

O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura

RESUMO

O objetivo deste artigo é contribuir para o enriquecimento do corpus de conhecimentos sobre o estudo dos professores em final de carreira, numa altura em que esse final se alterou substancialmente. Realizou-se uma revisão de literatura com o objetivo de mapear e relacionar terminologias, cronologias, geografias e metodologias. Nas bases de dados Scopus e Web of Science (WOS), consideraram-se as publicações do período de 2000 a 2019 que tinham por população em estudo os professores em fase avançada da sua carreira docente, ou seja, com mais de 50 anos e/ou mais de 20 anos de experiência. Identificaram-se artigos com ênfase no desenvolvimento profissional, nos conhecimentos profissionais, na satisfação profissional e na saúde, ênfases a que correspondem, por vezes, diferentes terminologias, geografias e cronologias. Verifica-se que, sendo o final de carreira cada vez mais variável, se torna necessário que a investigação vá para além dos critérios enunciados (idade e anos de experiência), de forma a discriminar situações que oscilam entre os 50 e os 70 anos de idade, ou entre os 20 e os 45 anos de serviço. Este alargamento exigirá alterações de terminologias e inversões de tendência nos estudos sobre o ciclo de vida dos professores.

Palavras-chave: Envelhecimento do corpo docente; Ciclos de vida dos professores; Revisão de literatura; Extensão da idade da reforma

1. INTRODUÇÃO

O envelhecimento do corpo docente é uma realidade que se vem acentuando nos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD). Itália (58%), Alemanha (43%), Holanda (40%) contam com uma alta percentagem de professores com mais de 50 anos de idade (OECD, 2018). No caso de Portugal, país onde o estudo apresentado neste artigo foi realizado, são 38% os professores do ensino não superior nesta situação; e, se se considerarem apenas os professores do 3º Ciclo da Educação Básica, esta percentagem é de 46,9 (OECD, 2019).

Leante Thomas Dottaⁱ
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da
Educação da
Universidade do Porto,
Portugal

Amélia Lopesⁱⁱ
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da
Educação da
Universidade do Porto,
Portugal

No caso de Portugal, as políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, resultaram num aumento de cerca de dez anos na idade dos professores no ativo. Criou-se assim uma situação nova a requerer o aprofundamento do conhecimento sobre os professores nesta outra fase do seu ciclo de vida profissional.

Os estudos sobre a carreira dos professores têm-se debruçado mais sobre os professores iniciantes e menos sobre a natureza das tensões e desafios enfrentados pelos professores que acumulam muitos anos de experiência no ensino (Carrillo & Flores, 2018; Day & Gu, 2009). Há publicações que indicam que a nova situação de vida gera nos professores atingidos instabilidade, constrangimento e desmotivação (CNE, 2016). Outros, confirmando essa perspetiva, indicam também que muitos professores mais velhos continuam a manifestar uma forte vinculação à sua atividade (Alves *et al.*, 2020), alguns considerando até o exercício docente como um elixir de juventude (Alves & Lopes, 2016).

O objetivo deste artigo é contribuir para o enriquecimento do *corpus* de conhecimentos sobre o estudo dos professores nesta nova última fase da carreira, na perspetiva dos estudos sobre os ciclos de vida (Huberman, 1992; Gonçalves, 1995; Day *et al.*, 2006), numa altura em que essa última fase se deslocou para cerca de dez anos depois. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura que permitiu descrever (mapear) a situação atual destes estudos e discutir caminhos futuros. Tiveram-se em conta os diferentes termos utilizados e os sentidos diferenciados ou convergentes que lhes subjazem e a sua possível variação, ou não, no tempo (dimensão temporal) e no espaço (dimensão geográfica). Numa perspetiva analítica, pretendeu-se também identificar tendências e lacunas temáticas.

Assim, esta revisão de literatura buscou responder às seguintes questões: Quais são os termos mais utilizados para caracterizar os professores com mais de 50 anos de idade e/ou com pelo menos 20 anos de experiência profissional? De que forma e com que sentidos estes termos são utilizados? Quais as metodologias de investigação usadas para os estudos desses professores? Como estão as publicações sobre o tema distribuídas temporalmente entre os anos 2000 e 2019? No contexto internacional, podem ser identificados polos centralizadores de investigação sobre o envelhecimento do corpo docente? Quais são as temáticas mais e menos mobilizadas e/ou ausentes nos estudos analisados?

2. O ESTUDO DOS PROFESSORES EM FIM DE CARREIRA

A década de 1980 marcou o início dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Estudos importantes como os de Fessler (1985), Sikes *et al.* (1985) e Huberman (1989), este último considerado como a principal referência no campo (Lowe *et al.*, 2019), apresentaram modelos que organizam as trajetórias profissionais dos professores em fases ou ciclos. Com algumas diferenças, especialmente no caso de Sikes *et al.* (1985), que tomam por referência a idade e não o tempo de experiência, estes estudos identificaram e descreveram padrões na forma como os professores são e estão nas suas vidas profissionais, embora estas fases não possam ser vistas de forma linear e estática. Circunstâncias pessoais e organizacionais (Meister & Ahrens, 2011) provocadoras de “dinâmicas de fluxos e refluxos” (Fessler & Christensen, 1992, p. 42) e até as questões de género (Fadigan & Hammrich, 2004) são fatores que podem afetar e/ou alterar as características dos ciclos de vida

docente. No contexto português, num estudo sobre a carreira dos professores do ensino primário, Gonçalves (1995), fundamentado em Huberman (1989), postula um “itinerário-tipo” de desenvolvimento onde identifica cinco ciclos da carreira docente.

Segundo Day e Gu (2009), a vida profissional dos professores, termo mais abrangente e agregador do que “carreira profissional”, é influenciada por: *fatores situados*, como os alunos, as lideranças e as relações com os pares; *fatores profissionais*, como os papéis e responsabilidades dos professores e as iniciativas governamentais e políticas; e *fatores pessoais*, como questões de saúde, de necessidades e suporte familiar. A interação entre esses fatores e as tensões entre eles e as identidades profissionais e pessoais produzem resultados positivos ou negativos na motivação, no comprometimento, na resiliência e na eficácia dos professores. Com base nestas constatações os referidos autores postularam seis fases da vida profissional dos professores e um conjunto de subgrupos.

São relevantes para este estudo, as últimas fases da carreira docente, a quarta e a quinta em Huberman (1989, 1992) e em Gonçalves (1995) e quarta, quinta e sexta em Day e Gu (2007, 2009) e em Day *et al.* (2006), sistematizadas no Quadro 1. Cabe referir que Huberman estudou professores do ensino secundário, Gonçalves professores do 1º Ciclo (na altura do ensino primário) e Day *et al.* (2006) estudaram ambos os grupos de professores. Os postulados de Huberman são um modelo frequentemente citado para enquadrar investigações sobre a vida profissional dos professores (Lowe *et al.*, 2019).

Quadro 1

As Últimas Fases do Ciclo de Vida dos Professores em Diferentes Autores

Autores	Anos de experiência		
	Fase 4	Fase 5	Fase 6
Huberman (1992)	19 - 31 <i>Serenidade e Conservação</i>	32+ <i>Desinvestimento</i>	
Gonçalves (1992, 2009)	15 - 22 <i>Serenidade</i>	23+ <i>Renovação do interesse ou desencanto</i>	
Day <i>et al.</i> (2006)	16 - 23 <i>Tensões na vida profissional: desafios à motivação e ao comprometimento</i> Subgrupos: a) maior motivação b) motivação e comprometimento sustentados c) diminuição da motivação e do comprometimento.	24 - 30 <i>Desafios para manter a motivação</i> Subgrupos: a) forte senso de motivação e comprometimento b) perda da motivação	31+ <i>Sustentação / Declínio da Motivação, Capacidade de Lidar com a mudança, busca da reforma</i> Subgrupos: a) manutenção do comprometimento b) cansaço e “estar preso”

Nos estudos de Huberman (1992), as duas últimas fases da vida profissional, assim como as anteriores, representam “tendências centrais” (p. 47) caracterizadas pela “serenidade e distanciamento afetivo” (25-35 anos de carreira) e pelo “desinvestimento” (35-40 anos de carreira). A primeira destas duas fases pode ser marcada pela redução da ambição e do investimento na carreira por parte dos professores ou, em contrapartida, pelo aumento da confiança e da serenidade. Uma atitude mais rígida e conservadora, marcada por

lamentações em relação aos alunos, aos colegas, às políticas, às questões organizacionais da escola e por recorrentes evocações nostálgicas do passado o que o autor denomina “conservantismo”. A última fase, fase do desinvestimento, pode ser caracterizada por uma postura mais positiva ou mais amarga, resultante de marcas negativas da carreira.

