



# V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens  
Investigadores em Educação

Livro de Atas







# V ENJIE

Encontro Nacional de Jovens  
Investigadores em Educação

Livro de Atas

## Ficha Técnica

**Título:** Livro de Atas do V ENJIE: Investigação em Educação e Responsabilidade Social - vozes dos jovens investigadores

**Organizadoras:** Maria Helena Araújo e Sá & Lina Morgado

**Design e paginação:** Joana Pereira

**Editora:**

UA Editora

Universidade de Aveiro

Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia

1ª edição - fevereiro 2022

**ISBN:** 978-972-789-731-5

**DOI:** <https://doi.org/10.48528/tr7a-j538>

Os textos desta publicação são decorrentes dos resumos apresentados pelos autores durante V Encontro de Jovens Investigadores em Educação, publicados no Livro de Resumos disponível em [https://enjie.pt/2021/wp-content/uploads/2021/04/V-ENJIE\\_Layout-livro-resumos\\_VF\\_compressed.pdf](https://enjie.pt/2021/wp-content/uploads/2021/04/V-ENJIE_Layout-livro-resumos_VF_compressed.pdf), e foram revistos e aprovados por pares. As versões finais são da inteira responsabilidade dos seus autores.

Financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito dos projetos UIDB/00194/2020 e UIDP/00194/2020, UIDB/04372/2020 e UIDP/04372/2020

# A INVESTIGAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES – QUE RESPONSABILIDADE SOCIAL?

**Adéríta Fernandes**

Universidade da Madeira

aderita.fernandes@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0003-2561-3797>

**Fernando Correia**

Universidade da Madeira

fernandoc@staff.uma.pt

<https://orcid.org/0000-0001-8658-7241>

## **Resumo**

Fazer investigação no campo da Educação é partir à procura de respostas que expliquem determinados fenómenos e circunstâncias, a partir das quais possamos construir possíveis trilhos a seguir. Como afirma Sousa, “investigar é procurar descobrir” (2005, p. 11). Partindo deste pressuposto, é possível enfatizar a pertinência social da investigação em Educação (Benavente, 2015). Segundo a mesma autora, “a investigação não pode nem deve ter um carácter meramente instrumental” (p. 10), correndo o risco de as investigações no campo da educação, não contribuírem para mudar a realidade. Neste sentido, a investigação em torno dos contextos de formação inicial de professores emerge da clara importância de preparar futuros profissionais de educação para exercer um julgamento confiável sob uma base sólida de conhecimento na sociedade contemporânea.

A formação de professores assume, assim, um compromisso social, na medida em que a docência é entendida como uma profissão que serve propósitos democráticos. De acordo com Bransford, Darling-Hamond e LePage (2019), a docência tem em comum

com um conjunto de outras profissões o serviço à sociedade, implicando um compromisso ético e moral. Deste modo, as vozes dos investigadores em educação partilham igualmente uma grande responsabilidade social na produção de conhecimento. Isto deve-se ao facto de não só a educação ser cada vez mais importante para o sucesso dos indivíduos e das nações, mas também pelo facto dos indicadores considerarem que, de entre os recursos educacionais, as habilidades dos professores e o seu desenvolvimento profissional são fatores com um elevado nível de influência no desempenho escolar dos alunos.

Atualmente, para que os novos profissionais possam aceder à carreira docente a habilitação mínima exigida é o mestrado. Uma das opções formativas das instituições de Ensino Superior é o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, contribuindo para a formação de dois profissionais diferentes: Educador de Infância e Professor do 1º Ciclo.

Assim, o projeto de doutoramento que agora se apresenta visa compreender como uma única formação dá origem a duas identidades profissionais diferentes. Em suma, pretende-se através da investigação em curso realizar uma análise mais focalizada e compreensiva deste curso de mestrado e dos processos de construção de identidade profissional, que permitam “deslindar, examinar e compreender de forma holística e no contexto em que ocorrem determinados fenómenos, acontecimentos e/ou situações mais complexas” (Morgado, 2019, p. 8).

**Palavras-chave:** investigação em educação; formação inicial de professores; identidade profissional docente; responsabilidade social.

## Introdução

O XXII Governo Constitucional de Portugal assumiu, desde 2019 até à data, uma estratégia global de valorização da educação, visando a garantia da equidade, da qualidade e das qualificações. Entendem os decisores políticos que “a Educação é não apenas o meio privilegiado para o desenvolvimento dos indivíduos, mas também o determinante necessário para alcançar uma sociedade justa e esclarecida” (Programa de Governo, p. 141). É inegável, portanto, que a aposta na educação seja entendida como o principal fator de desenvolvimento humano e social.

