docentes via concurso. Na prática, contudo, essa medida passou a operar em um contexto de dependência crescente de professores temporários, levando muitas redes a flexibilizá-la ou eliminá-la por completo.

A situação paulista ilustra de forma emblemática a institucionalização da contratação temporária. A Lei Complementar nº 1.093/2009 criou a chamada *Categoria O*, modalidade destinada a atender demandas transitórias com contratos de até três anos. Ao término do vínculo, o docente deve cumprir um período de carência antes de poder ser recontratado.

Durante o contrato, os professores da Categoria O não possuem os mesmos direitos dos efetivos: não têm estabilidade, progressão na carreira nem adicionais por tempo de serviço. Essa estrutura cria incentivos à rotatividade e desestimula o engajamento de longo prazo com a comunidade escolar. A literatura mostra que essa categoria simboliza a “precarização funcional” do magistério paulista (Santos, 2022), na medida em que institucionaliza vínculos frágeis sob o argumento de flexibilidade administrativa.

Os Estados variam amplamente em suas regras de carência. Em São Paulo, a carência foi reduzida de 200 para 40 dias (que, geralmente, ocorrem durante as férias letivas de final de ano); no Pará, de seis meses para 30 dias; em Pernambuco e Sergipe, o intervalo é de seis meses; e em Alagoas, o período é de dois anos. Enquanto alguns gestores defendem que o encurtamento do intervalo minimiza a rotatividade imediata, outros argumentam que ele institucionaliza a precarização. A literatura, no entanto, indica que nem o endurecimento, nem a flexibilização das carências atacam o cerne do problema: mesmo em contextos de

contratos longos e carências reduzidas, como em São Paulo, a permanência média de professores temporários na mesma escola não ultrapassa um ano (Marotta, 2019).

Gargalos na alocação e início do ano letivo

Mesmo quando há professores disponíveis, a engrenagem administrativa nem sempre garante que estejam em sala de aula no momento certo. A alocação docente é um dos pontos mais críticos da gestão de pessoal em estados com forte dependência de contratos temporários, como São Paulo e Mato Grosso do Sul. Em ambos os casos, o problema central é a demora no preenchimento das vagas, resultado de processos fragmentados, sobreposição de responsabilidades e falhas de comunicação entre setores (Kim, 2025).

Em São Paulo, onde 51% dos docentes atuavam sob contratos temporários em 2023 (Todos pela Educação, 2024), a atribuição de aulas ocorre por meio da plataforma Secretaria Escolar Digital (SED), que deveria permitir que os professores escolhessem turmas antes do início do ano letivo. Como observou a supervisora Eliana Bengnozzi, “ter contrato não garante turmas atribuídas”. Para lecionar, o professor temporário precisa participar do processo anual de distribuição de aulas, seja confirmando interesse quando já possui contrato vigente, seja se inscrevendo em novos processos seletivos.

O SED, que centraliza as aulas disponíveis no próximo ano letivo, é uma boa iniciativa; países como o Equador têm tido sucesso com a centralização de vagas em um único sistema. No entanto, na prática, o sistema ainda apresenta limitações, segundo Eliana: muitos docentes não conseguem registrar corretamente seu interesse, são ‘pulados’ nas etapas iniciais de distribuição ou só obtêm turmas em rodadas de repescagem. Dessa forma, mesmo com a organização para ter todas as vagas preenchidas antes do ano letivo começar, a Secretaria não consegue garantir este feito.

No Mato Grosso do Sul, onde 69% da rede é composta por temporários (Todos pela Educação, 2024; Kim, 2025), o processo depende de um ‘banco de reserva’ acionado ao longo do ano para suprir emergências. Mesmo com iniciativas de planejamento, como calendários e checklists antecipados, ainda há atrasos significativos. Entre os fatores que agravam o problema estão: necessidade de renovação contratual para milhares de professores a cada dois anos; desigualdade na distribuição de docentes entre regiões urbanas e rurais (Rosa, 2017); fricções de informação sobre vagas disponíveis; a falta de coordenação entre

setores de matrícula, atribuição e administração (Elacqua et al., 2022) e a falta de coordenação interdepartamental – diferentes setores da Secretaria (Central de Matrícula, Coordenação de Atribuição, Administração) atuam sem integração plena, o que gera sobreposições e ineficiências (Kim, 2025). A distribuição desigual de docentes entre regiões e escolas é ainda agravada pelo isolamento de algumas localidades. Em entrevista, Caetano Siqueira aponta que “a dispersão das escolas e a baixa densidade populacional dificultam a alocação estável, resultando em um número elevado de vagas não preenchidas, sobretudo em unidades isoladas”.

