DA TRANSIÇÃO PROFISSIONAL À SALA DE AULA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE OS DESAFIOS E TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NÃO LICENCIADOS NO ENSINO BÁSICO

FROM PROFESSIONAL TRANSITION TO THE CLASSROOM: A SYSTEMATIC REVIEW OF THE CHALLENGES AND TRAJECTORIES OF UNLICENSED TEACHERS IN BASIC EDUCATION

Fernando Rufino de Barros
https://orcid.org/0000-0002-6204-8873
Instituto Federal Minas Gerais, IFMG; Instituto Federal Fluminense, IFF
Campos dos Goytacazes, Brasil
aedesrufino@yahoo.com.br

Cláudio Alves Pereira
https://orcid.org/0000-0002-4829-6272
Instituto Federal Minas Gerais, IFMG
Arcos, Brasil
tutoread.claudio@gmail.com

Resumo. Este estudo realiza uma Revisão Sistemática da Literatura sobre profissionais que ingressam na docência na educação básica sem formação inicial em licenciatura, frequentemente descritos como professores em segunda carreira. Objetivou-se analisar as evidências disponíveis acerca dos desafios, potencialidades e processos que caracterizam essa transição profissional. Adotou-se o protocolo PRISMA, com busca e seleção na base Scopus, resultando na análise de 44 artigos em texto completo. Os resultados indicaram que a entrada desses profissionais tem sido mobilizada como resposta à escassez docente, com destaque para áreas como Matemática e Ciências. As evidências apontam desafios recorrentes, como tensões na reconstrução identitária e no reposicionamento de status, com a passagem de especialista para iniciante, lacunas didático-pedagógicas e dificuldades de gestão de sala de aula, associadas a estresse e risco de evasão e limitações de suporte institucional, incluindo indução padronizada, baixa inserção em redes escolares e reconhecimento insuficiente do capital prévio. Em contrapartida, esses profissionais apresentam recursos relevantes, como maturidade pessoal, autoeficácia, motivação intrínseca e competências transferíveis oriundas de trajetórias anteriores, capazes de ampliar repertórios pedagógicos e favorecer inovação. Os processos de transição descritos na literatura incluem negociação de identidades híbridas, recontextualização de competências e aprendizagem situada no cotidiano da escola, fortemente condicionadas pela cultura institucional e pela qualidade da mentoria e das redes de apoio. Conclui-se que a integração e a retenção desses docentes tendem a ser favorecidas por políticas e práticas que superem modelos uniformes de formação e indução, priorizando estratégias personalizadas, mentoria individualizada e reconhecimento institucional sistemático da experiência profissional anterior.

Palavras-chave: professores em segunda carreira; transição profissional; educação básica; indução docente; revisão sistemática da literatura

Abstract. This study conducts a Systematic Literature Review on professionals entering basic education teaching without initial teacher training, frequently described as second-career teachers. The objective was to analyze the available evidence regarding the challenges, potential, and processes that characterize this professional transition. The PRISMA protocol was adopted, with search and selection in the Scopus database, resulting in the analysis of 44 full-text articles. The results indicated that the entry of these professionals has been mobilized as a response to teacher shortages, particularly in areas such as Mathematics and Science. The evidence points to recurring challenges, such as tensions in identity reconstruction and status repositioning, with the transition from specialist to beginner, didactic-pedagogical gaps and classroom management difficulties, associated with stress and risk of dropout, and limitations in institutional support, including standardized induction, low insertion in school networks, and insufficient recognition of prior capital. In contrast, these professionals possess relevant resources such as personal maturity, self-efficacy, intrinsic motivation, and transferable competencies from previous career paths, capable of expanding pedagogical repertoires and fostering innovation. The transition processes described in the literature include negotiation of hybrid identities, recontextualization of competencies, and situated learning in the daily life of the school, strongly conditioned by the institutional culture and the quality of mentoring and support networks. It is concluded that the integration and retention of these teachers tend to be favored by policies and practices

that overcome uniform models of training and induction, prioritizing personalized strategies, individualized mentoring, and systematic institutional recognition of previous professional experience.

Keywords: teachers in second careers; professional transition; basic education; teacher induction; systematic literature review

1. INTRODUÇÃO

A escassez de professores tem se configurado como um desafio estrutural em diversos países, com impactos diretos na qualidade da educação básica (Ingersoll & Tran, 2023; Leshem et al., 2021; OECD, 2020; Zirkle & Jeffery, 2017). Relatórios internacionais apontam que a insuficiência de docentes compromete a aprendizagem dos estudantes e amplia desigualdades educacionais (OECD, 2020). Entre as estratégias adotadas para enfrentar esse cenário, destaca-se o ingresso na docência de profissionais oriundos de outras áreas, que realizam uma transição de carreira para atuar como professores.

Esses sujeitos têm sido denominados na literatura como professores de segunda carreira (PSC) ou professores em transição profissional, expressão utilizada nesta pesquisa para designar indivíduos que não possuem uma formação inicial em licenciatura (Leshem et al., 2021; Robb, 2024; Van Heijst et al., 2024). Diversos países têm criado vias alternativas de formação e certificação, geralmente mais curtas e flexíveis, destinadas a facilitar o ingresso desses profissionais no magistério (Martin, 2018; van Heijst et al., 2023; Van Heijst et al., 2024).

Embora o Brasil não utilize o termo "segunda carreira" de forma tão institucionalizada quanto os países da OCDE, o país possui mecanismos como a "Complementação Pedagógica" e a figura do "Notório Saber", introduzida pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) (Brasil, 2017). Apesar de suas particularidades em comparação ao sistema brasileiro, esses modelos evidenciam um movimento global de ampliação de rotas de acesso à docência, com o objetivo de suprir demandas emergenciais nas redes de ensino. A literatura tem destacado o potencial desses professores para enriquecer a prática pedagógica e fortalecer as instituições escolares (OECD., 2021; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021; Van Heijst et al., 2024).

Profissionais que realizam a transição de carreira costumam trazer consigo repertórios diversificados, maturidade, habilidades socioemocionais e experiência acumulada em outros campos de atuação, como liderança, comunicação, organização do trabalho e resolução de problemas (Haim & Amdur, 2016; Wilkins & Comber, 2015). Em comparação com docentes que ingressam no magistério como primeira escolha profissional, tendem a demonstrar motivações intrínsecas mais fortes e maior capacidade para relacionar os conteúdos escolares com aplicações práticas (Tigchelaar et al., 2010). Em áreas como Matemática, Ciências e Tecnologia, em que a escassez é particularmente aguda, a presença desses profissionais tem sido vista como estratégica (Chamo & Broza, 2025).

Apesar desse potencial, a literatura aponta dificuldades consideráveis na inserção e na permanência desses professores na educação básica (Chambers Mack et al., 2019; Van Heijst, Volman, et al., 2025). A taxa de evasão é superior à verificada entre docentes iniciantes que seguiram percursos formativos tradicionais (Redding & Smith, 2016; Van Heijst, Volman, et al., 2025). Estudos indicam que profissionais em transição de carreira têm até o dobro de chance de abandonar o magistério nos primeiros anos de atuação (Chambers Mack et al., 2019).

A fase inicial da carreira costuma ser marcada por tensões intensas e pela necessidade de lidar simultaneamente com estudo, trabalho e responsabilidades familiares (Williams, 2013). Além disso, muitos relatam uma discrepância significativa entre suas expectativas e a realidade do cotidiano escolar (Bar-Tal et al., 2020; Coppe et al., 2021). Esses desafios são agravados quando a experiência profissional acumulada antes da docência não é reconhecida ou valorizada pelas escolas e pelos pares, o que pode comprometer o engajamento e o

desenvolvimento profissional desses docentes (Bar-Tal et al., 2020; Nielsen, 2016; Robb, 2024).

As pesquisas sobre professores em transição de carreira têm avançado em diferentes frentes, abordando motivações para a mudança profissional (Laming & Horne, 2013; Williams & Forgasz, 2009), constituição da identidade docente (Nielsen, 2016; Shwartz & Dori, 2020; Van Heijst, Volman, et al., 2025), concepções de ensino e aprendizagem (Tigchelaar et al., 2014), tensões vivenciadas (van Heijst et al., 2023; Van Heijst et al., 2024; Van Heijst, Volman, et al., 2025) e processos de transferência da experiência profissional prévia para o contexto escolar (Den Hertog et al., 2025; Goodwin et al., 2019; Leshem et al., 2021). Evidências também indicam que o suporte institucional e as relações de trabalho desempenham papel fundamental na adaptação e no desenvolvimento desses docentes, dada a centralidade da socialização profissional no espaço escolar (E. Richter et al., 2022; Ruitenburg & Tigchelaar, 2021).

Apesar do aumento das pesquisas, ainda persiste uma visão fragmentada sobre como apoiar, formar e reter de maneira efetiva esses professores, especialmente no contexto da educação básica. Diante da necessidade de compreender melhor esse fenômeno e consolidar o conhecimento disponível, o presente estudo tem como objetivo analisar as evidências sobre professores que ingressam na educação básica sem formação inicial em licenciatura, identificando desafios, potencialidades e processos envolvidos na transição para a docência.

