

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E *ELEARNING*  
NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE RECLUSÃO.  
UM ESTUDO DE CASO NO ESTABELECIMENTO  
PRISIONAL DO PORTO**

**Ana Carla Anselmo da Silva Machado**

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Lisboa, dezembro de 2016



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E *ELEARNING*  
NO ENSINO SUPERIOR EM CONTEXTO DE RECLUSÃO.  
UM ESTUDO DE CASO NO ESTABELECIMENTO  
PRISIONAL DO PORTO**

**Ana Carla Anselmo da Silva Machado**

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Dissertação de Mestrado orientada pelo Professor Doutor J. António Moreira

Lisboa, dezembro de 2016



## RESUMO

A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. Mesmo em situação de reclusão, e tendo em consideração as recentes *Recomendações do Conselho da Europa* referentes à *Educação nas Prisões* e às *Regras das Prisões Europeias*, os cidadãos possuem os mesmos direitos no acesso à educação. Com efeito, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível, sobretudo, porque a educação e a formação, neste contexto, tende a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência. Devendo possuir um grau de exigência quantitativo e qualitativo tão elevado como o processo educativo fora da prisão, a formação deve, igualmente, possuir padrões de exigência idênticos aos proporcionados fora dos estabelecimentos prisionais. E é nesse sentido que a Educação a Distância e *eLearning* podem ter um papel fundamental. Com efeito, o *eLearning* tem sido reconhecido, na última década, como uma modalidade e um recurso apropriado para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais e pode assumir-se em contexto prisional como uma oportunidade para os indivíduos reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das novas tecnologias. Tendo, pois, em conta esta realidade, o principal objetivo desta investigação é compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes no Estabelecimento Prisional do Porto e identificar e compreender as perspetivas dos técnicos superiores de reeducação a nível da Educação Superior, relativamente aos limites e possibilidades da Educação a Distância e *eLearning* em contexto de reclusão. Situando-se num quadro de um paradigma não positivista é um estudo que coloca a ênfase na perceção dos sujeitos, recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo. Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreu-se à utilização da entrevista semi-estruturada e para analisar os dados provenientes desse inquérito recorreu-se à análise conteúdo. Nos resultados obtidos houve concordância nas opiniões dos participantes: reclusos (estudantes e candidatos à frequência do Ensino Superior) e técnicos superiores de reeducação, sendo reveladores das imensas fragilidades e limitações do processo de ensino e aprendizagem em Educação a Distância e *eLearning* em ambiente prisional, sobretudo devido à falta de recursos pedagógicos e tecnológicos (computadores e acesso à *Internet*), apoio e orientação dos professores.

**Palavras-chave:** Educação a Distância, *eLearning*, prisões, reclusão, Ensino Superior.



## **ABSTRACT**

Education is a universal right and plays a crucial role in human development, helping the individual build their personality and character. Even in situations of imprisonment, and taking into account the recent Council of Europe Recommendations for Prison Education and the Rules of the European Prisons, citizens have the same rights in access to education. In fact, imprisonment implies the loss of some rights, but these should not be extended to education, as far as possible, above all, because education and training, in this context, tends to become a means of promoting social reintegration and to combat recidivism. It must have a high level of quantitative and qualitative requirements, such as the educational process out of prison, and the training should also have the same standards of requirements as those outside prisons. And it is in this sense that Distance Learning and eLearning can play a fundamental role. Indeed, eLearning has been recognized in the last decade as a modality and an appropriate resource to respond to the challenges that the globalized world poses in lifelong learning and in the development of technological and social skills and can be assumed in prisons as an opportunity for inmates to develop not only basic skills and professional knowledge but also to acquire digital skills while improving their skills in the field of new technologies. Taking this reality into account, the main objective of this research is to understand the perspectives of students in relation to the conditions of learning in the Oporto Prison and to identify and understand the perspectives of higher education reeducation technicians in relation to higher education to the limits and possibilities of Distance Education and eLearning in the context of imprisonment. Situating within a framework of a non-positivist paradigm is a study that places the emphasis on the perception of the subjects, using a qualitative methodology. To obtain data for the study, semi-structured interviews were conducted and to analyze the data therefrom to decode statements was used content analysis as a research technique. In the results obtained there was agreement in the opinions of the participants: inmates (students attending undergraduate degrees and higher education applicants) and senior reeducation technicians, revealing the weaknesses and limitations of the teaching and learning process in Distance Education and eLearning in prisons, mainly due to the lack of pedagogical and technological resources (computers and Internet access), support and guidance of teachers.

**Keywords:** Distance learning, eLearning, prisons, imprisonment, Higher Education.



## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não teria sido possível se não tivesse tido a colaboração e apoio de algumas pessoas às quais gostaria de expressar os meus agradecimentos.

Gostaria em primeiro lugar de endereçar um agradecimento muito especial ao meu orientador, Professor Doutor J. António Moreira, por ter proposto o desafio de investigar em contexto prisional, permitindo-me fazer parte de um dos seus projetos. Obrigada pela sua preocupação, atenção, motivação e pelo seu envolvente apoio humano e científico, ao longo de todas as etapas deste estudo. Obrigada pelos momentos mais formais de conhecimento e reflexão que me proporcionou e pelos momentos informais, que entre risos e desabafos, fizeram parte deste processo.

À Professora Doutora Isolina Oliveira e a todo o Corpo Docente do Mestrado em Supervisão Pedagógica da Universidade Aberta, pela atenção e disponibilidade.

Às queridas companheiras de viagem neste Mestrado, Filomena Pestana e Teresa Monteiro pelo apoio contínuo, disponibilidade e boa disposição.

À Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais que me abriu as portas do Estabelecimento Prisional do Porto e respetivos Técnicos Superiores de Reeducação que disponibilizaram o seu precioso tempo.

Aos participantes, sem os quais não teria sido possível a concretização deste estudo, alguns ainda em reclusão, outros já em liberdade, pela vontade de tornar os seus sonhos em realidade e por acreditarem que é possível fazer mais, quebrando barreiras de espaço e de tempo.

À minha família, aos meus pais, aos meus irmãos, nomeadamente ao meu irmão Miguel que se manteve e mantém presente na minha vida de uma forma muito especial.

Aos meus queridos amigos e amigas que carrego todos os dias no meu coração e que por serem alguns, não irei nomeá-los... eles sabem quem são.

Por fim, mas nunca em último, às minhas filhas, Diana e Rafaela, por acreditarem todos os dias que “o sonho comanda a vida”, fazendo de mim uma pessoa melhor ao ver o mundo com outros olhos, de uma outra perspetiva. Sem o vosso amor e sem o vosso apoio não seria quem sou. Obrigada por serem parte do meu mundo!



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 – Community of Inquiry .....	28
Figura 1.2 – E-moderating .....	30
Figura 1.3 – Colaboração em comunicação assíncrona .....	33
Figura 1.4 – Colaboração em ambientes virtuais .....	34
Figura 1.5 – Interação em ambientes virtuais .....	35



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 2.1 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o sexo.....	55
Gráfico 2.2 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o escalão etário .....	56
Gráfico 2.3 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o grau de instrução.....	57
Gráfico 2.4 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o tipo de crime .....	58



## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – Inclusão digital e contexto prisional .....	72
Quadro 3.2 – Caracterização dos candidatos à frequência de CS da UAb .....	89
Quadro 3.3 – Caracterização dos estudantes do ES da UAb .....	90
Quadro 3.4 – Caracterização dos Técnicos Superiores de Reeducação do EPP.....	91
Quadro 3.5 – Dec. Lei 346/91 de 18 de setembro - Carreira de Técnico Superior de Reeducação .....	92
Quadro 3.6 – Dimensões, categorias e subcategorias – Estudantes reclusos.....	96
Quadro 3.7 – Dimensões, categorias e subcategorias – Candidatos reclusos .....	97
Quadro 3.8 – Dimensões, categorias e subcategorias – TSR.....	98
Quadro 4.9 – Motivações para a frequência de um CS (MFC) .....	102
Quadro 4.10 – Expectativas após a conclusão do CS (ECC).....	104
Quadro 4.11 – Relação com a comunidade do EP (RCE).....	106
Quadro 4.12 – Competências (COM) .....	107
Quadro 4.13 – Definição de EaD (DED) .....	109
Quadro 4.14 – Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS).....	111
Quadro 4.15 – Vantagens da EaD (VAN) .....	113
Quadro 4.16 – Características de um estudante em EaD (CES).....	114
Quadro 4.17 – Integração das TD na formação (ITD).....	115
Quadro 4.18 – Organização (ORG) .....	116
Quadro 4.19 – Avaliação (AVA).....	117
Quadro 4.20 – Recursos (REU) .....	119
Quadro 4.21 – Disponibilidade horária (DHO) .....	121
Quadro 4.22 – Dificuldades (DIF) .....	122
Quadro 4.23 – Condições materiais para o estudo (CME) .....	123



## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

**ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida

**ANEFA** – Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos

**ANQ** - Agência Nacional para a Qualificação

**CS** – Curso Superior

**DGEA** – Direção Geral de Educação de Adultos

**DGEP** – Direção Geral de Educação Permanente

**DGRSP** – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

**DGSP** – Direção Geral dos Serviços Prisionais

**EA** – Educação de Adultos

**EAD** – Educação a Distância

**EEES** – Espaço Europeu de Ensino Superior

**EFA** – Educação e Formação de Adultos

**EP** – Estabelecimento Prisional

**EPP** – Estabelecimento Prisional do Porto

**ES** – Ensino Superior

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IRS** – Instituto de Reinserção Social

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**PIR** – plano individual de readaptação

**RVCC** – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

**TD** – Tecnologias digitais

**UA**b**** – Universidade Aberta

**UE** – União Europeia

**ULD** – Unidade Livre de Drogas

**UNESCO** – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas)



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

### PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

#### CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

E <i>ELEARNING</i> .....	7
--------------------------	---

<b>1 Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida.....</b>	<b>9</b>
---	----------

1.1 Definição e delimitação concetual.....	10
--	----

1.2 Breve retrospectiva histórica .....	11
---	----

<b>2 Educação a Distância e <i>eLearning</i> .....</b>	<b>20</b>
--	-----------

2.1 Definição e delimitação concetual.....	20
--	----

2.2 Breve retrospectiva histórica .....	22
---	----

2.3 Princípios e modelos pedagógicos em espaços virtuais .....	24
--	----

<b>CAPÍTULO II – PRISÃO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

<b>1 Prisão: finalidades e sua evolução.....</b>	<b>39</b>
--	-----------

1.1 Da Antiguidade à Idade Contemporânea (meados do séc. XX) .....	39
--	----

1.2 A partir da 2ª metade do séc. XX .....	46
--	----

<b>2 Sistema prisional português – perspectiva histórico-legislativa no século XX.....</b>	<b>48</b>
--	-----------

2.1 Regulamento das cadeias civis do continente do reino e ilhas adjacentes, de 1901 ..	48
---	----

2.2 Reforma Prisional de 1936 .....	49
-------------------------------------	----

2.3 Reforma Penitenciária de 1979 .....	51
---	----

2.4 Após 1979.....	52
--------------------	----

<b>3 A população reclusa em Portugal na atualidade .....</b>	<b>54</b>
--	-----------

<b>4 Perda da identidade e cidadania .....</b>	<b>58</b>
--	-----------

<b>5 Educação, formação de adultos e reinserção social.....</b>	<b>61</b>
---	-----------

5.1 A importância da ação educativa.....	66
--	----

<b>6 Educação a Distância (EaD) e <i>eLearning</i> em estabelecimentos prisionais .....</b>	<b>69</b>
---	-----------

6.1 Projetos de <i>eLearning</i> em estabelecimentos prisionais europeus.....	72
---	----

6.2 Projetos de <i>eLearning</i> em estabelecimentos prisionais portugueses .....	75
---	----

### PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

#### CAPÍTULO III – PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA

INVESTIGAÇÃO .....	79
--------------------	----

<b>1 Formulação do Problema .....</b>	<b>81</b>
---------------------------------------	-----------

<b>2 Objetivos do Estudo .....</b>	<b>82</b>
------------------------------------	-----------

<b>3</b>	<b>Metodologia.....</b>	<b>83</b>
3.1	Metodologia qualitativa.....	84
3.1.1	O estudo de caso.....	86
3.1.2	A entrevista semi-estruturada .....	86
3.1.3	Contexto – Estabelecimento Prisional do Porto.....	87
3.1.4	Caraterização da amostra .....	88
3.1.5	Contextualização e descrição do instrumento .....	93
3.1.6	Procedimentos .....	95
 <b>CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>		<b>99</b>
<b>1</b>	<b>Apresentação e análise dos resultados.....</b>	<b>101</b>
1.1	Representações a nível da Educação Superior nos EP's .....	101
1.2	Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em contexto de reclusão.....	108
 <b>CONCLUSÕES.....</b>		<b>125</b>
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>133</b>
 <b>ANEXOS.....</b>		<b>155</b>

## INTRODUÇÃO

O contexto atual é caracterizado por mudanças aceleradas e significativas da nossa sociedade decorrentes da globalização. Estas mudanças visam a capacidade de inovar e de definir estratégias, conduzindo a transformações com uma aplicação prática que afetam todas as áreas sociais, culturais, educacionais, políticas e econômicas, que modificam a nossa forma de pensar, de interagir, de agir e de comunicar. Os fatores mais relevantes que impulsionam estas mudanças têm sido as tecnologias de informação e comunicação, capazes de influenciar aspectos diversos e significativos da realidade social e que têm um grande impacto nas relações sociais, no conhecimento e na produção de bens; o modo de produção e organização do trabalho, ao introduzir métodos inteligentes nas fases do processo produtivo; e a democracia política que ultrapassa fronteiras e favorece a participação dos cidadãos.

A emergência das tecnologias de informação e comunicação encaminham-nos para a sociedade digital, do conhecimento, das redes, consolidando transformações significativas na forma de ser e de estar na sociedade através da cibercultura, denominada segundo Lemos e Cunha (2003: 12) como “a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias”.

No âmbito da educação têm surgido novas propostas para atender à especificidade da formação dos indivíduos a partir da possibilidade de construção de conhecimento recorrendo a diversas metodologias, como modo de maximizar a construção e desenvolvimento do processo pedagógico. Este processo tem vindo a tornar-se muito mais interativo, muito mais rico e diversificado assente em fluxos de comunicação suportados pelas tecnologias digitais. Atualmente, as plataformas de gestão de conteúdos e de aprendizagem e o *eLearning*, apresentam-se como importantes ferramentas para estudantes e professores, porque permitem distribuir e atualizar informação de forma rápida, criar comunidades virtuais de aprendizagem, favorecer a comunicação individual ou em grupo, flexibilizar o acesso a materiais educativos e apoiar a autoaprendizagem, de modo que o indivíduo possa tornar-se sujeito do seu próprio conhecimento. Com efeito, o ensino mediado por plataformas com recurso ao *eLearning*, tem sido reconhecido, na última década, como uma modalidade e um recurso apropriado para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais (Sangrá, Vlachopoulos & Cabrera, 2012; Moore *et al*, 2011; Herrington, Reeves & Oliver, 2010).

Também em contextos especiais, como são os contextos de reclusão, o *eLearning*, assumindo-se como inclusivo, integrador, flexível e acessível a todos, rompendo inclusive barreiras de tempo e espaço, parece ser a resposta adequada para as necessidades dos indivíduos

reclusos. Na realidade, a formação em *eLearning*, nos estabelecimentos prisionais tem sido, recentemente, objeto de vários estudos a nível europeu e a relevância desta temática pode ser comprovada através de alguns projetos financiados pela União Europeia nos últimos anos, de que são exemplo, “*European re-Settlement Training & Education for Prisoners*”, “*Blended Learning in Prison, a German Approach for Using LMS in Prison*”, “*E-learning in Prison – the Norwegian IFI System*” (E-Step, 2008; E-Learning Platforms and Distance Learning, 2010).

Um dos estudos europeus mais recentes e relevantes nesta área, o projeto *Learning Infrastructure for Correctional Services* (LICOS, 2010) produziu um documento com os princípios pedagógicos do LICOS que se fundamenta, sobretudo nos princípios do construtivismo e da aprendizagem colaborativa, apontando, ainda, para novos perfis e papéis do estudante e do professor.

Por sua vez o estudo desenvolvido em Itália *E-Learning in Prison* conclui que o *eLearning* proporciona uma excelente oportunidade para os reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais numa determinada área, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das novas tecnologias (Arcangelli *et al.*, 2010).

Em Portugal, e ainda que a Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro e a sua versão mais recente (Lei n.º 21/2013, de 21/02) sublinhe que se deve promover a frequência pelo recluso de cursos do Ensino Superior, “(...) *designadamente através do recurso a meios de ensino à distância*” (artigo 38.º), o potencial do *eLearning* ainda não foi explorado convenientemente no contexto prisional português. Apesar do *eLearning* ser comumente assumido como uma resposta aos desafios do mundo globalizado, parecem existir fortes indícios de que a vertente de Educação a Distância (EaD) e *eLearning* em Portugal ainda não se encontra convenientemente estruturada de forma efetiva e eficiente.

Esta situação evidencia a atualidade e pertinência do estudo que aqui apresentamos e justifica a relevância de que se produza conhecimento acerca das potencialidades da EaD e do *eLearning* enquanto estratégia para a qualificação em estabelecimentos prisionais.

A investigação que se apresenta foi desenvolvida no Estabelecimento Prisional Porto (EPP) e através dela procura-se, por um lado, compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes no EPP, e por outro, identificar e compreender as perspetivas dos técnicos superiores de reeducação a nível da Educação Superior, relativamente aos limites e possibilidades da EaD e *eLearning* em contexto de reclusão.

A dinâmica do presente trabalho encontra-se organizada em duas partes. Na primeira parte apresenta-se o enquadramento concetual e teórico da nossa investigação. Assim, no primeiro

capítulo concetualiza-se a Educação de Adultos, a Aprendizagem ao Longo da Vida, a Educação a Distância e o *eLearning*, seguida de uma breve retrospectiva histórica, finalizando com uma abordagem aos princípios e modelos pedagógicos de aprendizagem em espaços vituais.

Por sua vez, no segundo capítulo aborda-se a questão da Educação em Estabelecimentos Prisionais (EP's), partindo das finalidades e da evolução da instituição prisão desde a antiguidade clássica até à contemporaneidade. A partir de uma abordagem cronológica, analisa-se o Sistema Prisional Português, mediante uma perspetiva histórico-legislativa desde o início do século XX até à atualidade, passando pela caracterização da atual população reclusa. Aborda-se ainda a Educação e Formação de Adultos e a Reinserção Social em contexto prisional no sentido de melhor compreender a importância da Ação Educativa neste contexto específico. Este capítulo termina com uma análise do recurso ao *eLearning* como modalidade de aprendizagem em contexto prisional, apresentando exemplos de projetos desenvolvidos na Europa e em Portugal, bem como reflexões acerca dos limites e possibilidades através da formação para a inclusão digital, tendo por base a revisão de literatura nos domínios do *eLearning* e da aprendizagem ao longo da vida em contexto de educação/formação de adultos.

A segunda parte do estudo, tem o seu enfoque no estudo empírico. No terceiro capítulo, delimita-se o problema do trabalho, definem-se os objetivos da investigação e a opção metodológica. Apresenta-se, ainda, o contexto no qual se desenvolveu o nosso estudo e a caracterização da amostra, a descrição do instrumento e os procedimentos referentes à sua administração.

No quarto capítulo, apresentam-se os dados e a análise dos resultados que permitiram a elaboração de diferentes quadros de análise e de reflexão da EaD e do *eLearning* em contexto de reclusão.

Nas conclusões, discutem-se os resultados obtidos e acentuam-se os aspetos mais relevantes da investigação. Finaliza-se o estudo com algumas reflexões acerca de propostas para eventuais investigações futuras.



## **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**



**CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
E *ELEARNING***



## **1 Educação de Adultos e Aprendizagem ao Longo da Vida**

Para refletirmos acerca da educação de adultos, numa perspectiva de aprendizagem e formação ao longo da vida, parece-nos pertinente apresentar uma análise do quadro conceitual característico desta temática enquanto fator facilitador, assim como um breve enquadramento histórico, focando a evolução dos conceitos de educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida numa breve contextualização social, histórica e política.

A educação é um processo que se manifesta de diversos modos e através de vários métodos e constitui, no seu sentido mais amplo, o meio pelo qual os valores, os hábitos e os costumes são transferidos de geração em geração. Por outro lado, na sua forma mais básica, constitui uma transferência de conhecimentos para crianças e jovens em espaços construídos para o efeito, constituindo a base de qualquer sociedade.

Cavaco (2002) refere que a educação compreende um conjunto de modalidades, mas também de situações educativas, extremamente amplas e distintas. Sales (2010: 10) acrescenta que a educação engloba “todos os processos formativos que levam os indivíduos, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si próprios, com vista à promoção do desenvolvimento pessoal e da integração na vida activa em sociedade”.

O contexto atual, é caracterizado por mudanças aceleradas e significativas da nossa sociedade decorrentes da globalização. Estas mudanças visam a capacidade de inovar e de definir estratégias, conduzindo a transformações com uma aplicação prática que afetam todas as áreas sociais, culturais, educacionais, políticas e económicas, que modificam a nossa forma de pensar, de interagir, de agir e de comunicar. Os fatores mais relevantes que impulsionam estas mudanças são: as tecnologias de informação e comunicação, capazes de influenciar aspetos diversos e significativos da realidade social e que têm um grande impacto nas relações sociais, no conhecimento e na produção de bens; o modo de produção e organização do trabalho, ao introduzir métodos inteligentes nas fases do processo produtivo; e a democracia política que ultrapassa fronteiras e favorece a participação dos cidadãos.

Estamos perante os desafios da adaptação e da organização. Estamos perante a sociedade do conhecimento, marcada por novas formas de produzir, utilizar e difundir o conhecimento.

Independentemente da posição ou classe social a que pertence um indivíduo, hoje pode aceder a todo e qualquer tipo de informação. Mas, por vezes, a realidade é muito distinta, porque à partida ficam de fora todos aqueles que não têm condições de acesso e porque o acesso à informação não pode ser considerado como uma garantia de aquisição de conhecimento e aprendizagem. É fundamental que, face às informações apresentadas, as pessoas possam desconstruir o seu conhecimento, visando uma nova construção e apropriação, estimulando

assim, a interação entre os agentes económicos e sociais para que seja difundido e consequente seja gerador de inovação. É nesta linha que Delors (1996) argumenta que:

(...) parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão.

(Delors, 1996: 18)

### **1.1 Definição e delimitação concetual**

À medida que a sociedade evolui, surgem novos modelos de educação que permitem às pessoas, aceder à aprendizagem, independentemente da sua idade. De forma a enfrentar as crescentes exigências e oportunidades de construção de uma sociedade mais inclusiva, aprender ao longo da vida tem vindo a tornar-se uma condição imprescindível. Aprender ao longo da vida pode significar, antes de mais, encontrar formas de desenvolver, em permanência, as competências necessárias nas diferentes esferas da vida.

O memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida (Comissão Europeia, 2000) contém uma definição do conceito, estabelecido no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego, postulando que a aprendizagem ao longo da vida é “toda a actividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objectivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”. Esta definição abrange as “categorias básicas de actividades de aprendizagem, nomeadamente a aprendizagem formal, não formal e informal, para além da inclusão de todas as fases da aprendizagem, desde a infância à reforma” (Siteo, 2006: 284).

Deste contexto, de aprendizagem ao longo da vida (ALV) emerge o conceito de educação de adultos (EA), que prolonga o sentido tradicional do fenómeno educativo. Os saberes que os indivíduos vão adquirindo ao longo da vida obedecem a uma lógica de construção distinta da que é traduzida no contexto educativo formal e por isso, a aquisição de conhecimentos não deve estar confinada a um período limitado da sua vida.

A importância deste conceito de aprendizagem ao longo da vida remonta às décadas de 60 e 70 do séc. XX, apresentando-se sob a designação de Educação ao Longo da Vida, como um conceito humanista. Em meados dos anos 60, o Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente, que era considerada como “um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas, de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” (Conselho da Europa, 1970: 9).

A Educação de Adultos é um conceito de natureza polissêmica, que tem sido utilizado numa grande variedade de contextos o que, por vezes, provoca algumas indefinições. Em 1976, numa reunião realizada em Nairobi, nasce um novo conceito de educação de adultos. Até então a educação escolar de crianças e jovens e a educação de adultos eram entendidas como duas partes separadas. Agora entendia-se que deviam coexistir e integrar-se num todo que constitui o sistema global de educação de cada país. Nesta conferência é acreditada uma vasta definição, onde a expressão “educação de adultos”:

(...) denota o conjunto de processos educacionais organizados, seja qual for o conteúdo, nível e método, quer sejam formais ou não, quer prolonguem ou substituam a educação inicial nas escolas, faculdades e universidades, bem como estágios profissionais, por meio dos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos, melhoram suas qualificações técnicas ou profissionais ou tomam uma nova direção e provocam mudanças em suas atitudes e comportamentos na dupla perspectiva de desenvolvimento pessoal e participação plena na vida social, econômica e cultural, equilibrada e independente; contudo, a educação de adultos não deve ser considerada como um fim em si, ela é uma subdivisão e uma parte integrante de um esquema global para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

(UNESCO, 1977: 2)

Paulo Freire (1967, 1999) refere que a educação de adultos é um processo de conhecimento, de manifestação ética, capacitação técnica e científica, de formação política, sendo uma prática indispensável e específica do ser humano. Canário (2000) considera ainda que a educação de adultos deve ser interpretada como uma realidade social, de práticas sociais de natureza educativa e investigativa, com características próprias passíveis de delimitação geográfica, temporal e institucional.