No que concerne ao Ensino Superior, as políticas educativas governamentais nacionais, influenciadas pelas diretrizes emanadas internacionalmente, visam o investimento no ensino superior, através do incremento do número de diplomados. Este propósito tem como

desígnio o combate às desigualdades, através de uma aposta clara “no desenvolvimento de um país qualificado, preparado para responder aos desafios de um mundo necessariamente mais complexo e em constante renovação” (idem, p. 143).

Reconhecemos, assim, a importância da formação, entendida por García (1999) “como o instrumento mais potente para democratizar o acesso às pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (p. 11). Ora, neste sentido, compreendemos a relevância da formação num contextual atual, em que o acesso à informação é cada vez mais fácil e rápido. Assim sendo, a formação de professores torna-se simultaneamente uma área válida e complexa de conhecimento e investigação, bem como acarreta uma enorme responsabilidade social no desenvolvimento da sociedade.

## Contextualização

Em Portugal, o trajeto legislativo que substancia os diplomas legais das habilitações próprias para a docência ocorreu num intervalo cronológico, desde 1986 a 2018. A publicação desses normativos tem, naturalmente, efeitos na organização da formação inicial por parte das instituições educativas.

O ano de 1986 é um marco importante em matéria educativa, pois trata-se do ano em que é publicada a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – a Lei de Bases do Sistema Educativo. Neste documento normativo é possível constatar, no capítulo IV - Recursos Humanos - no artigo 31º, a referência à formação inicial de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário. Assim sendo, verifica-se que a qualificação profissional por parte dos educadores de infância (EI) e dos professores do 1º ciclo do ensino básico (CEB) era adquirida através de cursos superiores organizados de acordo com as necessidades do desempenho profissional.

A partir de 2005, com a definição e publicação dos instrumentos reguladores para a criação do espaço europeu do ensino superior, através do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro, as instituições de formação de professores assumiram uma nova reorganização dos cursos, seguindo as diretrizes emanadas pela declaração de Bolonha.

O Processo de Bolonha teve origem na *Declaração de Bolonha*, assinada a 19 de junho de 1999, na cidade italiana, pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, entre os

quais, Portugal. Tratou-se de um processo de reforma intergovernamental a nível europeu que se inscreve nos objetivos da Estratégia de Lisboa e que visa concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior.

O Espaço Europeu de Ensino Superior pretende ser um espaço aberto que proporcione aos estudantes, aos graduados e ao pessoal especializado que trabalha na área do ensino superior beneficiar de uma mobilidade e de um acesso equitativo, sem obstáculos, a um ensino superior de alta qualidade.

Os princípios deste espaço são o reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações do ensino superior, a transparência e a cooperação europeia na garantia da qualidade.

Neste contexto, a Convenção de *Lisboa*, de 1997 e os instrumentos de transparência pan-europeus como o *Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos* e o *Suplemento ao Diploma* (SD) assumem um papel revelante. Igualmente cruciais são os documentos *Quadro de Qualificações para o Espaço Europeu de Ensino Superior* e *Referências e Linhas Orientadoras para a Garantia da Qualidade no Espaço Europeu de Ensino Superior*. Este último é uma referência como critério de admissão às agências para a garantia e acreditação da qualidade no âmbito do Registo Europeu das Agências para a Garantia da Qualidade.

Atualmente, o processo une 48 países, signatários da Convenção Cultural Europeia, que cooperam de modo flexível, envolvendo também organizações internacionais e associações europeias que representam instituições de ensino superior, estudantes, pessoal especializado e empregadores, em prol da melhoria da internacionalização do ensino superior. O sistema de graus baseia-se em três ciclos de estudos e está estruturado de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, oficializado, em Portugal, pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março.