2. METODOLOGIA – MÉTODOS

Este estudo realizou uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) com o objetivo de identificar e analisar a produção científica sobre professores em transição de carreira que atuam na educação básica. Para a coleta de dados, foi utilizada a base de dados *Scopus*, por ser reconhecida internacionalmente pela comunidade acadêmica (Powell & Peterson, 2017). A RSL foi conduzida de forma a assegurar transparência, replicabilidade e rigor metodológico, seguindo as recomendações do protocolo PRISMA – *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (Regona et al., 2022). As etapas adotadas encontram-se sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1. Etapas da Revisão Sistemática da Literatura

ETAPA	DESCRIÇÃO
1. Definição da questão de pesquisa	Como a literatura descreve os desafios enfrentados por profissionais que ingressam no ensino básico sem formação inicial em licenciatura?
2. Critérios de elegibilidade	Artigos foram incluídos quando apresentavam evidências empíricas, publicados até 2025 e disponíveis em versão final, abordando professores de segunda carreira (PSC) ou profissionais em transição atuando na educação básica. Foram excluídos aqueles que não tratavam da prática docente escolar, como estudos centrados exclusivamente no ensino superior, formação universitária desvinculada da atuação em escolas, pesquisas sobre educação profissional de nível superior ou contextos não escolares.
3. Fonte de informação	Base de dados *Scopus*, selecionada por sua abrangência internacional e relevância na área da educação.
4. Estratégia de busca	A busca utilizou o conjunto de descritores: *"career changers in teaching" OR "professionals turned teachers" OR "industry professionals teaching" OR "second career teachers"*, aplicados a título, resumo e palavras-chave.
5. Processo de seleção	A seleção ocorreu em duas fases: (i) triagem por título e resumo, identificando a pertinência temática; (ii) leitura integral dos textos elegíveis. O foco esteve em identificar estudos que tratassem da educação básica.
6. Síntese e análise dos dados	As informações extraídas foram analisadas por meio de análise de conteúdo (Bardin, 2016), permitindo a categorização das evidências quanto aos desafios, tensões, processos formativos e fatores que influenciam a transição e permanência desses profissionais na docência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A busca resultou inicialmente em 66 publicações que, após a leitura de títulos e resumos, foram excluídos 19 artigos por não tratarem da educação básica e 3 por indisponibilidade de acesso ao texto completo. Assim, 44 artigos seguiram para a análise final após leitura integral e confirmação da aderência aos critérios definidos. A etapa analítica permitiu identificar temas recorrentes na literatura sobre profissionais que ingressam na docência sem formação inicial em licenciatura, oferecendo um panorama consolidado dos desafios, potencialidades e processos envolvidos nessa transição profissional.

A análise de conteúdo foi conduzida conforme as etapas propostas por Bardin (2016), envolvendo pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias foram construídas de forma indutiva, por meio da codificação e do agrupamento de temas recorrentes e conceitualmente convergentes.

Para ilustrar esse processo, unidades de registro associadas a relatos de "medo de não corresponder" e de "tensão entre ser o professor que deseja e o que a escola espera" foram inicialmente reunidas em códigos relacionados a conflitos identitários, posteriormente consolidados na categoria analítica "Desafios na reconstrução identitária e de status" (Seção 3.2.1). Procedimento semelhante foi adotado para as demais categorias e eixos analíticos. Para fortalecer a consistência interpretativa, a codificação e a estrutura categorial foram revisadas pelos autores, que discutiram e ajustaram eventuais divergências até alcançar consenso sobre a configuração analítica final.

3. RESULTADOS

3.1. Visão geral do portfólio bibliográfico

A produção científica sobre PSC apresenta um crescimento gradual, embora heterogêneo, ao longo das últimas três décadas. A Figura 1 ilustra a evolução temporal do número de publicações identificadas nessa temática, considerando o período de 1990 a 2025. Observa-se um movimento inicial discreto, com registros pontuais nas décadas de 1990 e 2000, seguido por um incremento mais evidente a partir de 2010.

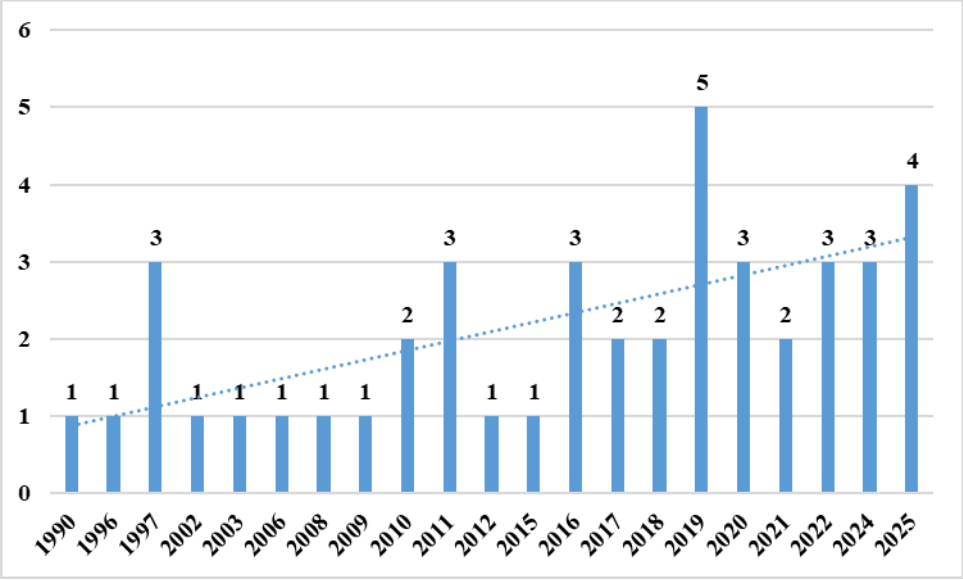


Gráfico 1. Evolução temporal das publicações
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A literatura que examina a inserção de profissionais na educação básica sem formação inicial em licenciatura, evidencia uma mudança gradual no foco analítico. Ao longo do tempo, os estudos deixam de apenas registrar dificuldades iniciais e passam a discutir, com maior

precisão, os processos que estruturam a transição para a docência. A seguir, sintetiza-se essa evolução com base nos trabalhos incluídos na RSL.

3.1.1. Década de 1990: obstáculos iniciais e base de conhecimento

Nos anos 1990, predominava uma interpretação centrada em desafios de adaptação e socialização profissional (Bullough JR. & Knowles, 1990). O ingresso desses docentes era descrito como permeado por tensões com a cultura escolar e por uma tendência à reprodução de rotinas já consolidadas, como a organização do ensino em torno do livro didático, mesmo quando suas crenças iniciais apontavam em outra direção (Jenne, 1997; R. R. Powell, 1997). Nesse período, a base de conhecimentos para ensinar se apoiava mais em experiências prévias e domínio de conteúdo do que em formação pedagógica formal, o que reforçava a necessidade de apoio institucional e ações formativas específicas (Jenne, 1997; R. R. Powell, 1996).

3.1.2. Período de 2002-2010: aprofundamento teórico e foco na transição de carreira e identidade profissional

A produção avança da descrição dos obstáculos para uma leitura mais analítica da transição de carreira e da constituição da identidade docente. O eixo interpretativo passa a ser a negociação, muitas vezes ambivalente, entre a identidade ancorada na trajetória profissional anterior e aquela que se configura no cotidiano escolar (Mayotte, 2003; Tigchelaar et al., 2008; Trent & Gao, 2009).

Os estudos passaram a incorporar referenciais como comunidades de prática e aprendizagem situada para compreender a inserção como participação progressiva em um repertório de normas, valores e rotinas da escola (Newman, 2010; Trent & Gao, 2009). A transição é tratada menos como substituição e mais como um processo tensionado, no qual competências, crenças e propósitos da carreira prévia são rearticulados e, por vezes, entram em choque com as demandas institucionais e pedagógicas do ensino básico (Mayotte, 2003; Tigchelaar et al., 2008).

Também ganha destaque a agência desses professores, observada em estratégias de adaptação que variam do engajamento seletivo (não participação) à construção de espaços de reconhecimento e coerência biográfica (territórios identitários) (Trent & Gao, 2009). Como implicação, a literatura converge para a defesa de políticas de indução e formação orientadas a esse perfil, capazes de valorizar repertórios prévios, apoiar a integração e favorecer a permanência na docência (Brindley & Parker, 2010; Haggard et al., 2006; Newman, 2010).

3.1.3. Período de 2011-2015: consolidação de achados e foco em fatores psicológicos e de retenção

O foco se desloca para a análise mais sistemática de motivações, percepções e necessidades associadas ao sucesso profissional e ao risco de evasão da carreira. Os estudos reiteram que essas trajetórias envolvem desafios específicos, frequentemente pouco contemplados por programas de formação e pelas próprias escolas (M. Etherington, 2011; Watters & Diezmann, 2015). A satisfação no trabalho e a retenção aparecem fortemente vinculadas ao atendimento de necessidades psicológicas básicas, sobretudo pertencimento e vínculos de apoio com pares e gestores; quando esse suporte social é frágil, o abandono se torna mais provável (Watters & Diezmann, 2015).