Gonçalves (1995), que fala de “itinerários-tipo”, também identifica a penúltima fase como um período de “serenidade” (15 a 22 anos de experiência). O autor destaca que nesta fase predomina a satisfação “por saber ‘o que se está a fazer’, na convicção de que ‘se faz bem’” (p. 26), embora se possa evidenciar algum conservadorismo. No caso da última fase (entre os 23 e 31 anos de experiência), duas possibilidades são identificadas – a renovação do interesse e o desencanto. Esta fase pode caracterizar-se por reinvestimento na profissão, entusiasmo e desejo de aprender coisas novas, mas também por cansaço e impaciência na espera pela aposentação.

O projeto VITAE (Variations in Teachers’ Work, Lives and Effectiveness), conduzido por Day *et al.* (2006), deu origem à definição de seis fases e um conjunto de subgrupos, três das quais caracterizam a fase final do desenvolvimento profissional. Os desafios à motivação e ao comprometimento marcam a vida profissional dos professores entre os 16 e os 23 anos de experiência. Nesta fase os professores podem apresentar um maior avanço na carreira e bons resultados ou uma motivação e comprometimento sustentados. Por outro lado, podem ter a motivação e o comprometimento diminuído. Entre os 24 e os 30 anos de experiência os professores estão mais suscetíveis aos desafios para manter a motivação, podendo ter um forte sentimento de motivação e comprometimento ou então perder a motivação. A última fase do desenvolvimento profissional (31 anos de experiência ou mais) pode ser marcada por altos índices de motivação e comprometimento ou pelo cansaço.

Há um consenso entre estes autores de que as fases do desenvolvimento dos professores não são lineares ou estáticas. Huberman (1992) e Gonçalves (1995) falam de “tendências” no desenvolvimento profissional dos professores. Para Day *et al.* (2006) a experiência profissional e a “expertise” dos professores não explicam totalmente as diferenças identificadas, sendo que a eficácia não cresce necessariamente em relação ao tempo de experiência profissional.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta revisão de literatura insere-se no âmbito de um projeto de investigação que se situa na interligação das questões do envelhecimento do corpo docente e do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem - o Projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50), que foi desenhado para estudar como contrariar alguns dos efeitos do envelhecimento dos professores, transformando o envelhecimento num potencial de inovação curricular.

A pesquisa concentrou-se em duas bases de dados – SCOPUS e Web of Science, por se considerar que estas bases agregam um número amplo de publicações internacionais submetidas a revisão por pares. Uma primeira pesquisa exploratória e livre sobre as últimas fases da carreira docente permitiu a identificação de um conjunto de palavras-chave que foram utilizadas na busca: “veteran teachers”, “experienced teachers”, “senior teachers”, “elderly teachers”, “late career teachers”, “long serving teachers”, a serem identificadas

no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave. A busca foi restrita às publicações a partir do ano 2000 e aos artigos completos disponíveis, publicados em português, inglês, espanhol e francês.

Neste processo, inicialmente, foram identificados 1533 artigos que foram enviados para o programa gerenciador de referências EndNote, no qual, por meio dos seus recursos, foram eliminados os artigos duplicados. Deste processo resultaram 789 artigos que, por sua vez, foram enviados para o programa Nvivo 12, onde foi realizada uma primeira leitura, apenas dos resumos. Foram mantidos os artigos com estudos empíricos e cujos sujeitos do estudo eram professores com mais de 50 anos e/ou com pelo menos 20 anos de experiência profissional, independentemente do nível de atuação. Foram excluídos os artigos teóricos ou de revisão de literatura e os artigos sem referência direta ou indireta da idade e/ou tempo de experiência dos professores participantes do estudo.

Este processo constituiu-se numa etapa exigente e morosa uma vez que, em grande parte dos artigos, foi necessário expandir a leitura para a dimensão metodológica na procura de uma caracterização mais detalhada dos professores participantes dos estudos – ou seja, muitas vezes os critérios para o uso de uma determinada terminologia não são explicitados.

No caso de dúvidas os artigos foram mantidos para uma leitura posterior. Desta triagem resultaram 111 artigos, que depois foram lidos de forma mais aprofundada. Nesta última leitura foram selecionados os artigos ($n = 59$) que foram submetidos a dois tipos de análises com o auxílio do software Nvivo 12: uma descritiva, focada nos diferentes termos utilizados para denominar os professores com mais de 50 anos e/ou com 20 anos ou mais de experiência, na metodologia utilizada nos estudos, na sua distribuição temporal e geográfica, na identificação dos temas centrais dos artigos e na relação entre estes elementos; outra interpretativa, centrada na identificação dos sentidos subjacentes ao uso dos termos. Deste processo analítico surgiu a necessidade de fazer uma nova pesquisa de artigos a partir do termo “aging teacher”. Nesta segunda procura foram encontrados seis artigos, dos quais apenas dois se inseriam nas preocupações deste estudo e que foram incluídos nos anteriores já selecionados, sendo o corpus textual final desta revisão composto por 61 artigos.

4. O CICLO DE VIDA DOS PROFESSORES E A EXTENSÃO DA IDADE DA REFORMA: PERSPETIVAS DE ESTUDO

A revisão de literatura realizada resultou na identificação e no mapeamento relativos às terminologias, metodologias, cronologias e geografias dos estudos publicados de que a seguir se dá conta.

4.1. FASES FINAIS DA VIDA PROFISSIONAL: TERMINOLOGIAS

No que se refere às denominações utilizadas na literatura para representar os professores com mais de 50 anos e/ou com mais de 20 anos de experiência, verificou-se a predominância da utilização dos termos “professores experientes” e “professores veteranos” (Cf. Gráfico 1). Estes dois termos são utilizados de forma exclusiva ou intercambiável e, por vezes, como sinónimos o que confirma o que outros autores já tinham constatado (Day & Gu, 2009; McIntyre, 2010).

Os estudos que utilizam como referência apenas a idade para discutir as questões do envelhecimento docente são pouco frequentes e

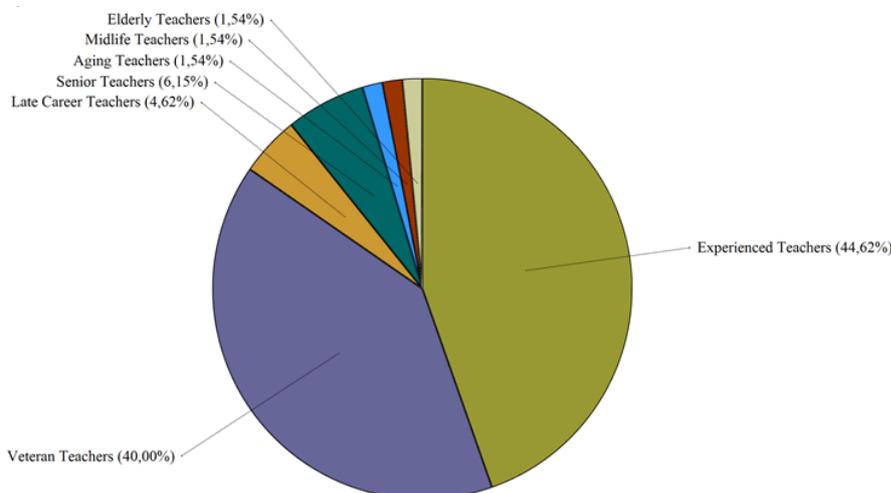
centram-se em aspetos de saúde física e/ou mental, sendo que os termos utilizados são “elderly teachers”, “older teachers” (Freude *et al.*, 2005), “aging teachers” (Vangelova *et al.*, 2018) ou “senior teachers” (Ekler *et al.*, 2013).