Knowles (1980) refere-se à educação de adultos, num sentido mais amplo, como um processo de aprendizagem de adultos que abrange praticamente todas as experiências do indivíduo pelo qual adquire novos conhecimentos, habilidades, atitudes, interesses e valores. Os adultos “desenvolvem capacidades, enriquecem conhecimentos e melhoram competências, técnicas ou profissionais, ou reorientam-nas a fim de atender às próprias necessidades e às da sociedade” (UNESCO, 1998: 11). É, pois, um processo de auto-desenvolvimento.

## **1.2 Breve retrospectiva histórica**

A importância atribuída à educação de adultos enquanto fenómeno social em permanente evolução parece ser consensual, no sentido em que é responsável pela evolução dinâmica das sociedades, na procura do desenvolvimento e bem-estar humano e social, exigindo assim, uma participação articulada entre os seus agentes e atores e a visão prospetiva das políticas educativas (Arroteia, 2008). Ao longo das últimas décadas o seu campo de ação tem ganho maior amplitude quer ao nível das práticas, englobando diversas modalidades (educação e formação, alfabetização, animação sociocultural, animação comunitária, desenvolvimento local, formação socioprofissional), quer ao nível da investigação (Arco, 2015).

Kallen (1996) indica que a Educação de Adultos terá surgido no século XIX, através dos primeiros programas de natureza social e cultural dirigido a grupos populares que iniciaram a criação de espaços de aprendizagem, em contextos não escolares com objetivos de âmbito cultural e social. O objetivo destes programas era proporcionar às classes trabalhadoras o acesso ao conhecimento e à cultura. Tratava-se de uma nova visão do humanismo no sentido de promover a emancipação social e cultural, uma nova cultura democrática (Arco, 2015).

As atividades de educação de adultos eram igualmente extensivas ao desenvolvimento das competências básicas de aprendizagem da leitura e da escrita, sem uma preocupação explícita de preparar as pessoas para o mundo do trabalho. Santos Silva (1990) refere ainda que a educação de adultos estava restringida por dois grandes métodos sociais. Por um lado, o “desenvolvimento de movimentos sociais de massas” e por outro, a “criação dos sistemas escolares nacionais” tornando assim mais evidente o problema do acesso à instrução, conduzindo ao surgimento das chamadas ofertas de ensino de segunda oportunidade, numa coerência de escolarização da educação de adultos.

Em 1815 surgiu o primeiro movimento de educação de adultos em Portugal, com a criação dos primeiros cursos de alfabetização para os indivíduos que estavam a cumprir o serviço militar. Anos mais tarde, em 1848, terá surgido o primeiro movimento de educação popular destinado a adultos analfabetos. Nestas iniciativas houve envolvimento de grupos associativos e da igreja católica (Carvalho, 2010). Lima (2005) refere que grande parte dessas associações eram controladas pelo Estado, que fiscalizava a sua ação.

No início do século XX, o combate ao analfabetismo tornou-se “um dos principais estandartes da causa republicana assumindo-se, naturalmente, como um elemento de forte contestação à monarquia, e às suas políticas educativas e sociais” (Bergano, 2002: 107). Todas as iniciativas desenvolvidas no âmbito da educação de adultos, tinham como objetivo dotar a população com competências elementares de cálculo, leitura e escrita.

A questão do analfabetismo foi considerada como uma questão fundamental pelos movimentos republicanos, mesmo como uma questão humana e social. Magalhães (1996: 87) refere que os republicanos “viam na ignorância todos os males e na instrução um caminho para a justiça, a igualdade e a regeneração política” na linha iluminista da ideologia moderna (Bergano, 2002: 108).

Com a implementação da República, em 1910, as preocupações face aos elevados níveis de analfabetismo das populações adultas aumentaram substancialmente, sendo criados cursos noturnos que acabaram por ter resultados pouco significativos (Nogueira, 1996). A Reforma Educativa de 29 de Março de 1911 viria a propor o combate ao analfabetismo através de uma organização descentralizada da rede escolar, que pretendia levar as ofertas educativas além

dos centros urbanos, “a escola vai lá, ao encontro de quem precisa” (Nogueira, 1996: 127), através das “escolas móveis.

As universidades populares e as universidades livres tiveram, também, um papel fundamental no que respeita à difusão popular de iniciativas de ordem cultural e recreativa, bem como a organização coordenada de atividades extra-escolares e de divulgação e valorização da cultura popular. No entanto, foi a partir das décadas de 20 e 30 do século XX que se assistiu a uma forte expansão, bem como a institucionalização dos esforços que vinham sendo realizados (Coimbra, Imaginário & Parada, 2001). É promovida uma “educação de adultos, liberal em particular nos países anglo-saxónicos, devido ao regresso de milhares de jovens que uma vez terminada a guerra foram desmobilizados” (Kallen, cit. por Coimbra, Imaginário & Parada, 2001: 85).

Após a II Guerra Mundial e por influência da UNESCO, houve um desenvolvimento mais significativo da educação de adultos em Portugal (Silva, 1990). Neste contexto foram desenvolvidos, pelo Conselho da Europa, da UNESCO e OCDE, os três principais paradigmas de aprendizagem ao longo da vida, que continuam a orientar a filosofia dominante (Siteo, 2006).

Canário (2000: 13), refere que a acelerada expansão da educação de adultos, a partir da década de 50, foi acompanhada por um processo de “diferenciação e complexificação do próprio campo da educação de adultos”, que segundo Arco (2015: 199) se situou em três cenários distintos: “a nível das práticas educativas; a nível das instituições implicadas; e por último a nível da criação da figura do educador de adultos”.

Em meados dos anos sessenta, o Conselho da Europa introduziu o tema da educação permanente, que era considerada como um “conceito fundamentalmente novo e abrangente... um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia” (Conselho da Europa, 1970: 9). A UNESCO impulsionou a política e atividades da organização no domínio da educação ao longo da vida lançando, em 1972, o relatório *Learning to Be*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, presidido por Faure. Este relatório foi precedido, em 1970, pelo trabalho de Lengrand, *An Introduction to Lifelong Learning*, lançando as bases conceituais e preparação do terreno para uma política nova e abrangente que pudesse inspirar e orientar todo o programa educativo da UNESCO, permitindo-lhe ao mesmo tempo estabelecer uma ligação orgânica com as suas atividades científicas, culturais e sócio-políticas (Kallen, 1996).

Canário (2000) distingue quatro domínios de educação de adultos que, desde a década de 70 até à atualidade, permitem limitar o campo das práticas de educação de adultos e que correspondem à formação profissional contínua (orientada para a qualificação e requalificação da mão-de-

obra), à alfabetização e ensino (articulação entre a educação de adultos e desenvolvimento local) e à animação sociocultural (estratégia de intervenção social e educativa a favor de projetos de desenvolvimento em contextos socialmente mais desfavorecidos).

A partir de 25 de abril de 1974, assiste-se a uma verdadeira mudança social em que a educação de adultos, através da DGEP (Direção Geral de Educação Permanente), passa a assumir protagonismo no apoio de várias iniciativas populares em todo o país e na promoção e reorganização do sistema educativo face aos desafios colocados pela educação popular, enfatizando-se o combate ao analfabetismo (Nogueira, 1996). As organizações populares desenvolveram um conjunto de práticas de educação popular que visavam a criação de uma sociedade mais justa e democrática (Melo & Benavente, 1978).

Devido aos baixos níveis educativos da população portuguesa e os altos índices de analfabetismo foi aprovado por unanimidade, em 1979, na Assembleia da República, o projeto PNAEBA (Plano Nacional de Alfabetização e Educação Básica de Adultos). Este projeto visou a assunção do Estado pela responsabilidade de implementar as bases de uma política pública de educação de adultos (Lima, 2005), afirmando-se como um importante dinamizador e catalisador de iniciativas plurais na área da educação de adultos e do desenvolvimento local. Preconizava a estreita articulação entre programas específicos como a alfabetização, a promoção do ensino preparatório para adultos e outras ações no âmbito da intervenção socio-educativa. Tinha como principal objetivo o desenvolvimento das comunidades, o que se conseguiria através de projetos de alfabetização e/ou dinamização socio-cultural, dependendo das necessidades sentidas pelas populações, pelos grupos e pelas comunidades (Bergano, 2002). O referido programa propunha a articulação de iniciativas com objetivos distintos e com horizontes temporais de concretização diferenciados. Esta medida histórica na evolução do conceito de educação de adultos em Portugal consagrava as orientações da UNESCO e reunia condições para o desenvolvimento de práticas inovadoras, no âmbito da educação permanente e da educação popular (Silva, 1990).

Em 1980, a Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP) foi substituída pela Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA). Foi progressivamente construída uma rede pública de educação de adultos, através da criação a nível nacional das Coordenações Distritais e das Coordenações Concelhias de Educação de Adultos. O reconhecimento do papel da educação de adultos para a construção da cidadania democrática iria, certamente, contribuir para a transformação e afirmação deste subsistema educativo como projeto político-educativo da maior atualidade no contexto social, económico e cultural de Portugal (Lima, 2005). Nesta década viveu-se um tempo privilegiado do Estado-Providência registando-se “um conjunto de iniciativas de educação de adultos que visavam a promoção da coesão social e da participação cívica e social, o reforço da democracia e a consolidação do Estado nação, através das ações de educação formal e não formal (Arco, 2015: 201).

Em Outubro de 1986, foi aprovada na Assembleia da República a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), constituindo um momento marcante relativamente à evolução do conceito de educação de adultos ao introduzir o ensino recorrente como uma modalidade especial de educação de adultos, num tempo em que se registava em Portugal uma mudança nas áreas política e social, face à adesão à União Europeia (Canário, 2006). Entendia-se que a educação recorrente poderia colmatar as necessidades e carências de formação de indivíduos que não tiveram oportunidades de se enquadrar no sistema de educação escolar (Arroteia, 2008).

Silva e Rothes (1998) referem que, a LBSE passou a dar prioridade à formação como percurso educativo específico associado à formação profissional e ao trabalho, sendo que o ensino recorrente deveria dar uma segunda oportunidade a todos aqueles que nunca tinham tido acesso a estes níveis de ensino, no período normal de formação. Em 1989 foi implementado em Portugal o Programa Operacional de Desenvolvimento da Educação de Adultos, pela rede pública de educação de adultos, com o intuito de promover a qualificação da mão-de-obra face à necessidade de modernização económica. Estas novas orientações de políticas de educação de adultos no nosso país terão sido um retrocesso na evolução do conceito, que adquiriu um estatuto de “menoridade” comparativamente com o sistema escolar (Lima, 2005). Arco (2015: 203) afirma que “o conceito de educação de adultos, conotado com o conceito de educação permanente, sofreu uma evolução negativa como consequência das políticas de marginalização da educação de adultos, que transformou este subsistema educativo numa conceção de ensino escolarizado de segunda oportunidade”.

Na década de 90, assistiu-se a um relançamento do investimento na área de educação e formação de adultos. Portugal, ao participar na V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em 1997, foi alvo de intervenção das indicações e estratégias definidas pela UNESCO, contribuindo assim, para impulsionar o desenvolvimento consistente da educação de adultos (Mendonça, 2010).

Neste sentido, foi criada em setembro de 1999 a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), sob tutela dos Ministérios da Educação do Trabalho e da Solidariedade Social, sendo extinta em 2002 (Costa, 2005). A ANEFA veio trazer uma nova conceção, e preconizava novas soluções, para o campo da educação e formação de adultos referindo-se não mais como Educação de Adultos, mas como Educação e Formação de Adultos (Cavaco, 2009). Emergiram então, os cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), oferta integrada de educação e formação para adultos com baixos níveis de qualificação escolar e profissional (Trindade, Saleiro & Pegado, 2007), o Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), de nível básico e secundário e os referenciais de competências-chave para a educação e formação de adultos (Gomes, 2010).

As políticas de educação e formação profissional congregaram-se, a partir de então, em torno do programa Iniciativa Novas Oportunidades, apresentado em setembro de 2005 pelo Governo e tuteladas desde 2007 pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ), tendo como meta proporcionar um modelo de educação e formação de adultos, através do qual se valorizam os percursos educativos, as aprendizagens e competências adquiridas ao longo da vida, em situações formais e informais (Costa, 2005).

A União Europeia consagrou o ano de 1996 como o Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida. Os objetivos inscreviam-se no âmbito das orientações do “Livro Branco sobre a Educação e a Formação: Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva”, publicado em 1995, propondo a análise e a definição de orientações de ação no campo da educação e da formação ao nível dos Estados-Membros, bem como medidas aplicáveis ao nível comunitário.

Entre as diversas e complexas transformações que moldam a sociedade europeia, o Livro Branco distinguia três “choques motores”: i) o choque da sociedade da informação, que tem como principal repercussão transformar a natureza do trabalho e a organização da produção, de onde decorre a necessidade de o indivíduo se adaptar, não só a novos instrumentos técnicos mas também, à evolução das condições de trabalho; ii) o choque da mundialização, que conturba os dados da criação de emprego e anula as fronteiras entre os mercados de trabalho, sendo que a manutenção do modelo social europeu pressupõe a elevação geral das qualificações; iii) o choque da civilização científica e técnica que, apesar do seu efeito geralmente benéfico, gera sentimentos de ameaça e receios irracionais na sociedade (Comissão Europeia, 1995).

O *Livro Branco da Educação e da Formação* propunha duas respostas que passavam pela educação e pela formação: i) a valorização da cultura geral como instrumento de compreensão do mundo, que vai para além dos quadros do ensino e ponto de passagem obrigatório para aquisição de novas competências técnicas; ii) o desenvolvimento da aptidão para o emprego estimulando a mobilidade dos assalariados e dos jovens, desenvolvendo a aprendizagem e todos os tipos de formação alternativa, validando as competências que são adquiridas ao longo da vida, quer tenham sido adquiridas mediante um currículo clássico ou não, oferecendo assim uma segunda oportunidade aos jovens ameaçados de exclusão (Comissão Europeia, 1995).

O desafio inerente ao avanço rumo à sociedade cognitiva é duplo: é económico, na medida em que aberta ao mundo, a União Europeia deve reforçar constantemente a sua competitividade, apoiando-se na sua capacidade de criar e explorar o saber de uma mão-de-obra de grande potencial; é social, porque responde ao imperativo de luta contra a exclusão evitando uma divisão da sociedade, entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem.

O *Livro Branco da Educação e da Formação*, sem querer ser substituto das responsabilidades nacionais, propunha orientações para a ação ligadas a cinco objetivos gerais: i) proporcionar a aquisição de novos conhecimentos, estabelecendo um dispositivo europeu de acreditação de competências técnicas e profissionais podendo assumir a forma de cartões pessoais de competências que permitiriam uma avaliação instantânea das qualificações de cada um ao longo da vida; ii) aproximar a escola e a empresa através do desenvolvimento da aprendizagem sob diversas formas: abertura da educação ao mundo do trabalho, participação da empresa na formação, criando redes de centros de aprendizagem entre diferentes países europeus, promovendo a mobilidade dos estagiários e criar um estatuto europeu do estagiário; iii) lutar contra a exclusão social permitindo aos jovens ameaçados uma segunda oportunidade através da escola, propondo redistribuir financiamentos europeus complementares, a partir de programas para completar as iniciativas nacionais e locais e encorajar o desenvolvimento do serviço voluntário europeu; iv) dominar três línguas comunitárias como elemento fundador da sociedade cognitiva e uma condição que se torna indispensável para beneficiar das possibilidades profissionais e pessoais e criadas pelo mercado único; v) tratar igualmente o investimento físico e o investimento em formação, facultando às empresas que dedicam uma especial atenção à formação, a inscrição no seu balanço de uma parte dos montantes destinados a esse efeito a título de ativos imateriais (Comissão Europeia, 1995).

Segundo o *Livro Branco da Educação e da Formação*, era construindo o mais rapidamente possível a sociedade cognitiva europeia que poderia ser atingido o objetivo de uma Europa capaz de contribuir de forma simultânea para modificar a natureza das coisas à escala planetária e preservar em pleno a consciência individual.

Os termos “Educação” e “Aprendizagem” ao Longo da Vida começam a diferenciar-se. A noção de aprendizagem coloca a responsabilidade do indivíduo em primeiro plano relativamente à evolução do seu percurso educativo. Ou seja, é da responsabilidade de cada um e de acordo com as suas necessidades, “absorver” as ofertas de educação e formação à sua disposição de forma a conseguir manter a sua empregabilidade. Por sua vez, a educação exige condições providas por um ator governamental capaz de desenvolver políticas de acordo com os recursos que se inscrevem nos contextos formais, não formais e informais. Ribas (2004: 21) refere que a expressão “Educação ao Longo da Vida” comporta a exigência quer de uma política pública efetivamente presente, quer de ações deliberadas, responsabilizando “o Estado pela garantia das condições equitativas de acesso à formação e ao conhecimento”.

Ainda na década de 90, é publicado o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, que continua a referir o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida, atribuindo a capacidade de permitir a cada indivíduo aceder a um conhecimento dinâmico

do mundo, dos outros e dele próprio, combinando as quatro aprendizagens do “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros”, “aprender a conhecer” e “aprender a ser”. Em suma, defende um desenvolvimento mais ambicioso da pessoa enquanto ser humano apesar da questão da operacionalização do conceito estar impregnada de orientações mais vocacionadas para o pleno desenvolvimento da vida ativa (Ribas, 2004).

Em Março de 2000, foi lançado o *Memorando sobre a aprendizagem ao longo da vida* com vista ao cumprimento de uma “estratégia de aprendizagem ao longo da vida”, e que pretendia ser um instrumento orientador e de reflexão no âmbito da coordenação estabelecida pela Cimeira de Lisboa/Estratégia de Lisboa. O documento pretendia acompanhar as mudanças económicas e sociais, visando a implementação de uma nova abordagem sobre a educação e a formação.

A Cimeira de Lisboa/Estratégia de Lisboa tinha como objetivo estratégico converter a economia da EU na economia do conhecimento, portanto, mais competitiva e dinâmica, capaz de gerar um crescimento económico sustentável acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social. Para a consecução deste objetivo, a Estratégia de Lisboa propunha uma estratégia global assente nos seguintes pressupostos: i) transição para uma economia e uma sociedade baseadas no conhecimento, através da aplicação de melhores políticas no domínio da sociedade da informação e da investigação e desenvolvimento, bem como da aceleração do processo de reforma estrutural para fomentar a competitividade e a inovação e da conclusão do mercado interno; ii) modernização do modelo social europeu, investindo nas pessoas e combatendo a exclusão social; iii) combinação adequada de políticas macroeconómicas (Lindeza, 2009).

Para os países mais industrializados, deparam-se novos desafios, que vêm reforçar a necessidade de educação e formação em todos os estágios da vida, exigindo uma nova postura dos indivíduos face à educação, formação, trabalho e ao exercício da cidadania.

Devido à crescente e rápida evolução tecnológica, as empresas passaram a exigir aos seus trabalhadores a capacidade de acompanhar as novas tendências do mercado laboral e económico através do investimento em conhecimento e competências. Assim sendo, educação e formação configuram-se como imposições importantes não só para a valorização pessoal, mas também para integração social do indivíduo. Torna-se então fundamental que os indivíduos sejam ativos na sua própria formação e na procura dos meios que lhe permitam uma atualização ou reajuste para fazerem face às exigências sociais e desenvolvimento da sua empregabilidade que têm que manter e desenvolver ao longo da sua vida. A formação e obtenção de competências no mundo atual não decorre isoladamente e em exclusivo numa determinada fase da vida, mas antes ao longo do decurso dela.

Hoje, os indivíduos quer se encontrem empregados ou em situação de desemprego, têm ao seu dispor meios para atualizar os seus conhecimentos, adquirir e desenvolver as suas competências, seja através dos métodos não formais ou informais de educação (promovendo a aprendizagem de competências identificadas como competências essenciais do Quadro de Referência Europeia). Evidencia-se com esta ideia que a valorização de contextos não formais e informais de aprendizagens para a empregabilidade e mobilidade dentro do mercado de trabalho (resultado de uma mudança no modelo de gestão dos recursos humanos), traz consigo uma mudança de expectativas relativamente ao trabalhador.

Em 2011, foi publicado no Jornal Oficial da União Europeia a “Resolução do Conselho sobre uma agenda renovada no domínio da educação de adultos”, no qual afirma que é fundamental deve ter em conta as conclusões do Conselho, delineadas anteriormente, relativamente:

(...) a um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação («EF 2020») que seja totalmente coerente com a estratégia Europa 2020 e cujos quatro objetivos – relacionados com a aprendizagem ao longo da vida e a mobilidade, a qualidade e a eficácia, a igualdade, a coesão social e a cidadania ativa, bem como a criatividade e a inovação – sejam em igual medida relevantes para a educação de adultos.

(Jornal Oficial da União Europeia, 2011)

A Europa 2020 reconhece então, que a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências tem como base um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, uma vez que estes são os elementos decisivos para dar resposta à atual crise económica. Assim e neste sentido, a Comissão propõe objetivos que constituam metas comuns para os Estados-Membros e para a UE. Por sua vez, a UE e a Comissão Europeia irão promover a estratégia a partir das suas “iniciativas emblemáticas”.

Na perspectiva de Castells (2004) e Levy (1997), uma sociedade em rede diminui as distâncias aproximando as pessoas com interesses em comum e cada indivíduo é um agente disseminador da informação. Hoje, a “grande demanda é por indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade e capacidade de comunicação” e por isso, parece ser essencial formar pessoas mais preparadas para o mundo e para o mercado de trabalho, que, de certa forma, está em constante transformação (Barca *et al.*, 2007: 614).

Desta forma, parece-nos muito importante referir que o modelo de atuação da Universidade Aberta (UAb), que do ponto de vista pedagógico, se baseia em quatro linhas de força: “a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital” (Pereira *et al.*, 2007: 10), vai ao encontro da promoção de uma educação e formação dos cidadãos ao longo da vida (Barca *et al.*, 2007: 614).

## 2 Educação a Distância e *eLearning*

### 2.1 Definição e delimitação conceitual

São várias as definições que encontramos na literatura no que respeita ao conceito de Educação a Distância (EaD). Por se tratar de uma área que não é nova, mas que está em constante mutação ao longo dos anos, muitos autores têm feito tentativas no sentido de definir esta modalidade de ensino, que tem vindo a incorporar novos mecanismos e estratégias pedagógicas e tecnológicas no decorrer da sua história.

Saba (2003) refere que uma das principais características que diferencia a EaD das outras formas de educação, consiste na atenção centralizada no estudante e na sua independência no processo de aprendizagem. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem baseia-se não só em objetivos, mas também em metas, pois as pessoas envolvidas neste processo são motivadas pela vontade de aprender e obter sucesso na sua aprendizagem.

Moore, Dickson-Deane e Galyen (2011) referem que:

Distance education is the most renowned descriptor used when referencing distance learning. It often describes the effort of providing access to learning for those who are geographically distant. During the last two decades, the relevant literature shows that various authors and researchers use inconsistent definitions of distance education and distance learning.

(Moore, Dickson-Deane & Galyen, 2011: 129)

Keegan (1996) refere que o termo educação a distância é um termo genérico que inclui estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas por diferentes instituições que utilizam essa modalidade de educação. Nesse sentido, o autor utiliza o termo educação a distância para unir dois elementos desse campo da educação: “o ensino a distância e a aprendizagem a distância”.

Litto (1999) define EaD como:

(...) um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si, uma ou mais Instituições de apoio responsáveis pelo seu planeamento, implementação, controlo e avaliação.

(Litto, 1999: 59)

Com base na definição acima transcrita, podemos concluir que a EaD é uma forma de ensinar e aprender centrada no aluno, em que este acede à fonte de conhecimento através de variados recursos, que podem ser impressos, electrónicos ou multimédia que, dependendo do seu grau de sofisticação, fornecem não só uma independência de espaço e/ou de tempo, como também uma maior ou menor interação (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007).

Segundo Oblinger (2006) os recursos tecnológicos contribuem para redefinir os espaços de aprendizagem. Com o desenvolvimento das redes de comunicação e com a disseminação da

*Internet* foram criadas as condições fundamentais para a evolução da EaD, criando “novas terminologias como *eLearning*, educação *online*, *Web-based learning* ou *open learning*” (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015: 18).

O *eLearning* comporta diferentes significados, uns com mais ênfase na dimensão tecnológica, outros na dimensão pedagógica. Masie (2006, cit. por Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015: 19) define o *eLearning* baseado nestas duas dimensões, tecnologia e pedagogia, afirmando que o “eLearning é o uso da tecnologia de rede para planear, entregar, seleccionar, gerir e expandir a aprendizagem”.

Sangrà, Vlachopoulos e Cabrera (2012) desenvolveram um estudo em torno do conceito, identificando quatro categorias de definições de *eLearning*. A primeira relacionada com a componente tecnológica, baseada em contributos de empresas privadas e de investigadores, destaca o aspeto tecnológico do *eLearning*. A segunda categoria, orientada sob a perspetiva dos sistemas de distribuição, o *eLearning* surge como meio de acesso ao conhecimento, destacando a acessibilidade dos recursos e não os resultados das aprendizagens. A terceira categoria, orientada pela comunicação, enuncia o *eLearning* como uma ferramenta de comunicação, interação e de colaboração. Na última categoria, orientada para o contexto educacional, o *eLearning* é definido como uma estratégia de ensino inovadora, visando melhorar a qualidade da aprendizagem. A este respeito, Gomes (2005a) considera que “o conceito de e-learning que defendemos engloba elementos de inovação e distinção em relação a outras modalidades de utilização das tecnologias na educação e apresenta um potencial acrescido em relação a essas mesmas modalidades”, referindo que:

(...) o e-learning intimamente associado à Internet e ao serviço www, pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e actualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e pela possibilidade de desenvolvimento de “hipermédia colaborativa” de suporte à aprendizagem.