Esses gargalos administrativos produzem consequências pedagógicas claras: turmas sem professores no início do ano, re-atribuições constantes ao longo do período letivo, desigualdade na cobertura entre escolas e ruptura na continuidade do trabalho docente. O resultado é um ciclo em que presença e permanência seguem dissociadas. A rede consegue garantir que haja professor em sala de aula, mas não que esse professor permaneça tempo suficiente para consolidar vínculos e assegurar aprendizagem.

Tanto em MS quanto em SP, as falhas de alocação resultam em:

- Atraso no início do ano letivo, com turmas sem professor.
- Rotatividade constante, já que muitos contratos são re-atribuídos ao longo do ano.
- Desigualdade entre escolas, já que unidades em áreas isoladas ou mais vulneráveis enfrentam maiores dificuldades de atrair e manter docentes.
- Fragilidade pedagógica, pois o professor pode não conseguir permanecer na mesma escola, comprometendo a continuidade de projetos educacionais.

Assim, o problema da alocação docente não se resume apenas à gestão administrativa, mas sim, reflete tanto a alta dependência de temporários quanto a baixa atratividade da carreira, num cenário em que a prioridade política permanece sendo o atendimento imediato das vagas, em vez de sua solução estrutural.

O que podemos aprender com a experiência de outros países?

A experiência internacional mostra que contratos temporários não são necessariamente prejudiciais à qualidade do ensino. No entanto, quando mal desenhados e desprovidos de políticas de apoio, tendem a reproduzir ou até aprofundar desigualdades.

Os casos abaixo oferecem lições relevantes para o Brasil:

- Guiné: a contratação de professores temporários obteve resultados positivos porque foi acompanhada de formação inicial rigorosa, treinamento contínuo e suporte administrativo efetivo. Além disso, critérios seletivos exigiam qualificação mínima e domínio das disciplinas lecionadas. O governo garantiu condições salariais atrativas — em alguns casos até superiores às dos efetivos — e estreita colaboração com sindicatos. O resultado foi a redução da rotatividade e a melhoria dos resultados educacionais, mostrando que incentivos financeiros, embora importantes, não bastam sem formação estruturada e acompanhamento próximo (Chudgar, 2015);
- Chile: bônus financeiros para professores em escolas vulneráveis (Asignación a la Excelencia Pedagógica – AEP) aumentaram em 27% a retenção docente (Elacqua et al., 2019). A análise também revelou impacto positivo indireto nos estudantes: a valorização salarial reduziu a proporção de alunos com baixo desempenho em leitura e matemática em até 8,3 pontos percentuais, beneficiando cerca de 290 mil estudantes quando extrapolado para toda a rede (Camelo; Ponczek, 2021);
- Inglaterra: reformas recentes (2019–2024) introduziram incentivos salariais diferenciados, rotas alternativas de ingresso e programas de formação inicial robustos, resultando em ganhos de retenção (Maisuria et al., 2023). A ênfase foi tanto em atrair novos profissionais para o magistério quanto em criar condições para sua permanência;
- Singapura, Coreia do Sul e China: adotam sistemas centralizados de alocação de professores, que distribuem docentes de acordo com as necessidades de escolas e regiões, evitando a concentração de profissionais mais experientes em unidades privilegiadas. Complementarmente, implementam programas obrigatórios de indução e mentoria, nos quais novos docentes recebem acompanhamento de pares mais experientes, carga horária reduzida e apoio específico à sua disciplina (Bertoni et al., 2018).

Para o Brasil, a lição é clara: sem suporte institucional, monitoramento transparente e incentivos consistentes, a contratação temporária continuará gerando precarização e rotatividade elevada.

O que dizem os especialistas?

As evidências internacionais mostram que a contratação temporária só produz bons resultados quando integrada a políticas amplas de valorização docente, com formação consistente, suporte contínuo, critérios transparentes de seleção e distribuição equitativa entre escolas. Os especialistas brasileiros corroboram esse diagnóstico. Suas análises ajudam a traduzir para o contexto nacional as quatro lições centrais observadas em outros países, mostrando que a gestão de professores temporários pode ser aprimorada quando articulada a políticas estruturadas que combinem formação, incentivos, sistemas de alocação eficientes e programas de indução.