A associação das questões de saúde e do desenvolvimento profissional está representada pelo uso do termo “midlife teachers” (Karpiak, 2000). “Late career teachers” é o termo utilizado por alguns autores para referir os professores com 21 anos de serviço ou mais (Hargreaves, 2005; Louws *et al.*, 2017; van der Want *et al.*, 2018).

O termo “senior teachers” é utilizado para referir professores com mais de 20 anos de experiência numa mesma escola (Lassila & Uitto, 2016; Williams & Grudnoff, 2011) e “long serving teachers”, segundo McIntyre (2010), refere-se aos que foram professores mais de 20 anos num mesmo contexto profissional.

Gráfico 1

Denominações dos professores com 50 anos ou mais e/ou com 20 anos ou mais de experiência profissional identificados na revisão da literatura. Gráfico gerado a partir da classificação dos casos pelo programa Nvivo12



Admiraal *et al.* (2019) entendem a necessidade de combinar anos de ensino (mais de 24 anos) e idade (mais de 50 anos) para que um professor possa ser denominado como “professor veterano”. Em sentido idêntico, Lowe *et al.* (2019) estabelecem uma relação entre mais de 20 anos de experiência e mais de 40 anos de idade e Veldman *et al.* (2016) relacionam 25 anos de ensino com 54 anos de idade. Outros estudos que mobilizam exclusivamente o tempo de experiência, embora concordem que se trate de um tempo estendido, divergem subtilmente na duração deste tempo, que varia entre mais de 20 anos e mais de 25 anos (Day & Gu, 2009; Orlando, 2014; Thorburn, 2011, 2014). Predominam, entretanto, os estudos que concordam no tempo mínimo de 20 anos de experiência (Alhashem & Al-Jafar, 2015; Andrei *et al.*, 2019; Arnau *et al.*, 2004; Bartolini *et al.*, 2014; Lowe *et al.*, 2019; Woolley, 2019).

Os estudos que se restringem ao uso do termo “professores experientes”, no conjunto de artigos analisados, convergem para a definição de mais de 20 anos de experiência (Asikainen & Hirvonen, 2010; Baker *et al.*, 2018; Bennett *et al.*, 2013; Christodoulou & Osborne, 2014; de Paula, 2013; Meristo *et al.*, 2013; Tuul *et al.*, 2011). Estes termos, quando não submetido aos critérios deste estudo (mais de 20 anos de experiência e/ou mais de 50 anos de idade) apresentam uma grande divergência no que se refere à duração da experiência. Professores experientes e/ou veteranos podem ter entre cinco e mais de 30 anos de experiência (J. M. Allen, 2009; W. T. Allen, Jr., 2017;

Amador & Lamberg, 2013; Bauml, 2016; Losser *et al.*, 2018; Oh *et al.*, 2013; Zhang *et al.*, 2019). Este uso indistinto do termo, gerando em muitos casos uma falsa homogeneidade, acaba por ser contraproducente para a compreensão das especificidades do trabalho docente e da vida dos professores (Day & Gu, 2009) em fases avançadas da carreira e até agora muito pouco ou nada estudadas.

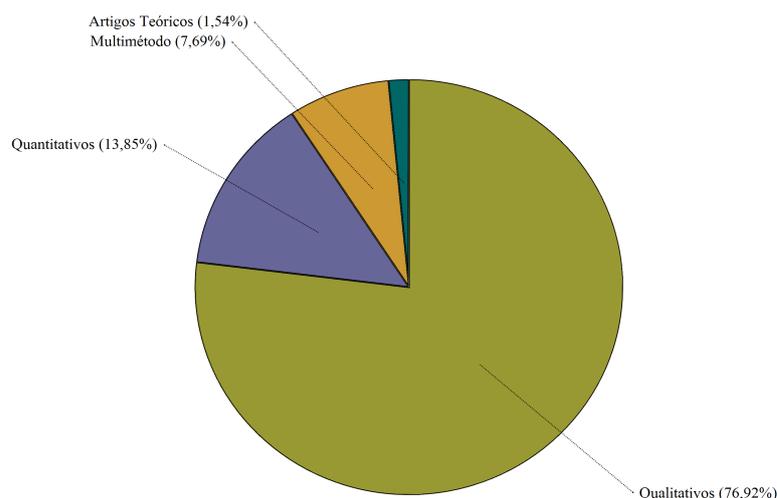
Em síntese, a análise dos 61 artigos evidenciou a predominância do uso dos termos professores experientes e/ou veteranos, embora seja verificada alguma divergência na duração da experiência, e a existência de estudos que associam tempo de experiência e idade. Apesar das pequenas variações, a ênfase está no tempo de experiência e não no tipo de experiência. Poucos artigos mobilizam, para além do tempo de experiência, o que alguns autores chamam de “expertise”, ou seja, habilidades e competências que atribuem especificidade à experiência (Andrei *et al.*, 2019; Lakkala & Ilomäki, 2015). Estas especificidades precisam de ser identificadas e compreendidas (Fumoto, 2011), uma vez que professores veteranos podem ter um tempo de experiência alargado sem terem a tal *expertise* (Day & Gu, 2009).

4.2. OUTROS CAMINHOS DO MAPA: METODOLOGIAS, CRONOLOGIAS E GEOGRAFIAS

Em termos metodológicos predominam os estudos de natureza qualitativa (cf. Gráfico 2) onde o uso das entrevistas como meio de recolha de dados se destaca, em grande parte complementadas com outros instrumentos como questionários e observações (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Veldman *et al.*, 2016). A abordagem narrativa e as histórias de vida são utilizadas para o aprofundamento de questões específicas da vida profissional de grupos reduzidos de professores (Cohen, 2009; Kitchen, 2009; Melville & Hardy, 2018; Thorburn, 2014).

Gráfico 2

Metodologias utilizadas nos estudos analisados. Gráfico gerado a partir da classificação dos casos pelo programa Nvivo12



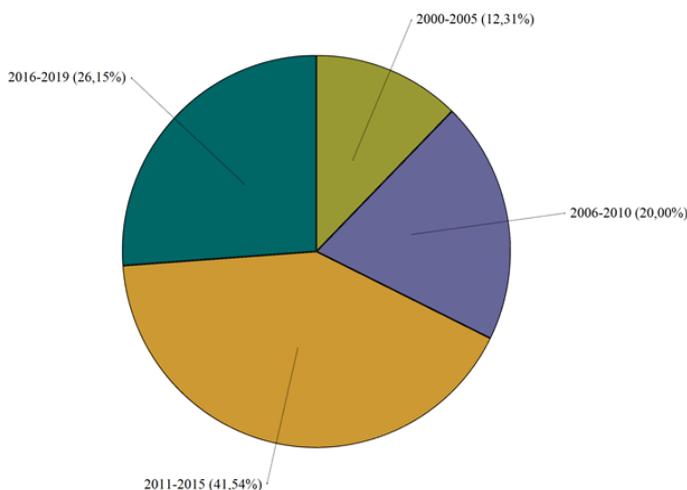
A distribuição temporal das publicações permite identificar uma concentração maior entre os anos 2011 e 2015 (Gráfico 3).