Em paralelo, investigações aprofundam as concepções de ensino e aprendizagem trazidas da experiência prévia, indicando que podem ser relativamente persistentes e influenciar a prática tanto como recurso quanto como fonte de tensão com a cultura escolar (M. B. Etherington, 2011; Tigchelaar et al., 2014). Também ganham destaque as motivações de

transição, frequentemente associadas à busca de sentido e a componentes vocacionais, em contraste com motivações mais instrumentais atribuídas à primeira carreira (Lee, 2011).

3.1.4. Período de 2016-2020: da agência ao impacto sistêmico

A literatura evidencia um estágio de maior maturidade, articulando a agência individual desses docentes com leituras críticas sobre o contexto institucional. Estudos indicam, de modo relativamente consistente, níveis mais altos de satisfação no trabalho, menor estresse e maior intenção de permanência entre PSC (Bar-Tal et al., 2020; Troesch & Bauer, 2017, 2020). Esse bem-estar é associado à autoeficácia e ao capital profissional prévio: repertórios de estratégias, habilidades práticas e perspectivas construídas em ocupações anteriores e mobilizadas para enfrentar demandas da sala de aula (Antink-Meyer & Brown, 2017; Haim & Amdur, 2016; Martin, 2018; Watt, 2016).

A identidade profissional é descrita como ativa e tensionada, com docentes se posicionando como inovadores, ainda que a escola, por vezes, os enquadre em papéis mais tradicionais, ampliando concepções estabelecidas de profissionalismo docente (Nielsen, 2016; Trent, 2018). Ao mesmo tempo, os estudos explicitam que desafios centrais do trabalho, gestão de classe, intensificação da carga laboral e relações pedagógicas, mostram-se amplamente semelhantes aos vivenciados por docentes de primeira carreira, reforçando que necessidades de indução e apoio institucional de qualidade permanecem decisivas (Haim & Amdur, 2016; Troesch & Bauer, 2020).

Além disso, emerge uma dimensão sistêmica de desigualdade: a alocação desproporcional desses profissionais em escolas que atendem populações socialmente vulneráveis, com risco de amplificar assimetrias educacionais (D. Richter & Marx, 2019). Assim, a construção identitária é também atravessada por condições de trabalho adversas e por experiências de reconhecimento limitado no coletivo escolar (Kolde & Meristo, 2020; Perez-Roux, 2019).

3.1.5. Período de 2021-2025: especificação, personalização e impacto sistêmico

Entre 2021 e 2025, a literatura passa a operar em um nível mais operacional, voltado a qualificar a transição e maximizar o impacto de professores que ingressam na educação básica sem licenciatura. Primeiro, a ênfase recai sobre as condições concretas que favorecem (ou limitam) o aproveitamento do capital profissional e cultural acumulado antes da docência, bem como sobre tensões específicas do processo de adaptação e estratégias de enfrentamento mobilizadas pelos docentes (Den Hertog et al., 2025; Robb, 2024; van Heijst et al., 2023; Van Heijst et al., 2024).

Em paralelo, a inserção passa a ser analisada como fenômeno do ecossistema escolar: entram em cena as percepções de colegas e mentores, as dinâmicas de recepção ambivalente e o papel das redes profissionais para socialização e retenção, com o capital social aparecendo como variável crítica (Coppe et al., 2022; E. Richter et al., 2022; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

Outra mudança relevante é o incremento de estudos orientados a resultados. Parte das evidências sugere equivalência de desempenho discente entre professores de certificação alternativa e docentes de formação tradicional (Ziegler et al., 2022). Ao mesmo tempo, análises longitudinais refinam o entendimento das trajetórias e reforçam a necessidade de estratégias de retenção calibradas por perfil e fase de carreira (Brantlinger, 2021).

Por fim, a identidade profissional é tratada de modo menos genérico e mais situado: a formação identitária é concebida como processo singular a ser acompanhado, no qual reconhecimento e pertencimento à comunidade profissional se tornam centrais, e estruturas formativas são discutidas como recursos identitários capazes de sustentar desenvolvimento e permanência (Chamo & Broza, 2025; Van Heijst, Volman, et al., 2025).

3.2. Desafios da atuação docente

Nesta seção são apresentadas as categorias analíticas que sintetizam os principais obstáculos vivenciados por profissionais que ingressam na educação básica sem licenciatura.

3.2.1. Desafios na reconstrução identitária e de *status*

Esta categoria reúne tensões subjetivas, relacionais e simbólicas vivenciadas por profissionais que ingressam na educação básica sem licenciatura, associadas à reconfiguração da identidade profissional e ao reposicionamento de *status* no contexto escolar.

- Tensão de *status* e identidade: apesar da experiência acumulada em outras ocupações, esses docentes são frequentemente percebidos como iniciantes, o que implica rebaixamento de *status* e a transição abrupta de especialista para aprendiz (Bar-Tal et al., 2020; Perez-Roux, 2019; Van Heijst et al., 2024).
- Ajuste forçado e marginalização: a escola tende a demandar conformidade com um modelo docente considerado legítimo, pressionando o apagamento de traços identitários anteriores (Robb, 2024; Troesch & Bauer, 2017). Esse enquadramento pode gerar frustração, reduzir a percepção de autonomia (Troesch & Bauer, 2017) e ampliar a vulnerabilidade à marginalização no coletivo docente (Bar-Tal et al., 2020; Kolde & Meristo, 2020; Trent & Gao, 2009).
- Conflito entre identidades: a transição é descrita como um espaço liminar (Robb, 2024), no qual valores e práticas da carreira anterior entram em tensão com expectativas e normas da docência (Leshem et al., 2021; Newman, 2010; Perez-Roux, 2019; Trent, 2018). Em alguns casos, o professor percebe incompatibilidade entre "ser o tipo de docente que deseja" (associado à inovação) e "ser o tipo de docente esperado" pela escola (Trent, 2018; Trent & Gao, 2009).
- Impacto emocional da identidade: emoções como vergonha, insegurança e medo de não pertencimento atravessam o processo e influenciam diretamente a consolidação da identidade docente, funcionando como marcadores de aceitação e reconhecimento no ambiente de trabalho (Kolde & Meristo, 2020; Perez-Roux, 2019).

3.2.2. Desafios na transferência e reconhecimento da experiência prévia

Esta categoria diz respeito às dificuldades de converter e legitimar, no contexto escolar, o capital profissional acumulado antes da docência, bem como às tensões produzidas quando essa bagagem é ignorada, desvalorizada ou mal interpretada.

- Desalinhamento da experiência: apoios institucionais e oportunidades de aprendizagem tendem a ser desenhados de forma padronizada, sem aderência às experiências profissionais anteriores desses docentes (Den Hertog et al., 2025).
- Invisibilidade do capital profissional: escolas, programas e pares dificilmente estruturam formas de aproveitar competências trazidas de outras áreas (Den Hertog et al., 2025). Em consequência, repertórios técnicos, artísticos ou disciplinares podem ser subvalorizados diante de currículos rígidos (Robb, 2024; Tigchelaar et al., 2008; Trent, 2018) ou mesmo percebidos como ameaça à hierarquia da escola (Newman, 2010).
- Transferência limitada: a passagem de competências da primeira carreira para o ensino não é automática; envolve tradução pedagógica e recontextualização, podendo gerar fricções quando práticas previamente eficazes são aplicadas de forma inadequada ao trabalho docente (Den Hertog et al., 2025; Gordon & Newby Parham, 2019; Tigchelaar et al., 2008).
- Superestimação e expectativas rígidas: senioridade e experiência anterior também podem produzir superestimação por parte de colegas e gestores, reforçando a crença de que conseguem fazer tudo sozinhos (Bar-Tal et al., 2020; Bullough JR. & Knowles, 1990). Como

consequência, há a redução na oferta de orientação necessária ao início da docência (Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

3.2.3. Desafios pedagógicos e de adaptação à prática

Esta categoria reúne lacunas de base didático-pedagógica e dificuldades concretas do trabalho em sala de aula, evidenciando que a transição para a docência envolve não apenas domínio de conteúdo, mas também conhecimentos profissionais específicos e capacidade de responder à complexidade cotidiana do ensino.

• Fragilidades técnicas e conceituais: parte da literatura aponta desempenho inferior em conhecimentos de ciências da educação, pedagogia e didática específica (Troesch & Bauer, 2017; Ziegler et al., 2022) com efeitos diretos sobre planejamento, condução de aulas e avaliação (Gordon & Newby Parham, 2019; Watt, 2016). Programas acelerados, em muitos casos, não asseguram preparo técnico suficiente para sustentar práticas eficazes (Gordon & Newby Parham, 2019; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

• Gestão de sala de aula e complexidade inesperada: a gestão do comportamento discente aparece como desafio recorrente (Martin, 2018; Powers, 2002; Van Heijst et al., 2024; Watt, 2016) e um dos principais gatilhos de estresse (Haim & Amdur, 2016; Tigchelaar et al., 2008; Watt, 2016). Eles enfrentam a complexidade da docência, que exige flexibilidade e tomada de decisão ad hoc (Tigchelaar et al., 2008; van Heijst et al., 2023; Van Heijst et al., 2024).