(Gomes, 2005a: 232)

Gomes (2005b) acrescenta ainda que:

É na sua vertente de “modalidade de ensino/formação (interactiva e/ou colaborativa) a distância que o e-Learning pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na Exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de Experiências entre todos os participantes, no Envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva Empreendedorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) Empática com a utilização da Web enquanto tecnologia de suporte (...).

(Gomes, 2005b: 67)

Para Rosenberg (2000), eLearning assenta na utilização das tecnologias da Internet, para disponibilizar um conjunto de soluções que melhorem o conhecimento e o desempenho, e

baseia-se em três critérios fundamentais: na utilização de redes que facilitam a atualização imediata, o armazenamento, a recuperação, a distribuição e troca de informação; no envio ao utilizador, via computador e tecnologia da Internet, a qual também permite a interação; e colocando ênfase em soluções metodológicas mais avançadas que os paradigmas tradicionais de formação. Assim, ao colocar em relevo a utilização de metodologias mais avançadas, o eLearning, deixa de ser definido apenas com base em critérios tecnológicos (Meirinhos, 2006), pois é, segundo Rosenberg (2000), uma nova maneira de pensar a aprendizagem.

Numa abordagem inclusiva, proposta por Sangrá, Vlachopoulos, Cabrera e Bravo (2011: 35) o *eLearning* é enunciado da seguinte forma: “Una modalidad de enseñanza y aprendizaje, que puede representar todo o una parte del modelo educativo en el que se aplica, que explota los medios y dispositivos electrónicos para facilitar el acceso, la evolución y la mejora de la calidad de la educación y la formación”.

## **2.2 Breve retrospectiva histórica**

O desenvolvimento da EaD tem vindo a ocorrer em função do desenvolvimento das TIC, proporcionando a cada geração de desenvolvimento novos recursos e meios de interação permitindo melhorar a comunicação bidirecional, na qual é baseada esta modalidade de ensino. Segundo Moore e Kearsley (2007) a EaD é categorizada em cinco gerações, todas elas baseadas no princípio de ensinar e aprender ao mesmo tempo em que estudante e professor se encontram em diferentes lugares (Monteiro, Moreira & Lencastre, 2015).

A EaD tem uma origem longínqua que, segundo Chaves (1999), remonta ao tempo em que a humanidade desenvolveu a competência da linguagem e, posteriormente, inventou a escrita alfabética. Terão sido estas as primeiras “tecnologias” aplicadas no ensino, possibilitando o surgimento do ensino a distância, primeiro sob a forma epistolar e mais tarde sob a forma de livro impresso, com a invenção da imprensa pelo alemão Gutenberg, no século XV. Inicia-se aqui uma nova era, um marco na história da educação.

A dimensão do alcance da EaD, a rapidez com que a informação impressa passou a chegar a todos aqueles que queriam aprender e a possibilidade de este lhes aceder autonomamente, sem a obrigatoriedade da contiguidade presencial entre os intervenientes do processo, estão na génese do conceito de EaD tal como a concebemos hoje.

É a partir do século XVIII com o desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte, cuja incidência é maior no século que se lhe segue (por volta do ano de 1833), que a EaD surge na modalidade de ensino por correspondência. Considerada como a primeira geração (ensino por correspondência) desta modalidade de educação, caracterizada pela troca de materiais didáticos (apostilas e livros) por via postal entre o aluno e o professor, permitiu que as distâncias encurtassem, possibilitando o alargamento do conhecimento a um maior

número de pessoas. Valadares (2011) apelida o paradigma de aprendizagem que corresponde a esta primeira geração de paradigma racionalista-informacional, por se tratar de um ensino do tipo estímulo-resposta.

No início do século XX, com o advento da rádio, do cinema, mais tarde da televisão, da cassete e do vídeo, a EaD ganha um novo impulso com a utilização do som e da imagem que estas tecnologias proporcionam. Neste contexto, os alunos tinham a possibilidade de ver imagens e ouvir os conteúdos. Salienta-se que esta modalidade permitia já a gestão do tempo de estudo e completava os suportes escritos a que o aluno tinha acesso, sendo considerada a segunda geração da EaD. Designada por multimédia por utilizar material impresso e recursos áudio e vídeo, tal como na geração anterior, apresentava um baixo nível de interatividade com atendimento esporádico e dependendo da possibilidade de contatos telefónicos, comportava pouca ou nenhuma interação professor/aluno. Segundo Valadares (2011), continuou a prevalecer a psicologia condutista e behaviorista patente na primeira geração.

A terceira geração, das universidades abertas, surge em 1969 com a *Open University* em Inglaterra. Teve como propósito oferecer ensino de qualidade com um custo reduzido para os alunos. O guia de estudo impresso, orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, cassetes gravadas, conferências por telefone, *kits* para experiências em casa e biblioteca local disponibilizando aos estudantes suporte e orientação, discussão em grupo de estudo local e uso de laboratórios da universidade nas férias, foram os recursos e meios que caracterizaram esta geração de EaD. Além de encontros presenciais, ocorria uma maior interatividade e utilização de muitos recursos pedagógicos proporcionando uma maior troca de informações, aqui são utilizadas as tecnologias de telecomunicações/satélite, cabo ou *ISDN – Integrated Services Digital Network*. Esta geração teve um papel fundamental na educação superior, tornando possível a muitos, a realização de um curso superior.

Com o fácil acesso das populações ao computador, à *Internet*, ao *e-mail*, aos fóruns, aos *chat's*, às redes sociais..., registou-se uma verdadeira revolução na EaD. A informação globalizou-se e tornou-se facilmente consumida à distância e à velocidade de um simples *clic*. A *Internet* foi “o gigante” que levou à quarta geração, “abrindo novos espaços para a aprendizagem e possibilitando a comunicação síncrona e assíncrona entre professor e aluno e entre pares. Nesta fase, o uso do correio eletrónico e das ferramentas de *chat* crescem de forma rápida e célere (Bottentuit Junior & Coutinho, 2007). A proliferação de escolas, institutos e universidades virtuais possibilitou a participação em comunidades virtuais em que, através do *World Wide Web (WWW)*, o ensino-aprendizagem se processou de forma essencialmente assíncrona, servindo a *Internet* de mediador entre os seus intervenientes.

O *eLearning (electronic learning)*, ou seja, a aprendizagem em rede, surge como a quinta geração de EaD. Nesta modalidade, o material escrito é substituído por material digital

multimídia. No *eLearning*, as etapas de ensino são pré-programadas e divididas em tópicos, utilizando-se diversos recursos como o *email*, textos e imagens digitalizadas, *chats*, fóruns, *links*, vídeos, entre outros. Cabe ao aluno planejar, organizar e programar os seus estudos, de acordo com as suas necessidades e ao seu ritmo. Por se tratar de uma geração de EaD baseada no paradigma construtivista, Valadares (2011: 42) refere que “Requer ambientes construtivistas e investigativos de aprendizagem e pressupõe no mínimo um ensino colaborativo, ou, o que ainda é mais exigente, um ensino colaborativo”.

Podemos observar que as gerações tecnológicas em EAD não se sobrepõem ou se anulam, mas convivem simultaneamente. Porém, em função dos avanços tecnológicos, é grande a diferença, principalmente, na interatividade e na participação no processo de ensino-aprendizagem entre as gerações.

### **2.3 Princípios e modelos pedagógicos em espaços virtuais**

A emergência de uma nova cultura digital, aliada à evolução tecnológica, dá à EaD novas possibilidades de formação em regime colaborativo e em rede cujas vantagens estão comprovadas. A aprendizagem aberta e em rede emerge, assim, como um dos grandes desafios educativos do presente século. Monteiro, Moreira e Almeida (2012: 28) referem que “a relação entre a tecnologia e a pedagogia mudou substancialmente o paradigma a que estávamos habituados, quebrando com a tradição de um ensino baseado num “manual recomendado”, na dominância do professor como “fonte de saber” e na observância rígida de um *curriculum* predeterminado”.

Surgem novas propostas educacionais e pedagógicas para atender à especificidade da formação dos indivíduos a partir da possibilidade de construção do conhecimento recorrendo a diversas metodologias presenciais e virtuais, como modo de maximizar a construção do processo de ensino aprendizagem.

Meirinhos (2006) refere que:

A inteligência colectiva é uma nova via para que cada indivíduo, cada comunidade de aprendizagem, cada organização, sejam considerados como potenciais recursos de aprendizagem, em função da formação contínua. A inteligência colectiva pode trazer um novo valor acrescentado, que depende das relações humanas. É uma nova instância de produção de saberes que emerge da actividade colaborativa. Este valor construído pelo colectivo é muito superior à soma dos talentos de cada um. O desafio encontra-se em saber reunir a dimensão relacional (valores, afectividade...) e a sua dimensão mais cognitiva, para criar verdadeiras redes humanas. É então necessário saber mobilizar a inteligência colectiva, cujo ingrediente essencial é a colaboração.

(Meirinhos, 2006: 157)

A aprendizagem colaborativa consiste em estabelecer procedimentos onde o aluno conjuntamente com o professor estabelecem a procura, a compreensão e a interpretação de determinadas questões, surgindo da necessidade de inserir metodologias interativas na educação. Para Fuks *et al.* (2006) a metodologia de aprendizagem colaborativa assume um

importante papel no processo educacional onde a ênfase se caracteriza no processo e não no produto.

A oportunidade de comunicação entre pares que um ambiente virtual possibilita, faz com que o professor possa estabelecer uma relação muito mais próxima com o aluno, tornando-se um orientador do ensino, disponibilizando materiais e tarefas ajustadas. Desta forma, o aluno não se limita apenas a receber informação, mas a criá-la e a trabalhá-la de uma forma mais autônoma e construtiva, permitindo a aquisição de novas competências. As mudanças ocorridas conduzem a uma transformação do papel que desempenha cada um dos seus intervenientes individualmente (professor e aluno), em grupo e na sua relação pedagógica.

De acordo com Delors (1996) a aprendizagem colaborativa baseia-se em quatro pilares:

- “*Aprender a conhecer*” - a preocupação reside no domínio dos instrumentos do conhecimento. Assim, na aprendizagem colaborativa o aluno precisa de saber como procurar novos conhecimentos, construir e desenvolver as suas próprias competências, participando ativamente da construção do conhecimento. Precisa de ser motivado a procurar o conhecimento, a ter prazer em conhecer, a aprender a pensar, a elaborar as informações para que possam ser aplicadas à realidade em que vive.
- “*Aprender a fazer*” - é indissociável do pilar “*aprender a conhecer*”. Não se deve simplesmente preparar o indivíduo para uma determinada tarefa, pois é também necessária uma evolução da aprendizagem através de novas formas de ensino. O indivíduo transforma uma informação em conhecimento através da interação social procurando fazê-lo de forma crítica, promovendo o desenvolvimento de aptidões que levam a pessoa a atuar na sua profissão com mais e melhores competências.
- “*Aprender a viver juntos*” - significa compreender o outro e a descobri-lo, desenvolver a capacidade da dependência mútua e da cidadania, administrar conflitos, participar em projetos comuns, através da participação e da cooperação. Gadotti (2000) refere que é preciso desenvolver hábitos de projetos de cooperação através de formação de grupos como intuito de socializar o conhecimento mútuo. A aprendizagem colaborativa ocorre como resultado da interação entre os pares envolvidos no desenvolvimento e na conclusão de uma tarefa comum. Na verdade, “*aprender a viver juntos*” implica redimensionar as práticas pedagógicas dos professores em todos os níveis de ensino. Os professores e os alunos passam a ser parceiros de um projeto comum.
- “*Aprender a ser*” – é fundamental ter em consideração o desenvolvimento integral da pessoa: inteligência, sensibilidade, sentido ético e estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade, pensamento autônomo e crítico, imaginação, criatividade e iniciativa, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo.

Para Delors (1996) a educação deve:

(...) contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

(Delors, 1996: 85)

Matui (1995) refere que a interiorização do mundo externo surge a partir da capacidade de nos abstrairmos, permite concluir as nossas ações externas. Desta forma, as potencialidades do indivíduo devem ser consideradas durante o processo de ensino e aprendizagem. Vygotsky (1994) lembra-nos a importância da interação com o grupo como facilitador do seu desenvolvimento. O autor refere que não existe apenas um nível de desenvolvimento, mas pelo menos, dois: o “*nível de desenvolvimento afetivo*”, obtido como resultado de um processo de desenvolvimento já realizado, anterior à aprendizagem escolar; e o “*nível de desenvolvimento potencial*”, aquele que o indivíduo consegue realizar com o auxílio do outro. Esta abordagem segue o princípio da “*inteligência coletiva*”, fazendo referência ao uso da reciprocidade para a formação da produção intelectual por meio da comunicação de “*todos para todos*”.

Nesta perspectiva, Lima (2002) defende que as instituições não podem criar conhecimento sem indivíduos e por isso, podem e devem apoiar o processo de criação de conhecimento através do desenvolvimento de ambientes, de espaços e comunidades, voltados à colaboração com o objetivo de intensificar as relações interpessoais.

Monteiro, Moreira e Almeida (2012) referem que:

Partindo de uma visão da aprendizagem que concebe o envolvimento em práticas sociais como o principal processo de construção do conhecimento, (...) que os indivíduos constroem e às quais pertencem ao longo das suas vidas como unidades básicas de análise do processo de criação do conhecimento”. Os autores entendem que “esta concepção sustenta a visão de que os indivíduos aprendem quando integrados em comunidades nas quais o conhecimento é construído através da interação (no âmbito de atividades colaborativas de intercâmbio social e de autodescoberta) do discurso, da ação e da negociação”.

(Monteiro, Moreira & Almeida, 2012: 52)

Moreira e Almeida (2011) argumentam que:

(...) as relações sócio-comunicativas são factor de eficácia enquanto suporte afectivo da aprendizagem. Aspectos como a motivação, satisfação, ou imaginação e criatividade participam no processamento da informação, devendo o desenho dos ambientes e experiências de aprendizagem reflectir o planeamento para actualização de competências na integração curricular implicando as diferentes dimensões de funcionamento. Assim, a criação e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, essencialmente pondo em comum as possibilidades e apoios, independentemente do figurino, deve assumir-se como colaborativa e de cooperação seja na concepção e desenvolvimento de conteúdos transmitidos por exposição oral com recurso a meios auxiliares, seja de conteúdos electrónicos”. Os autores referem ainda que “estas comunidades são uma importante alternativa à aprendizagem e aos contextos organizacionais tradicionais e, ao serem suportadas pelas tecnologias, tornaram-se mais tangíveis hoje do que há uma década. Elas

representam ambientes intelectuais, culturais, sociais e psicológicos que facilitam e sustentam a aprendizagem, enquanto promovem a interação, a colaboração e o desenvolvimento de um sentimento de pertença dos seus membros.

(Moreira & Almeida, 2011: 1658)

Assim, a abordagem colaborativa promove no indivíduo o poder de análise da responsabilidade pessoal e o pensamento crítico, valorizando a sua participação e as suas competências em encontrar soluções para os problemas.

Temos assistido nos últimos anos, a um processo de mudança nas Instituições de Ensino Superior (IES), do modo a tornarem-se estruturas mais flexíveis para que continuem a permitir o acesso ao conhecimento, mas também para que sejam capazes de responder às necessidades mais amplas da sociedade (Zabalza, 2007), nomeadamente no que se refere à diversificação e massificação do ensino junto de novos públicos. É imperativo que estas instituições assumam novos papéis de forma a proporcionar uma oferta formativa atual e inovadora. Lemos (2011) refere que estes apertos invocam um desafio e esforço acrescido na adaptação dos currículos e das estratégias de formação existentes.

A subscrição da Declaração de Bolonha (1999), visava a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) coerente. Esta visão originou novos contributos para que se reformulasse este subsistema de ensino, nomeadamente no que diz respeito ao desenvolvimento curricular, cooperação interinstitucional, regimes de mobilidade e programas de estudos integrados, formação e investigação de forma a operacionalizar as seguintes linhas de ação (Keeling, 2006): i) através da adoção de um sistema de reconhecimento dos diversos graus académicos; ii) adotando um sistema de ensino baseado em três ciclos; iii) promovendo a mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e pessoal administrativo e técnico; iv) estabelecendo um sistema de acumulação e transferência de créditos; v) promovendo a cooperação europeia na certificação da qualidade do ensino superior; vi) promovendo a dimensão europeia no ensino superior; vii) promovendo a aprendizagem ao longo da vida; viii) promovendo a nível mundial o Espaço Europeu de Ensino Superior; ix) através da promoção de sinergias entre o EEES e a Área Europeia de Investigação.

Dentro desta temática da aprendizagem colaborativa, das comunidades e ambientes virtuais de aprendizagem, têm emergido vários modelos explicativos, orientadores da implementação, do desenvolvimento e do funcionamento das experiências educativas a distância. Vários autores como Meirinhos e Osório (2007), Monteiro, Moreira e Almeida (2012) destacam a emergência desses modelos, por propiciarem a reflexão, uma referência para o desenho, a implementação de práticas e a análise dos processos de interação e colaboração no seio das comunidades virtuais de aprendizagem.

Entre esses modelos, destacam-se, pela sua atualidade, adaptabilidade e pertinência, o modelo de *Community of Inquiry* (Garrison *et al.*, 2000), o modelo de *e-moderating* (Salmon, 2000),

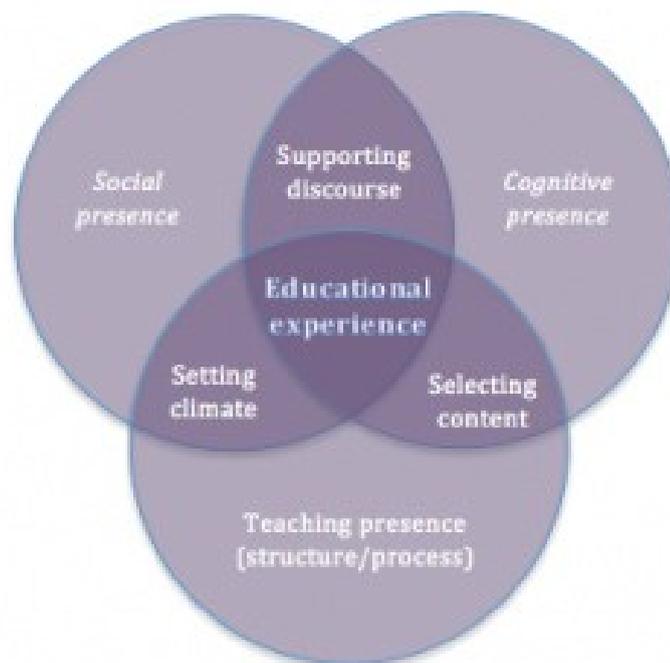
o modelo de Brown (Brown, 2001), o modelo de colaboração em comunicação assíncrona (Murphy, 2004), o modelo de colaboração em ambientes virtuais (Henri & Basque, 2003) e o modelo de interação em ambientes virtuais (Faerber, 2002), que descrevemos de seguida.

### **Modelo de *Community of Inquiry***

O modelo teórico elaborado por Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer para o ensino online (Garrison *et al.*, 2000) e posteriormente desenvolvido por Garrison e Anderson (2003), designado por *Community of Inquiry*, constitui uma abordagem equilibrada na convergência entre uma perspectiva construtivista da aprendizagem e do conhecimento, baseada na interação e no trabalho colaborativo.

Este modelo assenta em três dimensões de base (Figura 1.1): a dimensão social, cognitiva e docente. Garrison *et al.* (2000) referem que a existência destes elementos e das suas inter-relações são fundamentais para o sucesso das experiências educativas. O modelo *Community of Inquiry* tem como base a comunicação assíncrona, sendo o fórum de discussão o principal suporte de comunicação. Com base no modelo é possível sistematizar e analisar as interações, com o objetivo de melhorar a compreensão do processo de aprendizagem em comunidade (Rourke *et al.*, 2001). Os autores acrescentam ainda a necessidade de uma presença docente, para além da presença de uma dinâmica social e cognitiva.

Figura 1.1 – *Community of Inquiry*



Fonte: Garrison, Anderson e Archer, 2000

Garrison e Anderson (2003), afirmam que a construção do conhecimento individual deve-se, em larga medida, ao ambiente social, por este favorecer perspectivas diversas para a promoção da investigação, da crítica e da criatividade.

Num ambiente colaborativo, pretende-se que o indivíduo assuma a responsabilidade de dar sentido à sua experiência educativa, assumindo o controlo da sua aprendizagem, através da negociação de significados com o grupo onde se insere (Meirinhos, 2006). A presença cognitiva é vista como um processo de pensamento crítico e que segundo Monteiro, Moreira e Almeida (2012) corresponde à capacidade dos estudantes construírem significados a partir de uma reflexão que se sustenta no discurso crítico. A presença social assenta na criação de relações afetivas entre os participantes, enquanto facilitadoras da presença cognitiva. A este respeito, os autores referem que “corresponde à capacidade dos membros de uma comunidade se projetarem socialmente e emocionalmente através do meio de comunicação em uso” (Monteiro, Moreira & Almeida (2012: 32). A presença docente é considerada um elemento de base, uma vez que tem a tarefa de implementar e desenvolver a comunidade e orientar a aprendizagem dos seus membros, que segundo Monteiro, Moreira e Almeida (2012: 32-33) se traduz na “facilitação da presença cognitiva e da presença social no sentido da realização dos resultados de aprendizagem significativos”.

### **Modelo *e-moderating***

Apresentado por Gilly Salmon (2000), o modelo *e-moderating*, tem como principal preocupação as tarefas desempenhadas pelo professor e insere-se igualmente na teoria construtivista. Segundo Vieira (2012: 23) este modelo inside na descrição de uma “extensa variedade de funções e competências que o formador deve demonstrar na dinamização de um curso online”. Por seu lado, Meirinhos e Osório (2007: 3) defendem que este modelo é uma proposta estruturada “para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, onde a contribuição de cada membro, tem o seu próprio significado, e a função do formador (*e-moderador*) é uma função estruturante de base”. Este modelo privilegia a ação do professor, que segundo Salmon (2002, cit. por Vieira, 2012: 22), “the *e-moderator* should prompt, encourage and enable such openness, whilst acknowledging the personal experience. Sensitivity and courage may be needed to explore and experience with well-established, well-focussed people.”

Monteiro, Moreira e Almeida (2012: 33) consideram esta proposta como uma das mais estruturadas para que as comunidades de aprendizagem se desenvolvam, “onde a contribuição de cada estudante tem o seu próprio significado e a função do formador (*e-moderador*) é uma função estruturante de base”.

Segundo Salmon (2000), os participantes necessitam de apoio mediante um processo estruturado de desenvolvimento, para que a formação online tenha êxito. Esse apoio assenta

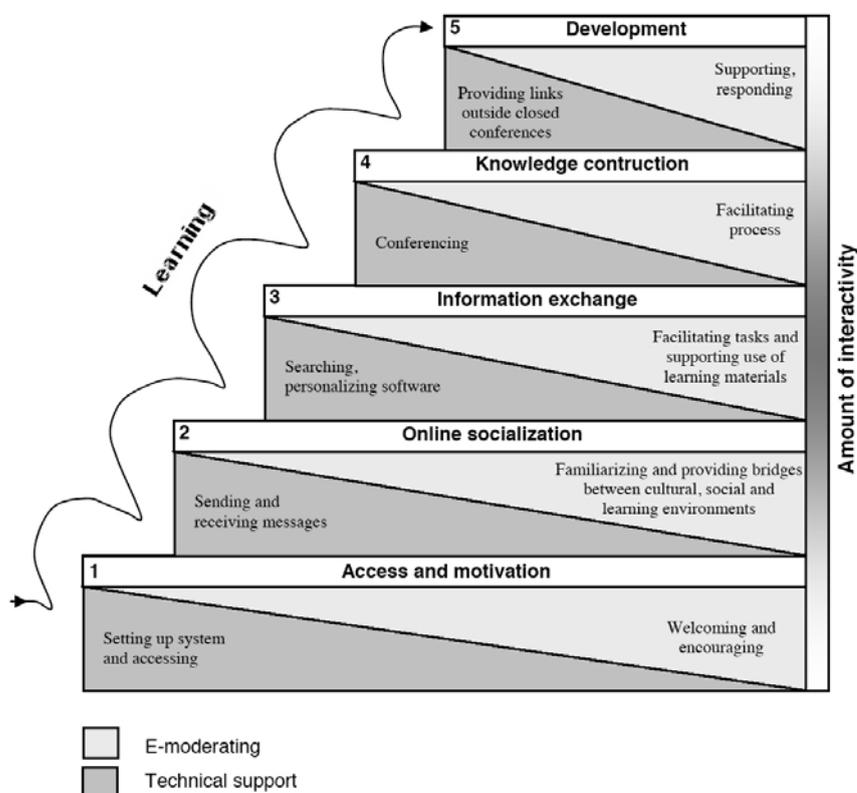
em cinco etapas que conduzem os participantes de forma progressiva, a uma maior autonomia na aprendizagem, através de uma modificação gradual das experiências de formação online. A autora refere ainda que cada etapa requer atividades de diferente natureza, adequadas para que os participantes se mantenham motivados levando a uma construção consequente da aprendizagem.

(...) el modelo de 5 etapas ofrece un ejemplo de cómo los participantes pueden beneficiarse de la progresiva adquisición de confianza y habilidad en el trabajo, en el trabajo en red y en la formación en línea, y lo que necesitan hacer los emoderadores en cada etapa para ayudarles a alcanzar el éxito.