A distribuição geográfica dos artigos tomou como critério o país da instituição associada ao primeiro autor. Pouco mais de metade das publicações concentra-se em quatro países: Estados Unidos, Holanda, Austrália e Reino Unido. Para além de possuir um maior número de investigadores (dada a extensão), os EUA, de 1996 a 2005, viram o número de professores com mais

de 50 anos crescer de 24% para 42% (Feistritzter, 2011) - o que pode explicar uma maior concentração de estudos sobre o tema. Na Holanda, em 2010, órgãos oficiais alertavam para o facto de que quase 70% dos professores do ensino médio poderiam deixar a profissão dentro de 10 anos devido à idade (Veldman *et al.*, 2013). Para além das questões do grande número de professores na iminência da reforma, a preocupação com o desgaste e a possibilidade de reter professores (McIntyre, 2010) está presente de forma transversal e marcante neste conjunto de países.

Gráfico 3

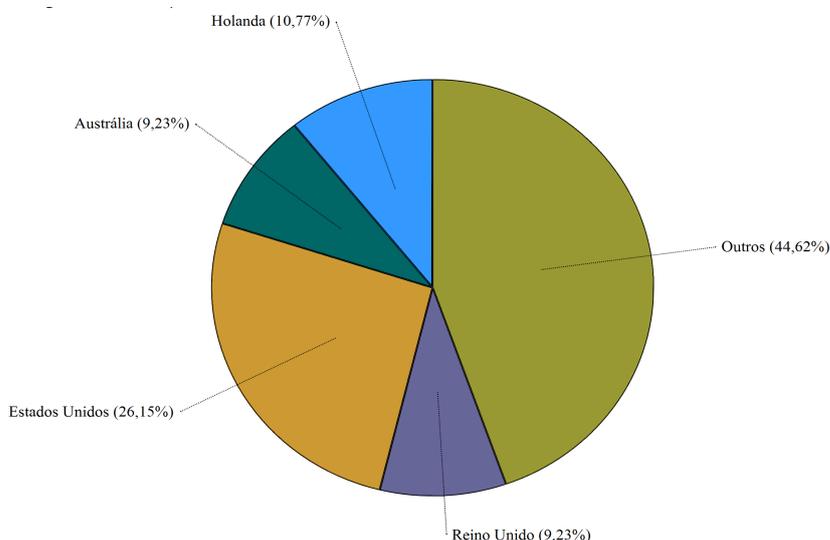
Distribuição das publicações analisadas segundo intervalos temporais: 2000 - 2005; 2006-2010; 2011-2015 e 2016 a 2019. Gráfico gerado a partir da classificação das fontes pelo programa Nvivo12



As demais publicações são distribuídas por um conjunto de dezoito outros países (Cf. Gráfico 4). Portanto, se, por um lado, há uma concentração da metade das publicações analisadas em um pequeno conjunto de países, por outro lado, um número muito aproximado de artigos está distribuído entre muitos países.

Gráfico 4

Distribuição das publicações segundo os países de filiação institucional do primeiro autor. A categoria "Outros" abriga um conjunto de 18 países nos quais foram identificados menos de três artigos. Gráfico gerado a partir da classificação das fontes pelo Programa Nvivo12



4.3. TEMÁTICAS MOBILIZADAS

A leitura mais aprofundada dos artigos permitiu a sua organização em quatro conjuntos segundo seus temas centrais: Desenvolvimento Profissional, Saberes Profissionais, Satisfação Profissional e Saúde (Cf. Gráfico 5).

O desenvolvimento profissional concentra a maioria dos artigos ($n = 29$). São estudos acerca das identidades profissionais (Legrottaglie & Ligorio, 2017; McIntyre, 2010), dos ciclos de vida profissional (Marušić & Bodroža, 2015; van der Want *et al.*, 2018), sobre histórias de vida de professores (Cohen & Yarden, 2009; Ke, 2008; Thorburn, 2014), sobre a reflexão na prática profissional (Williams & Grudnoff, 2011), e sobre aprendizagem profissional (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Dixon *et al.*, 2001; Leshem, 2008; Louws *et al.*, 2018).

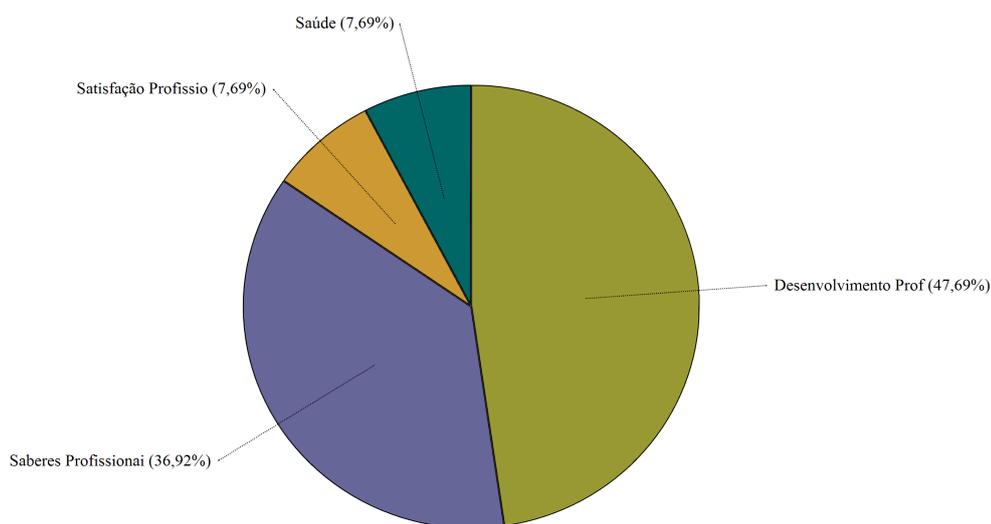
Os saberes profissionais docentes são mobilizados em 22 artigos, com foco em questões do currículo (Bartolini *et al.*, 2014; Woolley, 2019), das tecnologias (Englund *et al.*, 2017; Lakkala & Ilomäki, 2015; Orlando, 2014) e do ensino nas diferentes áreas disciplinares (Asikainen & Hirvonen, 2010; Christodoulou & Osborne, 2014; Drechsler & Van Driel, 2008; Freitas, Jiménez & Mellado, 2004; Wang & Cai, 2007).

Os fatores com impacto na satisfação profissional (Admiraal *et al.*, 2019; Veldman *et al.*, 2016) e que influenciam a permanência dos professores na profissão (Bennett *et al.*, 2013), assim como as dificuldades pelas quais os professores passam no final das suas carreiras (Cau-Bareille, 2014) estão presentes nos estudos centrados na satisfação profissional (cinco artigos).

Com um número pequeno de artigos (também cinco), o tema da saúde física e/ou emocional aborda questões como o stress profissional (Agai-Demjaha *et al.*, 2015; Vangelova *et al.*, 2018) e a diminuição da capacidade física dos professores (Freude *et al.*, 2005; Lüdorf & Ortega, 2013).