• Inadequação de Crenças e Práticas: Há uma tendência a usar estratégias tradicionais, como sequenciamentos lineares e abordagens comportamentalistas (Chamo & Broza, 2025), e de tentativas de transpor, de modo pouco mediado, práticas de contextos empresariais para o ensino (M. B. Etherington, 2011). Esse choque pode levar à revisão, acomodação ou mesmo abandono de crenças pedagógicas mais progressistas, com adoção de métodos tradicionais como estratégia de sobrevivência profissional (Brindley & Parker, 2010; R. R. Powell, 1997).

• Epistemologia e Insegurança Conceitual: áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática emergem desafios epistemológicos ligados à forma de conceituar ideias fundamentais e articular métodos disciplinares, produzindo insegurança conceitual e dificuldades para integrar diferentes tradições de conhecimento no ensino (Chamo & Broza, 2025).

3.2.4. Desafios do suporte institucional e da cultura escolar

Esta categoria aborda a fragilidade dos sistemas de apoio na entrada na carreira e os atritos produzidos pela cultura organizacional da escola, que podem limitar a aprendizagem no trabalho e comprometer a permanência.

• Isolamento e baixo capital social: os estudos indicam maior isolamento no início e menor inserção nas redes informais e formais da escola, reduzindo acesso a informação, apoio e oportunidades de aprendizagem situada (Coppe et al., 2022; van Heijst et al., 2023). A fragilidade do suporte social aparece como fator de risco relevante para retenção (Richter et al., 2022).

• Insuficiência do Apoio Formal: Os programas de indução tendem a ser padronizados, sem personalização ou adaptação para profissionais em transição (Coppe et al., 2022; van Heijst et al., 2023). A ausência de apoio estruturado, como mentoria individualizada e modelagem explícita, é uma falha institucional crítica que pode levar ao abandono (E. Richter et al., 2022; Troesch & Bauer, 2020). Enquanto o portfólio discute falhas em sistemas de indução já estruturados, no cenário brasileiro a maioria das redes de ensino sequer possui programas formais de acolhimento, lançando o profissional diretamente na regência de classe.

• Conflitos com a gestão: existem tensões com gestores sobre práticas organizacionais e percepção de abordagens inadequadas (van Heijst et al., 2023). Esses problemas são apontados como uma barreira decisiva para a adaptação (Newman, 2010).

• Barreiras culturais e burocráticas: a adaptação é dificultada por normas implícitas, grupos fechados e rigidez da cultura escolar (Gordon & Newby Parham, 2019; Trent, 2018; Troesch & Bauer, 2017), além de exigências burocráticas percebidas como excessivas (Lee, 2011; Watters & Diezmann, 2015). O conflito entre o habitus profissional anterior (autonomia e *expertise*) e a cultura docente tradicional é constante (Watters & Diezmann, 2015).

3.2.5. Desafios estruturais, contextuais e de retenção

Esta categoria reúne aspectos do trabalho docente que extrapolam a adaptação individual, envolvendo condições materiais, organização do trabalho e mecanismos de alocação que aumentam a vulnerabilidade na entrada e impactam a permanência.

• Condições de trabalho e financeiras: estudos apontam tensão entre expectativas e realidade ocupacional, com remuneração percebida como baixa e jornadas reduzidas ou instáveis em alguns arranjos de contratação (Van Heijst, Volman, et al., 2025). Além disso, a docência é descrita como mais intensa e exaustiva do que carreiras anteriores, ampliando o custo subjetivo da transição (Powers, 2002).

• Carga de trabalho e sobrecarga: a carga de trabalho aparece como dificuldade central (Bar-Tal et al., 2020) e se articula à baixa conciliação entre vida pessoal e profissional, frequentemente agravada pela expectativa institucional de desempenho rápido e demonstração imediata de competência (Newman, 2010).

• Vulnerabilidade na entrada e abandono: o início da carreira é marcado por instabilidade e maior propensão à saída, sobretudo no primeiro ano (Brantlinger, 2021). A intenção de permanecer, por vezes elevada no ingresso, tende a reduzir após o contato com o cotidiano escolar (M. Etherington, 2011; Goodwin et al., 2019).

• Distribuição desigual e inequidade: docentes em transição são desproporcionalmente alocados em escolas com maior vulnerabilidade social e contextos mais desafiadores (D. Richter & Marx, 2019; E. Richter et al., 2022; Ziegler et al., 2022). Esse padrão, associado ao preenchimento de vagas remanescentes em unidades menos atrativas, pode reforçar desigualdades educacionais e elevar riscos de evasão profissional (Gordon & Newby Parham, 2019; D. Richter & Marx, 2019). A entrada de não licenciados no Brasil ocorre muitas vezes por contratos precários para suprir carências em áreas críticas (ex: Matemática), o que agrava a vulnerabilidade adaptativa mencionada no texto.

Em conjunto, os estudos indicam que a transição para a docência é atravessada por tensões decorrentes da necessidade de conciliar uma trajetória profissional consolidada com a condição de iniciante na carreira docente. As dificuldades relatadas não decorrem apenas de lacunas pedagógicas, mas também de processos de reconhecimento, pertencimento e reconstrução identitária. Os achados sugerem que os custos da transição tendem a ser ampliados quando o capital profissional prévio é desconsiderado e reduzidos quando esse capital é reconhecido e integrado ao processo de inserção na docência.

3.3. Potencialidades e recursos dos PSC

Nesta seção são sistematizadas as categorias que descrevem ativos e recursos trazidos por professores em segunda carreira ao ingressar na educação básica.

3.3.1. Capital profissional e *expertise* prévia (transferência de habilidades e conhecimentos)

Esta categoria descreve os ativos trazidos de trajetórias profissionais anteriores (conhecimentos, habilidades e repertórios de experiência) que podem sustentar a transição para

a docência e servir de base para a construção da identidade profissional, especialmente quando reconhecidos e traduzidos para o trabalho escolar.

• Valor reconhecido das experiências profissionais prévias (EPP): as evidências sugerem que EPP podem contribuir para o ensino, particularmente em competências como orientação/coaching, gestão de projetos e condução de grupos (Den Hertog et al., 2025). Em alguns recortes, a ausência de efeitos negativos no desempenho discente reforça a hipótese de que repertórios prévios podem compensar lacunas de formação pedagógica inicial (Den Hertog et al., 2025; Lee, 2011; Tigchelaar et al., 2008; Ziegler et al., 2022).

• Competências transferíveis e profundidade de experiência: habilidades como liderança, organização, comunicação e resolução de problemas são trazidas da experiência corporativa, industrial ou militar (Haggard et al., 2006; Lee, 2011). Essas competências são úteis para a gestão de sala de aula e relações professor-aluno (Den Hertog et al., 2025; Troesch & Bauer, 2017).

• Conhecimento Especializado: capital técnico-científico pode favorecer maior confiança e estabilidade identitária (Watters & Diezmann, 2015). Alguns capitais, como o digital/tecnológico, são imediatamente reconhecidos e convertidos em liderança e confiança profissional (Robb, 2024). Além disso, esse conhecimento pode trazer uma compreensão experiencial de práticas científicas, enriquecendo o ensino (Antink-Meyer & Brown, 2017; R. R. Powell, 1997; Robb, 2024; Watters & Diezmann, 2015).

• *Expertise* adaptativa e repertório ampliado: a experiência prévia pode operar como base para adaptação, permitindo reconfigurar competências, como gestão e liderança, para novas demandas escolares (Den Hertog et al., 2025; van Heijst et al., 2023). Também amplia o repertório cultural e oferece formas alternativas de ensinar e organizar o trabalho pedagógico (Den Hertog et al., 2025; Robb, 2024; Trent, 2018; Trent & Gao, 2009).

3.3.2. Recursos psicológicos, autoeficácia e maturidade pessoal

Esta categoria reúne forças internas, como maturidade emocional, resiliência e crença na própria capacidade, que tendem diminuir o estresse e a sustentar a adaptação de profissionais que ingressam na docência após outras trajetórias.

• Autoeficácia elevada e autoconfiança: os PSC, em média, reportam crenças de autoeficácia mais altas do que docentes de trajetória tradicional em início de carreira. (Troesch & Bauer, 2017, 2020; Van Heijst et al., 2024). Essa percepção ampliada de capacidade funciona como recurso psicológico central para enfrentar exigências do cotidiano escolar (E. Richter et al., 2022; Shwartz & Dori, 2020; Troesch & Bauer, 2017, 2020; Van Heijst et al., 2024).