1. Formação adequada e suporte contínuo: o desafio da profissionalização

A literatura internacional mostra que contratos temporários só funcionam quando acompanhados de suporte, formação e condições adequadas de trabalho. Para Luana Marotta, esse é precisamente o ponto frágil do caso brasileiro. O problema não está na ausência de credenciais, mas na falta de condições que permitam ao professor temporário desenvolver seu trabalho com qualidade: estabilidade relativa, perspectiva de carreira, supervisão efetiva e acesso contínuo à formação. Segundo ela, três fatores são determinantes para o impacto dos temporários: qualificação, condições de trabalho e nível de supervisão (Marotta, 2019). Sem esses elementos, presentes, por exemplo, no modelo da Guiné, a precarização tende a se reproduzir, mesmo quando os docentes possuem formação equivalente à dos efetivos.

Marotta nota que embora a demanda por professores deva diminuir nas próximas décadas, em função da transição demográfica – o que poderia reduzir a urgência por contratações permanentes –, a instabilidade atual produz efeitos pedagógicos que precisam ser enfrentados.



Luana Marotta
*Especialista em
Educação no BID*

“Se daqui a 10 ou 15 anos, a demanda por professores vai diminuir, por que então contratar muitos permanentes se a oferta tende a superar a demanda? Pior, em muitos lugares, os professores são contratados para uma escola específica, embora a necessidade de docentes em cada escola possa não ser estável.”

Mesmo que essa previsão se concretize, ela insiste: é preciso reduzir os prejuízos pedagógicos causados pela instabilidade dos temporários, garantindo condições mínimas de trabalho e continuidade.

A questão estrutural é aprofundada por João Batista Silva dos Santos, que argumenta que a rotatividade não é um acidente, mas um mecanismo funcional ao Estado, que reduz custos ao manter vínculos flexíveis. Para ele, essa lógica fragiliza a docência enquanto função pública.



João dos Santos
*Professor
Faculdade de
Educação da UERJ*

“A rotatividade fragiliza vínculos entre professores e comunidades escolares, minando a gestão democrática. A única solução estrutural é ampliar concursos públicos e garantir vínculos estáveis”.

Por fim, Jair Ribeiro destaca a dimensão formativa da permanência, conectando estabilidade a desenvolvimento profissional. Para ele, o cotidiano escolar funciona como espaço de aprendizagem contínua, algo que os contratos temporários interrompem repetidamente.



Jair Ribeiro
Presidente do
Parceiros pela Educação

“Há uma necessidade urgente de reduzir a rotatividade dos professores nas escolas. A alta rotatividade compromete o vínculo do professor com a comunidade escolar e interrompe o processo de formação continuada, que depende da experiência acumulada e da convivência no cotidiano pedagógico”.

Ribeiro reforça que o fortalecimento dos vínculos profissionais é condição para uma cultura de colaboração entre docentes e para que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas consistentes ao longo do tempo.

O conjunto desses argumentos revela que a qualidade do trabalho docente depende de muito mais do que credenciais formais. Sem suporte contínuo, estabilidade relativa e condições adequadas de desenvolvimento, a contratação temporária tende a se converter em precarização e ruptura pedagógica. Fortalecer a profissionalização docente passa, portanto, por garantir que a formação e o acompanhamento façam parte da experiência cotidiana de todos os professores.

2. Incentivos financeiros para escolas vulneráveis: atratividade e equidade

A exemplo do que ocorre no Chile e na Inglaterra, bônus e gratificações podem aumentar a atratividade de escolas vulneráveis, reduzindo a rotatividade e equilibrando a distribuição de professores. No caso brasileiro, os especialistas destacam que incentivos financeiros bem desenhados podem mitigar parte das desigualdades territoriais que marcam o acesso ao corpo docente.

Caetano Siqueira chama atenção para esse ponto ao explicar que a geografia dos territórios muitas vezes geram desafios de atendimento:



Caetano Siqueira
Diretor Geral
Parceiros da Educação

“Dada a dispersão das escolas e a densidade populacional heterogênea, certas regiões de cada Estado podem ter um número maior de vagas que permanecem não preenchidas em escolas isoladas.”

Nesse contexto, incentivos específicos para atuação em escolas remotas ou vulneráveis podem ser determinantes para reduzir vazios de alocação e estabilizar o quadro docente ao longo do ano letivo.