(Salmon, 2004: 27)

Cada etapa subdivide-se em duas partes distintas (Figura 1.2): no canto inferior esquerdo estão elementos relativos ao apoio técnico e, de forma generalista, determinadas competências e funções a desempenhar pelos discentes; no canto superior direito estão presentes as funções determinadas para o e-moderador (Sérgio, 2007: 23). A este propósito, Meirinhos e Osório (2007: 3) afirmam que “cada etapa exige do e-moderador diferentes modalidades de e-moderação e exige aos participantes o domínio de certas habilidades técnicas e a intensificação da interação”.

Figura 1.2 – *E-moderating*



Fonte: Gilly Salmon, 2000

Na primeira etapa, denominada de *acesso e motivação*, segundo Vieira (2012: 23) é “o momento que ocorre o primeiro contacto dos formandos com a plataforma, com a equipa pedagógica e com os colegas”. É, portanto, uma etapa fundamental para que a participação se torne regular. É ainda aqui que os formandos tomam conhecimento das ferramentas tecnológicas que irão utilizar no decorrer das diversas atividades de aprendizagem. Sérgio (2007) refere que a motivação inicial dada pelo e-moderador é crucial, por isso, a receção aos alunos deve ser calorosa para que a ansiedade destes se transforme em confiança. Segundo a autora, o e-moderador deve ainda atualizar constantemente os recursos para que a plataforma e a estrutura do curso seja “limpa e intuitiva”, deve esclarecer as normas de frequência do curso e a importância de visitar a plataforma com regularidade e ainda o encarregar-se de apresentar um centro técnico de esclarecimento de dúvidas para que tudo decorra com normalidade.

A segunda etapa, designada por *socialização online*, é o momento em que cada participante traça o perfil da sua identidade virtual e inicia a interação com os restantes elementos do grupo, para que seja criada uma microcomunidade (Monteiro, Moreira & Almeida, 2012). Estando a cultura de grupo instalada, o e-moderador, segundo Sérgio (2007), deve estimular o trabalho colaborativo do grupo, auxiliar o aluno na pesquisa de informação de forma a potencializar a participação nas atividades propostas, manter o apoio constante no que concerne ao manuseamento das ferramentas utilizadas no desenvolvimento das tarefas e continuar a estimular a confiança do aluno. É então, “uma etapa-base para incrementar a interação e partir para a troca de informação e construção do conhecimento” (Monteiro, Moreira & Almeida 2012: 35).

Na terceira etapa de *troca de informação*, os estudantes já devem partilhar a informação com os restantes, sem que tal seja feito sem influência direta do e-moderador. Prevê-se que nesta etapa tenha sido atingida a maturação do grupo e por isso as tarefas já podem realizar-se de forma cooperativa. Segundo Sérgio (2007), o e-moderador tem aqui um papel relevante, na medida em que deve orientar o trabalho dos discentes, manifestar a sua presença de forma constante e esclarecer dúvidas e promover o alcance do nível de conhecimento desejado.

A quarta etapa, designada de *construção de conhecimento*, segundo Vieira (2012: 24) é a fase em que se pretende que a turma “manifeste um controlo sobre a sua aprendizagem, desenvolvendo competências de debate e colaboração na construção do conhecimento”. Meirinhos e Osório (2007), referem que se pretende que as e-atividades, levem a uma construção colaborativa do conhecimento e, esta etapa só está concluída quando a produção conjunta de saberes é verificada. Nesta etapa, o e-moderador deve promover a aquisição de conhecimentos por parte do aluno junto dos seus pares e provocar confrontos de pontos de vista mediante a informação recolhida pelos alunos (Sérgio, 2007).

A última etapa, de *desenvolvimento*, é, segundo Meirinhos e Osório (2007: 5) “dominada pela criatividade, pela crítica, pela autor-reflexão e pela verdadeira aprendizagem em grupo”. Vieira (2012) ressalta o trabalho autônomo do discente no alcance do conhecimento que foi previamente proposto. Sérgio (2007) menciona ainda que o aluno passa de consumidor a autor de conhecimento. A autora descreve o papel do e-moderador nesta etapa como sendo de “promoção do pensamento crítico”, realçando a importância do trabalho colaborativo e fazendo balanços finais das aprendizagens e da progressão quer individual, quer grupal.

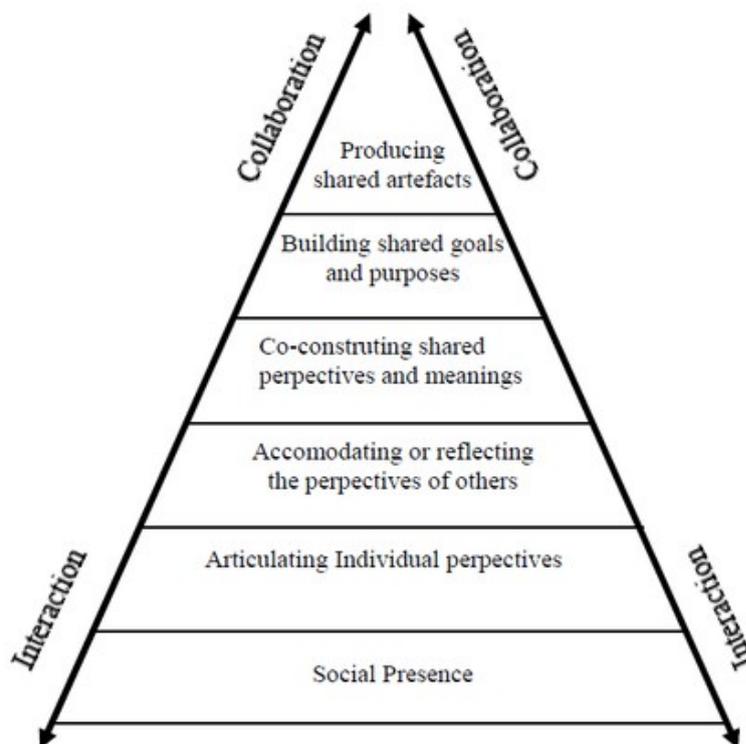
### **Modelo de Brown**

O modelo proposto por Ruth Brown (2001), segundo Monteiro, Moreira e Almeida (2012), apresenta, três etapas, que de certa forma são coincidentes com as propostas do modelo sugerido por Salmon (2000). São elas a *consciencialização*, a *consolidação* e a *camaradagem*. Estas três etapas, segundo os mesmos autores confluem no sentido do crescente envolvimento do estudante na comunidade de aprendizagem. De acordo com Brown (2001), cada um dos níveis implica um maior grau de envolvimento na comunidade e quanto maior for o envolvimento maior o sentido de pertença e vice-versa, mas também de protagonismo na dinamização das interações na comunidade. Neste modelo, o professor vai assumindo, progressivamente, o papel de mediador dessas interações e do próprio processo de construção partilhada do conhecimento.

### **Modelo de colaboração em comunicação assíncrona**

Este modelo apresentado por Murphy (2004) inicia-se com a compreensão do próprio conceito de colaboração, seguido por um entendimento e reconhecimento de como ele pode manifestar-se em contexto de aprendizagem *online* (Figura 1.3).

A colaboração, em si, inicia-se com a interação numa fase definida como presença social, tal como modelo de Garrison, na qual se pretende que o grupo, funcionando como um todo, articule e construa novas perspectivas e significados, trabalhe em conjunto no alcance de objetivos e produza, de forma partilhada, determinados artefactos (Meirinhos & Osório, 2007).

Figura 1.3 – *Colaboração em comunicação assíncrona*

Fonte: Murphy, 2004

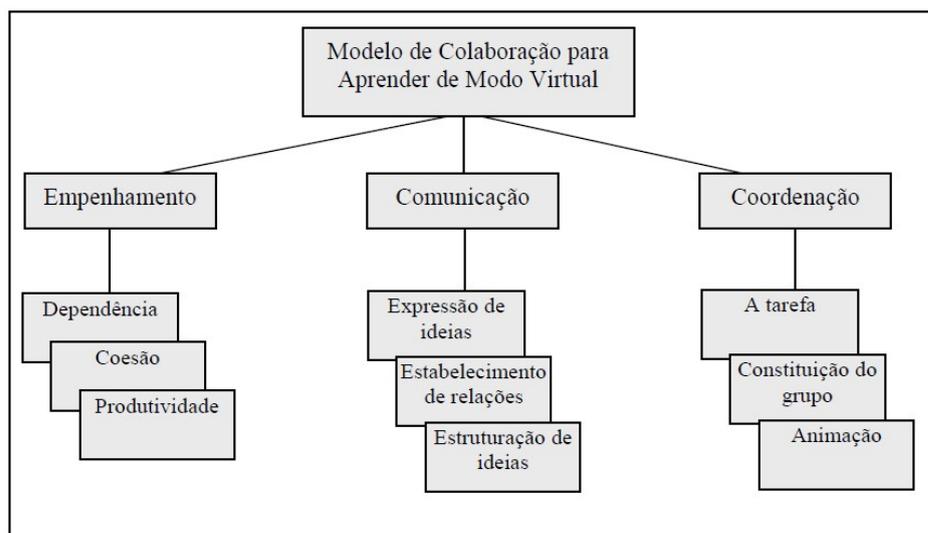
Tal como os outros modelos também este pretende funcionar em ambientes *online* de comunicação assíncrona e assume-se como um instrumento em desenvolvimento para medir a colaboração grupal que se desenvolve nesses ambientes, ao longo de seis processos, onde o tipo de interação que se estabelece se vai modificando permitindo, ao mesmo tempo, outro tipo de relações mais colaborativas.

The earlier processes are prerequisites for the later ones: the highest levels of the model cannot be reached without moving through the lower levels. However, participation at the lower levels does not guarantee that the higher levels will automatically be reached. Simple interaction is a prerequisite to full collaboration, but simple interaction may occur without ever moving forward to higher levels of collaboration.

(Murphy, 2004: 423)

### **Modelo de colaboração em ambientes virtuais**

O modelo proposto por Henri e Basque (2003) estabelece um modelo funcional de colaboração para a aprendizagem em ambientes virtuais.

Figura 1.4 – *Colaboração em ambientes virtuais*

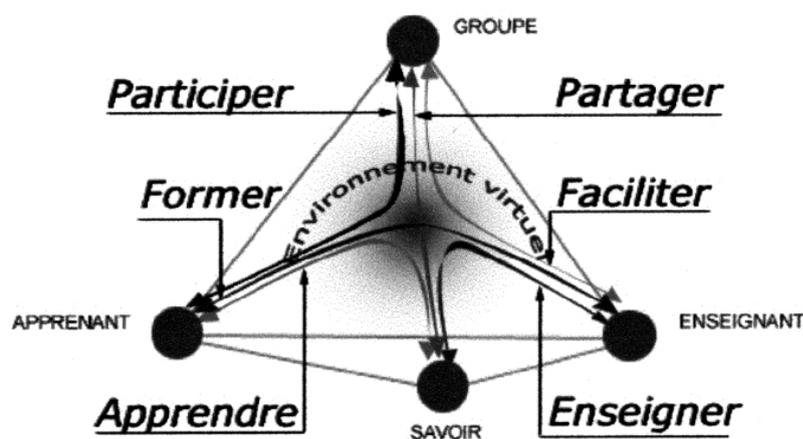
Fonte: adaptado de Henri e Basque, 2003

Este modelo está estruturado em três componentes essenciais (Figura 1.4): *empenhamento*, que requer uma predisposição afetiva e psicológica dos elementos para colaborarem entre si, para que todos tenham consciência da importância do trabalho individual e do grupo, “nas percepções sobre os comportamentos do grupo e na progressão em direção à prossecução dos objetivos” (Monteiro, Moreira & Almeida, 2012: 36); *comunicação*, na partilha de informação e ideias entre os elementos do grupo; e *coordenação*, na gestão de recursos e dos elementos da comunidade, constituído pelas tarefas, constituição dos grupos e a animação dinamizada pelo professor (Monteiro, Moreira & Almeida, 2012).

### **Modelo de interação em ambientes virtuais**

Este modelo, apresentado por Faerber (2002), designado por modelo de interação em ambientes virtuais, resulta do trabalho de investigação sobre o desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem para a formação a distância. O princípio fundamental deste modelo é o estabelecimento de relações sociais numa comunidade educativa como fator crucial para o êxito deste tipo de formação.

O cenário de aprendizagem criado num ambiente virtual baseado neste modelo, pretende segundo Meirinhos (2006: 167) “levar ao conhecimento através da colaboração, numa óptica construtivista e socioconstrutivista, em que a aprendizagem se realiza através da actividade grupal ou interacção entre pares”. Os processos pedagógicos para além de serem estabelecidos numa óptica formando-formador, são também numa consideração de grupo como um conceito particularmente fecundo em formação a distância.

Figura 1.5 – *Interação em ambientes virtuais*

Fonte: Faerber, 2002

O modelo de interação em ambientes virtuais foi construído com base num tetraedro (Figura 1.5), onde, ao triângulo pedagógico tradicional, composto por formando, conhecimento e formador, se adicionou o elemento “grupo” e um novo contexto de mediação que “toma a forma de um ambiente virtual de aprendizagem, que pode ser gerador ou inibidor de uma certa dinâmica de interação entre os vários pólos” (Meirinhos, 2006: 168).

A adição do elemento “grupo”, faz emergir três novas dimensões: participar, facilitar e partilhar. *Participar* é uma relação formando-grupo e corresponde às interrelações que são estabelecidas entre o formando e o grupo a que ele pertence, incorporando a comunicação, a coordenação e a interdependência entre os membros. Segundo Faerber (2002), trata-se de uma relação que visa o desenvolvimento de atitudes, sendo que a coesão entre o grupo é um suporte psicológico fundamental para o envolvimento cognitivo. *Facilitar* é uma relação formador-grupo e está relacionada com as interações entre o formador ou tutor e o grupo, tendo como propósito preparar, clarificar, propor, aconselhar e ajudar o grupo, sendo o formador “um suporte à construção conjunta de conhecimentos” (Monteiro, Moreira & Almeida, 2012: 37). *Partilhar* é uma relação conhecimento-grupo e remete para a construção mútua de conhecimentos, ou seja, para a aprendizagem colaborativa (Meirinhos, 2006).

Meirinhos e Osório (2007) referem que a complementaridade dos vários modelos apresentasse como uma vantagem, nomeadamente no momento da criação de comunidades virtuais de aprendizagem, visto que cada um dos modelos fornece elementos importantes que podem ajudar a caracterizar alguns aspetos dos contextos ou ambientes de aprendizagem suportados pelas novas tecnologias. Também, Monteiro, Moreira e Almeida (2012) reconhecem que o conhecimento de diferentes modelos oferece uma maior possibilidade de reflexão, uma

maior compreensão do processo de ensino-aprendizagem e uma maior oportunidade de diversificação das práticas. Contudo, não deve ser descurado que a construção de ambientes de aprendizagem deve ter em conta, acima de tudo, a diversidade de necessidades, contextos e objetivos de formação/educação, que se não se adotem perspectivas exclusivistas quanto às formas e metodologias de que se pode revestir o ensino *online*.

## **CAPÍTULO II – PRISÃO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**



Neste capítulo será analisado o conceito de prisão e sua evolução desde a Antiguidade até aos dias de hoje. Abordamos também as transmutações das funções atribuídas à reclusão, procurando explicar os caminhos percorridos entre um sistema prisional de orientação punitiva à (re)orientação para a (re)educação. No sentido de melhor compreender a orgânica e a realidade atual do sistema prisional português, recorreremos à legislação em vigor, a partir da qual foi possível constatar a evolução do tipo de orientações implementadas para a Educação e Formação em contexto prisional.

## 1 Prisão: finalidades e sua evolução

“Prisão” deriva do latim *prēnsiō*, “acção ou poder de prender alguém”. *Prēnsiō* deriva por sua vez dos verbos *prehendere* ou *prēndere*, que significam “apreender”, “colocar sob custódia”, “deter” (Rocha, 2010). O local onde alguém fica segregado é conhecido atualmente como estabelecimento prisional, cárcere, cadeia, presídio, penitenciária, ou casa de detenção. Antigamente, outros nomes eram também empregues, como enxovia, aljube, masmorra ou calabouço.

Ao longo dos tempos, a prisão conheceu diferentes conceitos conforme indica Gonçalves (2000: 138) desde logo pelos tipos de castigos aplicados nas diferentes épocas históricas e culturais: “torturas e suplícios; o exílio; a deportação; a pena de morte, os trabalhos forçados e a privação da liberdade”. O mesmo autor refere, ainda, que a prisão se define como sendo o resultado de um “processo político de controlo e segurança interna do grupo social, que coloca o condenado como alguém que, simultaneamente, é objeto de submissão ao poder punitivo e, sobretudo, é exemplo didático para o povo, tal qual garante da lei e do poder”.

Originalmente, a prisão assume-se como “um dispositivo penal, produto da interligação entre a lei e o poder”, sendo que o seu objetivo oficial é a “reforma dos internados na direcção de algum padrão ideal” e também, “a limitação da liberdade, a segregação social temporária, a ressocialização e não necessariamente a ideia de castigo (Gonçalves, 2000: 189). Desta forma, devemos encará-la, conforme refere o mesmo autor:

(...) como uma forma de punição cujo aparecimento, transformações futuras e atual permanência devem ser enquadradas em toda uma ideologia que veicula a necessidade de identificar e punir o desvio de acordo com o princípio de uma ‘ortopedia corretiva’, fundada, consoante os desígnios da ideologia e da época histórica vigentes, na religião, na moral, na sociedade e também no saber intelectual dominantes.

(Gonçalves, 2000: 138)

### 1.1 Da Antiguidade à Idade Contemporânea (meados do séc. XX)

Na Antiguidade as penas eram bastante diversificadas e sempre aplicadas sobre o corpo do indivíduo, predominando a pena de morte (Rosa, 1999). As penas aplicadas poderiam implicar situações de extrema violência física, levando, muitas vezes, à morte. De acordo

com Oliveira (2001: 21) “através da composição, o ofensor comprava a sua liberdade com dinheiro, gado, armas, etc. Adotada também pelo código de Hamurábi e de Manu foi largamente aceite pelo Direito Germânico, sendo a origem remota das indemnizações cíveis e das multas penais”.

Os primeiros castigos aplicados aos condenados evidenciavam, assim, um domínio sobre o corpo. Designado por suplício (Foucault, 1975), este tipo de castigo era um ato público, ao qual assistiam multidões, igualando-se a um espetáculo. Torrejón (2003) refere que, na Constituição de Atenas, Aristóteles escreve que eram contempladas duas categorias de penas: o pagamento de uma multa ou outra que comportaria sofrimento, que poderia passar por pena de morte ou exílio. O mesmo autor destaca aqui o importante facto de se atribuir, já nesta época, uma função regeneradora da prisão “para los reos de impiedad afectados de trastornos mentales y que no dieran muestras de maldad. Su período de encierro es más largo, cinco años, pero con ello se persigue la transformación del individuo para re-incorporarse en la sociedad”. Refere também que Platão, na obra “Apologia de Sócrates”, enumera as diversas penas propostas por Sócrates em sua própria defesa, aquando da sua condenação à morte. Alternativas à pena de morte, estas penas compreendiam a prisão e o trabalho escravo dentro desta, a prisão e o pagamento de uma multa e o exílio, que acarretava graves consequências como “pérdida de ciudadanía, no poder enseñar en su ciudad, vivir lejos de sus compatriotas y, en definitiva, un gran menoscabo de su propia identidad” (Torrejón, 2003: 50, citando Platão). Na pena de exílio, reconhecia-se a perda de cidadania, implicando a perda da própria identidade (Tscharf, 2009).

A pena de morte, castigo mais comum, era executada de variadas formas, tais como fogueira, afogamento, soterramento, emparedamento, enforcamento, entre outras. As sanções penais eram desiguais e dependiam sempre da condição social e política do réu, sendo bastante comum o confisco dos bens, a mutilação, os açoites e a tortura (Tscharf, 2009).

É na Antiguidade, no pensamento grego, que têm origem as raízes históricas do direito criminal e da pedagogia correcional retributiva. Martins (1998: 51) refere que Platão “considerava o delincente como um ‘doente’, a pena como um ‘remédio preventivo’ e o fim da pena uma ‘emenda, cura ou correcção’” e acrescenta que Aristóteles “encontrou na organização económico-social as causas da criminalidade, atribuindo à miséria (moral) e à pobreza os fatores casuísticos do crime e da revolta, unindo-os à indigência e à ociosidade do delincente”. Tscharf (2009) indica que as ideias de Platão e de Aristóteles, transmitem não só a finalidade preventiva e correcional das penas, como também a relação da criminalidade com fatores sociais e económicos.

A prisão enquanto instituição remonta ao século XVIII quando “o sistema prisional foi elaborado em oposição à consternação centrada no poder pessoal e na crueldade da nobreza

(...) as prisões surgiram como um mecanismo de controle e exercício de domínio do Estado sobre a sociedade” (Neiva, 2006). Tendo sido a Idade Moderna um período histórico em que predominou o regime feudal, relativamente à organização social e política, predominavam então pequenos reinados, os feudos, onde quem detinha o poder era o senhor feudal. Registou-se, assim, um fracionamento do poder, ou seja, em vez de se obedecer a um único poder central, cada senhor feudal estabelecia determinadas leis e respetivos castigos (Cunha, 2003). A miséria daí proveniente deu origem a um grande número de delinquentes, que se foram multiplicando, o que levou a que se construíssem várias prisões, com o objetivo de deter essas pessoas e nestas prisões “o regime disciplinar era excessivamente rígido e marcado por castigos corporais” (Cunha, 2003: 17).

De acordo com Rosa (1999), os estabelecimentos carcerários cuja rotina se fundamentava “na religião, aliada a castigos corporais e trabalho praticamente escravo” perdurou por todo o século XVI e XVII. Mas, no final do século XVII, foram publicadas diversas obras, a partir das quais a forma de tratamento dos presos começou a ser alvo de críticas bastante severas, tornando-se marcos importantes na reformulação das formas de tratamento que se praticavam nas prisões.

Meireles-Coelho (2009a) refere que na Declaração dos Direitos da Virgínia (1776), na secção VIII, é proclamado que:

Em todos os processos capitais ou criminais o acusado tem o direito de conhecer a causa e a natureza da acusação, de ser acareado com os acusadores e as testemunhas, de citar testemunhas de defesa e de obter um pronto julgamento por um júri imparcial de doze homens da vizinhança, não podendo ser declarado culpado sem o consenso unânime destes; e não pode ser obrigado a testemunhar contra si próprio. Ninguém pode ser privado da liberdade, a não ser em virtude da lei do país ou por julgamento dos seus pares.

Meireles-Coelho (2009a: 165)

Destaca-se assim, uma preocupação com a existência de direitos do indivíduo acusado, nomeadamente o direito deste conhecer a causa da acusação, o direito a defesa e à imparcialidade do júri. Nesta declaração recomenda-se, ainda, que a privação da liberdade tem lugar em casos de desobediência à lei ou após o julgamento do indivíduo acusado (Tscharf, 2009).

No artigo 7.º da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) é referido que “Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas” e, no artigo 9.º, estabelece-se que “Todo o acusado se presume inocente até ser declarado culpado e, se se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor não necessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente punido por lei” (Meireles-Coelho, 2009b: 18). Em suma, limita-se e condiciona-se a acusação, a prisão ou a detenção aos casos que se encontram legalmente definidos e presume-se sempre a inocência do indivíduo acusado, até prova contrária.

Em 1790 e por influência católica, é criado o Sistema de Filadélfia. Este sistema, também designado por sistema celular ou sistema pensilvânico, compreendia as seguintes particularidades: “frequente leitura da Bíblia; proibição do trabalho e de receber visitas; isolamento absoluto e constante do condenado; trabalho da consciência para que a punição fosse temida” (Silva, 2003: 20, citando Canto, 2000) e era caracterizado pelo isolamento total do condenado e pela oração, sendo, sobretudo, de fundamentação teológica. Pretendia-se desta forma evitar a corrupção e o contágio, mas por outro lado, existiam “os inconvenientes dos perigos físicos e mentais para os reclusos, devido à ausência de trabalho ou preocupações” (Martins, 1998: 55).

Em 1821, em Nova Iorque, surge o sistema Auburn. Neste sistema era permitido aos reclusos manter a comunicação pessoal, mas apenas durante o dia, pois à noite eram mantidos em completo isolamento. Silva (2003) refere que as regras de silêncio eram aplicadas com severidade e o trabalho e a disciplina estavam condicionados aos indivíduos condenados, tendo como finalidade a ressocialização e a preparação para o regresso ao meio social. Este sistema surgiu não apenas com o intuito de reformar o sistema de Filadélfia, mas também devido à conjuntura histórica, política e económica da época.

Na primeira metade do século XVIII, a importação de escravos por parte dos Estados Unidos da América estava cada vez mais limitada pelas imposições legais, mas por outro lado, a industrialização e a conquista de novos territórios deram origem a uma necessidade de mão-de-obra a que os índices de natalidade e de imigração não conseguiam dar resposta (Assis, 2007). Assim, o sistema de Auburn surgiu como forma de adequar a mão-de-obra penitenciária aos intentos do sistema capitalista, submetendo desta forma o recluso, ao seu regime político-económico, aproveitando-o como força produtiva (Assis, 2007). Considerava-se desta forma, o trabalho como fator promotor da reabilitação do preso. Assis (2007) refere ainda que os dois aspetos negativos do sistema de Auburn se prendem, sobretudo, com o facto de se tratar de um regime disciplinar bastante rigoroso, com aplicação de castigos severos e devido à competição que o trabalho nas prisões começou a representar perante o trabalho em liberdade.

