

Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais

RESUMO

Em Portugal, mais de metade dos docentes da educação de infância e dos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade. Decorrente das políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, um número elevado de professores mantém-se em atividade docente, tendo ultrapassado, inclusivamente, a idade e o tempo de serviço que são considerados na maioria dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Este artigo origina-se no projeto REKINDLE+50, voltado ao estudo das possibilidades de os professores com mais de 50 anos aderirem às novas tecnologias, nas suas práticas pedagógicas, e dos seus efeitos em termos de motivação profissional. Tem por objetivo explorar as ressonâncias da dimensão de formação do projeto em termos de conhecimento profissional e de identidade profissional dos professores participantes. Foram tematicamente analisadas as produções dos 65 professores participantes nas ações de formação promovidas no âmbito do projeto e testemunhos destes sobre a experiência de formação e seus efeitos. Os resultados apontam para a existência de uma identidade profissional valorizada, fundamentada, entre outros fatores, numa complexificação dos saberes experienciais docentes, em resultado da integração de conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo no conhecimento profissional, evidenciando-se o desejo e a necessidade de aprender como o principal mediador cognitivo e identitário dessa transformação. Por outro lado, a formação contínua focada na transformação do trabalho pedagógico com os alunos parece ser confirmada como a mais adequada também para o desenvolvimento profissional dos professores veteranos.

Palavras-chave: Envelhecimento na docência; Formação contínua; Identidade profissional; Saberes profissionais; Tecnologias digitais

1. INTRODUÇÃO

Portugal é um dos países que apresentam as maiores taxas de envelhecimento docente da OCDE (OECD, 2019). Mais de metade dos docentes da educação de infância e dos ensinos básico e secundário tem 50 ou mais anos de idade.

Fátima Pereiraⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

Amélia Lopesⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

Leanete Thomas Dottaⁱⁱⁱ
Universidade do Porto,
Portugal

As políticas de retardamento das possibilidades da reforma por inteiro, que se iniciaram em 2005, resultaram num aumento de cerca de 10 anos na idade dos professores no ativo. Há, por isso, um número elevado de professores que se mantêm em atividade docente, tendo ultrapassado, inclusivamente, a idade e o tempo de serviço que são considerados na maioria dos estudos sobre os ciclos de vida dos professores.

Sabemos, portanto, pouco sobre essa etapa das vidas destes professores (Thomas Dotta & Lopes, 2021), na qual as alterações físicas se tornam mais patentes. A esta nova realidade juntou-se o impacto de alterações de política educativa que burocratizaram profundamente o trabalho docente e retiraram serenidade aos professores no seu espaço pedagógico predileto – a relação com os alunos em situação de ensino e aprendizagem, a maior parte das vezes na sala de aula. Finalmente, tornou-se cada vez mais difícil para os professores contornar os desafios criados pelas novas tecnologias digitais e seu impacto nas práticas quotidianas, quer devido a apelos governamentais, quer devido ao interesse dos alunos pelas novas formas de comunicação.

A abordagem ao envelhecimento docente na literatura é diversa no que se refere à nomenclatura utilizada para referir os professores em final da vida profissional e inspira-se, direta ou indiretamente, na organização temporal proposta pelos estudos sobre os ciclos de vida dos professores. Professores veteranos ou professores experientes (Day & Gu, 2009; McIntyre, 2010) são os termos que predominam nas discussões cujo foco é o tempo de experiência profissional. No âmbito do nosso estudo, professores com 50 anos de idade ou mais e com pelo menos 20 anos de experiência profissional são referidos como ‘professores veteranos’.

O projeto REKINDLE+50 pretende estudar as possibilidades de os professores com mais de 50 anos aderirem às novas tecnologias, nas suas práticas pedagógicas, e os seus efeitos em termos de motivação profissional. Este artigo aborda, de forma exploratória, as ressonâncias da dimensão de formação do projeto em termos de conhecimento profissional e de identidade profissional dos professores participantes. Para o efeito, analisaram-se produtos realizados pelos 65 professores participantes em ações de formação e testemunhos destes sobre a experiência de formação e seus efeitos. No artigo, abordam-se inicialmente as questões teóricas que subjazem à problemática em estudo – os desafios do envelhecimento e a relação entre conhecimento, identidades profissionais e formação de professores veteranos (denominação que, a seu tempo, é esclarecida). Descreve-se, depois, o projeto REKINDLE+50, nos seus objetivos, estrutura, funcionamento e metodologia. Nas duas secções seguintes, apresenta-se a análise das produções realizadas pelos professores durante a ação de formação e discutem-se os resultados, em função do quadro teórico referido.

2. OS DESAFIOS DO ENVELHECIMENTO NA DOCÊNCIA

O envelhecimento docente é uma realidade nos países da OCDE, na qual Portugal se destaca pelo aumento da percentagem de professores com 50 anos ou mais, de 28% em 2013 para 47% em 2018 (OECD, 2019). Este fenómeno é, em grande parte, decorrente da ampliação da idade da reforma, e correspondente tempo de serviço, que vem crescendo gradualmente

nos últimos 20 anos. No extremo oposto, apenas 1,1% de professores tem menos de 30 anos (Conselho Nacional de Educação, 2019). Este cenário está relacionado com a ausência de políticas de renovação do corpo docente e com um modelo centralizado de recrutamento.

O problema do envelhecimento docente em Portugal fica mais patente em certos níveis de ensino e grupos de recrutamento. Segundo os dados apresentados pelo Conselho Nacional de Educação, em 2019, dos educadores de infância que atuam no ensino público, 83,7% estão acima dos 50 anos de idade. Tendência idêntica é verificada com os professores do 2º Ciclo do Ensino Básico, com 64,8% acima dos 50 anos. Em geral, a média de idade dos professores é de 52,5 anos. No caso dos grupos de recrutamento na Educação Tecnológica, a média de idade é de 59,1 anos.

Um corpo docente envelhecido é indicativo de que a maioria dos professores tem muitos anos de experiência, mas expõe também o seu possível cansaço e desmotivação.

Em estudos de referência, situa-se a fase final da vida profissional docente a partir dos 32 anos de serviço (Huberman, 1989), dos 23 anos de serviço (Gonçalves, 1995) e dos 31 anos de serviço (Day et al., 2006), em função do contexto nacional onde foram realizados os respetivos estudos. Considerando o cenário temporal da realização daqueles estudos e o atual e crescente alargamento do tempo de serviço dos professores, são necessários novos estudos que contemplem a realidade (Thomas Dotta & Lopes, 2021) daqueles a que Robinson (2020) chama “super veteranos” (p. 2). É consensual entre os autores referidos que a última fase da vida profissional é, tendencialmente, marcada pelo desinvestimento e pelo desencanto, ainda que sereno ou não. Numa perspetiva complementar, Hargreaves (2005) refere que o tempo de vida de alguém está estreitamente conectado à vida de um tempo, ou seja, os professores não são apenas definidos pela sua idade ou tempo de experiência, mas também pela sua geração (para o caso português, em Lopes et al., 2016).