Gráfico 5

Distribuição dos artigos segundo categorização em temas centrais: Desenvolvimento Profissional; Saberes Profissionais; Satisfação Profissional e Saúde. Gráfico gerado a partir da classificação de casos pelo programa Nvivo12



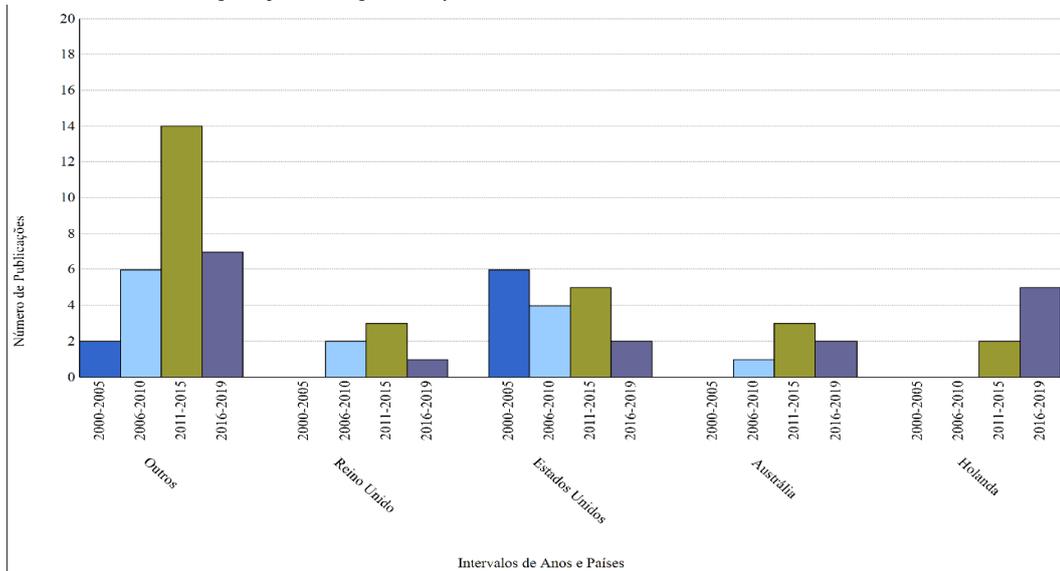
5. NAS INTERSEÇÕES DOS CAMINHOS

Quando relacionamos a cronologia e a geografia dos artigos verifica-se que nos Estados Unidos a produção foi mais intensa no início dos anos 2000. Entre 2006 e 2015, embora os quatro países (EUA; UK; Holanda; Austrália) que

concentram grande parte das publicações estejam presentes, outro tanto de publicações tem origem em outros (dezoito) países. No último conjunto de anos destacam-se as publicações que se originam em instituições da Holanda, período em que os dados da OECD (2010) indicavam e previam um aumento do envelhecimento docente naquele país.

Gráfico 6

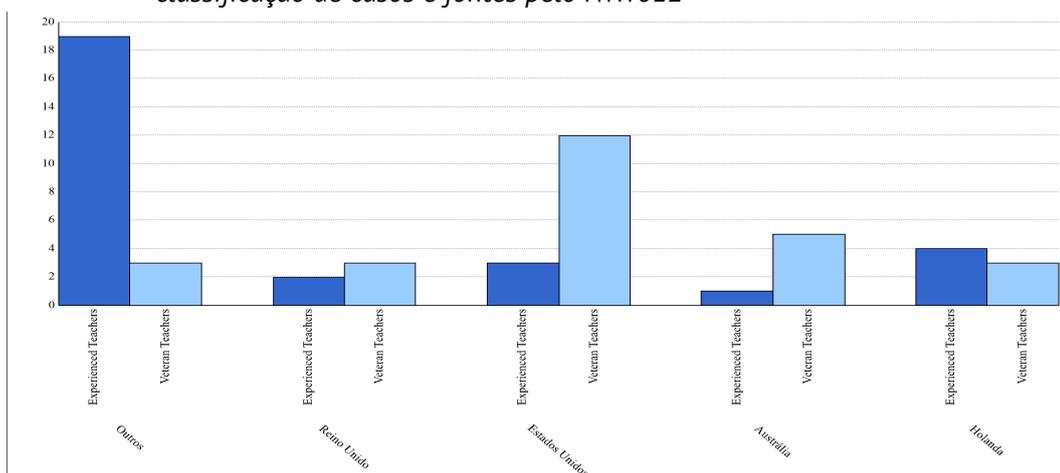
Relação entre a distribuição das publicações segundo a origem institucional do primeiro autor e os intervalos de anos. Gráfico gerado a partir da classificação das fontes pelo Nvivo12



No que se refere à relação entre terminologias e cronologias não se verificam diferenças marcantes. Já na relação entre terminologias e geografias verifica-se que o uso do termo “professores experientes” predomina nos 18 países pelos quais a publicação se distribui. Nos estudos situados nos Estados Unidos e Reino Unido e na Austrália predomina o uso do termo “professores veteranos”. Neste caso a semelhança pode ser explicada pela existência de redes de investigadores desses países, mesmo que informais, que parece ser confirmada pela circularidade das citações entre os autores. Com efeito os autores dos Estados Unidos e do Reino Unido são citados na maior parte dos artigos dos quatro países.

Gráfico 7

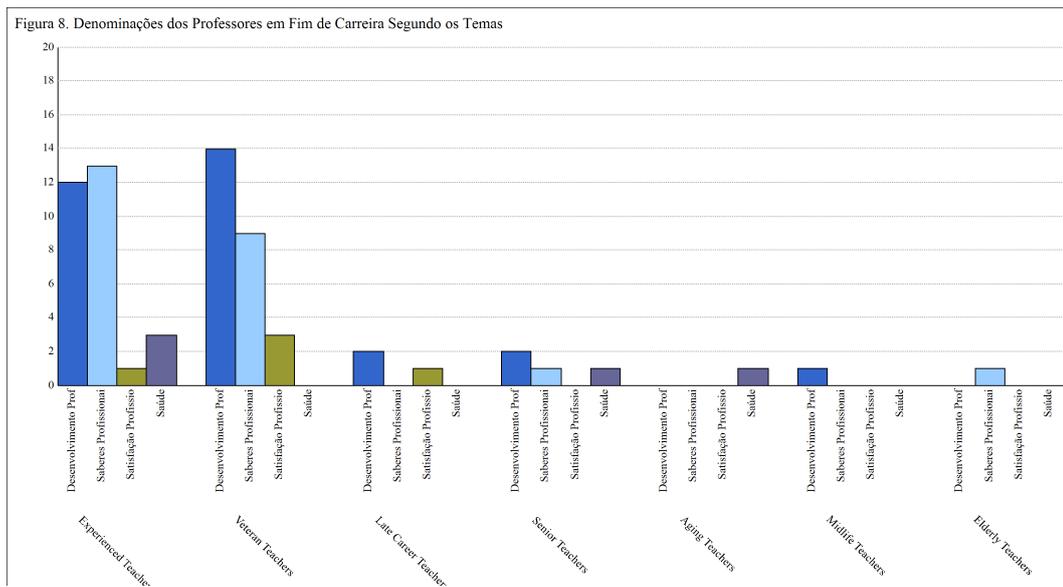
Uso de “Experienced Teachers” e “Veteran Teachers” nos diferentes países de afiliação institucional do primeiro autor dos estudos. Gráfico gerado a partir da classificação de casos e fontes pelo Nvivo12



Quando relacionadas as terminologias e respetivas temáticas verifica-se que o termo “professores veteranos” e “professores experientes” são utilizados de forma quase que indistinta nos estudos sobre o desenvolvimento profissional e o conhecimento profissional. Nos estudos sobre a satisfação profissional sobressai o uso do termo “professores veteranos” e no caso dos estudos no âmbito da saúde é o termo “professores experientes” o mais utilizado.