Relativamente ao sistema de Montesinos, Silva (2003) menciona:

Idealizado por Manoel Montesinos y Molina, em Espanha, aplicava o tratamento penal humanitário, objetivando a regeneração do recluso. Com este sistema foram suprimidos, definitivamente, os castigos corporais e os presos tinham o seu trabalho remunerado. Montesinos foi o primeiro sistema progressivo a aparecer.

(Silva, 2003: 20, citando Canto, 2000)

Foucault (1975) refere que o sistema progressivo foi aplicado em Genebra a partir de 1825. Este sistema consistia numa série de etapas sucessivas pelas quais o recluso passava e nas quais ia recebendo, sucessivamente, mais privilégios. Deste modo, procurava-se, incentivar

a boa conduta e fomentar a aproximação do recluso à vida em sociedade.

Tscharf (2009) refere que inicialmente, teria lugar o período de intimidação, em que ocorria o castigo da privação do trabalho, bem como qualquer relação interior ou exterior. De seguida, iniciava-se então o período de trabalho, em que o recluso se mantinha em isolamento, mas no qual já lhe era permitido trabalhar. O trabalho, depois da fase de “ociosidade forçada, seria acolhido como um benefício” (Foucault, 1975: 206). No regime de moralização, assistia-se a conferências com diretores ou visitantes oficiais, passando, por último, ao período de trabalho em comum. Segundo Martins (1998), este sistema:

(...) diminuía a intensidade das penas, preparando gradualmente o recluso, desde o isolamento celular até à liberdade condicional, com trabalho prisional em comum e períodos de liberdade precedida pelo internamento num estabelecimento onde se estabelecia o contacto com o exterior.

(Martins, 1998: 56)

Foucault (1975, citando Lucas, 1838) refere a importância da existência de recompensas nas prisões para os detidos:

Não devemos, dizia a Corte de Cassação, consultada a respeito do projeto de lei sobre as prisões, nos espantar com a ideia de conceder recompensas (...). Se alguma coisa há que possa despertar no espírito dos condenados as noções de bem e de mal, levá-los a considerações morais e elevá-los um pouco a seus próprios olhos, é a possibilidade de conseguir alguma recompensa.

(Foucault, 1975: 206, citando Lucas, 1838)

Verificamos que já é visível a preocupação com os detidos a nível social e com a sua reintegração na sociedade mediante uma importância atribuída ao facto de os levar a distinguir as noções de bem e de mal. Encontramos também aqui a preocupação com a auto-estima do indivíduo detido (Tscharf, 2009).

Por volta dos anos 1830-1840, o Panóptico tornou-se no programa arquitetural da maior parte dos projetos de prisão. A própria designação permite-nos deduzir imediatamente no que consiste esta figura arquitetural: *pan* significa todo ou totalidade. Ou seja, totalmente observados, totalmente vigiados, “daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua acção” (Foucault, 1975: 166). Foi através deste princípio, que a arquitetura das prisões passou a ter uma forma específica pois consistia numa construção em forma de anel na sua periferia e, no centro, uma torre com janelas largas, direcionadas para a parte interna do anel. O anel periférico é dividido em celas, cada uma com a espessura da própria construção (Tscharf, 2009). A possibilidade da existência dos efeitos da vigilância permanente deve-se a um fator muito importante tido em conta neste tipo de arquitetura: a colocação das janelas e a entrada de luz. Deste modo, cada cela tinha duas janelas, uma virada para o exterior e outra para o interior. A janela virada para o exterior permitia a entrada

de luz na cela, enquanto que a que se encontra virada para o interior, através do efeito de contraluz, permitia ao vigia que se encontra na torre central, observar todos os movimentos da silhueta do prisioneiro.

Isto permitiria um acompanhamento minucioso da conduta do detento (...) mantendo os observados num ambiente de incerteza (...). Essa incerteza resultaria em eficiência e economia no controle dos subalternos, pois tendo invadida a sua privacidade de modo alternado, furtivo, incerto, ele mesmo se vigiaria.

(Pinto, 2003: 1)

De acordo com Ferreira-Deusdado (1891: 9) o sistema penitenciário contraria a “vontade materialista do delinquente”, possibilitando deste modo uma associação entre a regeneração moral e o cumprimento da justiça, “princípios que evidentemente têm como consequência necessária a crença na liberdade individual”. Neste momento, é de salientar a importância atribuída à regeneração moral do delinquente por parte do sistema penitenciário, isto é, não se vê como mera função deste sistema punir quem cometeu um crime, levando ainda em conta, o aspeto de cada ser humano ter a sua liberdade. O mesmo autor refere que no Congresso Penitenciário de S. Petersburgo, fazem-se diversas referências ao trabalho nas prisões, nomeadamente que “a experiência antropagógica da vida prisional confirma que o trabalho penitenciário é um dos elementos capitães da correcção do carácter”. Neste congresso, foi apresentada uma proposta da substituição da reclusão por outras penalidades, como trabalhos forçados, sem privação da liberdade individual. Os meios para evitar a reincidência foram igualmente discutidos, tendo como resolução que “o meio de combater eficazmente as reincidências será: um systema penitenciário moralizador, que tenha por complemento a libertação condicional” (Ferreira-Deusdado, 1891: 116).

Estes modelos rapidamente chegaram à Europa, mas não foi fácil determinar qual deles seria o mais adequado a implementar, pois de alguma forma temia-se que o silêncio absoluto e o isolamento levassem o recluso à loucura e ao suicídio.

Em Portugal, o liberalismo reconheceu a necessidade da reformulação do sistema prisional, que se encontrava num estado crítico, impondo dificuldades à reeducação e à reabilitação dos reclusos, devido em grande parte à sobrelotação, problema que deriva da demora processual e do débil funcionamento da justiça.

O primeiro Código Penal Português foi promulgado em 1852, revolucionando assim o sistema penal. Barreiros (1980) refere que este foi alvo de críticas, por ter sido orientado pelos Códigos Criminais de França, Espanha, Áustria e Nápoles. Apesar de várias tentativas para melhorar o funcionamento do sistema prisional português, “a passagem à prática é feita de permanentes adiamentos demonstrativos da incapacidade de concretização por parte dos governos da época” (Vaz, 2000: n. p.).

Teremos que esperar pelo século XX para se conseguirem melhorias no sistema prisional,

que vão de encontro às preocupações de cariz social, nomeadamente à reeducação dos reclusos e à preparação da sua reinserção. A sua regeneração dentro da prisão devia prepará-lo para a sociedade, evitando desta forma a reincidência.

No século XX verificou-se a progressão do sistema prisional e uma continuidade do desenvolvimento iniciado no século anterior. Um dos grandes avanços conseguidos nesta altura foi a separação dos reclusos de idades mais jovens, criando-se um ambiente de preparação física intensa, instrução técnica e educacional e um sentido moral apurado. Começam também a ser consideradas medidas alternativas ao encarceramento, métodos que tivessem reflexos menos nocivos e mais eficazes nos reclusos. Essas alternativas poderiam passar por penas a cumprir em regime aberto ou probatório (Cunha & Bastos, 2007).

Enquanto ser social, o homem, não deve ser privado do contacto com a sociedade, sob risco de perder a consciência da sua dignidade e responsabilidade social, pois fechar um homem numa prisão será “alistá-lo no exército do crime” (Carpenter, 1912: 147). De acordo com Carpenter (1912), existiam variados meios alternativos à prisão que não prejudicavam a socialização do indivíduo, e para isso, seria importante, “conservar fora das prisões e instituições análogas tantos indivíduos quantos for possível” e, para tal, dever-se-ia recorrer a meios alternativos como “alargar o systema das multas, submeter os delinquentes à superintendência de inspectores, collocá-los em casas particulares quando o carácter do criminoso o permita” (Carpenter, 1912: 148). Surgem aqui propostas de medidas não privativas de liberdade, como a aplicação de multas e no caso destas medidas não poderem ser aplicadas, quer pelo carácter do criminoso, quer por outra razão, será sempre importante um esforço no sentido de “transformar as prisões de casas de detenção em casas de correcção”, procurando atingir tal objetivo, “modificar-lhes as condições de modo que se assemelhem tanto quanto possível às da vida em família” e instituir nelas “a educação do criminoso” (Carpenter, 1912: 148). Preconiza-se a prisão não apenas enquanto momento de detenção, de privação de liberdade, mas sobretudo como possibilidade de correcção, de readaptação e reeducação, para que os indivíduos reclusos possam ser reintegrados na sociedade.

Silva (1926: 17) refere que as prisões, tendo em conta o modo como funcionam, “teem uma única finalidade: a de constituírem verdadeiras escolas superiores da criminalidade”. O autor compreende a prisão enquanto tempo e espaço privilegiado para os delinquentes trocarem experiências entre si, possibilitando o aperfeiçoamento de atos criminosos, mas, defende as vantagens do trabalho prisional, tanto para o Estado, como para o delincente. Pois através do trabalho prisional, o Estado poderia angariar receitas que, ainda que não cobrissem a totalidade das despesas, diminuíssem aquelas que “diariamente se efectuam com a alimentação e manutenção de cada um dos indivíduos internados nas cadeias” (Silva, 1926: 268). O autor refere ainda que um trabalho com regras, permitiria ao delincente obter

vitalidade física e moral, assim como “estimular-lhe a vontade, conseguir, enfim, criar normas e hábitos capazes de o subtraírem à apatia, ao ócio, à miséria social e orgânica” (Silva, 1926: 268).

Nesta época, o trabalho nas prisões começa a ser visto como um catalisador da recuperação moral do recluso. Foucault (1975) considera-o como um agente de transformação:

Se a pena infligida pela lei tem por objectivo a reparação do crime, ela pretende também que o culpado se emende, e esse duplo objectivo será cumprido se o malfeitor for arrancado a essa ociosidade funesta que, tendo-o atirado à prisão, aí viria a encontrá-lo de novo e dele se apoderar para conduzi-lo ao último grau de depravação.

(Foucault, 1975: 2002, citando Real, 1808)

De acordo com Rosa (1999) a Rússia terá sido pioneira em termos de criação de penas alternativas, contemplando, na legislação de 1926, a prestação de serviços à comunidade. Seria também uma forma de ocupação mas, com carácter social. Deste modo, constituía uma forma de aproximar o indivíduo recluso da sociedade, de o responsabilizar e de o fazer sentir que com a sua atividade estava a contribuir para o bem comum.

## 1.2 A partir da 2ª metade do séc. XX

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...)”. Esta afirmação, contida no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é o ponto de partida para uma conquista civilizacional. A 10 de dezembro de 1948, a Assembleia-Geral das Nações Unidas, proclamou a Declaração Universal dos Direitos humanos, onde se pode ler que:

(...) como ideal comum a atingir por todos os povos e por todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem pelo ensino, pela educação e formação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (...).

(Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948)

Entendemos que se os direitos humanos e a educação e formação devem ser compreendidos numa perspetiva de *direitos humanos para todos e educação para todos*, então o contexto prisional não deve ser exceção.

Gertrudes (2002: 21) refere que “Os direitos humanos constituem uma conquista da humanidade. Conquista extraordinariamente difícil, uma vez que nunca está plenamente adquirida”. As denúncias feitas por diversos organismos, como a Amnistia Internacional, têm sido suficientes para se perceber que a realidade, em muitos locais, é ainda muito diferente da teoria (Tscharf, 2009). Deste modo, falar em educação para os direitos humanos é, necessariamente, falar em educação para a cidadania, já que a evolução dos direitos humanos vem constituindo marcos no avanço da humanidade e na criação de uma cidadania universal. Como afirma Gertrudes (2002: 22): “fomos ganhando novas leituras, novas interpretações e tomando consciência de que a dimensão universal dos direitos humanos obriga à compreensão da diversidade das culturas”.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, no artigo 9.º, proclama que “Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado” e, à semelhança do que já fora proclamado pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, o artigo 11.º diz que “Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas” (Meireles-Coelho, 2009c: 11).

As Regras Penitenciárias Europeias salientam que a privação de liberdade não pode significar a privação dos direitos humanos e que a vida na prisão deve aproximar-se, o mais possível, aos aspetos positivos da vida em liberdade. Procura-se através destas regras o respeito pelos direitos básicos do indivíduo recluso, fomentando o desenvolvimento da sua autonomia e a sua reinserção social. De um modo geral, os princípios abordados sublinham que as prisões, enquanto serviço público, devem pautar-se pela ética “que traduza o cumprimento do dever de tratar todos os reclusos com humanidade e de respeitar a dignidade inerente ao ser humano” (Conselho da Europa, 2007: 30). É referida ainda a importância da formação, da qualificação e da remuneração dos funcionários afetos às prisões, uma vez que são eles que mais interagem diretamente com os reclusos. Além destes aspetos a considerar para que os direitos humanos dos reclusos não sejam violados, será fundamental a supervisão das prisões por organismos independentes dos serviços prisionais (Pontifício Consejo de Justicia y Paz, 2007: 45).

Em Portugal, surgem diversas denúncias que colocam em causa a proteção dos direitos humanos dos reclusos nos estabelecimentos prisionais. Entre elas, encontram-se referências a restrições alimentares, inadequação do vestuário, ameaças de morte acompanhadas de violentas pancadas na porta da cela à noite, agressões físicas e tortura (Tscharf, 2009). Todas as situações referenciadas são claramente proibidas quer por todos os documentos internacionais com orientações para o tratamento penitenciário, quer pela legislação que regulamenta a execução das medidas privativas da liberdade em Portugal, ou seja, o Decreto-Lei 265/79, de 1 de agosto.

É na pós-ditadura que, com a realização de uma reforma do ordenamento jurídico, os sistemas jurídico-prisional e de reinserção social foram sendo modificados. As profundas transformações provenientes da revolução de 25 de abril de 1974, trouxeram nos anos imediatos, um sentido socializador das penas de prisão e uma nova conceção do estatuto jurídico do recluso, visto como um indivíduo com direitos sociais (Pinho, 2013). Na continuidade desta nova conceção, a ressocialização dos reclusos, através da aplicação de novas medidas ou adaptação, passaram a imputar uma maior importância ao trabalho, ao ensino e à formação profissional. Para isso, foi necessário recorrer à legislação como dispositivo de análise, uma vez que dela resultaram a definição e aplicação de um conjunto

de medidas de integração social e profissional dos indivíduos em situação de reclusão (Pinho, 2013).

## **2 Sistema prisional português – perspectiva histórico-legislativa no século XX**

Em pouco mais de cem anos de história legislativa, várias são as leis que reformaram o sistema prisional português, sendo de destacar, como mais relevantes, três diplomas. Assim, o século XX inicia-se com a publicação, em 21 de setembro de 1901, do Regulamento das cadeias civis do continente do reino e ilhas adjacentes. Em 1936, nasce a Reforma da Organização Prisional, que em 1979 é substituída por uma nova Reforma.

### **2.1 Regulamento das cadeias civis do continente do reino e ilhas adjacentes, de 1901**

O Regulamento das cadeias civis do continente do reino e ilhas adjacentes, de 1901, publicado no Diário de Governo em 21 de setembro, regeu a execução da pena de prisão nestes estabelecimentos até à publicação da Reforma da Organização Prisional de 1936. Tinha como pretensão organizar um regulamento geral das prisões, que pudesse aperfeiçoar e também condenar regulamentos anteriores (CEDRSP, 2004).

Este diploma estabelece as atribuições e os deveres dos empregados da prisão, os deveres dos presos e os castigos ou prémios, no caso de bom comportamento, o tratamento dos reclusos doentes e os procedimentos a adotar em caso de falecimento (CEDRSP, 2004). Estabelece ainda a obrigatoriedade do trabalho dos reclusos, podendo a exploração do mesmo ser feita pelo Estado, pelo recluso ou por terceiros. Para justificar o facto de ser trabalho obrigatório, o regulamento refere que:

(...) se a ociosidade é a mãe de todos os vícios, nas cadeias é ella a mais enérgica educadora dos criminosos e a maior geradora de crimes. Assim se regulam as cousas de modo que ao preso não seja consentido ficar ocioso, dividindo-se-lhe o tempo pelo trabalho nas oficinas, pelo estudo, pelas conferencias e praticas religiosas, pelas visitas de pessoas de família e outras, pelas horas de refeição e pelo descanso. Arbitra-se-lhes um salário, extrahido do producto do trabalho, em que parte fica pertencendo ao Estado, como indemnização pelo sustento que lhes fornece, e em parte aos presos, constituindo-se-lhes um pequeno peculio, ou dividindo-o com a família, que assim se evita de cair na desgraça.

(CEDRSP, 2004: 10)

A criação de uma associação de patronato, com vista a prestar apoio às famílias dos reclusos e dos ex-reclusos, no seu processo de reinserção social também foi introduzida neste regulamento. Estas associações teriam a finalidade de “(...) auxiliar efficazmente as famílias dos presos indigentes, subsidiando-as durante a prisão dos seus chefes, tratar da educação dos seus filhos, tomando-os carinhosamente sob a sua protecção, e por ultimo cuidar da collocação dos delinquentes, cumprida que está a sua pena” (CEDRSP, 2004: 10).

O Regulamento de 1901 faz referência à importância da educação moral e religiosa, tendo o professor e o capelão um papel fundamental. Destacam-se também aspetos relativos ao ensino nos estabelecimentos prisionais, em que se determinou “o modo como havia de ser ministrado o ensino, tão útil para o aperfeiçoamento intelectual e moral dos presos (...); Criou-se para instrução dos presos, uma bibliotheca de obras moraes e de instrução profissional” (CEDRSP, 2004: 9).

Neste documento, é visível a preocupação com a reinserção social dos presos e com as suas famílias, algo que seria benéfico para uma verdadeira inclusão, dado o papel fundamental da família no estabelecimento de vínculos sociais. Verifica-se, nesta altura, que o ensino e o trabalho na prisão, já são tidos em consideração. Apesar deste Regulamento de 1901 revelar uma clara preocupação em melhorar as condições das prisões e um espírito inovador, infelizmente não obteve uma aplicação prática efetiva (CEDRSP, 2004: 10).

Entre a publicação do Regulamento de 1901 e a Reforma de 1936, surgem vários diplomas, mas importa destacar que em 1934, o Decreto n.º 24476, de 8 de setembro, criou uma Prisão Escola, em Leiria, para jovens delinquentes de mais de dezasseis anos, destinada a uma específica ação regeneradora, principalmente através do trabalho e da ação educativa.

## **2.2 Reforma Prisional de 1936**

A Reforma Prisional de 1936, com o Decreto n.º 26643, de 28 de maio de 1936, terá sido a responsável pela “primeira grande ruptura legal no sistema de execução das penas privativas de liberdade” (Gomes, 2003: 145).

Uma das alterações mais significativas que esta reforma comporta diz respeito à liberdade condicional. Gomes (2003, citando Costa, 1989), diz-nos que:

(...) com ela visava-se estabelecer uma fase de transição para a liberdade definitiva que, a um tempo, mediante o adequado apoio aos condenados, facilitasse a sua reintegração social e, por outro lado, através da imposição de condições e de uma conveniente vigilância possibilitasse a defesa da sociedade em face dos riscos de uma eventual recaída.

(Gomes, 2003: 147, citando Costa, 1989)

Existiam algumas condições às quais os reclusos a quem fosse concedida liberdade condicional estavam sujeitos, nomeadamente que este:

(...) não exerça determinados mesteres; que não frequente certos meios ou lugares; que resida ou que deixe de residir em determinado lugar ou região; que não acompanhe pessoas suspeitas ou de má conduta; que não frequente certas associações ou tome parte em certas reuniões; que exerça uma profissão; que aceite a proteção e indicação de uma instituição de patronato ou de pessoas encarregadas de o exercer; que preste caução à sua boa conduta.

(Osório & Miranda, 1946: 768)

Antes desta reforma, a regulamentação dos serviços prisionais não estava consignada num diploma único. Existiam diversos diplomas no que diz respeito a este assunto, inspirados em

diversos princípios e, por vezes contraditórios, encontrando-se longe de ir ao encontro dos ensinamentos da ciência e da prática penitenciária (Osório & Miranda, 1946). É de salientar que esta incoerência refletia-se na prática, uma vez que:

(...) as condições de construção, instalação e localização dos edifícios são péssimas e os estabelecimentos insuficientes para o número existente de reclusos, donde os excessos de lotação prejudiciais à acção disciplinar e educativa, pois os reclusos vivem em promiscuidade inadmissível.

(Osório & Miranda, 1946: 665)

Era então evidente, a necessidade de uma reforma profunda, de uma organização onde ficassem definidos os fins a atingir e as orientações a seguir. O Decreto-Lei nº 26643 estabeleceu, como objetivos desta reforma:

1) Determinação dos tipos de estabelecimentos prisionais; 2) Condições da sua construção e instalação; 3) Forma do cumprimento da pena nas suas várias modalidades; 4) Meios de individualizar a pena durante a execução; 5) Processo de fiscalizar o cumprimento da pena e da aplicação de medidas de segurança; 6) Meios de adaptação gradual do preso ao regime de liberdade; 7) Formas de libertação definitiva ou condicional e de modificação ou redução da pena; 8) Instituições post-prisionais; 9) Instituições burocráticas ou de outra ordem para que o regime prisional esteja subordinado a um pensamento geral; 10) Quadro dos funcionários, forma do recrutamento e requisitos que estes devem possuir.

(Osório & Miranda, 1946: 669)

Estes pontos procuravam incidir sobre os diversos aspetos funcionais e formais do sistema prisional. Esta nova organização proposta pela Reforma Prisional de 1936 refletia a finalidade da pena. Assim, o Decreto-Lei nº 26643 referia que “a pena tem um duplo fim – de prevenção geral e de intimidação, correcção ou eliminação individual.” (Osório & Miranda, 1946: 670).

Outro ponto importante relaciona-se com o facto da instrução dos reclusos estar regulamentada no capítulo VI do Decreto-Lei nº 26643, que entendia o ensino elementar nas prisões como sendo obrigatório para os reclusos analfabetos, com menos de quarenta anos, devendo, sempre que fosse possível, existir cursos de aperfeiçoamento e profissionais. O artigo 295.º referia que “O ensino será sempre orientado no sentido do aperfeiçoamento moral dos reclusos e especialmente no da compreensão dos seus deveres para com a colectividade” (Osório & Miranda, 1946: 754). A existência de bibliotecas em todos os estabelecimentos prisionais para uso dos reclusos, cujos livros deveriam ser escolhidos de modo a que não prejudicassem moralmente e que incentivassem a correção, a honestidade, assim como o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos gerais e técnicos, eram outros aspetos relacionados com o ensino e facilitadores do mesmo.

Foi um ponto de viragem decisivo no Sistema Prisional Português pelo facto de desde então, a população reclusa passar a ser tratada de forma específica, tendo em consideração as características de uma natureza social tão particular.

### 2.3 Reforma Penitenciária de 1979

Com o 25 de abril de 1974, entra-se num novo período da história portuguesa, caracterizado por profundas transformações políticas, económicas e sociais, implicando também intensas alterações na execução das sanções criminais. Deu-se um grande passo nesta matéria com a Reforma Penitenciária de 1979 da autoria do Prof. Eduardo Correia, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto, sendo posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 49/80, de 22 de março, e pelo Decreto-Lei n.º 414/85, de 18 de outubro.

Esta reforma representa uma lei basilar quanto à execução de penas e medidas de segurança, pioneira na construção do novo direito prisional europeu, em conjunto com as leis italiana (1975), alemã (1976) e espanhola (1979) (DGSP, 1996). Este documento espelha orientações veiculadas por várias organizações humanitárias, no que se refere à reinserção social dos delinquentes e da individualização de execução de penas, como também apela aos direitos dos reclusos “ao trabalho remunerado, benefícios de segurança social, acesso à cultura e ao desenvolvimento integral da personalidade” (art ° 2).

A Constituição da República de 1976 veio consagrar direitos, liberdades e garantias individuais, promovendo uma nova visão do indivíduo recluso na sua relação com a lei e com o sistema prisional. O recluso passou a ser considerado um cidadão com os mesmos direitos e deveres sociais do cidadão comum. Este acontecimento marca decisivamente uma rutura com o passado no que diz respeito ao tratamento que o Estado, através do sistema prisional, dá ao recluso.

Quanto às penas, propôs-se um variado leque de medidas alternativas à pena de prisão. Pequenas penas “não institucionalizadas, todas orientadas pelo objetivo de “recuperar” ou “ressocializar” o infrator, ficando a pena de prisão reservada para os crimes mais graves, não se perdendo mesmo aí a meta da reinserção social, enquanto corolário do princípio da dignidade humana” (Costa, 2003: 94).

Conforme referido no relatório do CEDRSP (2004: 10) “Esta reforma desenvolve-se em conexão com as disposições relevantes de direito prisional consagradas a nível constitucional, substantivo e adjetivo, e antecipa, por vezes, reformas de fundo e de maior fôlego. Trata-se de um documento que espelha as orientações veiculadas pelas mais importantes organizações internacionais, desde a ONU ao Conselho da Europa”.

Este documento, “na sua versão originária (1976), preocupou-se sobretudo com o estabelecimento de sólidas garantias de defesa do arguido em processo penal, enunciando, além do mais, o princípio da excepcionalidade da prisão preventiva” e reafirmou, ainda, “a inexistência de pena de morte e de penas ou medidas de segurança privativas da liberdade de carácter perpétuo” (Costa, 2003: 93).