A resistência às mudanças, por vezes atribuída aos professores em final de carreira (Laborda & Royo, 2009), está relacionada com o que os professores experimentam de forma geracional, ou seja, com memórias formadas em períodos históricos específicos, que marcaram os professores e que ganharam valor acrescido à medida que estes foram amadurecendo, provocando a rejeição do que surge com um significado oposto. A resistência à mudança está também ligada aos conhecimentos que os professores desenvolveram a partir de sucessivas reformas políticas e sociais, diferentes tipos de gestão escolar, características dos alunos diversificadas, entendimentos diferentes do processo de aprendizagem, aspirações profissionais, do processo de envelhecimento e de circunstâncias pessoais imprevistas. Para Hargreaves (2005), os professores veteranos estão cientes da iminência da reforma e da necessidade de terem as suas contribuições reconhecidas antes de deixarem a profissão; assim, usam a sua vasta experiência e estatuto, com a proximidade da reforma, para serem resistentes e resilientes face a qualquer mudança indesejada. Goodson et al. (2006) entendem que a resistência dos professores é uma questão de geração e de degeneração: geração por ser um movimento de proteção do que foram e fizeram, e degeneração no sentido da erosão e desconstrução das capacidades físicas e profissionais.

Embora as experiências acumuladas ao longo da vida profissional possam facilitar a ação educativa e a agência curricular, nos últimos estádios da carreira docente, as políticas, a burocratização do trabalho docente, a intensificação da carga de trabalho, as questões geracionais que envolvem os alunos e o declínio físico e de saúde são elementos que podem compor o quadro da desmotivação dos professores (van der Want et al., 2018) e que desafiam o seu cotidiano profissional. Por outro lado, a perda de energias por parte dos professores mais velhos e a transferência de parte das energias que restam para as suas vidas pessoais entram em confronto com a necessidade de mobilizar mais recursos do que antes para aguentar as crescentes exigências profissionais (Cau-Bareille, 2014).

A relação positiva com os alunos é fator primordial de satisfação profissional docente. No caso dos professores veteranos, esta satisfação consolida-se à medida que eles realizam as suas aspirações nos seus relacionamentos com os alunos (Meister & Ahrens, 2011). Por outro lado, os alunos podem ser um fator de grande tensão e sentimentos de ineficácia. À medida que os professores envelhecem, crescem os desafios de manter a energia para o trabalho complexo e desafiador de ensinar crianças e jovens cujas atitudes, motivações e comportamento são muito diferentes daqueles com que iniciaram as suas carreiras (Day & Gu, 2009). A mudança no comportamento dos alunos, o *gap* geracional entre os professores veteranos e os alunos (Admiralet al., 2019) e, muitas vezes, a conseqüente diminuição do estatuto do professor diante dos alunos (Orlando, 2014) são fatores que podem provocar o desinvestimento na profissão e originar desmotivação.

O envelhecimento do professor traz também consigo a experiência e a confiança no próprio trabalho; contudo, os recursos para lidar com as exigências do trabalho diminuem (Cau-Bareille, 2014) e “o corpo físico parece desprender-se do sujeito, repercutindo em sentimentos contraditórios relacionados com o envelhecimento” (Lüdorf & Ortega, 2013, p. 661), o que acaba muitas vezes por diminuir o bem-estar nesta fase da vida.

Cansaço físico e problemas de saúde relacionados com o contexto do trabalho docente podem colocar em causa o bem-estar dos professores em final de carreira, fazendo com que avancem para pedidos de reforma antecipada ou consecutivas baixas médicas. Manter os professores veteranos no trabalho com sentimentos de satisfação e realização poderá, então, trazer grandes benefícios, o que depende das devidas adaptações de horários, da carga de trabalho e das responsabilidades (Nacarato, 2000).

Por outro lado, não obstante as dificuldades que os professores enfrentam com o envelhecimento físico e com as vicissitudes profissionais, a satisfação com relação ao desenvolvimento profissional e a mobilização dos conhecimentos profissionais desenvolvidos no decorrer das suas trajetórias está presente (Alves & Lopes, 2016) e é fonte de realização profissional e pessoal.

3. SABERES PROFISSIONAIS, IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES VETERANOS

No contexto teórico para que este estudo de investigação nos transporta, a experiência de vida profissional dos professores veteranos relaciona-se também com uma complexidade de fatores que se prendem com as condições objetivas e subjetivas da profissionalidade docente, que são vividas numa relação intrínseca com a construção da sua identidade profissional. O processo de construção da identidade profissional implica uma dupla transação, biográfica e relacional, constituindo-se como um processo dinâmico e interacional que resulta de sucessivas socializações que, no caso dos professores, ocorre em diferentes tempos e lugares da profissão e do trabalho docente. Não existem, por isso, essências identitárias, definidas *a priori*, mas antes “modos de identificação, variáveis ao longo da história colectiva e da vida pessoal, afectações a categorias diversas que dependem do contexto” (Dubar, 2006, p. 9). Lopes (2009) salienta a importância da perspectiva ecológica na análise da construção das identidades profissionais docentes, permitindo considerar, nessa construção, o contexto global da ação profissional, os modelos culturais, as políticas públicas, os sistemas organizacionais e as relações interpessoais. No núcleo deste sistema ecológico está a pessoa que é o professor; é a especificidade dos modos de integração e de transformação desse sistema ecológico que caracteriza a configuração das formas identitárias que, em cada momento, se constituem, num processo de identificação e de diferenciação relativamente aos referenciais identitários que emergem e se estabelecem nesses contextos. Pode-se, assim, dizer que a identidade profissional dos professores não só se revela em formas identitárias que se transformam ao longo da sua carreira, como a sua configuração depende das condições culturais, políticas e sociais que em cada momento caracterizam o cenário ecológico do trabalho docente (Pereira et al., 2013).