• Resiliência, adaptação e estratégias de enfrentamento: a trajetória profissional anterior fornece estratégias de resolução de problemas e de mudanças cognitivas (Troesch & Bauer, 2017; van Heijst et al., 2023). Persistência, otimismo e resiliência são descritos como motores que favorecem a continuidade na transição (Powers, 2002; Troesch & Bauer, 2017, 2020; van Heijst et al., 2023; Van Heijst, Volman, et al., 2025; Watt, 2016).

• Autonomia para organizar o próprio apoio: os estudos sugerem maior iniciativa para buscar ajuda, construir redes de suporte e delinear percursos formativos (Bar-Tal et al., 2020; Den Hertog et al., 2025; Gordon & Newby Parham, 2019; van Heijst et al., 2023). Além de uma postura mais autônoma para identificar problemas organizacionais e analisar situações com independência (Bar-Tal et al., 2020; Den Hertog et al., 2025; Gordon & Newby Parham, 2019; van Heijst et al., 2023).

• Capacidade reflexiva e maturidade emocional: emergem evidências de reflexão crítica sobre o papel docente (Mayotte, 2003; Ziegler et al., 2022) e disposição para reconfigurar identidade e práticas (Chamo & Broza, 2025). A maturidade emocional e a experiência de vida também são associadas a melhor manejo de relações pedagógicas e a menor estresse em

interações desafiadoras com estudantes e famílias (Brantlinger, 2021; Lee, 2011; Troesch & Bauer, 2020; Ziegler et al., 2022).

3.3.3. Motivação intrínseca e propósito vocacional

Esta categoria reúne fatores motivacionais profundos associados à escolha pela docência e à sustentação da permanência, especialmente quando o trabalho é percebido como projeto de vida e contribuição social.

• Sentido de missão e propósito: a decisão de transitar para o ensino é frequentemente ancorada em ideais de crescimento pessoal, contribuição à sociedade e desejo de fazer a diferença (Bar-Tal et al., 2020; Goodwin et al., 2019; Lee, 2011; Van Heijst, Volman, et al., 2025). A docência é descrita como realização vocacional, ligada à generatividade e a um propósito existencial (Haggard et al., 2006; Nielsen, 2016; Powers, 2002; Van Heijst, Volman, et al., 2025).

• Satisfação profissional sustentada: há evidências de que a satisfação se mantém relativamente estável nos primeiros anos de carreira (Bar-Tal et al., 2020). Maior bem-estar e melhor equilíbrio vida-trabalho após a transição, funcionando como mecanismo de retroalimentação da permanência (Bar-Tal et al., 2020; Lee, 2011; E. Richter et al., 2022).

• Intenção de permanência no longo prazo: em comparação a docentes recém-formados, profissionais não licenciados tendem a apresentar menor intenção de abandono (Brantlinger, 2021) e maior propensão à permanência, associadas à motivação e à maturidade trazidas de trajetórias anteriores (Brantlinger, 2021; Goodwin et al., 2019; Troesch & Bauer, 2020).

• Conexão com a profissão e a comunidade: relatos indicam forte identificação com o ato de ensinar (Van Heijst, Volman, et al., 2025) e vínculos prévios com a comunidade escolar (por exemplo, ser ex-aluno) fortalece o pertencimento e retenção (Brantlinger, 2021; Van Heijst, Volman, et al., 2025).

3.3.4. Contribuição organizacional, inovação e impacto sistêmico

Esta categoria sintetiza evidências sobre como a inserção de PSC pode beneficiar a escola e, em certa medida, o sistema educacional, ampliando repertórios, respondendo a demandas estruturais e introduzindo perspectivas críticas.

• Enriquecimento pedagógico e inovação: ao trazer experiências diversificadas, os PSC tendem a ampliar o repertório de práticas e recursos disponíveis (Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025), , além de estimular colegas a reexaminar rotinas pedagógicas (Nielsen, 2016; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025). Parte da literatura aponta potencial para identidades docentes mais autorais e "fora da caixa", quando há espaço institucional para isso (Nielsen, 2016; Robb, 2024; Trent & Gao, 2009).

• Resposta pragmática à escassez docente: sua contratação é descrita como estratégia para mitigar falta de professores (D. Richter & Marx, 2019; Ziegler et al., 2022), com efeitos imediatos na redistribuição de carga e na divisão de tarefas nas escolas (D. Richter & Marx, 2019; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025; Ziegler et al., 2022).

• Desenvolvimento acelerado após a fase inicial: estudos indicam que, superado o período de entrada e quando há integração e suporte, esses profissionais podem apresentar progressão mais rápida do que iniciantes de trajetória tradicional, "deslanchando" em ritmo elevado (Coppe et al., 2022; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

• Resultados e flexibilidade estratégica: em determinados recortes, não se observam diferenças estatisticamente significativas no desempenho discente (por exemplo, em matemática e física) entre turmas de PSC e de docentes de formação tradicional (Ziegler et al., 2022). Além disso, há evidências de maior flexibilidade para assumir funções ao longo do

tempo, como liderança, coordenação e administração escolar (Leshem et al., 2021; Ziegler et al., 2022).

• Consciência crítica e potencial transformador: algumas trajetórias introduzem um olhar mais distanciado e crítico sobre a escola (Nielsen, 2016; Perez-Roux, 2019; Tigchelaar et al., 2014) e suas desigualdades, com valores que podem favorecer práticas culturalmente relevantes e maior sensibilidade às dimensões estruturais da educação (Bullough JR. & Knowles, 1990; Chamo & Broza, 2025; R. Powell, 1997).

As evidências deste eixo indicam que os docentes em segunda carreira mobilizam conhecimentos especializados, experiências profissionais e competências transferíveis que podem constituir recursos relevantes para a docência. Além de favorecerem a autoeficácia e a adaptação profissional, esses capitais tendem a enriquecer as práticas pedagógicas, especialmente em áreas que demandam conhecimentos técnicos e científicos especializados, como Ciências da Natureza, Matemática e Educação Profissional e Tecnológica. Em conjunto, os estudos sugerem que o potencial desses profissionais depende não apenas de sua formação pedagógica, mas também do reconhecimento e da integração de suas experiências prévias ao contexto escolar.

3.4. Mecanismos e dinâmicas da transição profissional

Nesta seção são organizadas as categorias que explicam os processos pelos quais a transição para a carreira docente ocorre.

3.4.1. Dinâmicas de (re)construção e negociação da identidade profissional

Esta categoria descreve mecanismos psicológicos, biográficos e discursivos pelos quais o PSC reinterpreta seu "eu" profissional no novo contexto. A transição é marcada por tensão contínua entre a identidade anterior e a identidade docente em formação.

• Negociação de identidades e hibridização: a mudança tende a ocorrer por sobreposição, e não por ruptura, demandando um trabalho de conciliação entre competências e sentidos (Leshem et al., 2021; Perez-Roux, 2019), que resulta em identidades híbridas (por exemplo, professor-cientista), fonte de repertórios e perspectivas singulares (Antink-Meyer & Brown, 2017; Nielsen, 2016).

• (Re)significação e confronto de ideais: ideais que sustentam a decisão de migrar para a docência são negociados com as restrições da prática escolar (Tigchelaar et al., 2008; Van Heijst et al., 2024), exigindo revisão de crenças anteriores, ajuste de expectativas e redefinição do autoconceito profissional (Lee, 2011).

• Construção de autonomia e agência: a identidade docente também se afirma por agência com mobilização de competências prévias, intervenção em rotinas escolares e questionamento de práticas organizacionais (van Heijst et al., 2023). A autonomia aparece como eixo para consolidar identidade e sustentar inovação (Powers, 2002; Trent, 2018; Watters & Diezmann, 2015).

• Desenvolvimento afetivo e emocional: a identidade se forma na interseção entre experiência, interação social e regulação emocional (Kolde & Meristo, 2020). Evidências descrevem estratégias intrapessoais de estabilização inicial (por exemplo, evitação ou "pausa cognitiva") que podem evoluir para formas mais ativas de enfrentamento conforme a inserção se consolida (van Heijst et al., 2023).

3.4.2. Mecanismos de transferência, recontextualização e desenvolvimento pragmático

Esta categoria descreve como conhecimentos e habilidades da carreira anterior são mobilizados, traduzidos e transformados na prática docente, bem como os modos pelos quais esses profissionais desenvolvem sua pedagogia no trabalho.

• Transferência e "mapeamento" de competências: a transição envolve identificar semelhanças entre tarefas do campo anterior e da docência (Den Hertog et al., 2025), distinguindo o que pode ser aproveitado diretamente do que exige ressignificação (Den Hertog et al., 2025; Leshem et al., 2021). A transferência é, em geral, recontextualizadora, demanda adaptar e reinterpretar experiências para as exigências do ensino (Tigchelaar et al., 2008).

• Reconfiguração epistemológica e prática: um mecanismo central é a mudança nas crenças sobre ensinar, por exemplo, deslocamentos de uma posição de autoridade para papéis mais mediadores e negociadores (R. R. Powell, 1996). A prática se refina por ciclos de reflexão e ajuste, podendo evoluir em trajetórias distintas (crescimento, estabilização ou regressão (Powers, 2002; Tigchelaar et al., 2014).