O princípio da reinserção social do recluso manifesta-se no sistema de planificação individualizada, previsto no artigo 9º da Reforma de 1979, quando alude ao plano individual de readaptação (PIR), ressalvando a importância de adequar a execução da pena às necessidades socializadoras do mesmo, medida que sublinha a necessidade de se aplicar o PIR como forma ressocializadora (artigo 21 da Lei 115/2009 de 12 de outubro). A planificação da execução da pena de prisão através do PIR prevê duas fases distintas, mas que se encontram interligadas. Numa primeira fase e imediatamente após ter ingressado no Estabelecimento Prisional (EP) deve ser analisada “a personalidade e meio social, económico e familiar do recluso”, “averiguar todas as circunstâncias e elementos necessários a uma planificação do tratamento do recluso, durante a execução da medida privativa liberdade e à sua reinserção social após a sua libertação” (artigo 8º n.º 1 e 2 do Decreto-Lei nº 265/79, de 1 de agosto). Após esta análise deve ser elaborado um PIR para cada recluso que deve conter determinados elementos fundamentais como a indicação de “internamento em regime aberto ou fechado, afetação a um estabelecimento ou secção, trabalho, formação e aperfeiçoamento profissional, escolaridade, (...) medidas de flexibilização de pena, medidas de preparação da liberdade” (artigo 9º do Decreto-Lei nº 265/79, de 1 de agosto reforçado pelo artigo 21 da Lei 115/2009 de 12 de outubro).

Esta reforma coloca em prática o ideário da reinserção social do delincente e da individualização da execução da pena. Com a Constituição de 1976, as obrigações sociais do Estado, nomeadamente as que se referem à promoção do bem-estar social e da igualdade real entre os cidadãos, impõem uma série de prestações devidas ao recluso. Salienta-se que o sistema passou a contemplar a separação dos reclusos pela idade, por crime, pela separação entre preventivos e condenados, para que o fim último da cadeia seja a reintegração na sociedade, mais objetiva e com uma diferenciação mais ajustada às necessidades, conforme referido no Decreto nº 26643 de 28 de maio 1936.

## **2.4 Após 1979**

Numa visão mais contemporânea, foi atribuído o papel de reeducação ao sistema penitenciário e um sentido ressocializador à pena. A prisão foi-se constituindo não como um mero espaço de privação de liberdade, mas igualmente como espaço de reeducação. Diluindo as barreiras existentes no passado, a prisão deixa de ser um exílio social para se tornar mais permeável e próxima do meio livre. O que se espera do tratamento prisional é a criação de um conjunto de programas e atividades que têm por objetivo o desenvolvimento e aquisição de competências por parte dos reclusos, visando a sua reabilitação e preparação para a liberdade. Do recluso espera-se um papel ativo neste processo de mudança, participando tanto quanto possível na construção do seu caminho prisional e na elaboração de um projeto de vida que o reintegre na sociedade. Entendemos que daí advém o peso da educação e da formação na reposição,

no desenvolvimento, e na orientação de indivíduos mais implicados no processo de consciencialização e aquisição de novos comportamentos face à sociedade livre.

Em 1979 surge a Lei nº3/79, de 10 de janeiro, aprovada pela Assembleia da República, sobre a educação de adultos e surgiu a elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Este Plano tinha como objetivos: desenvolver a cultura e educação da população tendo em conta a valorização pessoal e progressão em contacto cultural, social e político; assegurar as necessidades básicas da educação formal e informal de adultos através da implementação gradual de um sistema que assegurasse a mobilização e participação da população e que coordenasse todos os recursos educativos; assegurar condições para que todos os adultos tivessem acesso a vários graus de escolaridade obrigatória; assegure a melhoria na qualidade pedagógica (Nova, 2014).

Em 1982, através do Decreto-Lei nº 319/82, de 11 de agosto, foi criado o Instituto de Reinserção Social (IRS) a fim de desenvolver atividades de serviço social junto da população reclusa. O IRS, regulamentado pelo Decreto-Lei nº 204 – A/2001, de 26 de julho:

(...) deixou de incluir, nas suas atribuições, a promoção da reinserção social dos reclusos e a ligação com o respectivo meio sócio-familiar e profissional, bem como a assessoria aos TEP (Tribunal de Execução de Penas) na elaboração dos relatórios e planos para a concessão da liberdade condicional, matéria que passou a competir aos serviços prisionais.

(Ministério da Justiça, 2004: 22)

Importa contextualizar que a Direção Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) foi extinta, tendo sido criada pelo Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro, a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), com a Portaria n.º 118/2013, de 25 de março de 2013, que englobou a DGSP e a Direção Geral de Reinserção Social (DGRS).

Através da integração num mesmo serviço da execução das políticas de prevenção criminal e de reinserção social, pela execução tanto das penas e medidas privativas da liberdade como das alternativas à prisão, é possível concretizar um modelo de intervenção que potencia tanto o conhecimento como a experiência acumulada pelos serviços de reinserção social e prisionais, permitindo desta forma uma atuação integrada e coerente em áreas conexas, complementares ou que se intercetam, mais coerente com os princípios da equidade e da proporcionalidade, focalizada tanto nos riscos e necessidades do agente, como na proteção da vítima e da comunidade (Pinto, 2013).

A DGRSP permite uma intervenção centrada no recluso desde a fase pré-sentencial até à sua libertação, preparando, em colaboração com os serviços do setor público e privado, de oportunidades de mudança e de reinserção social, diminuindo as consequências negativas da privação da liberdade e reduzindo os riscos de reincidência criminal.

A sociedade evoluiu no sentido de uma crescente preocupação com o indivíduo enquanto

cidadão não só com deveres, mas também com direitos. A finalidade das prisões tem vindo a refletir também esta evolução. As teorias que justificam ou procuram justificar as finalidades das prisões têm vindo a demonstrar, ao longo dos tempos, um aumento significativo da preocupação com a (re)educação e a reinserção social do indivíduo recluso. Costa (2003: 88) refere que “as prisões, como outras instituições, resistem à mudança, como é a sua função, mas não resistem a todas as mudanças que, ao longo do tempo, podem ser referenciadas”. As formas de castigar a prática de comportamentos não conformes às normas evoluíram ao longo dos tempos, acompanhando o processo evolutivo das próprias sociedades e, conseqüentemente, das próprias normas (Tscharf, 2009).

### **3 A população reclusa em Portugal na atualidade**

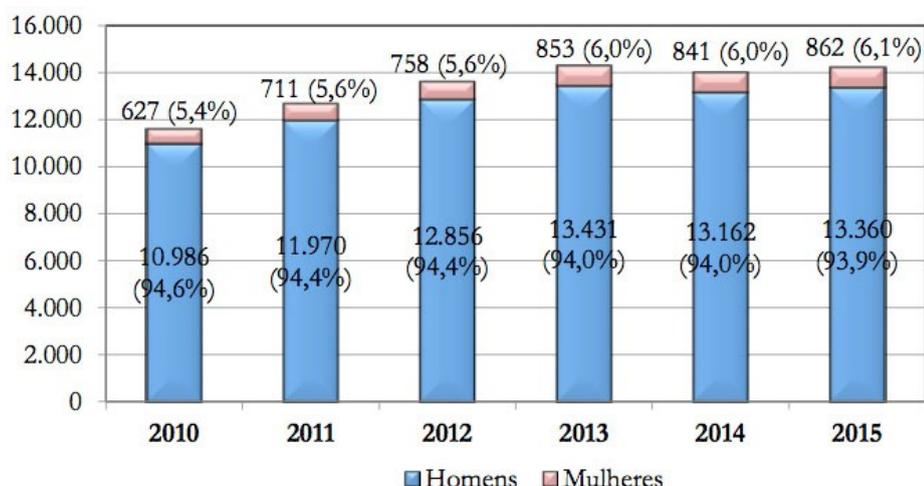
A DGRSP tem sob sua alçada quarenta e nove estabelecimentos prisionais, sendo que dois são femininos, oito são mistos e os restantes trinta e nove são masculinos, todos eles distribuídos por quatro distritos judiciais: Distrito Judicial do Porto - constituído por catorze estabelecimentos prisionais; Distrito Judicial de Coimbra - constituído por nove estabelecimentos prisionais; Distrito Judicial de Lisboa - constituído por quinze estabelecimentos prisionais, englobando também os estabelecimentos prisionais dos Açores e da Madeira; Distrito Judicial de Évora – constituído por onze estabelecimentos prisionais (DGRSP, 2016).

Os reclusos são organizados e separados por estabelecimentos prisionais conforme descrito no artigo n.º 9 do Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade. Para esse efeito foram criados diversos tipos de estabelecimentos prisionais: uns, destinados ao acolhimento de reclusos preventivos e/ou de reclusos que cumprem penas de prisão pela primeira vez ou então jovens com idades até aos 25 anos; outros, que acolhem exclusivamente mulheres; e ainda aqueles estabelecimentos que se destinam a reclusos que apresentem necessidade de proteção especial. No entanto, “os estabelecimentos prisionais podem ainda variar conforme a situação jurídico-penal em que o recluso se encontre, segundo a idade, o estado de saúde físico-mental, as exigências de segurança associadas e ainda os regimes de execução da pena aplicados” (Araújo, 2015 citando Campos, 2015).

Importa também referir que os estabelecimentos prisionais possuem diferentes níveis de segurança, cuja distinção é feita através da Portaria n.º 13/2013, publicada a 11 de janeiro de 2013, onde são classificados em três tipos diferentes: nível de segurança especial, nível de segurança alta e nível de segurança média. Os motivos destas diferenças são a execução da pena e a medida privativa da liberdade. No estabelecimento prisional de alta segurança a pena é cumprida sempre em regime de segurança, existindo apenas um estabelecimento prisional desse tipo em Portugal (EP de Monsanto). Os restantes estabelecimentos prisionais funcionam com medidas de segurança média com regime aberto (Araújo, 2015 citando Campos, 2015).

Segundo as estatísticas da Direção Geral da Política de Justiça (DGPJ) apresentadas em maio de 2016 no Boletim de Informação Estatística 41, registou-se um aumento em 22,5% do número total de reclusos em estabelecimentos prisionais, passando de 11.613 em 2010 para 14.222 em 2015 (Gráfico 2.1). Contudo, esse aumento não terá sido uniforme, verificando-se um aumento de 37,5% no número de reclusos de sexo feminino e de 21,6% no número de reclusos de sexo masculino (DGPJ, 2016).

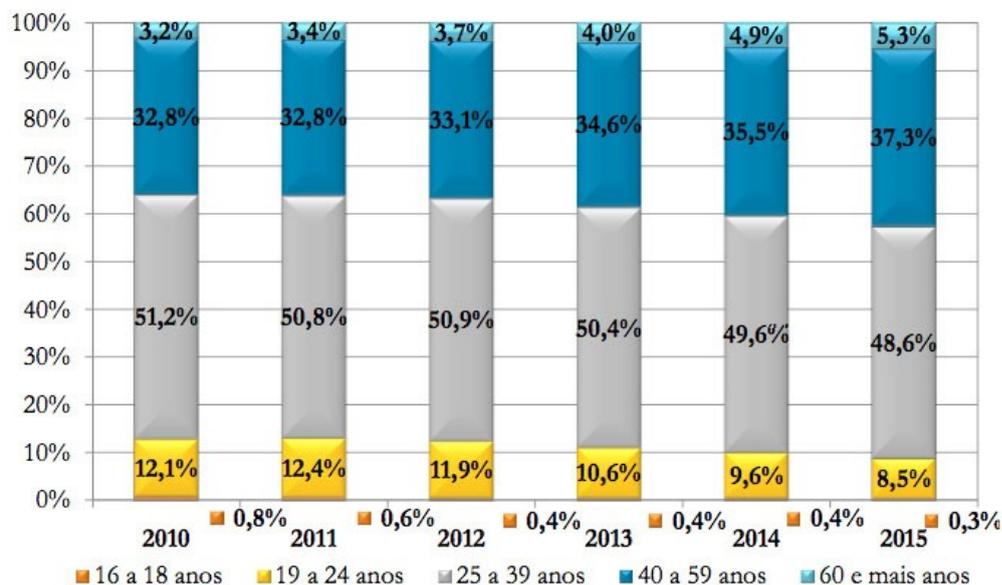
Gráfico 2.1 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o sexo



Fonte: Boletim de Informação Estatística 41, DGPJ, 2016

Verificou-se também um aumento ligeiro nos escalões etários a partir dos 40 anos e uma diminuição nos restantes escalões etários dos reclusos (Gráfico 2.2), com a categoria dos indivíduos reclusos entre os 25 e 39 anos a ser a mais representativa. Esta categoria apresenta uma diminuição ligeira do seu peso entre 2010 e 2015, passando de 51,2% para 48,6% do total. A segunda categoria mais representativa é a dos indivíduos entre os 40 e os 59 anos que, no mesmo período, passou de 32,8% para 37,3% do total (DGPJ, 2016).

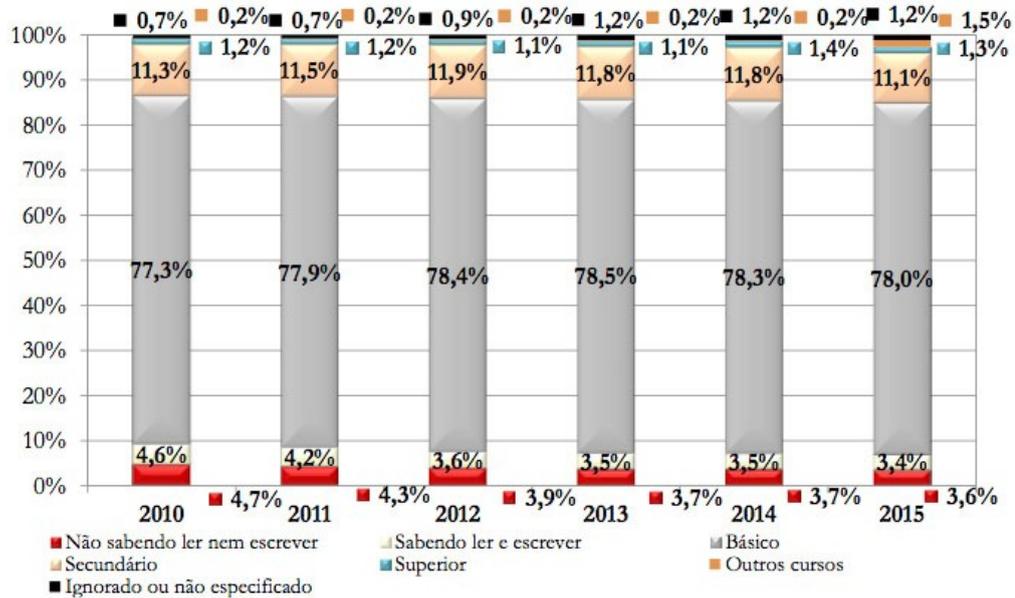
Gráfico 2.2 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o escalão etário



Fonte: Boletim de Informação Estatística 41, DGPI, 2016

Quanto à distribuição relativa ao grau de instrução dos reclusos (Gráfico 2.3), verifica-se uma tendência de estabilidade, sendo a categoria mais representativa a correspondente ao ensino básico, com mais de 77% do peso total. Como podemos verificar, entre 2010 e 2015 registou-se uma ligeira redução dos pesos das categorias que correspondem a graus de instrução inferiores ao do ensino básico, representando conjuntamente em 2010, 9,3% do total e que passaram a representar 7% em 2015. Esta redução é compensada pelo aumento verificado na categoria correspondente a outros cursos, que em 2010 representava apenas 0,2% e em 2015 passou a representar 1,5% (DGPI, 2016).

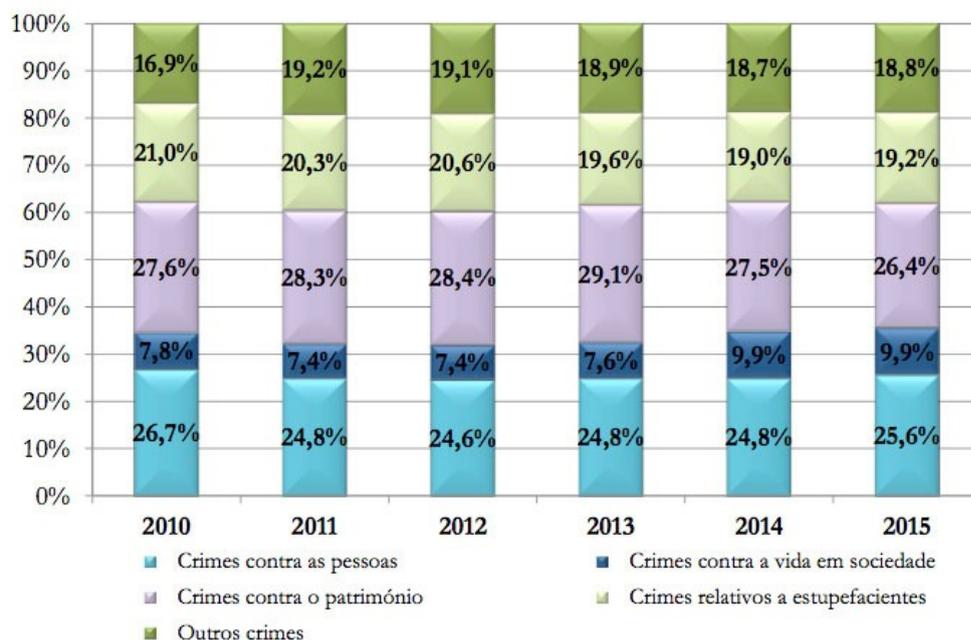
Gráfico 2.3 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o grau de instrução



Fonte: Boletim de Informação Estatística 41, DGPI, 2016

A observação da distribuição dos reclusos em estabelecimentos prisionais, por tipo de crime (Gráfico 2.4) aponta igualmente, ao longo do período considerado, no sentido de uma população prisional com características relativamente estáveis. É de salientar que em 2015 verificou-se uma redução em 1,7% do número de reclusos que cometeram crimes relativos a estupefacientes face ao 2010, de 1,2% do número de reclusos que cometeram crimes contra o património e de 1,1% no número de reclusos que cometeram crimes contra as pessoas. Mas, estas reduções são compensadas por um aumento de 2,1% no número de reclusos que cometeram crimes contra a vida em sociedade e de 1,9% no número de reclusos que cometeram “outros crimes”. Não podemos deixar de ter em atenção que às diminuições em termos relativos mencionados anteriormente, corresponde um aumento em termos absolutos, do número de reclusos em estabelecimentos prisionais, entre 2010 e 2015 (DGPI, 2016).

Gráfico 2.4 – Reclusos nos estabelecimentos prisionais segundo o tipo de crime



Fonte: Boletim de Informação Estatística 41, DGPI, 2016

#### 4 Perda da identidade e cidadania

O sistema prisional atual é uma instituição dos Estados que se faz representar fisicamente pelas prisões existentes, e os controla sob medidas legislativas, aos níveis da organização e da gestão (Rocha, 2010). Goffman (1987: 11) entende a prisão como “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos, separados da sociedade por um período de tempo considerável, levam, em conjunto, uma vida fechada e formalmente administrada”, num sistema ao qual atribui o nome de “Instituição Total” (Quintães, Machado & Alberto, 2009: 12). Como resultado da aglomeração das diferentes facetas da vida, não existindo distinções de espaço físico ou social, o universo do indivíduo recluso torna-se “total”, ou seja, submetido a uma constante instituição e a uma mesma autoridade (Rocha, 2010). Esta especificidade tão característica da vida em contexto de reclusão, contrasta de forma clara com a vida em liberdade na qual é possível usar diferentes identidades (Cunha, 2008), permitindo inclusive a cada um de nós “libertar-se” de uma realidade eventualmente menos agradável num dado momento, apenas pelo simples ato de mudar de contexto (Rocha, 2010). No entanto, a autora refere que “encarando a reclusão como um período no qual o indivíduo deve ser corrigido e preparado para o retorno pleno e bem-sucedido à sociedade livre, a visão de Goffman (...) revela-se desadequada” (Rocha, 2010: 25).

As prisões são instituições totalitárias que têm as suas próprias regras e disciplina, em que

proporcionam aos reclusos um estilo de vida diferente da que levavam no exterior, influenciando as rotinas e a personalidade do indivíduo. Se a estadia do recluso numa cadeia for muito longa, pode ocorrer um “desculturamento”, isto é, o indivíduo é “temporariamente incapaz de enfrentar alguns aspectos de sua vida diária” (Goffman, 1987: 23). Ou seja, um indivíduo que esteja preso por um longo período apresentará um maior grau de dificuldade em reintegrar-se socialmente, pois sofrerá uma perda de identidade, que terá efeitos na sua personalidade. Assim, a dificuldade em lidar com o exterior, depois do cumprimento da pena, poderá ser difícil de ultrapassar. Esta situação de privação de liberdade, pode conduzir a situações de exclusão social, ou agravar as já existentes por diminuir a autonomia e condicionar o exercício da cidadania do indivíduo. De acordo com Gonçalves (2000), a adaptação à prisão pode relacionar-se com o tipo de delinquência. O autor refere que existem reclusos “bem-adaptados”, “mal adaptados”, “sobreadaptados” e “inadaptados”, apresentando para essas designações, características de delinquência e no processo de adaptação ao contexto prisional bastante específicas (Tscharf, 2009).

Os reclusos “bem-adaptados”, são considerados delinquentes ocasionais ou tardios e, são geralmente, cidadãos honestos, não provocam distúrbios nem têm problemas de disciplina e por isso, integram-se pacificamente na vida da prisão, no entanto, a sua orientação é direcionada para fora da prisão. Os reclusos “mal-adaptados” carregam um passado de delinquência agressiva, apresentam mau comportamento prisional, têm tendência para a violação dos regulamentos internos e são, geralmente, reincidentes. Os reclusos “sobreadaptados” são, frequentemente, delinquentes profissionais, com cadastro bastante significativo, que na adaptação à prisão têm uma grande facilidade em integrar-se na população reclusa e a sua orientação é direcionada para dentro da prisão. Os reclusos “inadaptados” não estão associados a nenhum tipo específico de delinquência e apresentam uma incapacidade para se adaptarem às normas do sistema prisional, sendo os que mais frequentemente desenvolvem problemas de *stress* prisional (Tscharf, 2009).

Em qualquer um dos tipos de adaptação à prisão acontece uma perda de identidade do indivíduo, já que, e conforme refere Gonçalves (2000: 191) “estar preso é uma situação «contra-natura»” e que “o ser humano não foi concebido para viver num espaço reduzido e privado do exercício normal das suas funções”. Independentemente de se tratarem de reclusos “bem-adaptados” e “sobreadaptados”, cuja adaptação à prisão compreende uma integração na vida prisional, estarão sempre sujeitos a uma série de condicionantes, que são inerentes ao próprio ambiente de reclusão (Tscharf, 2009).

Inevitavelmente, a situação de reclusão, provoca uma série de sensações físicas e psicológicas diferentes das da vida no exterior das prisões. Gonçalves (2000: 192) refere que os “problemas das prisões” consistem em “situações que ocorrem com alguma frequência em meio prisional

e que normalmente desaparecem quando os sujeitos saem em liberdade”. Ora, os problemas sensoriais, apontados pelo autor, afetam os cinco sentidos de formas diversas, passando pela limitação visual do espaço, pelos contrastes de iluminação entre o interior e exterior da prisão e pela ausência da variedade de cores, predominando o cinzento e o branco, podendo afetar a visão. Tscharf (2009) menciona que:

Os ruídos agressivos, como o fechar de portas metálicas, acentuados pelo eco, podem provocar perturbações auditivas. O olfato é afetado pelo odor contínuo e intenso dos produtos usados para limpeza e desinfecção e o sentido do gosto devido às características da comida que se ingere, com pouca variedade e excesso ou ausência de condimentos.

(Tscharf, 2009: 45)

Gonçalves (2000: 194) alega que o desleixo com a aparência física e “a perda da imagem de si é naturalmente provocada por todo o processo de mortificação do eu e destruição da identidade do indivíduo que a reclusão impõe”, por isso, as alterações da auto-imagem podem estar diretamente relacionadas com as dificuldades da identificação do espaço pessoal perante uma partilha de espaços com outras pessoas. O recluso não tem ao seu alcance as pessoas que lhe são próximas ou, quando estas estão presentes, o relacionamento afetivo é condicionado pelas circunstâncias de segurança ou outras (Gonçalves, 2000), podendo provocar perturbações de ordem afetiva, em que o indivíduo preso começa a demonstrar alguma frieza. As sensações de desamparo e desânimo, acentuam-se quando ocorre o abandono por parte da família a pessoas próximas. Uma das formas de preencher a carência de atenção é a procura excessiva dos técnicos e de elementos da administração penitenciária, “quase como aquelas crianças que fazem asneiras só para que os pais lhes batam e assim terem ao menos alguma atenção da sua parte” (Gonçalves, 2000: 198).

Estes fenómenos podem ser relacionados com “uma desestruturação da personalidade em que os afetos representam a vertente mais visível do sujeito e em que o investimento ou desinvestimento se faz em torno dessa esfera, de forma mais ou menos total” (Gonçalves, 2000: 198). O autor menciona ainda que, geralmente:

(...) todas as formas de mortificação do eu (Goffman, 1961, 1986) ou os sofrimentos da reclusão (Sykes, 1958), que o estar preso impõe – como o isolamento, o controlo do espaço, do tempo, da livre expressão/comunicação, a arregimentação colectiva, a despersonalização, a incapacidade de manter relações heterossexuais – são em si causas bastantes para que a decisão de pôr termo à vida seja prefigurada no horizonte mental do sujeito.

(Gonçalves, 2000: 201)

O suicídio é outro dos problemas das prisões referido pelo autor, apontando como fator principal que desencadeia estas ações o isolamento, salientando ainda que as tendências suicidas da vida em liberdade raramente têm continuidade na prisão. Os reclusos estrangeiros, devido às dificuldades de comunicação e pelo maior isolamento afetivo apresentam maior tendência para o suicídio, mas por outro lado, a existência de laços familiares, em especial do cônjuge e filhos, são um fator que inverte esta tendência (Tscharf, 2009).