O modo como os professores são marcados, nas primeiras etapas do seu desenvolvimento profissional, as identidades situadas que atualizam (Lopes & Ribeiro, 2000) em cada novo contexto, as práticas por que se sentem reconhecidos, gratificados e elogiados, os projetos em que se envolvem e se sentem o tipo de profissional que querem ser, ou, antes pelo contrário, as experiências que põem de parte e os novos desafios que abraçam são aspetos de um percurso biográfico contínuo que se salda em transformações e rejeições, num processo variável em função das histórias particulares e da história dos países e dos sistemas educativos em que os professores estão inseridos. O quadro semântico em que se movem os professores portugueses tem os seus conteúdos particulares (lembremo-nos do que representou, para muitos, o 25 de abril de 1974) e diferentes num professor de 30 anos ou num professor de 60 anos. A discussão sobre a identidade dos professores veteranos tal como definidos no projeto REKINDLE+50 reclama a geração – o mesmo é dizer: no quadro de uma versão ecológica da noção de construção das identidades profissionais, reclama a história e a mudança cultural. É neste contexto que a rejeição das novas tecnologias, em alguns casos, pode ser entendida. As novas tecnologias digitais introduzem plataformas, velocidade, imagem, enfim, um mundo virtual que comunica com dificuldade com a geração do livro, da

serenidade no estudo, da escrita e da leitura que caracterizam o ambiente pedagógico em que se formou a geração dos atuais professores veteranos. A integração das novas tecnologias digitais no trabalho quotidiano por parte dos professores mais velhos representa efetivamente, para muitos professores, uma conversão identitária, uma metamorfose.

E tudo isto se torna necessário, numa altura em que, como avisa Hargreaves (2005), a reforma se aproxima, em que a avaliação do valor de uma vida inteira brevemente se tornará presente. O risco de muitos professores se reformarem com a sensação de que não são capazes é elevado.

Carrillo e Flores (2018), numa revisão da literatura sobre a identidade de professores veteranos, referem três cenários configuradores dessa identidade: o pessoal, o situado e o profissional. Alguns estudos salientam a motivação intrínseca para ensinar, e nestes casos os professores revelam um nível elevado de motivação, apesar das condições difíceis de trabalho, fortemente vinculado à preocupação com os alunos e ao sentimento de que ainda fazem a diferença nas suas vidas. No cenário situado, os estudos indicam a escola como o principal espaço de pertença e de transformação da identidade dos professores. A relação com os alunos é o fator mais relevante para o compromisso, satisfação e motivação que estes professores revelam no seu trabalho. No que diz respeito ao cenário profissional, Carrillo e Flores (2018) salientam o impacto negativo das políticas neoliberais em educação que, nas últimas décadas, acentuaram a burocratização e intensificação do trabalho docente. O cenário profissional de construção da identidade integra aspetos éticos, afetivos e cognitivos do trabalho docente, cuja expressão tem um profundo impacto no entusiasmo e compromisso com que os professores veteranos realizam o seu trabalho.

O conhecimento profissional dos professores constitui um dos aspetos essenciais da sua identidade profissional, que nos professores veteranos é, simultaneamente, um fator de capacitação face aos desafios e adversidades da profissão e um fator de fragilização identitária, num mundo cada vez mais interconectado, complexo e em constante mudança, onde o conhecimento, na sua provisoriade, se produz e se comunica de forma intensa e rápida; a aprendizagem profissional é, por isso, uma dimensão fundamental da profissionalidade docente em todas as fases da vida profissional, mas que nos professores veteranos se revela particularmente decisiva na sua vinculação à profissão.

Os saberes profissionais dos professores são saberes de ação e integram uma perspetiva ampla que considera conhecimentos, competências, habilidades e atitudes que configuram e são configurados pela ação educativa, a prática e a identidade dos professores; são “saberes do trabalho, saberes no trabalho” (Tardif, 2000, p. 11). Para Gauthier et al. (1997), os saberes profissionais dos professores integram: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber de tradição pedagógica, o saber de experiência e o saber de ação pedagógica. O saber da ação pedagógica é o saber de experiência dos professores tornado público e ‘posto à prova’ da reflexão e problematização que se desenvolve na aula. Os saberes experienciais dos professores representam uma recontextualização e ressignificação de todos os saberes profissionais, no sentido em que resultam do seu confronto com as ‘certezas’ construídas na prática e na experiência (Pereira, 2019).

Em função do nível de ensino e da área disciplinar em que os professores lecionam, a extensão em que um tipo de conhecimento – por exemplo, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico de conteúdo (Shulman, 1986) – participa na construção dos saberes experienciais é diferenciada. O ensino secundário é um exemplo paradigmático para este argumento, mas em todos os níveis a área disciplinar (como conteúdo) marca as possibilidades e vontades de ação dos professores, abrindo certas oportunidades e fechando outras (Duarte et al., 2013; Matiz & Lopes, 2014). Tratando-se dos desafios das novas tecnologias digitais, assume particular importância o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo, como referem Mishra e Koehler (2006). Ao proporem este novo tipo de conhecimento, os autores incluem um outro elemento na reflexão (para além do conhecimento de conteúdo e do conhecimento pedagógico de Shulman, 1986): o conhecimento tecnológico em articulação com os dois anteriores e ao serviço do ensino e da aprendizagem de qualidade. Os professores não devem aprender a usar as novas tecnologias por si mesmas, mas antes enriquecer os seus ambientes pedagogicamente com o uso esclarecido das tecnologias.

A aprendizagem profissional é parte fundamental da construção de saberes e, no caso dos professores veteranos, constitui um domínio ainda pouco estudado. A análise da aprendizagem profissional dos professores veteranos requer a sua contextualização e a consideração de diversos fatores e dispositivos de mediação dinâmicos que interferem nas formas, nos conteúdos e nas possibilidades dessa aprendizagem. Como referem Day e Gu (2009), a aprendizagem profissional dos professores é autorregulada e automotivada, implicando processos intelectuais e emocionais; enriquece o seu conhecimento de base, melhora a prática profissional e contribui para o seu comprometimento e satisfação com o trabalho docente (Day & Gu, 2009). Mas as possibilidades e as características dessa aprendizagem não dependem apenas do professor, envolvem processos auto e hétero formativos complexos, que são condicionados, tanto pelas culturas profissionais e organizacionais, quanto pelas políticas educativas. Num estudo sobre a variação das condições de desenvolvimento e aprendizagem profissionais ao longo da carreira, que envolveu 300 professores do ensino básico e secundário de escolas do Reino Unido, Day e Gu (2009) concluíram que, nos professores em final de carreira, essas condições dependem sobretudo de lideranças escolares e culturas organizacionais que considerem o cuidado profissional e o bem-estar emocional desses professores. Por outro lado, alguns estudos identificam mais dificuldades de se aprender no trabalho e com o trabalho à medida que se envelhece (Cau-Bareille, 2014), o que, no caso da introdução curricular das tecnologias digitais, constitui um desafio para a formação dos professores veteranos.

4. O PROJETO REKINDLE+50

O projeto “Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50” (REKINDLE+50) situa-se na interligação das questões do envelhecimento docente e do uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. O projeto foca-

-se nos professores com mais de 50 anos e na renovação do seu compromisso com a docência e a inovação curricular, mediadas pelo recurso às tecnologias da informação e da comunicação. Os eixos temáticos mobilizados no projeto são: a formação e o desenvolvimento profissional de professores, a agência curricular e a dimensão intersticial das tecnologias móveis nessa gestão.