Gráfico 8

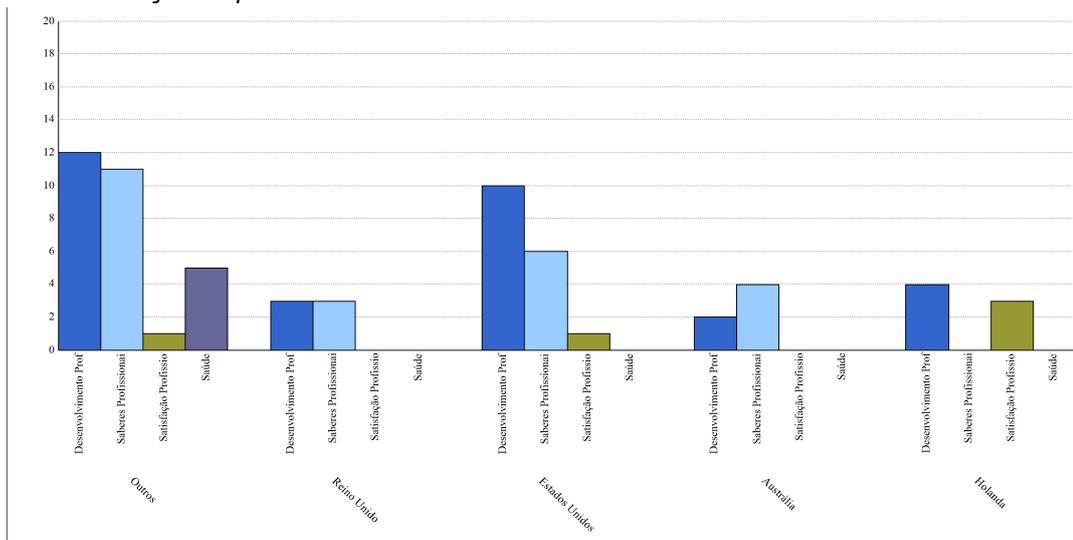
Uso das diferentes denominações dos professores com 50 anos ou mais e/ou com 20 anos ou mais de experiência profissional nos diferentes temas de estudo. Gráfico gerado a partir das classificações de casos pelo Nvivo12



Na relação entre as temáticas e as geografias não se verificam grandes disparidades. Destaca-se apenas o facto de os cinco estudos que incidem sobre as questões de saúde não se originarem nos quatro países que concentram a maior parte das publicações. Destes estudos, dois centram-se nas habilidades físicas dos professores (Ekler *et al.*, 2013; Vangelova *et al.*, 2018) e originam-se no campo do desporto e da medicina. Os demais associam questões físicas e psicológicas e discutem estas dimensões na sua interseção com as funções do ensino, embora apenas um dos estudos se origine no campo da educação (Lüdorf & Ortega, 2013). Ainda que alguns estudos no âmbito dos outros temas abordados refiram de forma periférica as implicações da dimensão física e psicológica no trabalho dos professores com mais de 50 anos de idade e/ou com 20 anos ou mais de experiência (Arnau *et al.*, 2004; Day & Gu, 2009; Lowe *et al.*, 2019), não se trata de uma dimensão que é articulada com os temas centrais como o desenvolvimento profissional e os saberes profissionais.

Gráfico 9

Distribuição dos diferentes temas de estudo segundo os países de afiliação do primeiro autor dos estudos. Gráfico gerado a partir da classificação de casos e fontes pelo Nvivo12

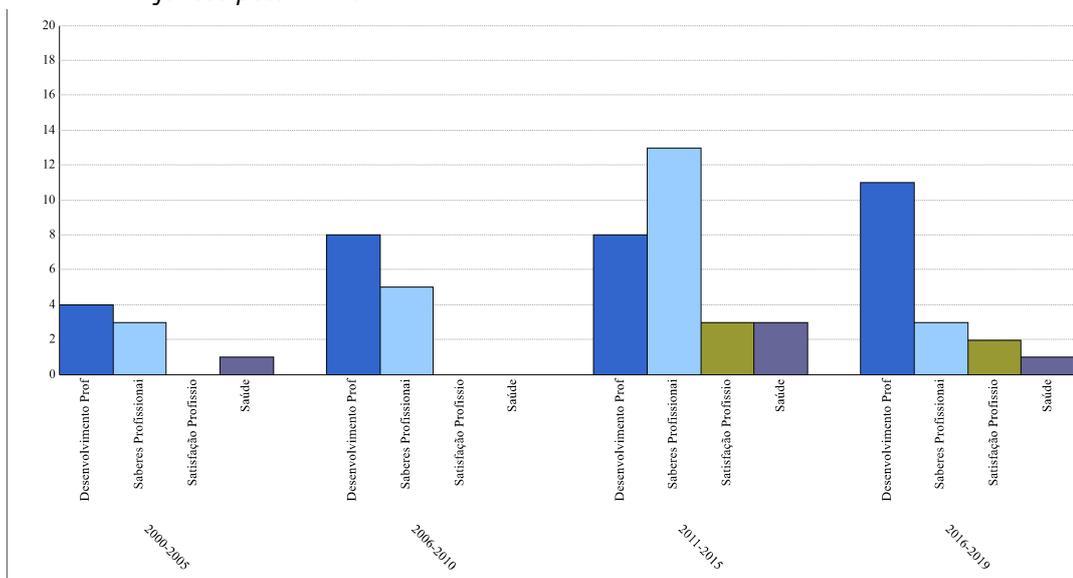


Na relação entre as temáticas e as cronologias, embora se possa verificar algum equilíbrio, é possível constatar que só entre 2006-2010 surge o tema da satisfação profissional. Por outro lado, três dos quatro artigos do tema da saúde foram publicados recentemente, entre 2013 e 2015. No conjunto dos anos seguintes, no âmbito dos saberes profissionais, destacam-se os estudos que relacionam o envelhecimento e o uso das tecnologias, de forma predominante na Austrália – o que, provavelmente, decorre do impacto de iniciativas políticas de disseminação do uso das tecnologias no ensino (Orlando, 2013; Baker *et al.*, 2018) (Cf. Gráfico 10).

Os temas da satisfação profissional e da saúde parecem aparecer como temas recentes no contexto dos estudos sobre a carreira dos professores.

Gráfico 10

Distribuição dos diferentes temas de estudo segundo os intervalos temporais de publicação dos estudos. Gráfico gerado a partir da classificação de casos e fontes pelo Nvivo12



6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados foram categorizados em quatro temas centrais: Desenvolvimento Profissional, Saberes Profissionais, Satisfação Profissional e Saúde. As principais lacunas que podem ser indicadas e que devem ser constituídos em temas de investigações futuros são as identidades profissionais, as questões geracionais, o impacto das políticas, das áreas disciplinares e dos níveis de ensino nas questões do envelhecimento docente.

Não obstante a necessidade de reconhecer que os estudos centrados nos professores com mais de 50 anos e/ou com 20 anos ou mais de experiência são poucos, este estudo permitiu identificar tendências e lacunas. Embora os estudos sobre o desenvolvimento profissional docente se destaquem, no seu interior alguns enfoques carecem de ampliação, como é o caso dos estudos sobre as identidades profissionais - estes podem fornecer informações valiosas sobre as razões pelas quais alguns professores persistem na profissão e por que, com o passar do tempo, alguns deles ainda estão comprometidos e realizados com seu trabalho (Carrillo & Flores, 2018). Os crescentes desafios do uso das tecnologias digitais e seus respectivos dilemas culturais, pedagógicos, políticos e conceituais (Orlando, 2014), por sua vez, também apelam a uma ampliação e a um aprofundamento dos estudos através das questões da formação e do currículo (Thomas Dotta *et al.*, 2019). Um outro tema ausente nas bases de dados consultadas é o impacto das políticas sobre o trabalho dos professores nas últimas fases da vida profissional. Relacionada a esta última questão, especialmente no que se refere às políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro que resultaram num aumento substancial da idade dos professores no ativo - cerca de 10 anos - a investigação que usa termos associados à saúde e ao envelhecimento merece uma atenção específica, por si mesma e por relação com o desenvolvimento profissional e a *expertise*.

Para além da identificação de temas ausentes, algumas perguntas emergiram a partir da análise realizada e que podem ser abordadas segundo diferentes perspectivas: como continua a trabalhar um/a professor/a que tem de trabalhar mais anos do que previra? Que estratégias de adaptação desenvolve um professor em final de carreira perante sucessivas reformas curriculares? Como ultrapassam os professores os dilemas geracionais, dado o seu cada vez maior afastamento da idade dos seus alunos? Ser um professor de educação física, um professor de artes, um professor de história ou de matemática com mais de 50 anos terá as mesmas implicações? Ser um professor com mais de 50 anos na educação de infância e no ensino secundário terá as mesmas implicações? Existem diferenças entre ser um professor com 50, 55 ou 60 anos, ou basta falar em mais de 50 anos?