O consumo de estupefacientes, para além de um dos motivos de detenção é também outro dos problemas das prisões. Gonçalves (2000) identifica dois tipos de problemas: os reclusos que derivam do próprio consumo e os reclusos que decorrem da dificuldade de obter as substâncias na prisão. Os primeiros são visíveis pelas características de degradação física e psicológica própria dos indivíduos consumidores. Os segundos manifestam-se, sobretudo, em “explosões de agressividade, ansiedade e angústia extremas acompanhadas de um sem-número de manifestações psicossomáticas, sempre que o indivíduo entra em ressaca” (Gonçalves, 2000: 197). Para este problema ser resolvido ou minimizado, têm vindo a ser implementados programas de desintoxicação obrigatória (Tscharf, 2009).

Tscharf (2009) afirma que os fatores que estão na origem dos problemas referidos, aliados ao *stress* da própria privação de liberdade, podem efetivamente conduzir a problemas característicos de adaptação à prisão. Gonçalves (2000: 199) refere-se a “patologias da adaptação” remetendo para o decorrer do cumprimento da pena e para o modo como cada recluso lida com esta vivência. Em suma, o comportamento do indivíduo recluso poderá variar entre uma perda da própria identidade e uma transformação procurando desta forma, corresponder às regras e normas institucionais e ao confronto com essas normas. O autor identifica seis grupos de patologias, cada uma com manifestações específicas: perturbações de tonalidade ansiosa, depressiva e psicótica, perturbações do comportamento, hipocondríacas e psicossomáticas (Tscharf, 2009).

## **5 Educação, formação de adultos e reinserção social**

Freire (1974: 25) afirma que “quando a consciência surge, há reflexão; há intencionalidade em direcção ao mundo”, complementando que a educação para a liberdade implica o exercício da consciência, de modo consciente e permanente. O autor considera ainda a educação como um meio para transformar a realidade, mas para que tal seja possível, é fundamental conhecer essa mesma realidade. Deste modo, é igualmente importante compreender que a educação “em vista duma libertação, enquanto *praxis* autêntica, é simultaneamente um acto de conhecimento de um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer” (Freire, 1974: 55).

Na Declaração de Hamburgo de 1997, entende-se que o reconhecimento do direito à educação ao longo de toda a vida é, mais do que nunca, uma necessidade, no sentido de promover uma cultura de paz e de educação para a cidadania e para a democracia, bem como o respeito pelas diferenças culturais, pela diversidade e igualdade, a promoção da saúde e a prevenção de doenças e a consciencialização para ações que promovam a sustentabilidade do meio ambiente (Instituto de Educação da UNESCO, 1998).

É referido no mesmo documento que “todos os homens e mulheres tenham oportunidade de aprender ao longo de toda a vida” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 24).

O tema VIII da Agenda para o Futuro (Declaração de Hamburgo) aborda a “Educação de adultos para todos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, onde se reconhece que “existe um consenso sobre o direito a todos no acesso à educação de adultos, mas que continua a haver grupos excluídos, sendo as populações prisionais um deles” (Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 52). Salienta-se ainda a importância de:

Reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas a aprender: a) facultando aos detidos informação sobre os diferentes níveis de educação e formação; b) desenvolvendo e aplicando programas educativos completos nas prisões, com a participação dos presos, a fim de satisfazer as suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando o trabalho nas prisões às organizações não governamentais, professores e outros organizadores de actividades educativas, facultando desse modo o acesso dos presos a instituições educativas e incentivando iniciativas que relacionem os cursos frequentados dentro e fora das prisões.

(Instituto de Educação da UNESCO, 1998: 54)

Na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, de onde resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, foi reafirmado “o direito de todos à educação” (UNESCO, 1990).

A prisão é entendida como o lugar onde o indivíduo recluso cumpre a pena pelo crime que cometeu, mas é também um lugar de (re)educação, onde são exercidos esforços no sentido de proporcionar a recuperação para junto da sua comunidade (Cunha, 2003). Bernet (2003) explica que, sentimentos frequentes entre os reclusos, tais como a frustração, a passividade, a falta de motivação, a apatia e a agressividade, dificultam a socialização em contexto prisional. Refere também que relativamente a este contexto, é necessário investir:

(...) no desempenho de uma atividade de trabalho, na participação em atividades de formação, que podem ajudar o preso a estabelecer contactos externos, promovendo uma autoimagem mais positiva e produtiva, a quebrar o ciclo de monotonia e frustração em que se encontra e a preparar-se para o regresso ao exterior, aspetos todos eles coerentes com finalidades ressocializadoras que, em teoria, é a vida na prisão.

(Bernet, 2003: 112)

A maioria dos reclusos são indivíduos que apresentam um baixo nível de habilitações, e sem trabalho fixo, verificando-se que a população prisional não percebe a escola como uma instituição que o prepara para o futuro, nomeadamente no que se refere à inserção profissional (Nova, 2014). A fraca participação da população prisional em práticas de educação formal em contexto prisional tem vindo a ser observável, na medida em que são poucos os reclusos que concluem o ano letivo com aproveitamento, porque entendemos que a educação não resulta apenas das aprendizagens realizadas através do modelo escolar tradicional, mas também porque constitui “um ecossistema de aprendizagens que integra, simultaneamente, tanto as atividades formais características da sala de aula, quando as modalidades educativas não formais que ocorrem, em permanência, fora dela” (Canário, 2006: 39).

Os indivíduos que se encontram sob pena de privação de liberdade encontram-se numa situação extremamente vulnerável no que respeita à perda do direito à liberdade, mas a educação não é certamente um deles. Assim, mesmo sob pena de prisão, têm o direito de iniciar ou aumentar o seu grau de escolaridade. A escola em contexto prisional é uma forma de reabilitação e tem como principal objetivo facultar aos reclusos os meios necessários para seguirem um caminho distante do crime após o término do cumprimento da pena, no sentido de obterem qualificações profissionais essenciais para uma vida com estabilidade económica, social e pessoal (Soares, 2009).

Um dos objetivos da educação básica é o enriquecimento dos valores morais e culturais, enquanto forma de estruturar a identidade de todos e de cada um, e por isso fundamental em contexto de reclusão. Desta forma, será um meio para evitar ou colmatar a perda de identidade dos indivíduos reclusos, provocada pelo próprio ambiente prisional (Gonçalves, 2000; Zimbardo, 1971).

Uma das vertentes do ensino nas prisões organiza-se em conexão com a formação profissional e o trabalho, de modo a promover condições de empregabilidade e de reinserção social, no quadro das políticas nacionais de educação e de emprego e formação de adultos. Muitos são os reclusos inscritos no sistema escolar penitenciário, mas conforme referido anteriormente, poucos são os que terminam com sucesso. Canário (2007: 22, 23) refere que “o tempo de prisão não é um período de inação, é um tempo de trabalho e de liberdade que definem o aprender como atividade autónoma” e por isso a ideia de estudar e adquirir competências durante a permanência na prisão, assim como o tempo para se dedicar a atividades de autoformação, não é recente.

Vários estudos têm demonstrado que os reclusos que frequentam aulas ou cursos de formação profissional durante o período de encarceramento têm menor probabilidade de, uma vez livres, reincidirem (Campos, 2015; Gomes *et al.*, 2004). Neste sentido, em 1989, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, adotou a Recomendação (89) 12, de 13 de outubro, sobre o ensino na prisão. Neste documento, os governos dos Estados-membros são incitados a implementar políticas que proporcionem não apenas o acesso dos reclusos a um tipo de ensino semelhante ao ministrado no exterior, mas também que reconheçam que a educação na prisão deve ter como objetivo maior o desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em atenção e respeitando o seu contexto social, económico e cultural (Gomes *et al.*, 2004).

Apesar das vantagens enunciadas através de diversos estudos, existem alguns bloqueios a que o ensino e a formação profissional sejam efetivamente considerados como vetores importantes na reinserção social do recluso, denunciando que, em muitos casos, a educação e a formação em meio prisional têm sido encaradas, quer pelas administrações prisionais, quer pelos próprios reclusos, apenas como uma forma de ocupação durante o período de

reclusão, havendo por isso, e apesar de uma taxa de aderência razoável, uma taxa de sucesso ainda reduzida. Partindo do pressuposto que o ensino em meio prisional assenta na defesa do princípio que o recluso não deve perder o direito constitucional de aprender e para que esse objetivo se concretizasse, foi formalmente estabelecida uma cooperação entre os Ministérios da Educação e da Justiça, para que os reclusos possam ter acesso, dentro da prisão, ao ensino com uma estrutura semelhante, ou próxima à existente no exterior (Gomes *et al.*, 2004).

Gomes *et al.* (2004) referem que os operadores do sistema prisional se deparam com a falta de incentivos à participação do recluso nos programas de ensino, bem como a dificuldade de os convencer a comparecer às aulas. Para muitos destes indivíduos reclusos, a escola é algo para o qual nunca se sentiram motivados e onde já tinham sido votados ao insucesso. Os mesmos autores destacam como obstáculo a similaridade da estrutura de ensino, assim como a elaboração dos currículos dos cursos e a metodologia das aulas, não tendo, portanto, em consideração, o perfil da população prisional de cada estabelecimento, o tempo de permanência do recluso e o espaço físico disponível para lecionar.

Os obstáculos encontrados valorizam a importância da formação profissional nas prisões, uma vez que o objetivo dos cursos de formação é o de fornecer ao recluso uma preparação para a sua vida ativa, quer no meio prisional, quer posteriormente na comunidade. No entanto, também aqui são detetados alguns bloqueios, estando o principal relacionado, mais uma vez, com a própria motivação dos reclusos. Muitos frequentam os cursos de formação apenas para ocupar o tempo, instrumentalizando-os para obter liberdade condicional ou saídas precárias, ou, mesmo, para poder usufruir da bolsa de formação (Gomes *et al.*, 2004). Os autores realçam ainda que existem problemas que se prendem com a definição de critérios de seleção para os cursos de formação, salientando que os procedimentos não só não são uniformes em todos os estabelecimentos, como, dentro de cada estabelecimento, podem ser diferentes consoante a entidade que administra o curso. Um dos critérios comum a quase todos os cursos está relacionado com a exigência de determinados níveis de escolaridade mínima para a frequência de certas ações de formação, o que leva a que alguns reclusos sejam automaticamente excluídos.

Tem sido identificado um outro problema, relacionado com a discrepância verificada entre a formação ministrada e a oferta do mercado de trabalho. De facto, vários estudos têm evidenciado a ausência de uma estratégia de enquadramento da formação profissional dos reclusos, no sentido de lhes criar competências e de os adaptar às necessidades do mercado de trabalho atual. Na opinião de Santos *et al.* (2003: 108), a realidade é que “muitas vezes não existe coordenação entre os programas de ensino e formação em meio prisional com iguais oportunidades existentes em meio exterior”. Gomes *et al.* (2004) referem que há vários anos, predominam:

(...) as actividades de mecânica, serralharia, cestaria, sapataria, encadernação, tapeçaria, horticultura, polimento e marcenaria. Com excepção da informática, a formação, em geral, não se abriu a novas áreas, embora existam estabelecimentos prisionais que têm “*uma dinâmica diferente*”. Para além disso, nem sempre se atende à identificação de carências e de necessidades especiais dos próprios reclusos, individualmente considerados.

(Gomes *et al.* 2004: 29)

A eficácia da educação e formação dentro da prisão é medida pelos efeitos exercidos aquando da saída dos reclusos. No entanto, muitas vezes, não existe coordenação entre os programas de ensino e formação em meio prisional com iguais oportunidades existentes em meio exterior. Também não existem programas de apoio a ex-reclusos que lhes permitam continuar os estudos depois de saírem da prisão, inviabilizando, assim, algum do esforço, quer do recluso, quer do sistema prisional (SEU, 2002).

Para Milagre (2009) o público em situação de exclusão social, na qual a população prisional se insere, tem sido alvo de oferta formativa, mas esta apresenta pouca eficácia, revelando que as estratégias de divulgação e mobilização dos públicos são pouco adequadas. Ora, na opinião desta autora, para que haja uma efetiva formação para a reintegração deste indivíduos, deverá a intervenção formativa organizar-se para que se atinjam as seguintes finalidades: i) aumentar a auto-estima e o autoconceito dos formandos, para que experimentem um sentimento de controlo sobre a sua própria vida e sobre o seu futuro; ii) aumentar os níveis de escolaridade e de qualificação profissional, pois para além do desenvolvimento de competências e atitudes, é fundamental dotar os indivíduos das qualificações que contarão cada vez mais num mercado de trabalho; e, por último, iii) prever atividades de reinserção em posto real de trabalho que se traduzam em postos de trabalho efetivos após a qualificação. Ao nível do mercado de trabalho, existe a necessidade de identificar nichos de emprego no tecido produtivo circundante, e negociar com potenciais empregadores, envolvendo-os também como parceiros da intervenção.

A educação e formação em meio prisional não poderá ficar apenas por ser um momento de convívio e de permanência num outro espaço, mas antes, constituir-se como uma caminhada no sentido da educação, e não apenas da escolarização ou formação. O artigo 6.º da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), refere que “a aprendizagem não ocorre em situação de isolamento”. Ora, um recluso encontra-se numa situação de isolamento social, com a autonomia reduzida e o exercício da cidadania diminuído, então, estas condições serão fatores que dificultarão a aprendizagem, aliados à falta de “calor humano e vibração” (UNESCO, 1990), também referidos como fatores importantes para este processo. Daí que, nas prisões, existam necessariamente e conforme já referido anteriormente, necessidades educativas especiais. Devem, portanto, ser criadas condições para contrariar ou diminuir as dificuldades de educação em situação de isolamento, inerentes ao contexto prisional.

### **5.1 A importância da ação educativa**

O início da atividade educativa nas prisões, em Portugal, remonta a 1932, por força do disposto no Decreto-Lei 21175, de 28 de abril, e da criação da Associação do Patronato das Prisões. Quando esta, em maio de 1951, transita para a dependência da Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, o panorama muda substancialmente para melhor e assiste-se a uma maior articulação das várias atividades: educativas, morais e religiosas. A partir de então passa a ser preocupação dominante manter os reclusos ocupados a maior parte do tempo possível.

Contudo, até 1979, ainda as ações educativas em estabelecimentos prisionais eram orientadas por funcionários ligados ao Ministério da Justiça, sem formação adequada; estes completavam as suas tarefas oficiais lecionando e ensinando alguns temas ou dirigindo atividades escolares. Depois da assinatura do Despacho Conjunto n.º 21, de 1 de agosto de 1979, o ensino passou a ser assegurado por professores.

Atualmente, vigora o Despacho Conjunto 451/MJ/ME, de 1 de junho de 1999. Desde então foi regulamentado o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais ao nível de todos os ciclos de ensino, como forma de colmatar os baixos níveis de escolaridade da população reclusa, seguindo o modelo dos Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) em vigor em todo o território nacional.

Hoje, a prisão, consiste num espaço institucional construído com o objetivo de acolher pessoas que foram condenadas pela sociedade e a quem foi decretada uma pena e uma medida de privação de liberdade preventiva, bem como a forma de evitar a fuga ou evasão dessas pessoas. Segundo Campos (2015: 5) “Assegurar a execução da pena de prisão implica uma tripla função, Vigiar, Punir e Reeducar”. A autora descreve que a função de vigiar se prende com o ato de evitar a fuga ou a evasão, e ainda como forma de assegurar ao recluso a garantia dos seus direitos e liberdades, com exceção daqueles que lhe foram retirados face à pena aplicada. Quanto à função de punir, esta não pode ser de carácter físico ou lesivo da pessoa, quer física como psicologicamente. Por isso, “a expiação dos crimes não deve incidir no corpo devendo atuar principalmente sobre o coração, para que o indivíduo reflita nos seus atos e modifique o seu intelecto, corrigindo a sua conduta e vontade em praticar atos criminosos” (Campos, 2015: 5). Relativamente à função de reeducar, esta parece-nos ser a mais importante, efetuada através da educação, formação, ocupação e acompanhamento do recluso por técnicos habilitados, em que o objetivo maior é reeducar o recluso para o direito e permitir que este seja incluído e aceite pela sociedade que o condenou.

É inegável que a função do sistema prisional não se esgota na retenção do indivíduo a quem foi retirado o gozo da liberdade, por um determinado período de tempo. Hoje, a sociedade que condena à prisão aquele que praticou atos contrários às leis que vigoram, obriga-se a

desenvolver esforços no sentido de promover a sua efetiva reinserção social. Em 1951, a Comissão Internacional Penal e Penitenciária, citada por Seabra (1983), adotava o princípio de que a responsabilidade da sociedade continuava até à reintegração do recluso no seu seio, não cessando por isso, no momento da sua libertação.

A este respeito, Gralha (1997: 21) refere que “a formação escolar dos reclusos é hoje considerada, pelo sistema prisional, uma estratégia de intervenção tendo em vista a reintegração social dos mesmos”. Efetivamente, já há quase três décadas que o Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) defendia uma estratégia de intervenção idêntica. Adotou então e promoveu a publicação de uma Recomendação sobre a educação em estabelecimentos prisionais.

A Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) baseou-se em investigações desenvolvidas em vários países, que foram sintetizadas em relatório da autoria do Comité Restrito, defendendo a introdução de inovações no âmbito da organização de ações educativas no sistema prisional, quer sob o ponto de vista da promoção da formação académica, quer da formação profissional. No Capítulo VI da Recomendação é expressamente referido que as ações educativas a serem implementadas devem ser “diversificadas e de boa qualidade” tendo em consideração que as situações, interesses e necessidades dos indivíduos detidos são extremamente variáveis (Comité de Ministros do Conselho da Europa, 1989). Esta Recomendação integra o parecer apresentado no relatório apresentado pelo Comité Restrito, sugerindo que os governos atribuam verbas suficientemente capazes de garantir a implementação das ações educativas com as características pretendidas e que essas verbas sejam mesmo superiores às destinadas ao sistema educativo normal (Comité de Ministros do Conselho da Europa, 1989).

O Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) integra ainda na Recomendação a regra 78 das “Regras Prisionais Europeias”, que adotara dois anos antes, que aponta para a equiparação da atividade educativa ao regime de trabalho prestado em horário normal, desde que faça parte de programa de tratamento personalizado. Na Recomendação há referência para que as atividades educativas em contexto prisional não sejam consideradas menos importantes que os outros trabalhos prestados, não devendo os reclusos sofrer prejuízos financeiros ou outros, por a elas se dedicarem (Fernandes, 2010). Esta sugestão fundamenta-se em vários argumentos que nos direcionam a uma reflexão sobre a sua pertinência. Primeiro, pelo facto de a prisão ser uma situação anormal, ou seja, contrária à natureza humana, e que as atividades educativas, quando significativas e eficazes na resposta aos anseios dos detidos, devem ser entendidas como qualquer outra atividade. Deste modo, pode contribuir para atenuar os efeitos da detenção e, em simultâneo, promover a valorização pessoal do indivíduo recluso, esperando benefícios no desenvolvimento da auto-estima e

reinserção social. Segundo, a importância que se atribui às ações educativas em contexto prisional fundamenta-se no argumento de que se trata de um princípio de justiça social, assim, no âmbito da igualdade de oportunidades, os detidos têm direito a que a sociedade lhes proporcione um apoio especial a fim de colmatar a sua situação desfavorecida (Fernandes, 2010). Terceiro, inscreve-se abertamente no domínio da reinserção social, declarando que a educação (académica e profissional), mais do que qualquer outra atividade é passível de encorajar e ajudar os reclusos a desviar-se da criminalidade. Argumenta-se ainda que “a relação custo/vantagem das despesas em educação nos estabelecimentos prisionais, quando comparada com as verbas gastas na sua gestão, tenderá a oferecer, incomparavelmente, maiores benefícios à sociedade” (Fernandes, 2010: 30).

A reinserção dos reclusos, em modelos aceites pela sociedade, não é tarefa fácil. Alvim (1983) alerta para o facto dos reclusos, frequentemente, não constituírem casos solitários, por muitas vezes se integrarem em pequenos grupos, mais ou menos coesos, com relações inter-grupais mais ou menos organizadas, difíceis de penetrar e obter a adesão à frequência de ações educativas com objetivos conducentes à reaquisição da identidade social de cada um. A este respeito Rodrigues (1983) menciona que o direito do recluso à não inserção social é parte integrante do direito de ser diferente e que este, como qualquer outro direito, deve ser assegurado por toda a sociedade que se diz pluralista e democrática. Deste modo, Fernandes (2010: 47) afirma que “Toda a ação educativa que conduz à reinserção social do recluso só é compatível num quadro que defenda o princípio da livre decisão do recluso aceitar, cooperar ou recusar”.

Assistimos, hoje, por diferentes razões, a que muitos dos reclusos pensem que as ações educativas, quando consideradas como educação escolar, pouco ou nada têm para lhes oferecer. Para além disso receiam ainda que o seu desejo de valorização possa ser criticado pelos seus companheiros. Silva (1998: 65) é de opinião que, nos estabelecimentos prisionais, “de tudo o que pode servir para ocupar o tempo, estudar é o que é menos aceite. Os (reclusos) que estudam recebem logo o rótulo de ‘intelectualóides’”. Relativamente ao exposto, a Recomendação do Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989), já anteriormente referida, alerta para o facto dos docentes necessitarem ser muito competentes e encorajarem os reclusos, de forma a que se inscrevam e participem em ações educativas, com o objetivo de aumentarem os seus conhecimentos e desenvolvimento de competências, restituindo-lhes confiança nas possibilidades que lhes são apresentadas.

Ainda na Recomendação é referido que, para muitos dos homens e mulheres em privação de liberdade que tiveram experiências escolares negativas, importa que as ações educativas nos estabelecimentos prisionais encontrem e apliquem modelos que se afastem dos tradicionalmente conotados com a escola institucional, sobretudo no que respeita à relação professor/aluno (Fernandes, 2010).

O ensino integrado nas diferentes valências que compõem o tratamento penitenciário é uma peça fundamental do processo reintegrador do indivíduo recluso. Não apenas pela importância do ensino como forma de acesso ao mercado de trabalho, mas também pelo impacto das aquisições educativas na transformação pessoal do indivíduo, aumentando a sua auto-estima, a autonomia, valências essas fundamentais para a produção da mudança tão desejada em qualquer projeto de reinserção social (Gabriel, 2007). Mais importante do que ensinar saberes instituídos é proporcionar e disponibilizar as ferramentas necessárias para que o indivíduo recluso possa por si próprio entender a importância da busca do conhecimento e ele próprio delinear o seu projeto de vida, visando uma aplicação das competências adquiridas.

A execução das medidas privativas de liberdade é definida por um documento com mais de trinta anos, com alterações feitas há mais de vinte, mas que, de um modo geral, vai ao encontro do que é preconizado pelos documentos internacionais referentes a esta matéria. Particularmente, no que respeita à educação e formação, os documentos analisados são um pouco vagos. Tscharf (2009: 144) refere que “em relação ao ensino da população prisional, regulamentado pelo despacho – conjunto n.º 451/99, verifica-se que este documento define aspectos relativos à escolarização em meio prisional e não tanto nas perspectivas de educação e formação apresentadas pela UNESCO”.

O desafio atual que se coloca à prisão é o de intervir com os reclusos, sob o ponto de vista do intercâmbio com o meio envolvente, permitindo o seu contacto com o meio universitário, com o poder local, com a escola, com as instituições de saúde, de emprego e formação profissional e com outros parceiros comunitários. Com a finalidade de atenuar a reclusão, salienta-se a importância de proporcionar aos reclusos, atividades ligadas ao ensino, à formação profissional, ao trabalho, ao desporto e à cultura (Vieira, 2005).

## **6 Educação a Distância (EaD) e *eLearning* em estabelecimentos prisionais**

A Educação de Adultos à escala europeia foi promovida através de ações desenvolvidas no âmbito do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida* que, para além de fomentar oportunidades para a os adultos aprenderem ao longo da vida, permitiu integrar o conceito universal e humanista nas políticas dos diferentes Estados-membros, conforme referido anteriormente. Atualmente, o Programa Aprendizagem ao Longo da Vida está integrado no programa *Erasmus+* (Comissão Europeia, 2014). A nível da educação de adultos, este programa tem como principais objetivos modernizar e melhorar a educação de adultos através da cooperação com outros setores, a validação da educação não formal e informal, visando o crescimento económico e a inclusão social na Europa e no mundo.

Estas ações são sustentadas com o objetivo do aumento da empregabilidade e da coesão

social e da construção de uma sociedade do conhecimento que permita um desenvolvimento económico sustentável, integração, cooperação e mobilidade dos sistemas educativos e de formação. O recurso às tecnologias, mais especificamente ao *eLearning*, pode contribuir para o alcance destes objetivos através da redução das barreiras de acesso e de participação em ambientes digitais e do respeito às características individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem, elementos fundamentais para a inclusão digital e social.

Segundo Monteiro, Barros e Leite (2015), a formação na modalidade de *eLearning* pode variar a nível de contacto físico (100% a distância ou com um número variável de momentos presenciais, *b-learning*), do contexto de formação (formal, não-formal ou informal), do tipo de moderação (sem tutor ou com tutor), do tempo em que ocorre (síncrono ou assíncrono), dos meios de comunicação (plataforma de LMS, *cloud computing*, redes sociais, dispositivos móveis, etc.), da organização do ambiente, das atividades propostas e estratégias de formação (flexíveis e abertas ou fechadas, individuais ou colaborativas), bem como pelas características dos conteúdos veiculados (tipologia, qualidade, formato, grau de interatividade, acessibilidade, respeito aos direitos de autor, possibilidade de partilha dos conteúdos dos próprios formandos). Esta diversidade de possibilidades e de soluções de *eLearning*, fazem com que seja necessário um posicionamento crítico face aos potenciais benefícios e possíveis limitações desta modalidade em termos de acesso e de promoção de condições para a inclusão digital (Seale, Draffan & Wald, 2010; Warschauer, 2003).