A experiência paulista ilustra como ajustes salariais podem alterar a lógica de escolhas dos professores. Eliana Bengnozzi, supervisora da SEDUC-SP, destaca que a criação da carreira docente em 2022 tornou algumas posições mais atrativas, especialmente quando combinadas a gratificações vinculadas ao contexto da escola:



Eliana Bengnozzi
Supervisora de Ensino
e Carreira SEDUC/SP

“Depois que surgiu a carreira docente, o salário ficou mais atrativo. Dependendo da escola, há gratificações — como difícil acesso (ALI) ou noturno (GTN) — que fazem com que alguns contratados ganhem mais que efetivos.”

Essas gratificações não apenas ampliam a atratividade, mas também ajudam a distribuir professores de forma mais equilibrada entre unidades que historicamente enfrentam maior dificuldade de retenção.

Ainda assim, os especialistas ressaltam que incentivos financeiros só produzem impacto duradouro quando articulados a outras políticas: estabilidade mínima, condições adequadas de trabalho, planejamento de carreira e suporte pedagógico. Em outras palavras, o incentivo pode ser um gatilho para atrair profissionais às escolas mais desafiadoras, mas a permanência depende de estruturas mais amplas de valorização e apoio.

3. Sistemas centralizados e transparentes de alocação — previsibilidade e eficiência

A distribuição eficiente de professores depende de sistemas capazes de antecipar necessidades, integrar informações e apoiar os docentes no processo de escolha de vagas. Como destaca Christopher Neilson:



Christopher A. Neilson
*Professor
Yale University*

“Se o problema da alocação docente exige soluções em diferentes horizontes, uma das abordagens mais imediatas e custo-efetivas é aprimorar o sistema por meio da digitalização e de dados que informem os professores e os ajudem a combinar suas preferências com as vagas disponíveis.”

Dito isto, no Brasil os docentes temporários tipicamente enfrentam processos anuais de atribuição marcados por burocracia, instabilidade e baixa previsibilidade. Isso afeta diretamente sua permanência e sua capacidade de planejamento pedagógico. A supervisora Eliana Bengnozzi descreve como essas falhas se manifestam no caso paulista:



Eliana Bengnozzi
*Supervisora de Ensino
e Carreira SEDUC/SP*

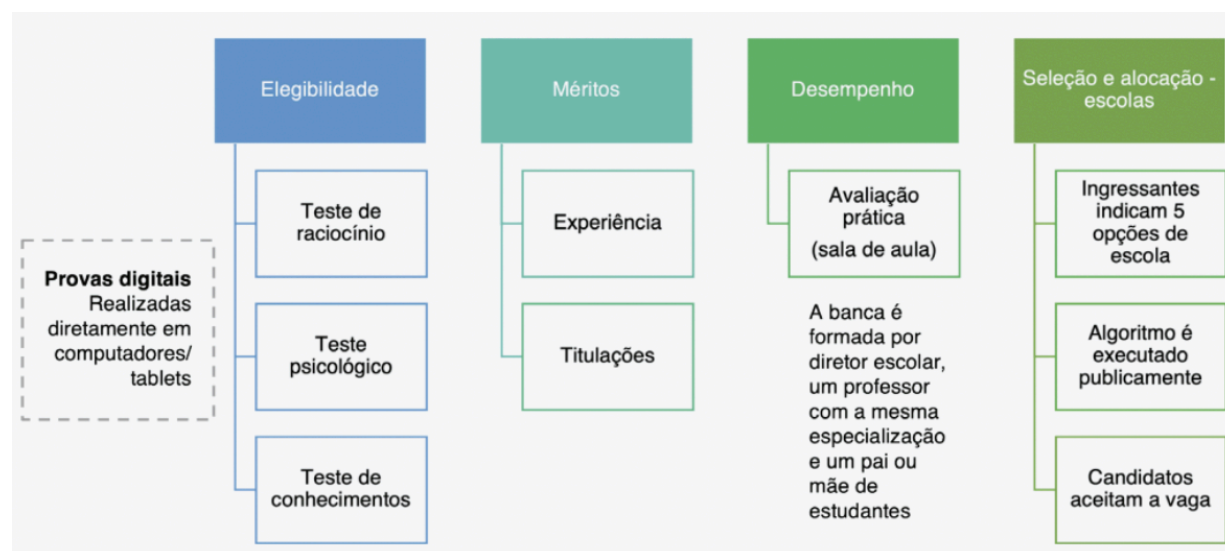
“Em São Paulo, muitos docentes, por terem dificuldade em manifestar interesse, só conseguem alocação em repescagens. Há estudos em andamento para modificar a forma de contratação dos docentes, de modo que o processo de atribuição volte a ser presencial.”