Metodologicamente, o projeto associa a investigação à intervenção por meio da formação de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Realizaram-se ações de formação de professores que decorreram em dois Centros de Formação e Associação de Escolas (CFAE), no norte de Portugal, com o tema “Aprender com dispositivos móveis – cenários inovadores de aprendizagem”. Em cada um dos CFAE foram desenvolvidas duas ações de formação acreditadas com 50 horas de duração (25 presenciais e 25 de trabalho autónomo), envolvendo um total de 65 professores. Inseridas na área de formação “Práticas pedagógicas e didática na docência”, na modalidade de oficinas pedagógicas, as ações abordaram modelos pedagógicos como: *flipped learning*, *gamification*, *game-based learning* e *digital storytelling*. Com base nestes modelos pedagógicos foram trabalhados recursos tecnológicos, realizadas planificações e implementadas atividades pedagógicas com apoio de tecnologias móveis. Foram, ainda, realizadas rodas de conversa com especialistas de diferentes domínios concetuais: currículo, envelhecimento, desenvolvimento profissional e identidades. A formação previa a recolha de informação que permitiu o desenvolvimento da dimensão de investigação do projeto. A informação foi recolhida por meio de entrevistas, grupos de discussão focalizada, observação das sessões de formação e observação de aulas e das reflexões que os professores participantes produziram no decorrer e no final da formação. O projeto envolveu ainda uma recolha de informação de cariz psicológico com os professores, no início e no final da ação de formação.

Neste artigo, a fim de relacionar os saberes e identidades profissionais e o envelhecimento docente, foram mobilizadas as produções dos professores realizadas no decorrer das ações de formação, nomeadamente os *padlets* individuais e as reflexões finais sobre a avaliação.

Estes dados foram analisados segundo os pressupostos da análise temática (Vaismoradi et al., 2013). O processo de análise foi realizado com o apoio do *software* NVivo12, seguindo as etapas:

- a) Familiarização com os dados – leitura e releitura, registo das primeiras impressões;
- b) Codificações iniciais – codificação sistemática dos dados;
- c) Identificação de temas – agrupamento das codificações por temas;
- d) Revisão dos temas – verificação da consistência dos temas, em relação com as codificações, e geração de um mapa temático de análise;
- e) Definição e nomeação dos temas – refinamento dos temas para torná-los claros e concisos;
- f) Análise final dos dados – seleção de exemplos representativos de extratos em relação com o objetivo do estudo e apresentação da análise.

Este processo implicou uma imersão e um profundo engajamento com os dados.

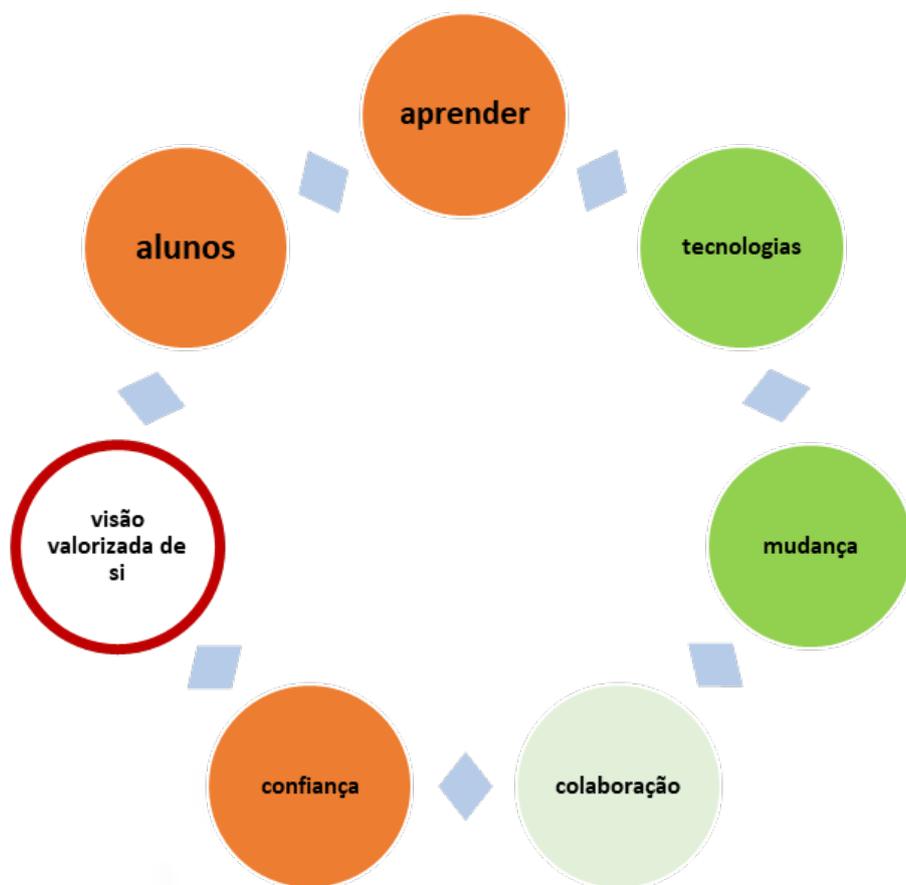
4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram na formação 65 docentes, 52 professoras e 13 professores. Em relação à idade, a maioria tem entre 55 e 59 anos de idade (34 professores), cinco professores têm entre 60 e 63 anos, os demais têm entre 50 e 54 anos. Em síntese, os professores envolvidos têm uma média de 55,5 anos, que é uma média ligeiramente superior à média da idade nacional dos professores (52,5 anos). A maior parte deles atua como professor desde há entre 26 e 30 anos (26 professores), o que se equipara ao cenário nacional, e 23 professores estão a exercer a função docente há mais de 31 anos. No âmbito das funções exercidas, 30 professores, no momento das ações de formação, exerciam apenas a função docente e 35 professores, para além da docência, exerciam alguma outra função (direção de turma e/ou liderança pedagógica). Relativamente ao nível de ensino, participaram nas ações de formação três educadoras de infância, uma professora do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), 11 professores do 2º CEB e 50 do 3º CEB e/ou Secundário. Os professores de disciplina (Campos, 1995) são, portanto, a larga maioria. As áreas de recrutamento com maior número de professores foram os grupos 300 (Português do 3º CEB e Secundário), 420 (Geografia do 3º CEB e Secundário) e 510 (Física e Química do 3º CEB e Secundário).

5. AS PRODUÇÕES DOS PROFESSORES NO DECURSO DA OFICINA DE FORMAÇÃO: ANÁLISE E RESULTADOS PARCIAIS

Tendo em conta os objetivos deste artigo, dos dados analisados elegeram-se os relativos ao tema “Desenvolvimento Profissional”.