Esta medida política educativa inscreve-se no Programa do XVII Governo que definiu como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior, no período de 2005-2009, a garantia de qualificação dos portugueses no espaço europeu, através da concretização do Processo de Bolonha, entendido enquanto oportunidade única para incentivar a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações. O mesmo governo, a 22 de fevereiro de 2007, aprova o Decreto-Lei n.º 43/2007, no qual define o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos

básico e secundário. Desta forma, e acreditando que o desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, o diploma revê as condições de atribuição de habilitação para a docência e, conseqüentemente, o acesso ao exercício da atividade docente na educação básica e no ensino secundário. Estes dois aspetos afiguram-se instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

Destaque-se, portanto, que:

a titularidade da habilitação profissional para a docência generalista, na educação pré- -escolar e nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, é conferida a quem obtiver tal qualificação através de uma licenciatura em Educação Básica, comum a quatro domínios possíveis de habilitação nestes níveis e ciclos de educação e ensino, e de um subsequente mestrado em Ensino, num destes domínios. Nos casos dos domínios de educador de infância e de professor do 1º ciclo do ensino básico, o aludido mestrado tem a dimensão excecional de 60 créditos, em resultado de uma prática internacional consolidada (Decreto-Lei n.º 43/2007, p. 1320).

Os ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre, que conferem habilitação profissional para a docência, regem-se atualmente pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que alterou o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário plasmado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, que surgiu na sequência da reorganização do sistema de graus e diplomas do ensino superior, inscrita no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. Esse regime, posteriormente complementando pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos. Refira-se que o Decreto-Lei n.º 43/2007 regulamentou o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passaram a incluir a habilitação conjunta para a EP e para o 1º CEB.

Está subjacente à intencionalidade política o reconhecimento do primeiro ciclo, a licenciatura, enquanto garantia de formação de base na área da docência. Salienta-se, pois, que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce

e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

Mais uma vez, sobressai do discurso das políticas educativas, a assunção do valor e do impacto da docência na qualidade da educação, sublinhando-se, assim, que a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente. As melhores práticas e o robusto conjunto de estudos internacionais e de dados recolhidos sobre estas matérias apontam consistentemente para a importância decisiva da formação inicial de professores e para a necessidade de essa formação ser muito exigente, em particular no conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas.

Na realidade, múltiplos estudos internacionais recentes, divulgados tanto em publicações científicas como em análises e sínteses de organizações independentes, nomeadamente a OCDE e a Eurydice, têm vindo a revelar que o aumento do nível geral da formação de professores tende a ter um efeito mensurável e muito significativo na qualidade do sistema de ensino, tal como se registou notavelmente na Finlândia. Têm igualmente vindo a indicar que a profundidade do conhecimento dos professores sobre as matérias específicas que lecionam tem efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula, traduzindo-se numa mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos. Finalmente, têm vindo a mostrar que a formação inicial dos professores nas matérias de docência é crucial e não é substituível pela formação profissional contínua, que obviamente não deixa de desempenhar um papel indispensável. Importa, pois numa lógica incremental, reforçar instrumentos que propiciem, a médio e longo prazo, ter nas nossas escolas os mais bem preparados, mais bem treinados, mais vocacionados e mais motivados para desenvolver a nobre e exigente tarefa de ensinar.

Em conclusão, as instâncias europeias, a OCDE e Portugal, através dos inúmeros estudos, relatórios, investigações, produções científicas que produzem e partilham, concordam sobre a necessidade de melhorar a formação de professores, de continuar a reforçar o desenvolvimento profissional e de tornar a profissão mais atrativa, assumindo estas questões como uma matéria de elevada relevância social e política.

Naturalmente, destas reflexões surgem compromissos partilhados, que, posteriormente, se inscrevem no quadro das medidas políticas europeias e nacionais em matéria de Educação.

Concomitantemente, importa conhecer de que forma há uma correlação entre a teoria e a prática, ou seja, como é que a formação de professores corporiza os discursos curriculares e normativos e produz profissionais competentes e reflexivos. A tese de doutoramento que se encontra em construção e que dá o mote para a elaboração deste artigo visa, então, compreender como é que uma formação comum, nomeadamente o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPEEE1CEB), prepara dois profissionais diferentes – educadores de infância (EI) e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

No caso específico da Universidade da Madeira (UMa), instituição com uma forte tradição e larga experiência na formação de professores, os alunos que aspiram ser EI e professores do 1º CEB, quando terminam o ensino secundário candidatam-se à Licenciatura em Educação Básica. Este ciclo de estudos visa a obtenção do grau de licenciado em Educação Básica e compreende 6 semestres (3 anos letivos) e 180 ECTS.

Este curso visa proporcionar uma formação coerente e eficaz nas áreas científica, artística, técnica e pedagógica, promovendo práticas profissionais em contextos formais e não formais, com o objetivo de capacitar os alunos para o desempenho de atividades profissionais no âmbito da ação educativa. Durante a licenciatura os alunos desenvolverão capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem. (<https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>).