Essa dificuldade de registrar interesse ou acompanhar etapas sucessivas do processo evidencia uma contradição: mesmo com uma plataforma digital disponível, o sistema ainda não garante pleno acesso, previsibilidade ou integração entre setores da secretaria, limitando sua efetividade. Em contraste, experiências internacionais mostram como plataformas centralizadas podem aumentar a eficiência e reduzir desigualdades na distribuição de professores.

O Equador oferece um exemplo robusto de como sistemas centralizados e transparentes podem reduzir atrasos de alocação e assegurar maior previsibilidade no início do ano letivo. Assim como ocorre em Mato Grosso do Sul, o país enfrentava alocação tardia, deixando escolas, especialmente em regiões vulneráveis ou afastadas, com turmas sem professor nas primeiras semanas de aula. Para enfrentar esse problema, a primeira estratégia adotada foi um conjunto de *nudges* (lembretes ou empurrões). Concretamente, professores recebiam alertas digitais indicando risco de não-alocação, além de listas de escolas recomendadas com vagas disponíveis. Essas mensagens simples, enviadas no momento certo, aumentaram significativamente as chances de que os docentes se candidatassem rapidamente às vagas e conseguissem colocação (Elacqua et al., 2022; Neilson, 2022).

Essas medidas foram incorporadas a uma reforma estrutural lançada em 2012: o programa ***Quiero Ser Maestro***, um modelo nacional de ingresso e distribuição baseado em exames padronizados, méritos e ranqueamento transparente. O processo ocorre em etapas: elegibilidade, mérito, desempenho, seleção e alocação nas escolas (FIG. 1).

Figura 1: Modelo de seleção de professores

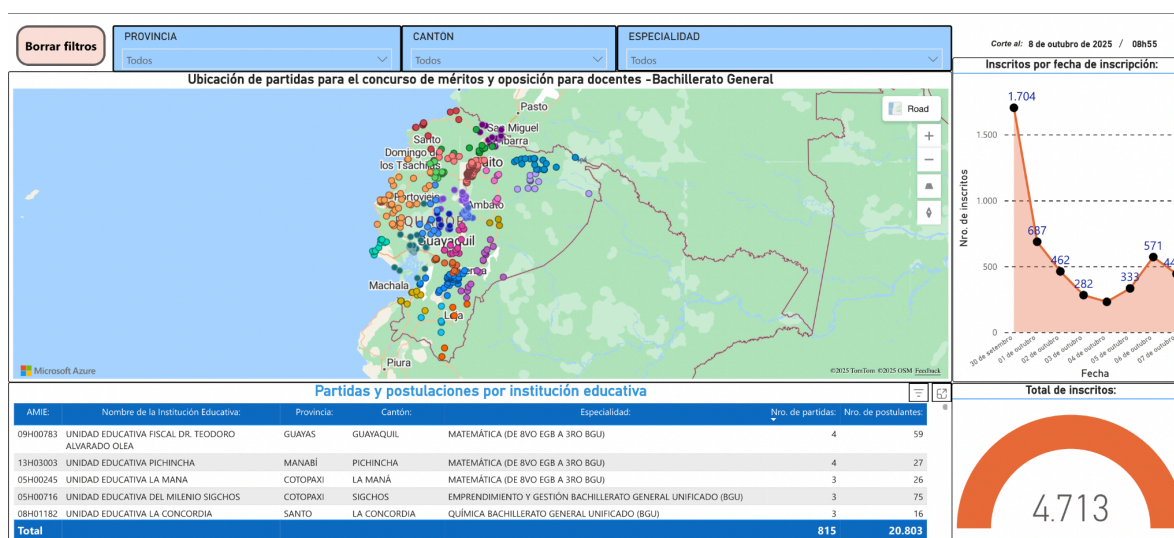


Fonte: Profissão Docente (2022).

O resultado desse arranjo é um sistema que:

- reduz o tempo total entre inscrição e contratação,
- diminui desigualdades regionais na distribuição de professores,
- torna mais previsível o início do ano letivo,
- e aumenta a credibilidade do processo junto aos docentes.

Figura 2: Distribuição de Vagas e Inscrições no Concurso Nacional de Professores no Equador



Fonte: Equador (2025).

Sem ignorar as particularidades do contexto brasileiro, o caso equatoriano demonstra que sistemas digitais centralizados, combinados com critérios explícitos de mérito e comunicação ativa com os professores, podem melhorar rapidamente a eficiência da alocação, especialmente em redes com alta dependência de temporários.

