

A formação inicial de educadores e de professores no contexto europeu (pós)Bolonha

Isabel Cabrita¹
icabrita@ua.pt

¹Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro, Portugal

Resumo

Ao pretender (re)afirmar-se como potência mundial, principalmente a nível económico, a Europa não poderia deixar de envolver as instituições de ensino superior e, em particular, as universidades, como parceiras nesse desafio. Realmente, estas noosferas constituem-se espaços privilegiados de produção, aplicação e difusão do conhecimento, imprescindível ao progresso sustentável das sociedades. Além disso, fundem a investigação, inovação e formação de forma única. Neste contexto, surge o denominado Processo de Bolonha com o principal propósito de reestruturar o ensino superior como forma de intensificar uma formação de qualidade, fulcro dispersor do saber nas mais diversas áreas. Secundariamente, pretendia-se uniformizar tal formação de forma a facilitar a mobilidade dos docentes e dos presentes ou ex discentes. Quase duas décadas passadas e não obstante todas as iniciativas levadas a cabo, ainda se notam muitas discrepâncias, designadamente, no que concerne às habilitações de acesso à profissão; às condições de acesso às licenciaturas e aos mestrados; aos modelos de formação e às matrizes curriculares. Neste artigo, proponho-me discutir estes aspetos, contrastando, em particular, a formação inicial de Educadores de Infância e de Professores dos anos iniciais de escolaridade em instituições de ensino superior em França, Itália, Finlândia e Luxemburgo.

Palavras-Chave: processo de Bolonha; formação inicial; matrizes curriculares; educação de infância; ensino básico (1.º ciclo).

1 Contextualização

As instituições do ensino superior são, cada vez mais, lugares privilegiados de (co)produção, (co)aplicação e (co)difusão do conhecimento, dimensões diretamente interrelacionadas com a investigação, inovação e formação que aí tem lugar (Bernheim & Chauí, 2008; Bonaccorsi & Daraio, 2007; Forest & Altbach, 2007). Contribuem, assim, de forma ímpar, para um desenvolvimento sustentável da humanidade (Aghion & Howitt, 2009; Foray, 2006; Leydessorf, 2006; OECD, 2008; Shattock, 2008; Stehr, 2002). Por isso, as estruturas europeias de nível macro encararam esta parceria como estratégica para a revitalização da sua economia.

É neste contexto que surge o Processo Bolonha, através do qual se pretende (re)inventar, ao longo de cerca de duas décadas (<http://bit.ly/2qLj9so>), uma educação de qualidade e medidas que favoreçam a mobilidade, designadamente, de docentes e discentes (Maassen & Olsen, 2007).

Pareceu-nos oportuno, portanto, encetar um estudo que permitisse analisar a situação, em países da Europa, no que respeita a cursos determinantes para a educação das crianças e que habilitam, em simultâneo, os estudantes para o exercício da atividade profissional enquanto educadores de infância e professores de anos iniciais de escolaridade – o equivalente aos ISCED 0 e 1, de acordo com o *International Standard Classification of Education*.

Assim, desenvolveu-se um estudo de caso qualitativo e essencialmente descritivo (Amado, 2014), que se focou em 4 instituições do ensino superior de França (IES-Fr), Finlândia (IES-FI), Itália (IES-It) e Luxemburgo (IES-Lx) que ofereciam o referido curso. Note-se que França foi um dos primeiros países europeus a exigir mestrado aos futuros profissionais em causa; Finlândia apresenta, recentemente, um Mestrado de formação de professores dos primeiros anos de escolaridade com um *Minor* em educação de infância para além de encimar os *rankings* internacionais em provas de avaliação de competências

de alunos, designadamente a matemática; Itália também só há pouco tempo oferece um curso de 5 anos que profissionaliza ao nível dos ISCED 0 e 1 e o Luxemburgo apresenta aspetos muito peculiares no respeito ao curso em causa, de 4 anos, como se verá a seguir. Estes aspetos justificam a seleção destes países para um estudo mais aprofundado, tendo sido selecionadas as instituições das quais foi possível recolher informação, relativa ao ano letivo 2015-16, considerada suficiente para a consecução dos objetivos que se perseguem. A recolha documental foi a técnica privilegiada. Os dados foram sujeitos a análise de conteúdo (Bardin, 2009), em função de um conjunto de categorias que emergem dos objetivos que se perseguem e do enquadramento teórico do estudo e que se prendem com:

- habilitações mínimas exigidas para acesso à profissão, também reveladoras da valorização da própria profissão;
- condições de acesso ao ensino superior e ao curso de mestrado quando aplicável, indicativas do grau de exigência do curso;
- finalidades do curso (Darling-Hammond & Lieberman, 2012), principalmente para apurar qual a lógica subjacente à centralidade do currículo, tal como explicitado em Gifford & O'Connor (1992);
- matriz curricular – componentes de formação e inter-relações entre as mesmas (Borges & Aquino, 2014; Esteves, 2007); atomização disciplinar ou uma sua visão holística (Clarke, Lodge & Shevlin, 2012; Duda & Clifford-Amos, 2011); abertura ou fecho do curso, relativamente ao caráter obrigatório ou opcional das unidades curriculares (u.c.); interações com a investigação e com a prática pedagógica – PP (Elstad, 2010; Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Hökkä e Eteläpelto, 2014; Jyrhama et al., 2008; Korthagen, 2010; McNamara, Murray & Jones, 2014; Niemi & Nevgi, 2014; Wang, Odell, Klecka, Spalding & Lin, 2012; Wilson & l'Anson, 2006; Zeichner, 1983, 2010).

2 A formação profissionalizante para os ISCED 0 e ISCED 1

Contrariamente ao que se passa em vários países europeus (CNE, 2015 e EU/EACEA/Eurydice, 2012, 2015), em França e na Finlândia, os cursos analisados que profissionalizam para os ISCED 0 e 1 são de nível de mestrado, que sucede um 1.º ciclo de Bolonha; em Itália, o curso é um único ciclo de 300ECTS e, no Luxemburgo, é de 240ECTS.

No que respeita às condições de acesso a cursos superiores, nos países analisados é exigida a conclusão do equivalente ao ensino secundário português (ISCED 3). Refira-se, a propósito, que, no Luxemburgo, o acesso ao ISCED 3 e variantes está dependente do parecer, vinculativo, de um conselho de orientação. Para além daquela exigência, na IES-It é necessário aproveitamento numa prova de comunicação, de raciocínio lógico-indutivo e dedutivo e de matemática. A ISE-Lx exige, para acesso ao 3.º ano do curso, a realização de 112ECTS (*European Credit Transfer System*), de estágios, dos portfólios relativos a cada um dos 4 semestres anteriores e, curiosamente, um semestre de mobilidade numa universidade estrangeira.

Na Finlândia, o acesso a cursos de formação de Educadores e Professores do ISCED 1 é dos mais exigentes a nível europeu – impõe-se a aprovação nos exames nacionais de domínio da língua materna e de matemática e a realização de provas individuais e de grupo bem como de entrevistas para avaliar a motivação, competências comunicativas, capacidade para prosseguir estudos e para ensinar.

Na IES-Fr, para acesso ao *Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation de premier degré* (MEEF-pd), necessário para a profissionalização ao nível dos ISCED 0 e 1, é exigida uma *licence* (1.º ciclo de Bolonha) generalista, por exemplo em *Sciences de L'éducation, Philosophie, Psychologie, Sociologie*, no geral de 3 anos. Para além disso, no final do 1.º ano do mestrado, os alunos realizam provas nacionais para o *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles* (CRPE). Se forem colocados, podem frequentar o 2.º ano do referido MEEF-pd, tendo menos horas de contacto que os outros discentes.

2.1 Instituição francesa

Na IES-Fr, os objetivos que o MEEF-pd persegue visam aprofundar e mobilizar o conhecimento disciplinar, curricular e didático; construir uma identidade profissional; desenvolver dinâmicas de

(auto)formação e de trabalho em equipa; dominar, pelo menos, uma língua estrangeira; desenvolver competências tecnológicas e experienciar diferentes formas de organização pedagógica.