Foi identificado um conjunto de subtemas que permitem a sua exploração mais detalhada, nomeadamente: “Desejo/necessidade de aprender” (Aprender), “Tecnologias Digitais (TD)” (Tecnologias), “Práticas, mudanças e inovação” (Mudança), “Sentimentos de segurança/confiança” (Confiança), “Partilha e colaboração” (Colaboração), “Alunos” (Alunos) e “Visão valorizada de si”. Estes subtemas estão interligados (Figura 1), ou seja, os desejos/necessidades de aprender são ‘ativados’ pelas crenças de que o uso das TD é incontornável no contexto do ensino e que estas são promotoras de mudanças e de práticas inovadoras. A utilização das TD é dependente de sentimentos de segurança e de confiança, tendo em conta, especialmente, as questões geracionais, e é potenciada pela partilha e colaboração entre os pares. Por outro lado, o uso das tecnologias em sala de aula ganha sentido e revela-se útil em função dos alunos e da promoção das suas aprendizagens.

Figura 1*Sistema de Subcategorias no Tema 'Desenvolvimento Profissional'*

5.1. DESEJO/NECESSIDADE DE APRENDER

Para os professores participantes no projeto, continuar a aprender, buscar novos conhecimentos, consolidar e aprofundar os conhecimentos e a curiosidade são elementos entendidos como inerentes à docência, representando formas de valorização profissional e possibilidades de uma ação educativa mais significativa para os alunos: “Obter mais conhecimentos e adquirir novas capacidades, para que possa desenvolver a minha prática profissional de uma maneira mais eficaz no que diz respeito à qualidade das aprendizagens dos alunos” (Pedro); “Oportunidade de aprender para me valorizar e melhor ensinar” (Margarida).

Sendo centrais, nos discursos dos professores, os aspetos relativos à relevância da aprendizagem dos professores para a aprendizagem e formação global dos alunos, realça-se ainda a dimensão pessoal da aprendizagem profissional. A contextualização da aprendizagem profissional no domínio das emoções e sentimentos ligados à docência é um dado relevante no projeto: “Curiosidade e o desejo de saber mais” (Magda); “Cativa-me e motiva-me aprender coisas novas.” (Irene); e “Estou sempre recetiva a novas descobertas e disponível para experimentar” (Cristiana). Mas é sobretudo nos aspetos cognitivos e científicos da profissão que as referências à aprendizagem profissional mais se explicitam: “Necessidade que sinto em aprofundar os meus

conhecimentos” (Joana); “Saber mais! E porque esta premissa é talvez o que melhor me define” (Adriana); “Continuar a minha caminhada e, na medida do possível, mantendo-me atualizado” (Jonas).

5.2. TECNOLOGIAS DIGITAIS

O uso das tecnologias no ensino, nos discursos dos professores, está fortemente ligado à ideia de inovação: “Oportunidade para (re)conhecer potencialidades de dispositivos móveis na construção de cenários inovadores de aprendizagens, mas, sobretudo, como ferramentas facilitadoras da aproximação de gerações marcadas por reconhecidas diferenças no que respeita à literacia tecnológica” (Adéle); e é referido como fator de motivação dos alunos e facilitador das suas aprendizagens: “Usar com maior versatilidade dispositivos móveis para criar aulas mais animadas e atrativas para os nossos alunos” (Anita); “diversificar estratégias e propor atividades que motivem e potenciem aprendizagens, preferencialmente em contexto de sala de aula” (Adéle).

A maior parte dos professores manifesta-se convicta da relevância pedagógica das novas tecnologias de informação e comunicação e utiliza-as nas suas aulas: “Acabei ‘contagiada’ pelos ambientes virtuais de aprendizagem” (Anastácia); “Gosto de tudo o que se relaciona com as tecnologias e utilizo-as com muita frequência na sala de aula” (Mercedes).

Para além disso, os professores consideram o uso das TD como uma área em mudança permanente, sentindo necessidade de aprofundar os seus conhecimentos e estar sempre em atualização: “Reaprender a utilizar aplicações móveis que me permitam lecionar e consolidar os conteúdos programáticos e conhecimentos de forma mais motivadora e mais interessante” (Ângela); “porque este mundo tecnológico está em permanente evolução, sinto que ainda tenho muito para aprender” (Anastácia).

Por outro lado, para os professores menos confiantes no uso das tecnologias, a aquisição de conhecimentos nesta área é vista como um “desafio que sabia que me esperava, já que nunca tinha contactado com estas ferramentas no processo de ensino- aprendizagem” (Filomena).

A análise permitiu, ainda, esclarecer que os professores esperavam que a formação lhes possibilitasse: “Adquirir competências na utilização das TIC em contexto de ensino/aprendizagem; contactar com novas ferramentas/modelos pedagógicos inerentes às novas tecnologias” (Rosana); “Enriquecimento dos meus conhecimentos em tecnologias de educação, para o desenvolvimento do meu trabalho enquanto professora” (Anita), tendo, ainda, contribuído para a “aquisição de conhecimentos na área das tecnologias e da pedagogia” (Bárbara) e para “rever aplicações e estratégias pedagógicas e aprofundá-las e melhorá-las” (Lisete).

5.3. PRÁTICAS, MUDANÇAS E INOVAÇÃO

Os discursos dos professores sobre a formação realizada revelam-se bastante otimistas sobre os seus efeitos nas práticas pedagógicas e nas possibilidades de se produzirem mudanças e inovação:

A formação tem sido fundamental para ajudar a introduzir a mudança e a inovação nas nossas salas de aula, uma vez que nos desperta para alguns problemas/situações, nos permite um outro olhar sobre a educação e as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos e nos obriga a uma reflexão e reformulação das nossas práticas. (Cláudia)

Os professores explicitam uma consciencialização sobre as mudanças que afetam atualmente a escola e a importância de uma transformação das suas próprias práticas que se lhes adegue e seja significativa para a educação dos alunos:

Os professores, para acompanharem esta mudança, precisam de se reinventar, de ultrapassar as suas dificuldades, de melhorar as suas competências, e tentam acompanhar a mudança e assim mudar a prática letiva na sala de aula, tentar acompanhar e manter o interesse dos alunos para esta nova realidade, utilizando novas ferramentas e colocando mais o enfoque no aprender e menos no ensinar. (Cláudia)

As mudanças e formas de inovação que se referem focam, como é expectável, a integração das novas tecnologias: “tomar conhecimento da utilização das tecnologias digitais na construção de cenários inovadores de aprendizagem” (Orlanda). No entanto, a mudança e inovação que se identifica nos discursos dos professores é, também, de ordem praxeológica: “Refletir sobre as práticas tradicionais e a necessidade de inovar essas práticas perante as mudanças sociais que se refletem na escola e a obrigam a alterar metodologias e processos de aprendizagem” (Orlanda).