A Colômbia também oferece um dos exemplos mais completos de como a contratação temporária pode ser organizada de forma transparente, meritocrática e territorialmente equilibrada. O país reformulou inteiramente o processo de seleção e distribuição de professores provisórios a partir de duas iniciativas complementares: o Banco de Excelência e, posteriormente, o Sistema Maestro — atualmente, a principal plataforma nacional de *matching* entre candidatos e vagas docentes.

Criado em 2016, o Banco de Excelência estabeleceu um cadastro nacional para profissionais interessados em atuar como professores temporários. Os candidatos eram

ranqueados com base em: formação acadêmica, experiência prévia e notas na avaliação nacional de fim de curso (Saber Pro; Elacqua et al., 2022). Sempre que surgiam vagas, as Secretarias territoriais deveriam, obrigatoriamente, selecionar o candidato com melhor classificação. Esse modelo reduziu drasticamente a influência de indicações políticas e trouxe maior previsibilidade ao processo.

Com o tempo, o Banco de Excelência evoluiu para o *Sistema Maestro*, uma plataforma digital muito mais sofisticada, usada tanto para vagas temporárias quanto para posições definitivas em caráter provisório. A figura ilustra o funcionamento da plataforma:

- um mapa nacional georreferenciado das vacâncias;
- filtros por região, município, especialidade e tipo de priorização;
- informações detalhadas de cada vaga;
- dashboards com o volume de inscritos.

Essa interface permite que candidatos naveguem pelas oportunidades de maneira transparente e informada.

Figura 3 - Sistema Maestro - Colômbia





Fonte: Ministério da Educação Nacional (2025)

O processo ocorre em ciclos de oferta:

1. Candidatos visualizam todas as vagas no país por meio do mapa interativo;
2. Inscrevem-se diretamente nas vagas de interesse;
3. Para cada vaga, o sistema seleciona automaticamente os três candidatos com maior pontuação, com base em critérios objetivos definidos nacionalmente;
4. As autoridades locais avaliam os três finalistas por meio de entrevistas, estudos de caso ou análises complementares;
5. A seleção final segue tabelas de ponderação que valorizam:
 - experiência prévia,
 - formação pedagógica,
 - vínculos com a comunidade local, e
 - atuação prévia em áreas vulneráveis (como escolas rurais).

Há também uma categoria especial para jovens de 18 a 28 anos sem experiência, em que se consideram trajetórias formativas, vínculos comunitários e potencial de desenvolvimento.

Embora não ofereça estabilidade de carreira, o modelo colombiano introduz elementos que faltam à maioria das redes brasileiras: previsibilidade, critérios claros, redução de arbitrariedades, distribuição mais equitativa entre territórios e mecanismos explícitos para atrair docentes a escolas vulneráveis. O Sistema Maestro mostra que, mesmo em vínculos provisórios, é possível organizar a alocação de professores com justiça e eficiência quando há integração de dados, meritocracia e regras transparentes.

4. Programas de indução e mentoria para novos professores

Mesmo quando possuem qualificações semelhantes às dos docentes efetivos, professores temporários enfrentam barreiras importantes para se desenvolver profissionalmente: não têm progressão na carreira e, muitas vezes, são realocados antes de consolidar vínculos com suas escolas (Marotta, 2019). Essa instabilidade reduz seu acesso à formação continuada e interrompe processos de aprendizagem profissional que dependem de tempo, acompanhamento e rotina pedagógica compartilhada.

Para Susanna Loeb, esse é justamente o ponto crítico: como o número total de cargos efetivos é relativamente fixo, a alta proporção de temporários dificulta prever vagas e construir quadros estáveis. Por isso, políticas de indução estruturada — que ofereçam suporte sistemático aos novos professores — tornam-se essenciais em redes com vínculos frágeis.

Loeb enfatiza que a fase inicial da carreira é determinante para a permanência docente e, portanto, precisa ser cuidadosamente organizada:



Susanna Loeb
Professora
Stanford GSE

“Alocar professores iniciantes nas mesmas escolas, para que formem redes de apoio, e estabelecer parcerias com universidades locais em regiões de alta demanda, de forma a criar *pipelines* de professores mais dispostos a permanecer, podem ser algumas soluções.”