A matriz curricular estrutura-se em 5 domínios, que apresenta as u.c. a seguir discriminadas (tradução livre):

- disciplinar – que engloba u.c. que se relacionam com o Domínio e o ensino das línguas estrangeiras (1ECTS x 4 semestres) e das disciplinas de aprendizagem da escola (17, 15, 1 e 1ECTS), esta incluindo módulos de Francês, Matemática, Educação física e desportiva (obrigatórias) e ou Ciências e tecnologia ou História, geografia e formação cívica ou Educação musical;
- didático – correspondendo a uma u.c. de Base comum, transdisciplinar e polivalente (com 6, 7, 17 e 6ECTS nos vários semestres), incluindo os módulos Ensino e domínio do francês nas disciplinas escolares, Ensino da matemática e da cultura científica e tecnológica, Ensino das tecnologias de informação e comunicação nas disciplinas escolares, Acompanhamento do desenvolvimento das competências sociais e cívicas dos alunos, Domínio e ensino dos saberes disciplinares da escola, Projetos temáticos e favorecimento da autonomia e Iniciativa das crianças;
- investigativo – Profissionalização pela investigação (2, 2, 3 e 7ECTS);
- relativo ao contexto educativo – Contexto da prática (4, 5, 2 e 3ECTS), envolvendo os módulos O digital na escola; O conhecimento do sistema de ensino e de seus atores; Introdução à diversidade de públicos na escola; Desenvolvimento psicoafectivo, criança e adolescente, autoridade e confiança, discriminação, alteridade e comportamento; A formação da pessoa e do cidadão; Ensino no jardim-de-infância; A continuidade dos ciclos escolares e meios de implementação; Adaptação escolar e escolarização de alunos com deficiência;
- relativo à PP – Colocando-se em situação profissional, só nos dois últimos semestres, com 7 e 13ECTS, e incluindo Análise das práticas profissionais e Acompanhamento individualizado da prática inicial.

Nota-se, portanto, que as dimensões disciplinar e didática ocupam, ao longo de todo o curso, 60,6% dos ECTS totais e, não obstante aparecerem como entidades próprias, estão intrinsecamente relacionadas. A língua materna, a matemática e as tecnologias são módulos que ocupam lugar de destaque. É no seio daquelas que se prepara para o CRPE, o que constitui uma preocupação importante do curso.

Além disso, vários módulos estabelecem pontes entre domínios. Apesar de, em França, o estágio pedagógico suceder a conclusão do curso, as u.c. relativas ao contexto educativo e à prática profissional afiguram-se muito relevantes nesta versão do MEEF (27,9%). Também se constata que a dimensão investigativa ocupa um espaço próprio (com 11,5% dos ECTS totais) e que, curiosamente, a matriz curricular não apresenta unidades optativas.

2.2 Instituição italiana

Na IES-It, o *Corso di Laurea Magistrale de Scienze della Formazione Primaria* também habilita os estudantes para exercerem quer ao nível dos ISCED 0 e 1 e os objetivos gerais que persegue são idênticos aos enunciados anteriormente. Os objetivos específicos bem como os resultados de aprendizagem são discriminados pelas áreas de Psicopedagogia e Didática, Área de ensino, Estágio e Avaliação.

Os três primeiros anos do curso incluem unidades curriculares das áreas – disciplinar, ciências da educação, didática e tecnologia e iniciação à PP, com pesos de 41,1%, 33,3%, 21,1% e 4,4%, respetivamente. Relativamente aos anos terminais do curso, os equivalentes aos mestrados que habilitam para o exercício profissional em estudo, contemplam as unidades curriculares das áreas indicadas na Tabela 1 (tradução livre).

Apresenta-se, portanto, uma matriz curricular atomizada, apostando-se, nestes anos finais do curso, em u.c. que se inscrevem, principalmente, nas áreas da didática e tecnologia e na área estritamente ‘disciplinar’.

Um peso relevante ainda é atribuído à avaliação, que integra a componente investigativa na Prova Final, e à iniciação à PP. Destaque-se, ainda, a consideração de um espaço de opções, no respeito pelos interesses e necessidade plurais dos estudantes.

Tabela 1: Unidades curriculares dos 4.º e 5.º anos do curso Corso di Laurea Magistrale de Scienze della Formazione de uma instituição italiana.