Espera-se que ao longo da licenciatura os alunos desenvolvam capacidades de aprendizagem e espírito crítico no âmbito da educação básica e infantil, construindo uma visão global sobre as crianças e os seus contextos de vida e aprendizagem.

A conclusão desta licenciatura permite o acesso ao MEPEE-1CEB, que confere a habilitação profissional para a docência nos níveis da Educação de Infância e do 1º ciclo do Ensino Básico.

Através da análise das opções curriculares da UMa na construção do plano de estudos do MEPEEE1CEB, não obstante a falta de

autonomia para o desenho da formação, é visível uma intencionalidade na abordagem multidisciplinar e integrada das áreas científicas. Desta forma, no domínio da Formação Educacional Geral pretende-se que os estudantes sejam capazes de demonstrar autonomia para a ação profissionalizante reflexiva resultante do questionamento das experiências práticas e do conhecimento científico acumulado, compreender as variáveis intervenientes no processo educativo numa visão global, aprofundar os conhecimentos do âmbito da psicologia educacional e problematizar a exclusão e os contextos dos indivíduos com Necessidades Educativas Especiais. Na formação na Área da Docência os objetivos prendem-se com a capacidade de construir a matriz sócio histórica da identidade nacional, sistematizar a fundamentação dos conteúdos matemáticos e refletir a literatura para a Infância numa perspetiva cultural. Nas Didáticas Específicas os alunos deverão desenvolver e aprofundar as capacidades e atitudes nas áreas curriculares da educação Pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico. Por fim, na Prática de Ensino Supervisionada espera-se que sejam capazes de agir e refletir em contexto real de aprendizagem.

No relatório de avaliação externa do curso de MEPEEE1CEB é apresentada uma análise SWOT ao ciclo de estudos, através da qual são identificados os seus pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e constrangimentos. Das potencialidades deste curso, destacam-se, entre outros, aspetos como a preocupação com a formação da Pessoa e não apenas do técnico, uma cultura de avaliação reforçada, o estímulo à participação dos estudantes, uma estrutura curricular que ajuda o estudante a concluir o curso no tempo regulamentar. Nas oportunidades, ganham especial relevância a promoção da visão de duas abordagens educativas, facilitando uma melhor transição da educação pré-escolar para o ensino básico, a possibilidade de mobilidade docente de um sistema para outro, numa conjuntura de crise, na medida em que permite o exercício da docência na EPE e no EB, atenuando, desta forma, a conjuntura de desemprego docente.

Por fim, a terceira variável deste estudo traduzida no objetivo específico - compreender o que é a identidade profissional docente, quer dos educadores, quer dos professores do 1º CEB – aponta para a construção concetual da identidade profissional docente. Na verdade, a identidade profissional ou melhor as identidades profissionais são, de acordo com Pardal et al. (2011), “determinadas pelo conjunto de relações que se estabelecem nos vários contextos profissionais que ocupam” (p. 72). Para os autores supracitados, a identidade profissional é uma expressão que deverá ser necessariamente utilizada no plural,

na medida em que, do mesmo modo que que não há uma cultura profissional docente única, mas várias, em função das épocas e dos lugares, bem como socializações diferentes, não poderá haver uma única identidade profissional docente, uma vez que a sua construção depende dos “contextos específicos, o lugar que ocupam nessa relação, a experiência profissional e pessoal de vida, as múltiplas trajetórias e pertenças sociais” (Pardal et al., 2011, p. 72).

Na construção da identidade docente convergem um conjunto de princípios desde os contextos socioeconómicos, políticos e culturais, dinâmicas organizacionais, discursos político-administrativos e educativo-pedagógicos, assim como as histórias singulares de cada indivíduo e circunstâncias idiossincráticas, não esquecendo o papel da formação académica na sua biografia (Silva, 2007). A este propósito, Pardal et al. (2011) afirmam que “a identidade profissional parece formar-se, assim, a partir de duas dimensões essenciais [...] a dimensão social e a dimensão individual” (p. 69).

O tipo de abordagem de investigação é determinado pela questão central e, conseqüentemente, pelos objetivos da investigação. Quer isto dizer que o processo (como?) organizar-se-á em função daquilo que pretendemos saber (o quê?). Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva, que visa compreender e explicar a situação do objeto de investigação. Este tipo de investigação:

tem o propósito da descrição do fenómeno em estudo, da especificação dos conceitos dele decorrentes e da elaboração de um quadro conceptual que, além de definir a perspectiva do estudo, serve de ligação entre os conceitos e a sua descrição (Reis, 2018, p. 77).