Experiências de países como Inglaterra, Coreia do Sul e Singapura mostram que programas de indução eficazes combinam:

- mentoria formal por professores experientes,
- redução de carga horária nos primeiros anos,
- observação de aula acompanhada,
- comunidades de prática, e
- vínculo institucional com universidades formadoras.

Esse conjunto de práticas cria o que Loeb chama de “capital profissional inicial”, permitindo que novos docentes aprendam mais rápido, se sintam menos isolados e desenvolvam segurança para permanecer na carreira. Para redes com muitos temporários, como as brasileiras, tais programas tendem reduzir a rotatividade e ajudam a construir a continuidade pedagógica que falta aos professores que entram e saem das escolas a cada ano.

Recomendações

As evidências reunidas, tanto no Brasil quanto em experiências internacionais, apontam que enfrentar a rotatividade docente exige articular medidas estruturais, estratégias de retenção e mecanismos permanentes de suporte profissional. Abaixo, consolidamos recomendações organizadas em cinco eixos complementares:

1. Ampliar a contratação de efetivos e estabilizar o quadro docente (medida estrutural)

A dependência de contratos temporários impede a construção de trajetórias profissionais sustentáveis e alimenta a rotatividade. Especialistas, como João Batista Silva dos Santos, reforçam que apenas concursos públicos regulares podem resolver o problema de forma estrutural.

Recomendações:

- Estabelecer concursos regulares, com previsão plurianual e reposição automática de aposentadorias e desligamentos;
- Reduzir a proporção estrutural de temporários, definindo metas de recomposição gradual do quadro efetivo; e

- Fortalecer carreiras estaduais com planos claros de progressão.

Sem vínculos estáveis, não há continuidade pedagógica, formação de longo prazo nem gestão democrática forte.

2. Criar incentivos direcionados para atrair e reter docentes em escolas vulneráveis

Experiências do Chile, da Inglaterra e do próprio Estado de São Paulo mostram que incentivos financeiros bem estruturados reduzem a rotatividade em escolas de maior complexidade.

Recomendações:

- Bônus de permanência e adicionais de exercício em escolas de difícil provimento (inclusive variações por território vulnerável/isolado);
- Progressão acelerada na carreira para atuação em escolas vulneráveis, inspirada no AEP chileno; e
- Incentivos de entrada (ex.: pagamento adicional nos dois primeiros anos para escolas críticas).

Endereçar desigualdades territoriais requer incentivos claros para redistribuir profissionais e estabilizar regiões crônicas de vazio docente.

3. Modernizar a alocação docente com sistemas digitais centralizados e integrados

Como demonstram os casos do Equador e da Colômbia, plataformas de *matching* reduzem atrasos, aumentam transparência e tornam o processo menos vulnerável a arbitrariedades.

Recomendações:

- Criar ou aprimorar plataformas digitais de alocação com painel de vagas, filtros, cadastro único e alertas automáticos;
- Integrar setores internos (matrícula, atribuição, RH) para eliminar gargalos que hoje resultam em atrasos no início do ano letivo;

- Implementar mecanismos de *nudges* informando professores sobre risco de não alocação e recomendando escolas; e
- Publicar critérios e ranqueamentos de forma transparente.

Previsibilidade e transparência reduzem rotatividade, aceleram o preenchimento de vagas e ajudam a distribuir professores de forma mais justa.

4. Estruturar programas de indução e mentoria para novos docentes

As evidências internacionais para Inglaterra, Coreia do Sul e Singapura mostram que o primeiro ano é muitas vezes decisivo para a permanência docente. No Brasil, redes com muitos temporários raramente oferecem acompanhamento sistemático.

Recomendações:

- Criar programas formais de mentoria, com professores experientes acompanhando novatos por pelo menos um ano;
- Reduzir carga horária inicial de professores iniciantes e mentores;
- Criar comunidades de prática dentro das escolas, favorecendo apoio mútuo;
- Firmar parcerias com universidades para criar “pipelines” regionais de formação e fixação; e
- Vincular a renovação contratual à participação em formação continuada estruturada.

Vínculos profissionais fortes, apoio pedagógico e acompanhamento reduzem abandono e criam uma cultura de desenvolvimento dentro da escola.

5. Criar mecanismos de monitoramento contínuo de rotatividade e vazios de alocação

A ausência de dados integrados impede que redes identifiquem padrões de rotatividade, escolas críticas e impactos sobre aprendizagem.

Recomendações:

- Implementar dashboards de rotatividade com dados em tempo real;
- Gerar alertas para escolas em risco de ficar sem professor;

- Monitorar impacto territorial para evitar agravamento de desigualdades; e
- Produzir boletins periódicos para orientar a tomada de decisão e o planejamento anual.