A resposta a estas perguntas envolverá investigação que relacione alguns dos temas identificados que, até agora, têm surgido como pertencendo a diferentes campos e comunidades investigativas - o profissionalismo dos professores e o envelhecimento e saúde. O cerne da questão está nos critérios de profissionalismo (relevante e satisfatório) para os /as professores/professoras numa fase da vida até agora considerada de desinvestimento, ainda que sereno.

AGRADECIMENTOS

Este artigo foi produzido no âmbito do Projeto REKINDLE+50 que é financiado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER), através do Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (COMPETE 2020) do PORTUGAL 2020, e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP (FCT) (PTDC/CED-EDG/28017/2017).

REFERÊNCIAS

Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education, 22*(2), 337-355. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-09477-z>

Agai-Demjaha, T., Bislimovska, J. K., & Mijakoski, D. (2015). Level of work related stress among teachers in elementary schools. *Macedonian Journal of Medical Sciences, 3*(3), 484-488. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2015.076>

Alhashem, F., & Al-Jafar, A. (2015). Assessing teacher's integration of technology and literacy in elementary science classrooms in Kuwait. *Asian Social Science, 11*(18), 71-81. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n18p71>

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 647-654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>

Allen, W. T. (2017). Bullying and the unique socioemotional needs of gifted and talented early adolescents: Veteran teacher perspectives and practices. *Roeper Review, 39*(4), 269-283. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1362678>

Alves, K. da S., & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: Realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação, 25*(2), 61-77.

Alves, K. da S., Lopes, A., & Pereira, F. (2020). Ser um professor experiente não é sempre uma felicidade: perspectivas de professores sobre o envelhecimento. *Série-Estudos, 25*(55), 279-301.

Amador, J., & Lamberg, T. (2013). Learning trajectories, lesson planning, affordances, and constraints in the design and enactment of mathematics teaching. *Mathematical Thinking and Learning, 15*(2), 146-170. <https://doi.org/10.1080/10986065.2013.770719>

Andrei, E., Ellerbe, M., & Kidd, B. (2019). "What am I going to do?": A veteran teacher's journey of teaching writing to newcomer English language learners. *TESOL Journal, 10*(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.413>

Arnau, L., Kahrs, J., & Kruskamp, B. (2004). Peer coaching: Veteran high school teachers take the lead on learning. *NASSP Bulletin, 88*(639), 26-41. <https://doi.org/10.1177/019263650408863904>

Asikainen, M. A., & Hirvonen, P. E. (2010). Finnish cooperating physics teachers' conceptions of physics teachers' teacher knowledge. *Journal of Science Teacher Education, 21*(4), 431-450. <https://doi.org/10.1007/s10972-010-9187-y>

Baker, J., Chaseling, M., Boyd, W., & Shipway, B. (2018). Teachers' response to a new mandatory professional development process: Does it make a difference? *Professional Development in Education, 44*(4), 570-582. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378706>

- Bartolini, V., Worth, K., & Jensen LaConte, J. E. (2014). A shift to inquiry: The heart of effective teaching and professional development for the twenty-first century. *New Educator*, 10(1), 53-61. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.868229>
- Bauml, M. (2016). One size never fits all: Teachers' responses to standardized curriculum materials and implications for early childhood teacher educators. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 37(1), 76-95. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1133461>
- Bennett, S. V., Brown Jr., J. J., Kirby-Smith, A., & Severson, B. (2013). Influences of the heart: Novice and experienced teachers remaining in the field. *Teacher Development*, 17(4), 562-576. <https://doi.org/10.1080/13664530.2013.849613>
- Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., & Gideon, I. (2018). Coaching between experts—opportunities for teachers' professional development. *Teacher Development*, 22(3), 303-313. <https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: What does the research literature tell us? *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1394982>
- Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière: Des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73(7), 149-170. <https://doi.org/10.3917/mav.073.0149>
- Christodoulou, A., & Osborne, J. (2014). The science classroom as a site of epistemic talk: A case study of a teacher's attempts to teach science based on argument. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1275-1300. <https://doi.org/10.1002/tea.21166>
- CNE - Conselho Nacional de Educação (2016). *Estado da educação 2016*. Conselho Nacional de Educação.
- Cohen, R. M. (2009). What it takes to stick it out: Two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and Teaching*, 15(4), 471-491. <https://doi.org/10.1080/13540600903057252>
- Cohen, R., & Yarden, A. (2009). Experienced junior-high-school teachers' PCK in light of a curriculum change: "The cell is to be studied longitudinally". *Research in Science Education*, 39(1), 131-155. <https://doi.org/10.1007/s11165-008-9088-7>
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching*, 15(4), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R., & Mujtaba, T. (2006) *Variations in teachers' work, lives and effectiveness: Project report*. DfES.
- de Paula, F. A. (2013). Linking workbooks: A description of the sequence of time in a literacy class. *Cadernos CEDES*, 33(90), 237-255. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622013000200005>
- Dixon, F. A., Willis, R., Benedict, J., & Gossman, E. (2001). Staff development: Old dogs can learn new tricks. *Teacher Educator*, 36(3), 219-232. <https://doi.org/10.1080/08878730109555266>
- Drechsler, M., & Van Driel, J. (2008). Experienced teachers' pedagogical content knowledge of teaching acid-base chemistry. *Research in Science Education*, 38(5), 611-631. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9066-5>

- Ekler, J., Nagyvárad, K., Kiss-Geosits, B., & Csányi, T. (2013). Moderate and vigorous physical activity in the 55+ teachers' daily routine. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(2 SUPPL), 204-210.
<https://doi.org/10.4100/jhse.2012.8.Proc2.23>
- Englund, C., Olofsson, A. D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: Understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36(1), 73-87.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1171300>
- Fadigan, K. A., & Hammrich, P. L. (2004). A longitudinal study of the educational and career trajectories of female participants of an urban informal science education program. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 835-860.
<https://doi.org/10.1002/tea.20026>
- Feistritz, C. E. (2011). *Profile of teachers in the U.S. 2011*. National Center for Education Information.
- Fessler, G. (1985). A model for teacher growth and development. In P. Burke & R. Heideman (Eds.), *Career-long teacher education* (pp. 181-193). Charles C Thomas.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Allyn and Bacon.
- Freitas, I. M., Jiménez, R., & Mellado, V. (2004). Solving physics problems: The conceptions and practice of an experienced teacher and an inexperienced teacher. *Research in Science Education*, 34(1), 113-133.
<https://doi.org/10.1023/B:RISE.0000021000.61909.66>
- Freude, G., Seibt, R., Pech, E., & Ullsperger, P. (2005) Assessment of work ability and vitality: A study of teachers of different age groups. *International Congress Series*, 1280, 270-274. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.02.099>
- Fumoto, H. (2011). Teacher-child relationships and early childhood practice. *Early Years*, 31(1), 19-30. <https://doi.org/10.1080/09575146.2010.535790>
- Gonçalves, J. A. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professoras* (2.ª ed.) (pp. 141-170). Porto Editora.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 967-983.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 347-362.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professoras* (2.ª ed.) (pp. 31-61). Porto Editora.
- Karpiak, I. (2000). The 'second call': Faculty renewal and recommitment at midlife. *Quality in Higher Education*, 6(2), 125-134.
<https://doi.org/10.1080/713692741>
- Ke, I. C. (2008). World culture and experienced primary school teachers' understandings of educational changes in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 26-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.03.005>
- Kitchen, J. (2009). Relational teacher development: Growing collaboratively in a hoping relationship. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 45-62.
<http://www.jstor.org/stable/23479251>
- Lakkala, M., & Ilomäki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers and Education*, 90, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.09.001>
- Lassila, E., & Uitto, M. (2016). The tensions between the ideal and experienced: Teacher-student relationships in stories told by beginning Japanese

teachers. *Pedagogy, Culture and Society*, 24(2), 205-219.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1149505>