A mudança é, ainda, de natureza pessoal/profissional: “Passei a aceitar que nem tudo aquilo em que acreditava antes estava correto e que tinha necessidade de mudar, de acrescentar algo às minhas ‘crenças’, de criar um novo paradigma pessoal, relativamente a mim enquanto professora” (Dalila). Em qualquer dos casos, a mudança e a inovação visam sempre o trabalho pedagógico na sala de aula e a aprendizagem dos alunos: “Sinto necessidade de conhecer novos métodos que poderão vir a ser facilitadores do processo de ensino-aprendizagem e simplificadores da dinâmica necessária ao contexto da sala de aula” (Flávia).

5.4. SENTIMENTOS DE SEGURANÇA/CONFIANÇA

Desenvolver, aprofundar e enriquecer os saberes relacionados com o uso das novas tecnologias prende-se, para grande parte dos professores participantes no projeto, com a necessidade de se sentirem seguros e confiantes no seu uso e, por outro lado, de valorizarem a sua profissão: “Tenho necessidade de continuar a aprender, para me sentir mais segura em desafios futuros com os meus alunos” (Anastácia); “Foi uma formação enriquecedora que aumentou a minha confiança e habilidade para a integração das novas tecnologias na aprendizagem” (Elsa).

A perspetiva que os professores explicitam sobre a formação realizada insere-se no domínio dos saberes instrumentais e pedagógicos para o ensino-aprendizagem, mas nesta subcategoria evidencia-se, sobretudo, o seu carácter complexo e implicado em diferentes domínios da profissionalidade, com uma forte componente identitária e emocional: “Como os desafios são constantes, sinto necessidade de saber muito mais para poder satisfazer as necessidades dos meus alunos e de não me sentir tão ansiosa relativamente a estas novas metodologias de ensino” (Carla); “Foi também (entre vários) um momento de encorajamento para o futuro do nosso percurso profissional e um aumento da autoestima pessoal” (Diogo).

5.5. PARTILHA E COLABORAÇÃO

Um dos aspetos referidos pelos professores como de grande relevância na formação diz respeito à sua dimensão colaborativa, reconhecendo-se o valor da aprendizagem em grupo, da partilha das experiências, das reflexões em grupo e da colaboração: “Uma maior abertura para o trabalho em equipa, a partilha e o questionamento sistemático da sua práxis” (Orlanda); “Saio, sem dúvida, mais rica e reforcei a ideia de que o trabalho colaborativo e cooperativo com os pares é fundamental; ele ajuda-nos a manter vivo o nosso prazer em sermos professores” (Miriam).

A dimensão colaborativa e colegial da formação são, ainda, salientadas relativamente à aprendizagem profissional: “Aprenda, conheça, utilize... dispositivos móveis que potenciem e desenvolvam as aprendizagens, o conhecimento e a sua utilização pelos meus alunos e pelos meus pares” (Helena); “Aprendi com os meus pares de formação e aprofundei os meus conhecimentos” (Irene).

5.6. ALUNOS

Sem dúvida que a subcategoria “Alunos”, na dimensão de análise “Desenvolvimento Profissional” é a que concentra o maior número de unidades de significação. Os alunos constituem, por excelência, o principal fator de mobilização dos professores para a aprendizagem profissional, a mudança e a inovação: “Tenho necessidade de continuar a aprender, para me sentir mais segura em desafios futuros com os meus alunos” (Anastácia); “Aprender algo novo, que vá de encontro aos gostos dos alunos e os ajude a aprender” (Teresa).

Sendo genérico este enfoque nos alunos, os discursos dos professores remetem-nos, no entanto, para aspetos diferenciados da docência e do seu impacto nos alunos, desde o domínio das novas tecnologias – “Aprender novas formas de ensinar, mais motivadoras para mim e para os alunos. Procuro ainda aprender a usar novas tecnologias que tornem o ensino mais eficaz e que os alunos aprendam com mais entusiasmo” (Leonor) – à criação de ambientes de aprendizagem significativa – “Levo na bagagem muitas ferramentas e uma pedagogia, ‘Sala de Aula Invertida’, que tenho que adaptar às características da população com quem trabalho, fazendo-me refletir sobre a minha abordagem para com os alunos neste processo de ensino/aprendizagem” (Sílvia) – e à capacitação global dos alunos face aos desafios do presente e do futuro:

Contribuiu significativamente para o ganho de autonomia por parte dos meus alunos, proporcionando-lhes uma maior motivação e envolvimento nas atividades, o que contribuiu para a melhoria dos métodos de trabalho realizados em grupo, uma vez que aprenderam a gerir a organização, a gestão e a distribuição de tarefas. (Flávia)

Aprender mais no sentido de ajudar os jovens de hoje a aceder às melhores aprendizagens de forma a capacitá-los para um futuro de mais oportunidades. (Marcos)

5.7. VISÃO VALORIZADA DE SI

A análise permitiu, ainda, identificar aspetos da formação referidos como significativos para os professores veteranos, que indiciam uma visão valorizada de si: “Oportunidade para reacender a ‘paixão’, porquanto – assim eram as expectativas iniciais (que, diga-se, se concretizaram) – me motivaria na procura de respostas mais atrativas e capazes de envolver as gerações mais novas nesta busca incessante e fascinante que é a do conhecimento” (Adriana); “Espero que alguns dos conhecimentos que adquiri com esta formação me ajudem nesta minha paixão de ensinar e me sirvam para motivar e despertar o interesse dos alunos pela matemática” (Cristiana).

Por último, salienta-se uma dimensão reencantatória da formação: “Espero e desejo aprender a usar com maior versatilidade dispositivos móveis para criar aulas mais animadas e atrativas para os nossos alunos” (Anita); “A vontade de mudar e melhorar as práticas, de as adequar ao mundo real/atual, faz-me recorrer à tecnologia e a recursos digitais por reconhecer as potencialidades ao nível do envolvimento e motivação dos alunos que as mesmas proporcionam” (Orlanda); “Perante os desafios que tenho de enfrentar, reconheço que necessito de conhecer (e, a partir de agora, de desenvolver) outras ferramentas que possam ser eficazes no processo de ensino-aprendizagem, para ajudar a desenvolver as competências dos alunos” (Marcela).

6. PARA UMA IDENTIDADE PROFISSIONAL VALORIZADA

A descrição dos resultados que acabamos de apresentar tem por pano de fundo o facto de os professores participantes, em cujas perspetivas e produções se baseia a análise, terem escolhido livremente frequentar a ação de formação no âmbito do projeto REKINDLE+50. Existe à partida um conjunto de professores ‘selecionado’, na medida em que não só aceitaram como procuraram essa formação. Não espanta, por isso, que os seus discursos se organizem a partir dessa vontade – vontade de aprender, vontade de saber, de ir para além das dificuldades ou estado atual. Acresce que esta ‘escolha’ está diretamente ligada com o ‘assunto’ da ação de formação – as tecnologias digitais e a sua utilização em sala de aula como forma de desenvolvimento do currículo e de qualificação do processo pedagógico. Trata-se de uma seleção que não desvaloriza esta pesquisa, antes contém potencialidades para os objetivos da investigação.