• Adaptação da experiência e das rotinas: repertórios anteriores podem operar como recurso adaptativo (flexível) ou como rotina rígida; quando automatismos se impõem (por exemplo, estilos excessivamente diretivos), torna-se necessário monitorar e recalibrar práticas (Den Hertog et al., 2025). Além disso, a transição exige acomodar-se a um ritmo de aprendizagem percebido como mais lento e menos linear do que em ocupações prévias (Van Heijst et al., 2024).

• Aprendizagem situada e desenvolvimento *on-the-job*: o desenvolvimento tende a ocorrer predominantemente no cotidiano escolar (Coppe et al., 2022), sob socialização intensa e pressões por conformidade com práticas já legitimadas (Tigchelaar et al., 2014). Nesse contexto, o currículo prescrito pode funcionar simultaneamente como "andaime" de segurança e como vetor de alinhamento a abordagens tradicionais (R. R. Powell, 1997).

• Evolução das estratégias de enfrentamento: a literatura descreve uma trajetória relativamente recorrente, que vai de uma fase inicial de "sobrevivência", com predominância de estratégias intrapessoais de evitação, para uma fase de adaptação, marcada por estratégias de aproximação, diálogo e maior interação com o contexto escolar (van Heijst et al., 2023). A adaptação é dinâmica e estratégica, dependendo das estratégias utilizadas e não apenas da formação prévia (Bar-Tal et al., 2020).

3.4.3. Processos de socialização, reconhecimento e estrutura de suporte

Esta categoria trata de como docentes em segunda carreira se inserem na comunidade escolar e de como redes, mentoria e reconhecimento modulam pertencimento e permanência.

• Reconhecimento e pertencimento profissional: a inserção dos PSC na cultura escolar é favorecida quando suas experiências profissionais anteriores são reconhecidas e valorizadas por colegas, estudantes e gestores (Den Hertog et al., 2025; Van Heijst, Volman, et al., 2025). Esse reconhecimento fortalece o sentimento de pertencimento e a construção da identidade docente, enquanto sua ausência pode dificultar a socialização profissional e tornar a transição mais onerosa (Robb, 2024; Watters & Diezmann, 2015; van Heijst et al., 2023).

• Busca ativa e redes de apoio: a adaptação depende da qualidade das relações no trabalho (Coppe et al., 2022; Van Heijst et al., 2024). Evidências mostram que esses docentes buscam ajuda de forma ativa (E. Richter et al., 2022) e, quando a escola oferece suporte insuficiente, recorrem à construção de redes informais para viabilizar aprendizagem e sustentação emocional (Bar-Tal et al., 2020; Haggard et al., 2006).

• Suporte e mentoria personalizada: a escola precisa equilibrar a validação da identidade prévia com o apoio ao aprendizado de fundamentos do ofício docente (Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025). Por isso, o processo de orientação precisa personalizado, com mentoria mais individualizada e sensível às necessidades específicas de transição (Haim & Amdur, 2016; Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

• Dinâmicas de participação: a inserção costuma seguir o deslocamento de participação periférica para posições mais centrais na comunidade profissional (Newman, 2010; van Heijst et al., 2023). Também são descritas estratégias de não participação deliberada, evitando

conflitos diretos, como forma de preservar autonomia e criar "terceiros espaços" para exercer práticas alinhadas ao próprio projeto docente (Trent & Gao, 2009).

3.4.4. Enfrentamento e mediação das pressões estruturais e contextuais

Esta categoria sintetiza mecanismos sistêmicos que condicionam onde e como a transição ocorre, incluindo políticas de alocação, constrangimentos institucionais e fatores que modulam permanência e atrição.

• Alocação e segregação profissional: a entrada na docência é atravessada por processos de alocação não aleatórios, que podem direcionar PSC para vagas residuais em escolas de maior complexidade e menor atratividade (D. Richter & Marx, 2019). Ainda segundo D. Richter e Marx (2019), esse padrão configura uma segregação profissional inadvertida, ao associar menor capital formativo tradicional a posições com menor capital social.

• Homogeneização pelo contexto escolar: estruturas escolares (currículo, materiais, rotinas e cultura colaborativa) tendem a mediar fortemente o trabalho docente e até resultados de aprendizagem, reduzindo a variabilidade explicada apenas pela formação individual (Ziegler et al., 2022). Em paralelo, há pressão por conformidade a práticas já legitimadas, especialmente em culturas escolares mais tradicionais (R. R. Powell, 1996, 1997).

• Mediação da escolha e da permanência: a intenção de permanecer é influenciada por avaliações subjetivas de custo–benefício e por condições de vida, com evidências de efeitos associados à interação entre gênero e fase do ciclo de vida (Troesch & Bauer, 2020). Além disso, experiências de indução mais prolongadas podem fortalecer compromisso e engajamento com a carreira docente (Shwartz & Dori, 2020).

• Seleção e atrição (efeito de sobrevivência): parte dos achados sobre PSC "bem-sucedidos" pode refletir um processo seletivo, no qual permanecem aqueles com maior resiliência e recursos (Troesch & Bauer, 2020; Ziegler et al., 2022). A mobilidade entre escolas aparece, em alguns casos, como estratégia de resposta a contextos adversos antes da saída definitiva da profissão (Brantlinger, 2021; Troesch & Bauer, 2020).

• Gestão da ambivalência institucional: os estudos também descrevem uma ambivalência: a escola valoriza contribuições potenciais desses docentes, mas hesita diante dos custos e das exigências de oferecer suporte adequado (Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025). A transição tende a ser favorecida quando essa ambivalência é enfrentada por arranjos institucionais mais consistentes (Van Heijst, Cornelissen, et al., 2025).

As evidências indicam que a transição para a docência constitui um processo de reconstrução e hibridização identitária, no qual experiências profissionais anteriores são reinterpretadas à luz das demandas da cultura escolar. Esse processo é fortemente influenciado pela qualidade das redes de apoio, pelas oportunidades de socialização profissional e pelo reconhecimento recebido no ambiente de trabalho. Em conjunto, os estudos sugerem que a adaptação e o pertencimento tendem a ser favorecidos quando o capital profissional prévio é valorizado e quando existem condições institucionais que apoiam a integração do docente à comunidade escolar.

3.5. Agenda de pesquisas futuras

Com base nos estudos publicados nos últimos cindo anos do portfólio bibliográfico desta RSL, identificam-se lacunas que permanecem pouco esclarecidas e que orientam uma agenda de investigação. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de isolar o impacto da experiência profissional anterior, distinguindo em que medida conhecimentos e competências acumulados em carreiras prévias afetam permanência e desempenho docente, para além de efeitos de seleção e contexto (Brantlinger, 2021; Robb, 2024).

Em segundo, a literatura demanda maior aprofundamento sobre estratégias de enfrentamento (*coping*), especialmente sobre como tensões do ingresso podem ser convertidas em aprendizagem e como favorecer estratégias interpessoais e sociais, e não apenas intrapessoais (van Heijst et al., 2023; Van Heijst et al., 2024). Em terceiro, permanecem lacunas nos fatores de evasão e retenção, com ênfase em modelos que testem variáveis mediadoras, como bem-estar, engajamento e reconhecimento na comunidade escolar, para explicar a decisão efetiva de permanecer ou abandonar a docência (Goodwin et al., 2019; Troesch & Bauer, 2020; Van Heijst, Volman, et al., 2025).

Extrapolando o portfólio a partir das categorias analíticas identificadas, observa-se um conjunto de frentes complementares que requerem maior investigação e/ou intervenção estruturada. Uma primeira direção diz respeito à personalização dos programas de apoio e indução, com o desenvolvimento e a avaliação de modelos menos padronizados, baseados em mentoria individualizada que reconheça a senioridade e o repertório prévio do professor em transição sem desconsiderar fragilidades pedagógicas típicas do início da docência.

Em continuidade, torna-se relevante explorar o aproveitamento intencional da experiência prévia, investigando mecanismos institucionais capazes de traduzir, validar e incorporar o capital profissional anterior ao currículo e às rotinas escolares, de modo a reduzir sua desvalorização frente a currículos rígidos e a evitar que seja interpretado como ameaça às hierarquias e às fronteiras de legitimidade profissional. Também se impõe aprofundar o chamado "efeito de sobrevivência" e a atrição precoce, examinando perfis e motivos de saída no primeiro ano e distinguindo desistências atribuídas a dificuldades individuais daquelas associadas a falhas estruturais de suporte e alocação, o que pode reduzir vieses decorrentes de amostras compostas majoritariamente por docentes que permaneceram.

Outra agenda envolve estudos longitudinais que acompanhem trajetórias de desenvolvimento ao longo do tempo, mapeando padrões de crescimento, estabilização ou regressão na prática e na identidade docente, considerando que grande parte do desenvolvimento ocorre de forma situada, no próprio trabalho. Soma-se a isso a necessidade de analisar o impacto da alocação desigual, aprofundando consequências da distribuição desproporcional desses profissionais em contextos de maior vulnerabilidade e estimando efeitos sobre equidade educacional, condições de trabalho e retenção.