Legrottaglie, S., & Ligorio, M. B. (2017). The temporal dimension as a dialogical resource for teachers' professional development and fulfillment. *Teacher Development*, 21(1), 57-80. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1190783>

Leshem, S. (2008). Novices and veterans journeying into real-world teaching: How a veteran learns from novices. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 204-215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.010>

Losser, J. L., Caldarella, P., Black, S. J., & Pate, P. E. (2018). Factors affecting service learning implementation: A comparison of novice and veteran teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(6), 659-672.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1464906>

Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (2018). Understanding teachers' professional learning goals from their current professional concerns. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(1), 63-80.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1383237>

Louws, M. L., van Veen, K., Meirink, J. A., & van Driel, J. H. (2017). Teachers' professional learning goals in relation to teaching experience. *European Journal of Teacher Education*, 40(4), 487-504.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1342241>

Lowe, G., Gray, C., Prout, P., Jefferson, S., & Shaw, T. (2019). Still keen and committed: Piloting an instrument for identifying positive veteran teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(4), 418-433.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1621829>

Lüdorf, S. M. A., & Ortega, F. J. G. (2013). Marcas no corpo, cansaço e experiência: Nuances do envelhecer como professor de Educação Física. *Interface*, 17(46), 661-675. <https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000019>

Marušić, M., & Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. *Psihologija*, 48(2), 165-181.

<https://doi.org/10.2298/PSI1502165M>

McIntyre, J. (2010). Why they sat still: The ideas and values of long-serving teachers in challenging inner-city schools in England. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(5), 595-614.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2010.507968>

Meister, D. G., & Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 770-778.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.002>

Melville, W., & Hardy, I. (2018). Teacher learning, accountability and policy enactment in Ontario: The centrality of trust. *Educational Research for Policy and Practice*. <https://doi.org/10.1007/s10671-018-09244-z>

Meristo, M., Ljalikova, A., & Löfström, E. (2013). Looking back on experienced teachers' reflections: How did pre-service school practice support the development of self-efficacy? *European Journal of Teacher Education*, 36(4), 428-444. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.805409>

Oh, S., You, J. A., Kim, W., & Craig, C. J. (2013). What spurs curriculum making in physical education? Four narratives of experienced teachers. *Sport, Education and Society*, 18(2), 243-266.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.562886>

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2019). *TALIS 2018 Results (Vol. I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Orlando, J. (2013). ICT-mediated practice and constructivist practices: Is this still the best plan for teachers' uses of ICT? *Technology, Pedagogy and Education*, 22(2), 231-246. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.782702>
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: Change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 427-439. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881644>
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crisis and continuities*. Falmer Press.
- Thomas Dotta, L., Monteiro, A., & Mouraz, A. (2019). Professores experientes e o uso das tecnologias digitais: Mitos, crenças e práticas. *EduSer: Revista de Educação*, 11(1), 45-60.
- Thorburn, M. (2011). "Still game": An analysis of the life history and career disappointments of one veteran male teacher of physical education in Scotland. *Educational Review*, 63(3), 329-343. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571762>
- Thorburn, M. (2014). "It was the best of times, it was the...": Subject aims and professional identity from the perspective of one veteran male teacher of physical education in Scotland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(4), 440-452. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.881641>
- Tuul, M., Ugaste, A., & Mikser, R. (2011). Teachers' perceptions of the curricula of the Soviet and post-Soviet eras: A case study of Estonian pre-school teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 43(6), 759-781. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.596225>
- van der Want, A. C., Schellings, G. L. M., & Mommers, J. (2018). Experienced teachers dealing with issues in education: A career perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 24(7), 802-824. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1481024>
- Vangelova, K., Dimitrova, I., & Tzenova, B. (2018). Work ability of aging teachers in Bulgaria. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 31(5), 593-602. <https://doi.org/10.13075/ijomeh.1896.01132>
- Veldman, I., Admiraal, W., van Tartwijk, J., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(8), 913-926. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>
- Veldman, I., van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-65. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wang, T., & Cai, J. (2007). Chinese (Mainland) teachers' views of effective mathematics teaching and learning. *ZDM: International Journal on Mathematics Education*, 39(4), 287-300. <https://doi.org/10.1007/s11858-007-0030-7>
- Williams, R., & Grudnoff, L. (2011). Making sense of reflection: A comparison of beginning and experienced teachers' perceptions of reflection for practice. *Reflective Practice*, 12(3), 281-291. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.571861>
- Woolley, M. C. (2019). Experiencing the history national curriculum 1991-2011: Voices of veteran teachers. *History of Education*, 48(2), 212-232. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1544668>

Zhang, S., Shi, Q., & Lin, E. (2019). Professional development needs, support, and barriers: TALIS US new and veteran teachers' perspectives. *Professional Development in Education*, 46(3), 440-453.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1614967>

Informação dos autores:

i Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

ii Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Leanete Thomas Dotta & Amélia Lopes
Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Portugal
Rua Alfredo Allen, s/n, 4200-135 Porto, Portugal
leanete@fpce.up.pt

Recebido em 21 de novembro de 2019

Aceite para publicação em 16 de fevereiro de 2021

The life cycle of teachers and the extension of retirement age: Study perspectives based on a literature review

ABSTRACT

This article aims to contribute to the enrichment of the body of knowledge concerning the study of teachers at the end of their professional career at a time when this final stage has changed substantially. A literature review was conducted in order to map and relate terminologies, chronologies, geographies and methodologies. In Scopus and Web of Science (WOS) databases, publications between 2000 and 2019 that had as subject population teachers in an advanced phase of their teaching career, that is, over 50 years old and / or over 20 years of experience were considered. Articles that emphasized professional development, professional knowledge, job satisfaction and health, emphases that sometimes correspond to different terminologies, geographies and chronologies, were identified. It's verifiable that, career end being increasingly variable, it becomes necessary that research goes beyond the stated criteria (age and years of experience) in order to discriminate between situations that vary between 50 and 70 years old or between 20 and 45 years of service. This extension will require changes in terminology and a reversion of tendencies within teacher life cycle studies.

Keywords: Teacher aging; Teachers' life cycle;
Literature review; Extension of retirement age

El ciclo de vida de los docentes y la extensión de la edad de jubilación: Perspectivas de estudio a partir de una revisión de la literatura

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo contribuir para el enriquecimiento del corpus de conocimientos sobre el estudio de los profesores en final de carrera, en un momento en que esa fase final ha cambiado substancialmente. Fue realizada una revisión de la literatura con el objetivo de mapear y relacionar terminologías, cronologías, geografías y metodologías. Dentro de las bases de datos Scopus y Web of Science (WoS) se tomó en consideración las publicaciones de 2000 a 2019 que tenían como población de estudio los profesores en una fase avanzada de su carrera docente, es decir, con más de 50 años de edad y/o con más de 20 años de experiencia. Se identificaron artículos con énfasis en el desarrollo profesional, en los conocimientos profesionales, en la satisfacción profesional y en la salud, énfasis a que corresponden, por veces, distintas terminologías, geografías y cronologías. Se verifica que, siendo el final de carrera cada vez más variable, se torna necesario que la investigación vaya más allá de los criterios enunciados (edad y años de experiencia), de manera a diferenciar situaciones que oscilan entre los 50 y 70 años de edad o los 20 y los 45 años de servicio. Este ensanchamiento demandará alteraciones de terminologías e inversiones de tendencias en los estudios sobre el ciclo de vida de los profesores.

Palabras-clave: Envejecimiento docente; Ciclo de vida de los profesores; Revisión de literatura; Extensión de la edad de jubilación