Ano	4º	5º
Áreas		
Ciências da Educação		Psicopatologia do desenvolvimento (8)
Ciências Naturais e Matemática	Elementos de ecologia, elementos da química e didática da química (9)	Didática da matemática com elementos de estatísticas (5) Elementos de biologia geral (8)
Ciências Sociais e Humanas	História antiga e medieval (8)	
Expressões	Metodologia da educação musical (9)	Metodologia e didática da atividade motora (9)
Línguas	Exercícios de análise da literatura moderna e comparada e didática do italiano (10) Laboratório de língua inglesa IV (2)	Laboratório de língua inglesa V (2) Proficiência em língua inglesa (B2) (2)
Transversal	Laboratório de tecnologia didática (3) Higiene (4)	Opções (8)
Iniciação à prática pedagógica	Estágio IV (7)	Estágio V (9)
Avaliação	Teorias e procedimentos de avaliação escolar (8)	Prova final (9)

Nota: entre parêntesis indica-se o número de ECTS

2.3 Instituição finlandesa

A IES-FI oferece um *Bachelor of Arts (Education): Degree Programme in Primary Teacher Education* (180ECTS). Nos últimos anos, atribui 70ECTS a unidades curriculares estipuladas, podendo os estudantes escolher os 50ECTS restantes entre um *Minor Studies* (25ECTS) e um *Optional Studies* (25ECTS). No entanto, no caso do *Degree Programme in Creative Arts Oriented Primary Teacher Education* ou do *Degree Programme in Technology Oriented Primary Teacher Education*, as u.c. opcionais estão determinadas, podendo os estudantes selecionar o *Minor* que mais lhes interessa.

Qualquer um dos cursos permite aceder ao respetivo mestrado – MA(E): *Master of Arts (Education): Degree Programme in Primary Teacher Education; Degree Programme in Creative Arts Oriented Primary Teacher Education; Degree Programme in Technology Oriented Primary Teacher Education* (DPTOPTE). Em cada uma das variantes, os estudantes poderão selecionar o *Minor em Preschool and Primary Education* o que lhes permite exercer nesses níveis.

Atente-se, por exemplo, na matriz curricular do MA(E): DPTOPTE com o referido *Minor*, que integra estudos avançados em (tradução livre): Fundamentos da administração educacional (2ECTS); Infância como um fenómeno social e cultural (3ECTS); Seminário pedagógico em tecnologia educativa III (3ECTS); Cooperação educacional na escola (5ECTS); Trabalho na escola na fase de mestrado III (11ECTS); Prática baseada em temas (6ECTS); Curso avançado de investigação quantitativa (5ECTS) ou de investigação qualitativa (5ECTS) – sessões teóricas (2ECTS) e práticas (3ECTS); Seminário de dissertação (5ECTS); Tese de mestrado (30ECTS).

Acrescem as unidades curriculares próprias do referido *Minor*: Pedagogia do pré-escolar e do ensino básico (3ECTS), Crescimento e desenvolvimento da criança (3ECTS), Artes e Ofícios da Educação – Histórias em experiências abertas e compreensão (7ECTS), A criança exploradora (12ECTS).

O *Programme Specific Studies*, com carácter obrigatório, inclui: Programação lógica e raciocínio lógico (4ECTS); Capacidades profissionais futuras e tecnologia educativa (4ECTS); Criatividade tecnológica e *design* (1ECTS) e Aplicação de métodos de investigação para a investigação em tecnologia educativa (4ECTS).

Os *Optional Studies* que se aconselham para este curso são – Aplicação da Robótica (4ECTS), Da ideia ao produto pela exploração da tecnologia (4ECTS), Ciência, cultura e tecnologia (2ECTS) e Desafios pedagógicos do conhecimento profissional (2ECTS).

A matriz curricular afigura-se, portanto, bastante aberta, ocupando as u.c. opcionais um peso relevante no curso. Por outro lado, áreas como as artes e a tecnologia são bastante valorizadas, atendendo aos *Optional Studies* disponíveis.

Outra particularidade interessante do curso é que saberes disciplinares e didáticos constroem-se no âmbito de outras dimensões de cariz pedagógico ou transversal, e fruto de uma relação precoce e sistemática com a prática profissional. Nos documentos curriculares pode ler-se – *Theory and practice go hand in hand in the teaching, so theoretical studies are linked together with practice periods*.