Estes professores estão disponíveis para continuar ou para começar a aprender a mudar os seus ambientes de aprendizagem. Querer aprender é o ponto de partida para o processo de (trans)formação em que se envolveram – por si, pelo gosto antigo de aprender sempre, pela necessidade de atualização, mas sobretudo para continuar a, ou voltar a, fazer sentido ensinar a nova geração. Os próprios e os alunos são o interruptor da transformação, o coração da identidade profissional viva (Pereira, 2010). A aprendizagem surge para responder aos apelos exteriores que mudaram, mas também às vontades interiores que se alteraram. Com a aprendizagem que procuram pretendem repor, alcançar ou melhorar os níveis de confiança e segurança nos processos de ensino e aprendizagem, mas também sentir-se valorizados, em primeiro lugar perante si próprios (Duarte et al., 2013).

É interessante verificar que estes professores não veem as novas tecnologias apenas como instrumentos que permitem realizar melhor esta ou aquela tarefa. Informados e conscientes das mudanças a operarem-se no mundo, na linha do que defendem Mishra e Koehler (2006), eles sabem que as novas tecnologias digitais, não sendo elas próprias a inovação, implicam uma mudança obrigatória e constante que implica a escola como um todo.

Muitos professores têm consciência de que se trata de uma mudança de paradigma (em que as novas tecnologias têm um papel iniciador e de suporte e enquadramento). Como professores veteranos, e como preveem Goodson et al. (2006), sentem que a mudança é profunda sobretudo se indagarem sobre as suas práticas passadas, mesmo quando inovadoras. A reflexão que acompanha os processos de ação e de consciencialização ajuda a fazer a transição de uma identidade a outra (Lopes, 2007). Os processos colaborativos criam a consciência de que não estão sós e de que se trata de um processo coletivo de mudança (Lopes, 2019).

A viagem vale a pena, na medida em que permite o reencontro com a razão de ser da sua escolha profissional (a dimensão pessoal, em Carrillo & Flores, 2018) e do seu percurso já longo – os alunos, o seu crescimento intelectual e pessoal. O seu sentimento de responsabilidade social e profissional emerge da consciência de que o futuro implicará a convivência esclarecida com as novas tecnologias.

Todo o processo se salda, afinal, numa identidade profissional valorizada (Duarte et al., 2013). Os professores e professoras sentem-se mais fortes, mas sobretudo gostam de si quando se veem ao espelho. Já não se sentem ultrapassados pelas mudanças e a chegar à reforma desvalorizados (Hargreaves, 2005), mas antes os autores das mudanças – e sabem que essa dimensão é apreciada também pelos outros, colegas, governantes, líderes e sobretudo alunos. Este parece ser o resultado a exigir maior sublinhado ao finalizarmos esta discussão, com implicações para as relações escolares, a formação e as políticas de recrutamento e carreira.

7. CONCLUSÃO

Ao longo deste artigo, procurámos analisar aspetos conceituais e empíricos sobre o envelhecimento dos professores, a partir de uma perspetiva teórica que enuncia fenómenos associados ao envelhecimento, salientando os saberes e identidade profissionais dos professores veteranos para a discussão de resultados parciais do projeto REKINDLE+50. O projeto, ao pretender estudar as possibilidades de os professores com mais de 50 anos integrarem tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas, e os seus efeitos em termos de motivação profissional, pretende, também, criar possibilidades de 'reencantamento' destes professores. Essa intencionalidade, subjacente à dimensão interventiva e ética do projeto, resulta de uma perceção, que tende a generalizar-se na opinião pública e entre os próprios professores, sobre um certo 'desencantamento' dos professores mais velhos face ao adiamento da idade da reforma, que origina um esforço acrescido para lidar com os desafios que se colocam atualmente à escola e ao trabalho docente numa fase da vida já de si extremamente exigente, pelas transformações físicas e psicológicas associadas ao envelhecimento.

No entanto, os estudos revelam-nos que o envelhecimento dos professores tem, também, associados fatores positivos que se prendem com uma experiência profissional longa, vivida em tempos e lugares heterogéneos, e por isso propiciadora da produção e aprendizagem de saberes profissionais e da construção de identidades densas e complexas, mais adequadas aos constrangimentos e adversidades da profissão. Por outro lado, os resultados que analisámos, não sendo representativos de todos os professores veteranos, e por, como referimos, constituírem a perspetiva de um grupo de professores cuja adesão à participação no projeto é indiciadora de receptividade e mobilização para a mudança pela integração das tecnologias digitais no trabalho pedagógico quotidiano, reforçam a importância de se estudar o envelhecimento na docência. A identidade profissional valorizada que os resultados indiciam parece fundamentar-se, entre outros fatores, numa complexificação dos saberes experienciais docentes, em resultado da integração de conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo no conhecimento profissional; o desejo e a necessidade de aprender evidenciam-se como o principal mediador cognitivo e identitário dessa transformação.

Além disso, a formação contínua focada na transformação do trabalho pedagógico com os alunos, que possibilita a perceção, por parte dos professores, sobre vantagens para o presente e o futuro dos alunos, que cria uma relação educativa mais satisfatória e que mobiliza o trabalho cooperativo entre professores na aprendizagem profissional e produção de novos saberes, parece ser confirmada como a mais adequada também para o desenvolvimento profissional dos professores veteranos. A dimensão organizacional e a dimensão política da formação constituem aspetos não abordados no artigo, mas a que o projeto não deixa de dar relevância, por representarem parte fundamental do contexto ecológico da formação das identidades profissionais docentes, condicionando as possibilidades de os professores mais velhos continuarem o seu processo de desenvolvimento profissional ou, pelo contrário, se desencantarem da profissão e a abandonarem precocemente.

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>

Alves, K.S., & Lopes, A. (2016). Professores e o envelhecimento: Realidades e especificidades no contexto português. *Trabalho & Educação, 25*(2), 61-77. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9511>

Campos, B. P. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Instituto de Inovação Educacional.

Carrillo, C., & Flores, A. (2018). Veteran teachers's 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*, 149-170.

Conselho Nacional de Educação. (2019). *Regime de seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e ensinos básico e secundário*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estudos_e_relatorios/Estudo_Selecao_e_Recrutamento_de_Docentes_julho2019.pdf

Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: Commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 15*(4), 441-457. <https://doi.org/10.1080/13540600903057211>

Day, C. W., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: Relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12*(2), 169-192. <https://doi.org/10.1080/13450600500467381>

Duarte, F. D., Lopes, A., & Pereira, M. F. (2013). Os efeitos do percurso de vida numa identidade docente valorizada. In A. Lopes, F. Hernandez-Hernández, J. M. S. Gil, & J. I. R. Flores (Coords.), *Histórias de vida em educação: A construção do conhecimento a partir de histórias de vida* (pp. 190-196). Universitat de Barcelona.