A investigação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa, pois há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números nem requer a utilização de métodos estatísticos. O processo e o seu significado constituem o cerne da abordagem, na qual os dados são analisados indutivamente. A análise pretender ser, portanto, predominantemente descritiva, possibilitando uma melhor visão e compreensão do problema.

Assim sendo, tendo em vista a compreensão de fenómenos sociais complexos, o estudo de caso será a abordagem metodológica que melhor se adequa à natureza desta investigação. Debruçar-se-á sobre uma situação específica e, uma vez que não é uma investigação baseada em amostragem, mas sim em proposições teóricas, as conclusões não podem ser extrapoladas nem generalizadas a outros fenómenos.

Em jeito de conclusão, este projeto de investigação ambiciona estudar uma realidade única, singular e particular, na tentativa de encontrar respostas para o como e porquê das questões inicialmente levantadas.

## Conclusão

Em jeito de conclusão, o propósito desta investigação, dando com certeza a intensidade necessária à voz do investigador, é estabelecer um diálogo entre a componente de formação teórica e prática em busca da identidade profissional, ou seja, compreender como é construído o roteiro de identidade profissional docente do plano à ação. Pretende-se, através da análise documental, enquadrar a criação do MEPEEE1CEB enquanto medida política educativa bem como compreender a organização, implementação e monitorização do curso. Este último objetivo contará igualmente com o contributo das vozes dos responsáveis do Departamento de Ciências de Educação, contribuindo, assim, para a compreensão deste fenómeno. Por fim, pondo em diálogo as profissões de EI e professor do 1.º CEB, no que respeita aos pressupostos teóricos e práticos subjacentes às mesmas, serão auscultados antigos estudantes do MEPEEE1CEB, da Universidade da Madeira, que já tenham exercido a sua profissão nas duas valências – EI e 1.º CEB. Através de inquéritos por entrevista, estes docentes poderão partilhar na primeira pessoa a sua experiência, de modo que seja possível compreender como o mesmo curso contribui para a construção de duas identidades profissionais docentes.

Alarcão e Roldão (2010) declaram que “os processos de formação [...] têm contribuído para a afirmação da identidade profissional dos professores”, na medida em que “a identidade profissional começa a desenvolver-se no espaço de formação inicial” (p. 17). Compreende-se, portanto, o relevo do valor e a função social da formação, vista como um processo de desenvolvimento de competências a nível do saber, de saber-fazer e de saber-ser.

De forma mais particular, a formação de professores deverá responder com eficácia, e de forma intencional, à profissionalização dos sujeitos responsáveis por educar futuras gerações, consciente da sua nobreza enquanto “elemento transformador da vida do indivíduo e da sociedade, bem como um fator de superação dos constrangimentos do contexto de cada um” (García, 1999, p. 141).

## Referências

- Alarcão, I., Roldão, M. (2010). Supervisão. Um contexto de desenvolvimento dos professores. Edições Pedagogo
- Benavente, A. (2015). O que investigar em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29, 9-23 Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2019). Preparando os professores para um mundo em transformação. Penso
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (Eds.) (2007). Profissionalismo docente em transição as identidades dos professores em tempos de mudança. Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho
- García, C. (1999). Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto Editora
- Morgado, José Carlos (2019). Estudo de Caso na investigação em educação. De facto Editores
- Pardal, L., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. (2001). Trabalho docente: representações e construção de identidade profissional. Universidade de Aveiro
- Reis, F. (2018). Investigação científica e trabalhos académicos. Guia Prático. Edições Sílabo
- República Portuguesa (2020, abril). *Programa do XXII Governo Constitucional 2019-2023*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/documento?i=programa-do-xxii-governo-constitucional>
- Sousa, A. (2005). Investigação em educação. Livros Horizonte.
- Universidade da Madeira. (2020, abril). *Licenciatura em Educação Básica*. <https://www.uma.pt/ensino/1o-ciclo/licenciatura-em-educacao-basica/>
- Yin, R. (2009). Case Study research: design and methods. Sage

## Referências normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do sistema educativo). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior). Diário da República n.º 37/2005, Série I-A de 2005-02-22. Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22

de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior)).  
Diário da República n.º 60/2006, Série I-A de 2006-03-24. Ministério da  
Ciência, Inovação e Ensino Superior. Lisboa

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação  
profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos  
básico e secundário). Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-  
02-22. Ministério da Educação. Lisboa

Decreto-Lei n.º 79/2014 (Regime jurídico da habilitação profissional para a  
docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário).  
Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da  
Educação e Ciência. Lisboa