Também a investigação assume um papel crucial – *The programme in education has a focus on research and teaching in educational philosophy*.

2.4 Instituição luxemburguesa

Com o lema “*Pour les écoles. Avec les écoles. Dans les écoles*”, o Bachelor en Sciences de l’Education (BScE) é uma das formações mais exigente da IES-Lx – “*propose (aux élèves) une formation approfondie et exigeante alliant savoir académique et pratique. (...) Au cours de votre formation, vous êtes amené à moduler votre propre chemin d’apprentissage en réalisant divers projets individuels et collectifs dans des contextes scolaires et extra-scolaires*”.

Muito atenta à importância das línguas, num país plural, a lecionação das u.c. pode decorrer em luxemburguês, alemão, francês ou inglês.

O curso centra-se nas áreas de pedagogia (incluindo a didática), investigação e profissionalização, no âmbito das quais se aprofundam os saberes disciplinares. Persegue o desenvolvimento de competências relacionadas com (tradução livre): conhecimentos de base, capacidades e métodos; uma personalidade adulta e socialmente responsável; o diagnóstico e avaliação de desempenho; a comunicação, apoio e aconselhamento; a organização e desenvolvimento da escola; a autorreflexão e desenvolvimento contínuo de competências profissionais.

O *Temps de Terrain* permite um contacto, ao longo de todo o curso de cerca de 5 semanas/semestre, com a realidade pedagógica. As primeiras experiências visam compreender o terreno e culminam com a planificação e implementação de sequências de aprendizagem, refletidas no *Carnet de Stage*.

Para além desse instrumento, realizam, apresentam e defendem um portfólio que traduz o trabalho desenvolvido em cada semestre, em torno de um tema aglutinador, tendo em vista o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Os temas podem versar sobre – Fazendo o familiar estranho, A cultura como um recurso para a aprendizagem, Atuar em atividades significativas, Percursos individuais do desenvolvimento da aprendizagem, Criação e produção em conjunto, Desenvolvendo aprendizagens autónomas, Aprendendo com crianças pequenas, Aprendendo com as crianças mais velhas (a propósito, veja-se Poncet, Reuter, Kerger, & Bourg, 2009).

Outra particularidade deste BScE é que os alunos têm de experienciar uma situação de mobilidade numa instituição estrangeira, pelo menos durante um semestre letivo.

É ainda de registar que nos últimos anos do curso as u.c. podem ser selecionadas no âmbito das ‘oficinas de ensino-aprendizagem’. As aulas ‘magistrais’ também vão rareando em favor de seminários (obrigatórios e facultativos), trabalhos tutoriais e trabalhos práticos, integrando trabalhos de projeto. As dinâmicas de trabalho também variam entre o individual e o de grupo, devidamente tutorados.

Destaque-se, ainda, que o acesso ao 5.º semestre letivo exige a obtenção de 112ECTS, 3 períodos de estágio em escolas *fondamentale*, a mobilidade e a apresentação defesa dos 4 portfólios.

Os dois últimos anos do curso organizam-se em torno de:

- Unidades teóricas (14ECTS) – Apoio à atividade docente para crianças com necessidades educativas especiais, Desenvolvimento escolar – rumo a uma escola de sucesso, Introdução à análise de dados, Diagnósticos educacionais, Aprender com *Mídias* e tecnologias digitais – planeamento e implementação, Direitos da criança, educação para a cidadania, educação democrática e social e Educação básica – o quadro jurídico;
- Oficinas de ensino-aprendizagem (60ECTS) – em Línguas (Leitura 1 e 2, Escrita 1 e 2 e Oralidade 1 e 2), em Matemática (Situações problema – números e operações 1 e 2 e Geometria e Álgebra 1 e 2), em Ciências (Ensino e aprendizagem baseada na investigação e Explorar fenómenos na vida cotidiana, natureza e tecnologia), em Estética (Figura e espaço e Locais

- de aprendizagem extracurriculares) e em Movimento, jogo e desporto (Escola em movimento e Educação do movimento);
- Estágio pedagógico – 7ECTS/semestre;
 - Portfólio – Ferramentas de desenvolvimento profissional (2, 2, 3 e 1ECTS);
 - Trabalho de graduação – 3 e 7ECTS nos dois últimos semestres.