Dubar, C. (2006). *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Afrontamento.

Gauthier, C., Desbiens, J. F., Malo, A., Martineau, S., & Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Les Presses de l'Université Laval.

Gonçalves, J. (1995). A carreira dos professores do ensino primário. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (2.ª ed.). Porto Editora.

Goodson, I., Moore, S., & Hargreaves, A. (2006). Teacher nostalgia and the sustainability of reform: The generation and degeneration of teachers' missions, memory, and meaning. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278180>

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. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(89\)90033-5](https://doi.org/10.1016/0883-0355(89)90033-5)

Laborda, J. G., & Royo, T. M. (2009). Training senior teachers in compulsory computer based language tests. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 141-144. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.026>

Lopes, A. (Org.). (2007). *De uma escola à outra*. Afrontamento.

Lopes, A. (2009). Teachers as professionals and teachers' identity construction as an ecological construct: An agenda for research and training drawing upon a biographical research process. *European Educational Research Journal*, 8(3), 461-475. <https://doi.org/10.2304/eerj.2009.8.3.461>

Lopes, A. (2019). Still building a better world?: Research reflections on teacher education and identity. In M. Kowalczyk-Walêdziak, A. Korzeniecka-Bondar, W. Danilewicz, & G. Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 27-42). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.6>

Lopes, A., Marta, M., Matiz, L., & Thomas Dotta, L. (2016). Formação de professores e primeiros anos de ensino: Cruzando níveis de ensino e gerações de professores. In A. J. Marin, & L. M. Giovanni (Orgs.), *Práticas e saberes docentes: Os anos iniciais em foco* (pp. 52-73). Junqueira & Marin Editores.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). A construção de identidades profissionais docentes: Identidade situada e mudança identitária em docentes do 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação: Revista do Instituto de Inovação Educacional*, 13(2/3), 39-55.

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>

Matiz, L., & Lopes, A. (2014). Desafios da mudança na prática docente: Políticas, reformas e identidade profissional. In A. Lopes, M. A. S. Cavalcante, D. A. Oliveira, & A. M. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 3028-3039). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

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>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Nacarato, A. E. C. B. (2000). Envelhecer é isto. In M. E. N. Lipp (Org.), *O stress está dentro de você* (pp. 139-154). Contexto.

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

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>

Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Pereira, F. (2019). Teacher education, teachers' work and justice in education: Third space and mediation epistemology. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(3), 76-92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.5>

Pereira, M., Lopes, A., Marta, M., & Sousa, C. (2013). Identidades formadoras e profissões de ajuda: O caso do ensino. In V. Fartes, T. Caria, & A. Lopes (Orgs.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional* (pp. 229-245). EDUFBA - Editora da Universidade Federal da Bahia.

Robinson, J. (2020). Australian super veteran secondary school music teachers: Motivated and valuable. *International Journal of Music Education*, 38(2), 226-239. <https://doi.org/10.1177/0255761420902870>

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, 13, 5-24.

Thomas Dotta, L. T., & Lopes, A. (2021). O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspetivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 86-106. <https://doi.org/10.21814/rpe.18926>

Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & Health Sciences*, 15(3), 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>

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>

i Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0003-1107-7583>

ii Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-5589-5265>

iii Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

<https://orcid.org/0000-0002-7676-2680>

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

Fátima Pereira
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, Rua Alfredo Allen, 4200-135 Porto
fpereira@fpce.up.pt

Recebido em 15 de janeiro de 2021

Aceite para publicação em 26 de fevereiro de 2022

Professional knowledge and identities of teachers over 50 years old in teacher education on new digital technologies

ABSTRACT

In Portugal, more than half of teachers in early childhood education and basic and secondary education are 50 years old or older. As a result of policies that delayed the possibilities of retirement as a whole, which were implemented in 2005, a large number of teachers remain in activity, having even exceeded the age and length of service that most studies on teachers' life cycles consider. This article originates from the REKINDLE+50 project, aimed at studying the possibilities of adherence to new technologies by teachers over 50 years old in their pedagogical practices, and their effects in terms of professional motivation. Its goal is to explore the resonances of the training dimension of the project in terms of professional knowledge and the professional identity of the participating teachers. The productions of the 65 teachers participating in the training actions promoted within the scope of the project and their testimonies on the training experience and its effects were thematically analyzed. The results point to the existence of a valued professional identity based, among other factors, on a complexification of teachers' experiential knowledge, as a result of the integration of pedagogical technological content knowledge into professional knowledge, evidencing the desire and need to learn as the main cognitive and identity mediator of this transformation. On the other hand, continuous training focused on transforming pedagogical work with students seems to be confirmed as the most suitable for the professional development of veteran teachers as well.

Keywords: Aging in teaching; Continuous teacher education; Professional identity; Professional knowledge; Digital technologies.

Conocimientos e identidades profesionales en la formación de profesores con más de 50 años en nuevas tecnologías digitales

RESUMEN

En Portugal, más de la mitad de los profesores de la educación de infancia, básica y secundaria tienen 50 años de edad o más. Como resultado de políticas que retrasaron la posibilidad de jubilación como un todo, que fueron implementadas en 2005, un gran número de profesores permanece en la actividad docente, habiendo incluso ultrapasado la edad y el tiempo de servicio que se contemplan en la mayoría de los estudios sobre los ciclos de vida de los profesores. Este artículo proviene del proyecto REKINDLE+50, que pretende estudiar las posibilidades de adherencia por parte de los profesores con más de 50 años de edad a las nuevas tecnologías, en sus prácticas pedagógicas, y sus efectos en lo que se refiere a la motivación profesional. Su objetivo es explorar las resonancias de la dimensión de formación del proyecto relativamente al conocimiento profesional y a la identidad profesional de los profesores participantes. Se analizaron temáticamente las producciones de los 65 profesores que participaron en las acciones de formación promovidas como parte del proyecto y sus testimonios relativamente a la experiencia de formación y sus efectos. Los resultados apuntan a la existencia de una identidad profesional valorada, basada, entre otros factores, en la complejificación del conocimiento experiencial de los docentes, resultado de la integración del conocimiento de contenidos tecnológicos pedagógicos en el conocimiento profesional, evidenciando el deseo y la necesidad de aprender como los principales mediadores cognitivos e identitarios de esta transformación. Por otro lado, la formación continua centrada en la transformación del trabajo pedagógico con los estudiantes también parece confirmarse como la más adecuada para el desarrollo profesional de los profesores veteranos.

Palabras clave: Envejecimiento en la docencia; Formación continua; Identidad profesional; Conocimientos profesionales; Tecnologías digitales curriculares