Sem dados, o ciclo de improviso se mantém. Com monitoramento, é possível agir antes que as turmas fiquem descobertas.

Considerações finais

A contratação temporária deixou de ser uma solução emergencial e se consolidou como um mecanismo estrutural de gestão docente no Brasil. Embora ofereça flexibilidade administrativa e menor custo imediato, o modelo produz instabilidade e desigualdades, fragilizando os vínculos entre professores e escolas e comprometendo a continuidade pedagógica.

A análise das experiências nacionais mostra que a rotatividade docente não se resolve com simples ajustes nas regras de carência. A raiz do problema está na dependência estrutural de vínculos precários, que impede a consolidação de trajetórias profissionais sustentáveis. Evidências internacionais reforçam esse diagnóstico: contratos flexíveis não são necessariamente prejudiciais, desde que inseridos em políticas abrangentes de suporte, incentivos e monitoramento.

Casos como Guiné (formação e acompanhamento), Chile (bônus de retenção), Inglaterra (rotas alternativas de ingresso com incentivos salariais) e Singapura e Coreia do Sul (sistemas centralizados de alocação e programas de indução) demonstram que é possível mitigar os efeitos da instabilidade quando a política docente combina flexibilidade administrativa com estabilidade profissional. O desafio brasileiro é construir esse equilíbrio, assegurando que a gestão do magistério combine eficiência, valorização e permanência nas escolas.

Referências

- ALVES, Adilson. *Rotatividade docente na rede estadual de educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica*. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2023.
- BERTONI, Eleonora; ELACQUA, Gregory; JAIMOVICH, Analía; RODRIGUEZ, Julio; SANTOS, Humberto. *Teacher policies, incentives, and labor markets in Chile, Colombia, and Perú: implications for equality*. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2018. (Working Paper, n. 9124).
- CAMELO, Rafael; PONCZEK, Vladimir. Teacher turnover and financial incentives in underprivileged schools: evidence from a compensation policy in a developing country. *Economics of Education Review*, v. 80, p. 102067, fev. 2021.
- CHUDGAR, Amita. Association between contract teachers and student learning in five francophone African countries. *Comparative Education Review*, v. 59, n. 2, 2015. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/680351>. Acesso em: 21 out. 2025.
- ECUADOR. Ministerio de Educación. Concurso de Méritos y Oposición – Docentes de Bachillerato General. Disponível em: <https://educacion.gob.ec/concurso-de-meritos-y-oposicion-docentes-bachillerato-general/>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- ELACQUA, Gregory; HINCAPIE, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.18235/0001172>.
- ELACQUA, Gregory; et al. *The potential of smart matching platforms in teacher assignment: the case of Ecuador*. Washington, DC: Inter-American Development Bank, 2022. (IDB Working Paper Series, n. 1395).
- HANUSHEK, Eric A.; KAIN, John F.; RIVKIN, Steven G. Why public schools lose teachers. *The Journal of Human Resources*, v. 39, n. 2, p. 326–354, 2004. DOI: <https://doi.org/10.2307/3559017>
- FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 129-139, maio/ago. 2014.

KIM, Dayeong. *How to address delayed teacher allocation in Brazil*. EDUC 479, Spring 2025. Stanford University, 2025. Manuscrito não publicado.

LANKFORD, Hamilton; LOEB, Susanna; WYCKOFF, James. Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, v. 24, n. 1, p. 37–62, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737024001037>.

MAISURIA, Alpesh; ROBERTS, Nerys; LONG, Robert; DANECHI, Shadi. *Teacher recruitment and retention in England*. London: UK Parliament, House of Commons Library, 12 dez. 2023. (Research Briefing – Education: Schools). Disponível em: <https://commonslibrary.parliament.uk/research-briefings>.

MAROTTA, Luana. Teachers’ contractual ties and student achievement: the effect of temporary and multiple-school teachers in Brazil. *Comparative Education Review*, v. 63, n. 3, p. 356–379, jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1086/703981>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Indicadores de retenção e rotatividade dos docentes da educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 160, p. 1–23, abr./jun. 2016.

ROSA, L. *Teacher preferences in developing countries: evidences from the city of São Paulo*. 2017. Dissertação (Mestrado em Economia) – Escola de Economia de São Paulo, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Professores temporários nas redes estaduais do Brasil*. São Paulo, abr. 2024.