Registe-se que, no que respeita às oficinas de ensino-aprendizagem, 2/3 dos módulos de cada uma das referidas áreas são de escolha livre.

3 Conclusões

Nos países analisados, a existência de cursos superiores, de 4 ou 5 anos, em ciclos únicos, ou em modalidades 3+2 anos de 1.º e 2.º ciclos de Bolonha, que habilitam, em simultâneo, para o exercício da profissão de Educador de Infância e Professor dos anos iniciais de escolaridade reforça quer a sua importância quer a desejável e necessária articulação entre os ciclos (Barnes, 2011; Dunlop & Fabian, 2002; Naia & Cabrita, 2013).

A Finlândia é o país mais exigente em termos do acesso a estes cursos – para além da conclusão do ISCED 3 e dos exames nacionais de língua materna e de matemática, os candidatos têm de superar provas individuais e de grupo e entrevistas focadas na motivação para o exercício da profissão, em competências comunicativas e na capacidade para prosseguir estudos e para ensinar.

Na IES-Lx, para acesso ao 3.º ano do curso em causa, os alunos deverão obter 112ECTS, realizar os estágios pedagógicos e os 4 portfólios estipulados bem como cumprir pelo menos 1 semestre de mobilidade numa universidade estrangeira, como defendido em Guruz (2011).

Em França, na transição do 1.º para o 2.º ano do mestrado, os alunos submetem-se a provas nacionais no âmbito do concurso de recrutamento de professores, condição necessária para a profissionalização. Em caso de colocação, podem prosseguir os estudos na qualidade de *fonctionnaire stagiaire en responsabilité*, permanecendo menos tempo na IES que os seus colgas não colocados.

Os cursos analisados visam o desenvolvimento continuado de competências disciplinares, pedagógicas, didáticas e curriculares que permitam uma visão holística da escola e uma cultura de polivalência atenta ao sucesso de todos e de cada criança. Mais raramente, explicita-se o desenvolvimento de competências tecnológicas e o domínio de línguas estrangeiras. Em França, também se dá particular à preparação das provas relativas ao *Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles*, numa lógica de subject-centered curriculum (Gifford & O'Connor, 1992).

Em algumas das instituições analisadas, a matriz curricular ainda se apresenta muito atomizada em u.c. que se podem afetar às áreas de docência, de formação geral, de didática e de PP. No entanto, respeitando a defensável visão holística (Clarke, Lodge & Shevlin, 2012; Duda & Clifford-Amos, 2011), nas IE-Fl e Lx, a matriz curricular conecta as áreas da educação, profissionalização e investigação de forma ímpar. A maior parte das IES também apresenta matrizes fechadas. Excetua-se a IES-FL cuja matriz curricular admite um grande espaço de opções.

Para além da matemática e da(s) língua(s) maternas e/ou oficiais, algumas instituições ainda valorizam muito a literacia digital (Buckingham, 2003), como a IES-Fl. Muito poucas dão destaque a línguas estrangeiras, como a IES-Lx. Para além de aspetos didáticos, a PP, associada ao respetivo Relatório ou Prova Final, ocupa um peso significativo no curso. Mais uma vez, as IES-Fl e Lx destacam-se porque o contacto com a PP acontece de forma integrada, ao longo do curso (Russell, 2002). O mesmo acontece em relação à dimensão investigativa, bastante expressiva nestas IES, na lógica do *enquiry-oriented* paradigma (Zeichner, 1983).

Assim, se algumas IES já consideram um *structural curriculum model*, que permite uma visão holística e complexa da profissão docente e do processo educativo (Moon, Vlasceanu & Barrows, 2003), tem de se evoluir para um modelo verdadeiramente crítico, questionante, reflexivo com intenções transformadoras (Beyer & Apple, 1998; Fogarty, 1997; Gratch et al, 1999).