Por fim, a gestão da ambivalência institucional desponta como tema estratégico, demandando investigações sobre como as escolas podem reduzir a tensão entre valorizar contribuições potenciais e, ao mesmo tempo, evitar custos de suporte, identificando arranjos organizacionais que tornem a transição mais consistente e sustentável. Além dessas frentes, recomenda-se avançar para a validação de um modelo teórico integrativo que organize os achados desta RSL em relações testáveis.

Uma proposição promissora é conceber desafios, potencialidades e mecanismos de transição como componentes que operam não apenas de forma direta, mas também como mediadores e/ou moderadores das relações entre condições de entrada como perfil, experiência prévia, rota de certificação e contexto escolar, e desfechos centrais, como desempenho, bem-estar, pertencimento e permanência. Essa agenda permitiria examinar empiricamente quais combinações de recursos e suportes reduzem o risco de evasão e sob quais condições mecanismos como reconhecimento, redes de apoio, *coping* e recontextualização de competências produzem efeitos mais robustos.

3.6. Implicações práticas

Os achados sintetizados nesta RSL trazem implicações diretas para gestores escolares, formuladores de políticas e programas de formação que buscam qualificar a transição de profissionais de outras áreas para a docência na educação básica. Em primeiro lugar, os resultados apontam a necessidade de superar modelos uniformes de indução e adotar estratégias

mais ajustadas ao perfil do PSC, com mentoria personalizada que o reconheça como um par adulto e experiente, evitando enquadrá-lo como estagiário e, ao mesmo tempo, oferecendo apoio focalizado nas lacunas didático-pedagógicas e nas exigências do início da carreira.

Nessa perspectiva, programas nacionais e institucionais de formação de professores, incluindo aqueles ofertados pelas redes federal e estaduais de ensino, poderiam incorporar mecanismos estruturados de acompanhamento individualizado que valorizem o capital profissional previamente adquirido. Deslocando o foco de abordagens centradas predominantemente no cumprimento de carga horária pedagógica para processos mais efetivos de integração e desenvolvimento profissional.

Em paralelo, recomenda-se estruturar, de forma intencional, o aproveitamento do capital profissional anterior, incorporando competências como liderança, gestão de projetos e repertórios tecnológicos e científicos ao currículo e à organização escolar; essa integração tende a reduzir tensões de legitimidade e a transformar a experiência prévia em recurso para inovação e liderança institucional. Os achados também reforçam que o primeiro ano costuma operar como fase de sobrevivência e, por isso, demandaria suporte intensivo e precoce, sobretudo em gestão de sala de aula, planejamento e didática, como estratégia para mitigar o "choque de realidade", reduzir a atrição e evitar a adoção reativa de práticas tradicionais apenas como resposta ao estresse.

Além disso, há implicações para a gestão do clima organizacional, pois é papel da liderança escolar enfrentar o isolamento inicial, promover inserção em redes colaborativas e reconhecer explicitamente experiências profissionais anteriores, fortalecendo pertencimento, elemento decisivo tanto para aprendizagem no trabalho quanto para retenção. No plano das políticas, os resultados alertam para a tendência de concentrar esses docentes em contextos socialmente vulneráveis, sugerindo revisar critérios de lotação para evitar sobrecarga adaptativa e, quando a alocação em escolas mais complexas for inevitável, garantir suporte adicional compatível com o desafio.

Por fim, a literatura evidencia uma ambivalência institucional recorrente, valorização das contribuições potenciais e, simultaneamente, resistência aos custos de apoiar, o que torna recomendável explicitar responsabilidades organizacionais de acolhimento e indução, tratando o suporte como investimento, especialmente diante de evidências de desenvolvimento acelerado após a fase inicial quando a integração é bem conduzida.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar evidências sobre profissionais que ingressam na educação básica sem formação inicial em licenciatura, identificando desafios, potencialidades e processos envolvidos na transição para a docência. Os achados indicaram que o tema deixou de ser tratado apenas como um problema de adaptação individual e passou a ser compreendido como um fenômeno multicausal, atravessado por dimensões identitárias, relacionais e estruturais. Ao longo das últimas décadas, a produção científica converge para a ideia de que a transição não se resume à troca de ocupação: trata-se de um processo de (re)construção profissional no qual o sujeito precisa negociar, de forma contínua, a identidade ancorada na carreira anterior com a identidade docente em formação, lidando simultaneamente com rebaixamento simbólico de *status* e exigências práticas do cotidiano escolar.

Os achados evidenciam uma dualidade central. De um lado, emergem desafios críticos associados ao "choque de realidade" do ingresso, com ênfase em lacunas didático-pedagógicas (particularmente gestão de sala de aula), pressões por conformidade a culturas escolares rígidas, fragilidades de suporte institucional e isolamento social, fatores que se articulam ao risco de evasão. Soma-se a isso a dimensão sistêmica, em que mecanismos de alocação podem concentrar esses docentes em contextos mais vulneráveis, ampliando a carga adaptativa e

expondo uma inequidade que tende a comprometer tanto o desenvolvimento quanto a permanência.

De outro lado, a literatura também identifica potencialidades distintivas como a maturidade pessoal, autoeficácia, motivação intrínseca e repertórios transferíveis oriundos de trajetórias anteriores (incluindo *expertise* técnica, frequentemente valorizada em áreas de ciências, engenharias e em competências digitais), que podem ampliar o repertório pedagógico e favorecer contribuições organizacionais. Em determinados recortes, há evidências de que, superada a fase inicial e quando há integração adequada, esses profissionais apresentam desenvolvimento acelerado e resultados de aprendizagem comparáveis aos de docentes de formação tradicional.

Em termos práticos e de política educacional, os resultados sustentam que a integração bem-sucedida depende menos de abordagens padronizadas e mais de estruturas de indução personalizadas, centradas em mentoria, reconhecimento social do capital prévio e apoio intensivo às demandas do início da docência. Assim, a questão deixa de ser "se" a experiência anterior tem valor e passa a ser "como" escolas e programas podem recontextualizar esse capital de modo intencional, reduzindo tensões identitárias, fortalecendo pertencimento e convertendo diversidade de trajetórias em recurso para qualidade e inovação.

Embora fundamentadas predominantemente em evidências internacionais, as categorias analíticas construídas nesta revisão, como hibridização identitária, invisibilidade do capital profissional, reconhecimento e pertencimento, oferecem um referencial interpretativo promissor para futuras investigações no contexto brasileiro. Em particular, elas podem contribuir para compreender como a transição para a docência se configura em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais, distintas condições de trabalho e trajetórias formativas heterogêneas.

Como toda revisão da literatura, os resultados estão condicionados às escolhas metodológicas do protocolo (critérios de busca, seleção e elegibilidade), ao que pode introduzir vieses de publicação e de indexação. A opção por utilizar apenas uma base de dados como fonte de coleta restringe a abrangência do *corpus*, podendo subrepresentar estudos relevantes presentes em outras bases e produções não indexadas. Além disso, a heterogeneidade de contextos, desenhos e medidas tende a limitar inferências comparativas diretas e, embora este estudo busque dialogar com o cenário brasileiro de educação básica, a predominância de evidências internacionais exige cautela na extrapolação, recomendando validações empíricas situadas.

REFERÊNCIAS

Antink-Meyer, A., & Brown, R. A. (2017). Second-career science teachers' classroom conceptions of science and engineering practices examined through the lens of their professional histories. *International Journal of Science Education*, *39*(11), 1511–1528. https://doi.org/10.1080/09500693.2017.1338787

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.; 1ª edição). Edições 70.

Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, *43*(5), 660–675. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1708895

Brantlinger, A. (2021). Entering, Staying, Shifting, Leaving, and Sometimes Returning: A Descriptive Analysis of the Career Trajectories of Two Cohorts of Alternatively Certified Mathematics Teachers. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *123*(9), 28–56. https://doi.org/10.1177/01614681211051996

Brasil. (2017). Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial Da União*, (35).

Brindley, R., & Parker, A. (2010). Transitioning to the classroom: Reflections of second‐career teachers during the induction year. *Teachers and Teaching*, *16*(5), 577–594. https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507967

Bullough JR., R. V., & Knowles, J. G. (1990). Becoming a teacher: Struggles of a second‐career beginning teacher. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *3*(2), 101–112. https://doi.org/10.1080/0951839900030201

Chambers Mack, J., Johnson, A., Jones-Rincon, A., Tsatenawa, V., & Howard, K. (2019). Why do teachers leave? A comprehensive occupational health study evaluating intent-to-quit in public school teachers. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, *24*(1), e12160. https://doi.org/10.1111/jabr.12160

Chamo, N., & Broza, O. (2025). Bridging Disciplines: Exploring Interdisciplinary Curriculum Development in STEM Teacher Education. *Education Sciences*, *15*(8), 1064. https://doi.org/10.3390/educsci15081064

Coppe, T., März, V., Coertjens, L., & Raemdonck, I. (2021). Transitioning into TVET schools: An exploration of second career teachers' entry profiles. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103317. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103317

Coppe, T., Sarazin, M., März, V., Dupriez, V., & Raemdonck, I. (2022). (Second career) teachers' work socialization as a networked process: New empirical and methodological insights. *Teaching and Teacher Education*, *116*, 103766. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103766

Den Hertog, G., Louws, M., Van Rijswijk, M., & Van Tartwijk, J. (2025). How second-career teachers, teacher educators and school actors perceive conditions for beneficial use of previous professional expertise. *Teaching and Teacher Education*, *165*, 105111. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105111

Etherington, M. (2011). The Pygmalion principle: The practicum expectations and experiences of mature aged student teachers. *Issues in Educational Research*, *21*.

Etherington, M. B. (2011). A Study of the Perceptions and Worldviews of Mature Age Pre-Service Teachers Aged Between 31 and 53. *Journal of Adult Development*, *18*(1), 37–49. https://doi.org/10.1007/s10804-010-9104-9

Goodwin, A. L., Low, E. L., Cai, L., & Yeung, A. S. (2019). A longitudinal study on starting teachers' retention intentions: Do pre-teaching work experience and length of working years make a difference? *Teaching and Teacher Education*, *83*, 148–155. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.015

Gordon, S. P., & Newby Parham, J. (2019). Transitioning From the Military to Teaching: Two Veterans' Journeys Through the Entry Year. *The Educational Forum*, *83*(2), 140–159. https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1561965

Haggard, C., Slostad, F., & Winterton, S. (2006). Transition to the School as Workplace: Challenges of second career teachers. *Teaching Education*, *17*(4), 317–327. https://doi.org/10.1080/10476210601017410

Haim, O., & Amdur, L. (2016). Teacher perspectives on their alternative fast-track induction. *Teaching Education*, *27*(4), 343–370. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1145204

Ingersoll, R. M., & Tran, H. (2023). Teacher Shortages and Turnover in Rural Schools in the US: An Organizational Analysis†. *Educational Administration Quarterly*, *59*(2), 396–431. https://doi.org/10.1177/0013161X231159922

Jenne, J. T. (1997). Conserving the Status Quo in Social Studies Teaching: The Case of Second Career Military Teachers. *Theory & Research in Social Education*, *25*(4), 446–469. https://doi.org/10.1080/00933104.1997.10505823

Kolde, K., & Meristo, M. (2020). A Second Career Teacher's Identity Formation: An Autoethnographic Study. *The International Journal of Adult, Community and Professional Learning*, *27*(2), 29–44. https://doi.org/10.18848/2328-6318/CGP/v27i02/29-44

Laming, M. M., & Horne, M. (2013). Career change teachers: Pragmatic choice or a vocation postponed? *Teachers and Teaching*, *19*(3), 326–343. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754163

Lee, D. (2011). Changing Course: Reflections of Second-Career Teachers. *Current Issues in Education*, *14*(2).

Leshem, S., Carmel, R., Badash, M., & Topaz, B. (2021). Learning Transformation Perceptions of Preservice Second Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *46*(5), 75–90. https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.5

Martin, L. D. (2018). A Case Study of a Noncredentialed, Second-Career Music Educator. *Journal of Music Teacher Education*, *28*(1), 83–101. https://doi.org/10.1177/1057083718788017

Mayotte, G. A. (2003). Stepping stones to success: Previously developed career competencies and their benefits to career switchers transitioning to teaching. *Teaching and Teacher Education*, *19*(7), 681–695. https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.03.002

Newman, E. (2010). 'I'm being measured as an NQT, that isn't who I am': An exploration of the experiences of career changer primary teachers in their first year of teaching. *Teachers and Teaching*, *16*(4), 461–475. https://doi.org/10.1080/13540601003754830

Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, *36*(2), 221–245. https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209180

OECD. (2020). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. *PISA*. https://doi.org/10.1787/ca768d40-en

OECD. (2021). *Teachers and leaders in vocational education and training*. OECD Publishing.

Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière: Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, *90*, 27–41. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4962

Powell, R. (1997). Then the beauty emerges: A longitudinal case study of culturally relevant teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, *13*(5), 467–484. https://www.learntechlib.org/p/197686/

Powell, R. R. (1996). Epistemological antecedents to culturally relevant and constructivist classroom curricula: A longitudinal study of teachers' contrasting world views. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 365–384. https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00048-O

Powell, R. R. (1997). Teaching alike: A cross-case analysis of first-career and second-career beginning teachers' instructional convergence. *Teaching and Teacher Education*, *13*(3), 341–356. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00027-3

Powers, F. W. (2002). Second-career teachers: Perceptions and mission in their new careers. *International Studies in Sociology of Education*, *12*(3), 303–318. https://doi.org/10.1080/09620210200200095

Powell, K. R., & Peterson, S. R. (2017). Coverage and quality: A comparison of Web of Science and Scopus databases for reporting faculty nursing publication metrics. *Nursing Outlook*, *65*(5), Article 5. https://doi.org/10.1016/j.outlook.2017.03.004

Redding, C., & Smith, T. M. (2016). Easy in, easy out: Are alternatively certified teachers turning over at increased rates? *American Educational Research Journal*, *53*(4), 1086–1125. https://doi.org/10.3102/0002831216653206

Regona, M., Yigitcanlar, T., Xia, B., & Li, R. Y. M. (2022). Opportunities and Adoption Challenges of AI in the Construction Industry: A PRISMA Review. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, *8*(1), Article 1. https://doi.org/10.3390/joitmc8010045

Richter, D., & Marx, A. (2019). Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *22*(6), 1385–1395. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y

Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, *114*, 103704. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704

Robb, A. (2024). An exploration of the role of creative industries experience in the pedagogical practice of second-career teachers. *Creative Industries Journal*, 1–17. https://doi.org/10.1080/17510694.2024.2348231

Ruitenburg, S. K., & Tigchelaar, A. E. (2021). Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education. *Educational Research Review*, *33*, 100389. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389

Shwartz, G., & Dori, Y. J. (2020). Transition into Teaching: Second Career Teachers' Professional Identity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(11), em1891. https://doi.org/10.29333/ejmste/8502

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, *24*(6), 1530–1550. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.001

Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, *5*(2), 164–183. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002

Tigchelaar, A., Vermunt, J. D., & Brouwer, N. (2014). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, *41*, 111–120. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.04.001

Trent, J. (2018). "It's like starting all over again". The struggles of second-career teachers to construct professional identities in Hong Kong schools. *Teachers and Teaching*, *24*(8), 931–950. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1477752

Trent, J., & Gao, X. (2009). 'At least I'm the type of teacher I want to be': Second-career English language teachers' identity formation in Hong Kong secondary schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(3), 253–270. https://doi.org/10.1080/13598660903052449

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *67*, 389–398. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.006

Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2020). Is Teaching Less Challenging for Career Switchers? First and Second Career Teachers' Appraisal of Professional Challenges and Their Intention to Leave Teaching. *Frontiers in Psychology*, *10*, 3067. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03067

Van Heijst, I., Cornelissen, F., & Volman, M. (2024). Tensions experienced by second-career student teachers at the start of their training programme. *European Journal of Teacher Education*, 1–16. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2445105

Van Heijst, I., Cornelissen, F., & Volman, M. (2025). Second-career teachers entering schools: Experiences of colleagues. *Teachers and Teaching*, 1–19. https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2559849

van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2023). Coping strategies used by second-career student teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 387–406. https://doi.org/10.1111/bjep.12652

Van Heijst, I., Volman, M., & Cornelissen, F. (2025). Understanding professional identity development of second-career teachers: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, *159*, 104995. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104995

Watt, B. (2016). Skilled trades to university student: Luck or courage? *Education + Training*, *58*(6), 643–654. https://doi.org/10.1108/ET-01-2016-0016

Watters, J. J., & Diezmann, C. M. (2015). Challenges Confronting Career-Changing Beginning Teachers: A Qualitative Study of Professional Scientists Becoming Science Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, *26*(2), 163–192. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9413-0

Wilkins, C., & Comber, C. (2015). 'Elite' career-changers in the teaching profession. *British Educational Research Journal*, *41*(6), 1010–1030. https://doi.org/10.1002/berj.3183

Williams, J. (2013). *Constructing New Professional Identities: Career Changers in Teacher Education*. Springer Science & Business Media.

Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The Motivations of Career Change Students in Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *37*(1), 95–108. https://doi.org/10.1080/13598660802607673

Ziegler, C., Richter, D., & Hartung-Beck, V. (2022). Die Relevanz von Quer- und Seiteneinsteigenden für den Lernerfolg von SchülerInnen: Eine empirische Analyse auf Basis des IQB-Ländervergleichs. *Zeitschrift für Pädagogik*, *5*, 587–608. https://doi.org/10.3262/ZP0000001

Zirkle, C. J., & Jeffery, J. O. (2017). Career and Technical Education Administration: Requirements, Certification/Licensure, and Preparation. *Career and Technical Education Research*, *42*(1), 21–33. https://doi.org/10.5328/cter42.1.21