Agradecimentos

A apresentação deste trabalho foi financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

4 Referências

- Aghion, P., & Howitt, P. (2009). *The Economics of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barnes, J. (2011). *Cross-curricular learning 3-14*. London: Sage.
- Beyer, L., & Apple, M. W. (1998). *The curriculum: Problems, politics, and possibilities*. SUNY Press.
- Bernheim, C., & Chauí, M. (2008). *Desafios da Universidade na sociedade do conhecimento*. Brasília: UNESCO.
- Bonaccorsi, A., & Daraio, C. (Eds.) (2007). *Universities and Strategic Knowledge Creation: specialization and performance in Europe*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Borges, M. C., & Aquino, O. F. (Orgs.) (2014). *A formação inicial de professores: olhares e perspectivas nacionais e internacionais*. Uberlândia: EDUFU.
- Clarke, M., Lodge, A., & Shevlin, M. (2012). Evaluating initial teacher education programmes: Perspectives from the Republic of Ireland. *Teaching and Teacher Education*, 28, 141-153.
- CNE. (2015). *Formação Inicial de Professores*. Lisboa: CNE.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (Eds.) (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. New York and London: Routledge.
- Duda, A., & Clifford-Amos, T. (2011). *Study on teacher education for primary and secondary education in six countries of the Eastern Partnership: Armenia, Azerbaijan, Belarus, Georgia, Moldova and Ukraine. Final report*. Brussels: EC/DGEC.
- Dunlop, A., W. & Fabian, H. (Eds.). (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for children in early education*. New York: Routledge.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian perspective. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 361–74.
- Esteves, M. (2007). Formação de Professores: das concepções às realidades. In L. Lima, J. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 149-206). Porto: SPCE.
- EU/EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- EU/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fogarty, R. (1997). *Problem-Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom*. New Zealand: IRI/Skylight Training and Publishing.

- Foray, D. (2006). *The Economics of Knowledge*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Forest, W., & Altbach, P. (Eds) (2007). *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Gifford, B. R., & O' Connor, M. C. (Eds.) (1992). *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement and instruction*. Dordrecht: Springer Science & Business Media.
- Gratch, A., Doyle, D. Eckstein, M., Samonte, Q., Santos, M., Mmillar, Mcree, T., Jackson, N., Jackson, P., Mulcahy, D., Knupfer, A., & Ross. E. (1999). The curriculum: Problems, politics, and possibilities. *Educational Studies*, 30(1), 19-69.
- Grossman, P., Hammenrness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273-298.
- Guruz, K. (2011). *Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy*. New York: SUNY Press University.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52.
- Jyrhama, R., Kynaslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realization of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407-423.
- Leydessdorf, L. (2006). *The Knowledge-Based Economy: modeled, measured, simulated*. Boca Raton, FL: Universal Publishers.
- Maassen, P., & Olsen, J.P. (Eds) (2007). *University Dynamics and European Integration*. Dordrecht: Springer.
- McNamara, O., Murray, J., & Jones M. (Eds.) (2014). *Workplace Learning in Teacher Education. International Practice and Policy*. Dordrecht: Springer.
- Moon, B., Vlasceanu, L., & Barrows L. (2003). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Developments*. Bucarest: UNESCO/CEPES.
- Naia, M. J., & Cabrita, I. (2013). Cross-curricular Mathematics—a case study. *Journal of the European Teacher Education Network*, 8, 44-51.
- Niemi, H., & Nevgi, A. (2014). Research studies and active learning promoting professional competences in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 43, 131-142.
- OECD. (2008). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Russell, T. (2002). *Teaching about Teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. New York and London: Routledge.
- Shattock, M. (2008). *Entrepreneurialism in Universities and the Knowledge Economy: diversification and organizational change in European higher education*. Maidenhead: Open University Press/Society for Research into Higher Education.
- Stehr, N. (2002). *Knowledge and Economic Conduct: the social foundations of the modern economy*. Toronto: University of Toronto Press.

Wang, J., Odell, S. J., Klecka, C. L., Spalding, E., & Lin, E. (2012). Understanding teacher education reform. *Journal of Teacher Education, 61*(5), 395-402.

Wilson, G., & l'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education, 22*, 353-361.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of teacher education, 61*(1-2), 89-99.

Zeichner, K. (1983). Alternative Paradigms of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 34*(3), 3-9.