Este acesso às tecnologias remete para a possibilidade do aprendente adulto ter um equipamento pessoal com ligação à *Internet* de banda larga fixo, portátil ou através de um dispositivo móvel (*tablet*, *smart phone*) ou que estas condições técnicas lhes sejam providas por familiares (Chu, 2010) ou fornecidas no local de trabalho, ou outra instituição que esteja a frequentar ou viver (lares, clubes, biblioteca, hospitais, estabelecimentos prisionais, etc.). O acesso diz respeito, ainda às condições para que todos usufruam de ambientes virtuais, tendo em atenção a diversidade de características físicas, económicas e sociais dos sujeitos. É importante referir, contudo, que a melhoria do acesso à *Internet* não garante que esta seja utilizada com fins educativos (White & Selwyn, 2012). A utilização refere-se a tirar partido dos equipamentos a que se tem acesso de forma inteligente. Como é referido por Selwyn e Facer (2007: 14): “Digital inclusion is not therefore simply a matter of ensuring that all individuals make use of ICTs throughout their day-to-day lives, but a matter of ensuring that all individuals are able to make what could be referred to as ‘smart’ use of ICTs, using ICTs as and when appropriate”.

Para que a formação contribua para a participação daqueles a quem ela se destina, é importante promover a comunicação, a interatividade e um forte envolvimento do formando no processo de aprendizagem (Attard *et al.*, 2010) que ocorre, principalmente, através de

ambientes propiciadores de autonomia. Estas características apontadas pelos autores vão ao encontro das características dos ambientes abertos e flexíveis apontadas por Ngeow e Kong (2002: 2): “reflect the multiple and diverse cultural realities of both minority and mainstream societies; include multiple cultural ways of knowing, interacting, learning and teaching; promote acceptance and equity of a variety of learning outcomes”.

Chu (2010) afirma que mais importante do que a participação num determinado momento de formação é a intenção de continuar a participar em processos de aprendizagem ao longo da vida. A oportunidade de formação nestes ambientes que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade cultural e situacional é particularmente relevante no âmbito da educação de adultos, considerando os diferentes constrangimentos pessoais e profissionais e as variadas expectativas que estes muitas vezes têm face à formação. Ou seja, a educação de adultos deve promover um conhecimento que resulte da *praxis* e da ligação desta à realidade. Educar, nesta perspetiva, significa “proporcionar aos indivíduos os meios para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que lhes permitir não só “ler o mundo”, como também, a partir da sua leitura crítica, saber enfrentar-se e desenvolver-se de maneira digna nele” (Hurtado, 2005: 7). É neste sentido que a educação se aproxima das ideias sustentadas por Freire (1967, 1975, 1996), quando identifica quatro grandes eixos da educação de adultos - ético; sócio-político; epistemológico e pedagógico-metodológico. Hurtado (2005) relaciona esta conceção de educação com os quatro pilares da Educação para o séc. XXI (Delors, 1996).

A conceção, o desenvolvimento e a implementação destes ambientes virtuais inclusivos assumem especial relevância junto daqueles que se encontram em situação de exclusão social, como é o caso das pessoas reclusas. Monteiro, Moreira e Leite (2016) referem que os estabelecimentos prisionais europeus, de uma forma geral, oferecem acesso limitado às TIC e à *Internet*, o que pode constituir-se como uma barreira para a inclusão digital (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

Esta constatação é evidenciada no Quadro 2.1, que estabelece uma relação entre os indicadores de inclusão digital (UK Government Digital Service, 2014) e a situação dos estabelecimentos prisionais na Europa, a partir dos resultados da “*Survey on Prison Education and Training in Europe*” (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

Quadro 2.1- Inclusão digital e contexto prisional

INDICADORES DE INCLUSÃO DIGITAL	SITUAÇÃO NOS ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS EUROPEUS
Acesso	Acesso restrito ou inexistente às TIC e à <i>Internet</i> .
Competências digitais	Uma grande maioria das pessoas reclusas possui baixo nível de escolaridade e de competências-chave de aprendizagem ao longo da vida.
Atitude (motivação/escolha)	Cerca de 75% das pessoas reclusas na Europa não participam de ações de formação/aprendizagem ao longo da vida, sendo que a “falta de motivação” aparece com um dos principais motivos.
Confiança/Segurança	Para além das questões de credibilidade dos meios de ensino a distância, atualmente é praticamente impossível garantir 100% a segurança de uso de plataformas digitais em prisões, ainda que os riscos possam ser minimizados.

Fonte: Monteiro, Moreira e Leite, 2016

A respeito das informações constantes no Quadro 2.1, Monteiro, Moreira e Leite (2016) referem que:

(...) há elementos relacionados com a vida em reclusão que condicionam ou impedem o desenvolvimento de competências digitais, imprescindíveis para a inclusão digital. Face a este cenário, alguns projetos europeus têm sido desenvolvidos com o objetivo de maximizar o potencial das TIC, como ferramenta de apoio ao *eLearning*/ensino a distância ou para o desenvolvimento de competências digitais e o aumento da literacia digital das pessoas em situação de reclusão.

(Monteiro, Moreira & Leite, 2016: 84)

No mesmo sentido, Chalatsis (2016) ressalta a importância das TIC no apoio à aprendizagem personalizada, para dar respostas às necessidades específicas de aprendizagem dos reclusos, para facilitar o acesso a materiais atualizados e para superar o problema da falta de continuidade, no caso de reclusos que são transferidos para outros estabelecimentos prisionais. Esta importância atribuída às TIC tem resultado no investimento de diferentes países europeus em novas formas de explorar as suas potencialidades neste contexto, através do desenvolvimento de projetos.

### 6.1 Projetos de *eLearning* em estabelecimentos prisionais europeus

Os adultos que se encontram em situação de reclusão mantêm o direito a uma educação de qualidade e diversificada (Council of Europe Recommendation on Education in Prison, 2011). Moreira *et al.* (2016: 99) referem que “a adoção de modelos de formação que possibilitem o desenvolvimento de competências-chave de literacia, assim como a relação entre a formação que é dada no interior das prisões e no sistema educacional do país”, são compatíveis, como temos argumentado ao longo do texto, com a modalidade de *eLearning*. Esta pode contribuir para que se cumpram as regras definidas para as prisões europeias, no que diz respeito à educação. Neste sentido, Moreira *et al.* (2016) consideram que:

- As prisões devem procurar oferecer a todos os reclusos o acesso à educação através de programas abrangentes e que satisfaçam as suas necessidades individuais, tendo em conta as suas aspirações;
- Será dada prioridade aos reclusos que tenham necessidades de literacia e a todos aqueles que não têm uma educação básica ou profissional;
- Deve ser dada uma atenção especial à educação dos jovens reclusos e pessoas com necessidades especiais;
- A Educação não terá menos estatuto do que o trabalho dentro do regime prisional e os reclusos não devem ser prejudicados financeiramente ou de outra forma, participando em atividades de Educação;
- Cada instituição deve ter uma biblioteca para o uso de todos os reclusos, adequadamente abastecida com uma ampla gama de recursos recreativos e educativos, livros e outros media;
- Sempre que possível, a biblioteca da prisão deve ser organizada em cooperação com serviços de biblioteca da comunidade;
- Na medida do possível, a educação de reclusos deve: i) ser integrada com o sistema de formação escolar e profissional do país, para que após a sua libertação possam prosseguir a sua educação e formação profissional sem dificuldade; ii) ter lugar sob a alçada das instituições de ensino externas (Council of Europe Recommendation on Education in Prison, 2011: 15) (Moreira *et al.*, 2016).

Na Europa foram desenvolvidos vários projetos de *eLearning* em contexto prisional, financiados por programas Europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida:

- Grundtvig 2005, *PIPELINE* - foi desenvolvido com o intuito de melhorar não só a educação prisional na Europa, disponibilizando as TIC, como também reduzir a probabilidade de reincidência ao promover a reinserção social (Moreira *et al.*, 2016).
- Grundtvig 2006, *Game On* - visava a criação de conteúdos para o *eLearning* e a conceção de jogos eletrónicos em estabelecimentos prisionais pequenos e acessíveis, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento pessoal e competências no trabalho de reclusos e ex-reclusos, incluindo também grupos considerados marginalizados, como por exemplo com necessidades educativas especiais (Moreira *et al.*, 2016).
- Grundtvig 2006, *Project to Accelerate the Development of Distance Learning Environments* - visava “explorar o uso e métodos de ensino a distância e *eLearning* (...) e as possibilidade de aumento do alcance da educação e formação disponível para os reclusos” (Moreira *et al.*, 2016: 100).

- Grundtvig 2007, *Knowledge for future integration of marginalized and disadvantaged citizens* - teve como objetivo inovar através da “introdução de um quadro concetual para o desenvolvimento de métodos educativos alternativos, abordagens e ferramentas para uma reintegração bem sucedida dos grupos marginalizados na sociedade” disponibilizando conteúdos de forma integrada, permitindo “uma maior interatividade e independência no processo de educação” (Moreira *et al.*, 2016: 100).
- Grundtvig 2007, *Virtual European Prison School* - tendo como objetivo ampliar a participação de reclusos na aprendizagem ao longo da vida, visava “a garantia da sua reintegração na sociedade (...) abordar as necessidades identificadas na prestação de educação e formação dentro das prisões e fornecer alternativas políticas a nível das estratégias” (Moreira *et al.*, 2016: 100).
- Leonardo da Vinci 2008, *Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer (LICOS)* - teve como objetivo “desenvolver um quadro europeu de *eLearning* para a educação prisional, considerando aspetos pedagógicos, abordagens organizacionais, políticas e técnicas, bem como os requisitos de segurança” (Moreira *et al.*, 2016: 100).
- Grundtvig 2009, *E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals (EEPP)* - o principal objetivo foi “estabelecer e desenvolver um diálogo entre a equipa de organização e gestão dos estabelecimentos prisionais e os professores das organizações educacionais envolvidas no trabalho com os reclusos” e ainda criar uma comunidade de formadores capazes de manter um diálogo contínuo sobre estas questões e de promover novas oportunidades de aprendizagem e reintegração na sociedade das pessoas em risco de exclusão” (Moreira *et al.*, 2016: 100).

Continuando com a referência a projetos europeus em contextos prisionais, “é de realçar que alguns países, após a participação nesses projetos com duração limitada, encontraram as suas próprias soluções” (Moreira *et al.*, 2016: 102).

A este respeito, Monteiro, Moreira e Leite (2016) referem que:

Na Alemanha e na Áustria, a plataforma Elis foi desenvolvida em 2004 tendo por objetivo garantir acesso imediato a conteúdos educacionais, tanto a estudantes quanto a professores, e disponibilizar módulos para a formação profissional em contexto prisional. Sob o ponto de vista técnico, é utilizada uma plataforma open source “ILIAS”, adaptada para ir ao encontro dos requisitos do e-Learning em prisões. O acesso à Internet é restrito a uma lista de endereços autorizados, uma “whitelist”. A solução pedagógica varia de acordo com os formadores mas, geralmente, as situações de aprendizagem englobam momentos presenciais e não presenciais.

Relativamente ao “Virtual Campus” do Reino Unido, do ponto de vista tecnológico, a plataforma foi desenvolvida com o objetivo de gerir as diferentes necessidades das pessoas reclusas, que têm acesso seguro a um conteúdo específico, constante de uma “whitelist”. Este sistema permite, ainda, ser criado um e-portefólio com o perfil e os trabalhos desenvolvidos. Este e-portefólio acompanha o/a formando/a em caso de transferência de estabelecimento prisional ou de libertação da prisão.

Na Noruega, a rede IFI – “Internet for inmates” serve a totalidade dos estabelecimentos prisionais. Este sistema utiliza recursos oriundos da Internet, organizados em categorias, sendo que as pessoas reclusas apenas têm acesso às categorias consideradas seguras (...)”

(Monteiro, Moreira & Leite, 2016: 85,86)

## **6.2 Projetos de *eLearning* em estabelecimentos prisionais portugueses**

Em Portugal, atualmente, estão a ser desenvolvidos dois projetos de *eLearning* em estabelecimentos prisionais, o projeto *EPRIS* (Barros & Monteiro, 2015), já com resultados disponíveis e o projeto “Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal - Ead@EPpt)” (Moreira, Nunes & Caeiro, s/d), que se divide em dois sub-projetos, um de índole mais pedagógico - *Desenvolvimento e Avaliação de um Modelo Pedagógico Virtual Inclusivo-*, e outro de caráter mais tecnológico - *Campus Virtual de Educação, Formação, Empregabilidade e Cidadania Digital-* ambos em curso.



## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**



**CAPÍTULO III – PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA  
DA INVESTIGAÇÃO**



## 1 Formulação do Problema

A investigação em educação, obriga à formulação de perguntas, como ponto e base de partida, orientando uma busca e recolha de informação capaz de responder a todas as questões levantadas. Concordamos com Quivy e Campenhoudt (1988) ao referir que a pergunta de partida é uma base essencial para o trabalho que nos propomos efetuar, em que:

(...) o investigador deve obrigar-se a escolher rapidamente um primeiro fio condutor tão claro quanto possível, de forma que o seu trabalho possa iniciar-se sem demora e estruturar-se com coerência. Pouco importa que este ponto de partida aparente ser banal e que a reflexão do investigador não lhe pareça ainda totalmente madura, pouco importa que, como é provável, ele mude de perspectiva ao longo do caminho. Este ponto de partida é apenas provisório, como um acampamento base, na escalada até ao cume.

(Quivy & Campenhoudt, 1988: 30)

Também Almeida e Freire (2003: 38) afirmam que “toda a produção científica inicia-se, então, pela identificação e clarificação de um problema. A *definição do problema* constitui, então, a primeira fase na elaboração de um projecto ou a concretização de uma investigação”. Por seu lado, Freixo (2011: 157) indica que “(...) a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que de deseja compreender”. A este respeito, Pacheco (1995: 67) menciona que: “(...) toda a investigação tem por base um problema inicial que, crescente e ciclicamente, se vai complexificando, em interligações constantes com novos dados, até à procura de uma interpretação válida, coerente e solucionadora”.

Para além do reconhecimento da importância da seleção do problema de investigação, Quivy e Campenhoudt (1988) consideram não haver propriamente regras fixas para a sua definição, ao entender que o importante é que reúna as características de “clareza”, “exequibilidade” e “pertinência”. Os autores referem ainda que:

Explicitar a problemática é precisamente descrever o quadro teórico em que se inscreve o percurso pessoal do investigador, é precisar os conceitos fundamentais, as ligações que existem entre eles e, assim, desenhar a estrutura conceptual em que se vão fundar as proposições que se elaborarão em resposta à pergunta de partida.

(Quivy & Campenhoudt, 1988: 103).

Desta forma, e enquadrado na linha de investigação *Ensino-aprendizagem em Ambientes e Contextos Diversificados*, proposta pela Coordenação do Mestrado em Supervisão Pedagógica, o presente estudo pretende dar resposta à seguinte questão:

***Quais as percepções dos reclusos (estudantes e candidatos à frequência do Ensino Superior) e dos Técnicos Superiores de Reeducação relativamente à situação atual da educação superior a distância em contexto de reclusão?***

Na sequência da pergunta de partida que enunciámos, enumerámos as seguintes questões orientadoras da investigação:

1. Quais as motivações dos estudantes reclusos para a frequência de um curso superior na modalidade de EaD?
2. Quais as expectativas relativamente à situação profissional dos estudantes reclusos após a conclusão do curso superior?
3. Quais as competências técnicas dos estudantes reclusos ao nível da literacia digital?
4. Quais as dificuldades sentidas e condições existentes para o desenvolvimento do processo pedagógico na modalidade de EaD?
5. Como é que o estudante recluso idealiza um curso superior na modalidade de EaD e *eLearning*?
6. De que forma a integração das tecnologias digitais permitem aprendizagens significativas e ajustadas às necessidades educativas dos estudantes reclusos?

Entendemos que o problema apresentado corrobora com as características elencadas por Almeida e Freire (2003), no sentido em que se refere a um fenómeno real e concreto, é exequível e relevante, não só em termos de justificar as conceções teóricas em torno do contexto da educação de adultos e aprendizagem ao longo da vida, como pertinente para a prática dos dispositivos da educação superior na modalidade de EaD e *eLearning*, nomeadamente no contexto de reclusão.

## **2 Objetivos do estudo**

O estado da arte sobre a implementação e avaliação de cursos de educação superior ministrados nos EP's portugueses carece de grande exploração e sustentação. Podemos afirmar que, de uma maneira geral, os estudos no âmbito da educação superior nos EP's são escassos, sendo pontuais os trabalhos que se debruçam sobre os resultados dos projetos implementados e sobre o seu verdadeiro impacto na vida dos reclusos.

O estudo que aqui apresentamos tem, pois, como principal objetivo compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP) e identificar e compreender as perspetivas dos Técnicos Superiores de Reeducação (TSR) a nível da Educação Superior, relativamente aos limites e possibilidades da EaD e *eLearning* em contexto de reclusão.

No sentido de dar corpo à investigação realizada e tendo sido formulada a pergunta de partida, assim como as questões orientadoras da investigação, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Conhecer o perfil do estudante recluso.
2. Identificar as razões/motivações dos estudantes reclusos para a frequência de um Curso Superior (CS).
3. Analisar o percurso académico e formativo do estudante recluso dentro do estabelecimento prisional.
4. Conhecer as perceções do estudante recluso sobre a comunidade académica reclusa e os dirigentes do estabelecimento prisional com responsabilidades na área da educação.
5. Compreender as expectativas dos estudantes reclusos relativamente à sua situação profissional.
6. Analisar a forma como os estudantes reclusos se percecionam relativamente a outros reclusos que não estão integrados no sistema educativo.
7. Conhecer as competências que os estudantes reclusos possuem a nível da literacia digital.
8. Identificar as perceções que o estudante recluso tem acerca da EaD.
9. Identificar as perceções que o estudante recluso tem acerca da EaD num EP.
10. Compreender o processo pedagógico na modalidade EaD no EPP.
11. Identificar dificuldades sentidas e condições existentes para o desenvolvimento do processo pedagógico.
12. Analisar as formas de colaboração/cooperação entre reclusos estudantes no processo pedagógico em EaD.

### **3 Metodologia**

A investigação social diz respeito, conforme refere Moreira (2007), ao conhecimento do universo humano, que por sua vez, conhecer implica falar-se em ciência. Se para uns ciência é somente uma atividade meritória e prestigiante, para outros significa uma forma de conhecer a realidade através dum conjunto de premissas que a organiza, originando um conhecimento construído, cujo pensamento científico é crítico, tentativo e sujeito a modificação e para alguns ainda, ciência significa uma forma de investigar (Moreira, 2007). Assim sendo, com base no mesmo autor, podemos afirmar que o conceito de ciência se refere a uma metodologia

específica e não tanto a um corpo geral ou particular de conhecimentos. A metodologia, ou seja, um sistema de regras explícitas e procedimentos em que a pesquisa se baseia, definem as normas científicas que devem ser seguidas na investigação.

A pesquisa é um processo de recolha, análise e interpretação de dados cujo objetivo é entender um fenómeno (Williams, 2007, citando Leedy & Ormrod, 2001). O processo de pesquisa é sistemático em que a definição do objetivo, o tratamento de dados e a comunicação dos resultados ocorrem dentro de quadros estabelecidos e em conformidade com as orientações existentes. Estas orientações guiam os investigadores sobre o que incluir na pesquisa, como realizá-la e quais os tipos de inferências prováveis, tendo em conta a recolha de dados (Williams, 2007). O *design* de um estudo constitui a estrutura do estudo, aquilo que une as partes principais do projeto de investigação, ou seja, a amostra, as técnicas de recolha dos dados, as técnicas de análise dos dados, o procedimento, com o intuito de ir ao encontro do objetivo da investigação (Trochim & Land, 1982).

### **3.1 Metodologia qualitativa**

Como referimos no ponto anterior, o estudo que aqui apresentamos pretende compreender as perspetivas dos estudantes reclusos relativamente às condições de aprendizagem existentes no Estabelecimento Prisional do Porto e identificar e compreender as perspetivas dos Técnicos Superiores de Reeducação a nível da Educação Superior, relativamente aos limites e possibilidades da EaD e *eLearning* em contexto de reclusão. A natureza desta indagação levou-nos a considerar pertinente um estudo qualitativo, onde o discurso direto se submete a uma lógica interpretativa, que, ao enquadrar e explicitar a posição dos sujeitos entrevistados, pretende dar conta de como avaliam e percebem a Educação Superior nos EP's, bem como os limites e possibilidades da EaD e *eLearning* em contexto de reclusão.

Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos à utilização da entrevista semi-estruturada, e para analisar os dados provenientes desse inquérito por entrevista recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986).

A metodologia qualitativa de investigação inspira-se, entre outros, nos pressupostos do paradigma construtivista (Guba & Lincoln, 1994) que, no “plano ontológico”, assume que a realidade não existe fora da consciência do sujeito, tratando-se ela mesma de uma construção social impregnada de significado. No “plano epistemológico”, esta metodologia considera que o conhecimento é construído intersubjetivamente através de uma interação estreita entre o sujeito cognoscente e o objeto. No plano “metodológico”, a interpretação da realidade passa pela consideração e captação dos significados atribuídos pelos atores sociais aos diferentes aspetos da sua interação.

Freixo (2011) refere ainda que permite o estudo aprofundado de uma realidade delimitada, efetuando-se um trabalho de campo sobre a realidade do tema a desenvolver, por se tratar de:

(...) um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).

(Freixo, 2011: 63)

Segundo a perspetiva de Carmo e Ferreira (2008), o paradigma qualitativo requer uma conceção global fenomenológica, orientada para o processo, assumindo uma posição relativista e subjetiva que valoriza o papel do investigador, considerando-o como um construtor do conhecimento. Este paradigma pretende substituir as noções de explicação, previsão e controlo do paradigma quantitativo pela compreensão, pelo significado e pela ação em que se procura entrar no mundo pessoal dos sujeitos. A informação é analisada de forma indutiva, considerando as situações na sua globalidade, interagindo os investigadores com os indivíduos de forma “natural”.

O *design* qualitativo mostrou-se o mais adequado para o presente estudo pois, é uma abordagem holística que envolve a descoberta, sendo que a investigação qualitativa permite também ao investigador envolver-se nas experiências reais. Aquilo que identifica igualmente uma investigação qualitativa é o fenómeno social a ser investigado, que se baseia nos pontos de vista dos participantes (Williams, 2007, citando Creswell, 1994).

Para Moreira (2007:49) “talvez seja, portanto, a descoberta (captação e reconstrução) de significados aquilo que melhor define a abordagem qualitativa”. Com base neste autor, sintetizamos algumas das principais características da investigação qualitativa. Assim, a investigação qualitativa procura estar *dentro* do processo de construção social, reconstruindo os conceitos e ações estudadas para: descrever e compreender em detalhe os meios através dos quais os sujeitos empreendem ações significativas e criam um mundo seu (e dos demais); conhecer como se cria a estrutura básica da experiência, o seu significado, manutenção e participação através da linguagem e de outras construções simbólicas; recorrer a descrições em profundidade, reduzindo a análise a âmbitos limitados de experiência, através da imersão nos contextos em que decorre; deixar para segundo plano, ou mesmo de lado, as pesquisas comparativas estandardizadas, as experiências, dada a necessidade sentida pelo investigador de se tornar particularmente sensível ao facto de que “o sentido nunca pode dar-se por adquirido” e que “está ligado essencialmente a um contexto” (Moreira, 2007: 49).

Existem diferentes tipos de estudos que utilizam técnicas de *design* qualitativo para enquadrar a abordagem da pesquisa. Como resultado, as diferentes técnicas dos *designs* qualitativos têm um efeito expressivo sobre as estratégias de investigação exploradas, o que envolve a intenção de descrever, explicar e interpretar os dados recolhidos (Ribeiro, 2007).

### 3.1.1 O estudo de caso

O estudo de caso, trata-se de uma abordagem metodológica de investigação que é bastante adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos e nos quais estão envolvidos diversos fatores de forma simultânea (Araújo *et al.*, 2008: 4).

Yin (1994, citado por Araújo *et al.*, 2008: 4) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação: quando o investigador é confrontado com situações complexas, de tal forma que dificulta a identificação das variáveis consideradas importantes; quando o investigador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”; quando o investigador procura encontrar interações entre fatores relevantes próprios dessa entidade; quando o objetivo é descrever ou analisar o fenómeno, a que se acede diretamente, de uma forma profunda e global; e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo.

Ponte (2006, citado por Araújo *et al.*, 2008: 4) considera que o estudo de caso é “(...) uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse”. Freixo (2011: 11) afirma ainda que a finalidade do estudo de caso não é manipular variáveis ou até mesmo estabelecer uma relação entre elas, mas descrever de forma precisa os comportamentos da unidade de estudo (indivíduo, família, grupo, comunidade, cultura), sendo que “o sujeito é o centro da atenção do investigador”.

Neste caso em particular, o estudo de caso revela-se adequado, por o Estabelecimento Prisional do Porto ser o único em Portugal, onde se inserem o maior número de estudantes reclusos a frequentar cursos do Ensino Superior, na modalidade de Educação a Distância.

### 3.1.2 A entrevista semi-estruturada

As entrevistas semi-estruturadas definem-se como situações em que o entrevistador coloca a cada sujeito uma série de questões pré-estabelecidas, as quais possuem, normalmente, uma gama limitada de categorias de resposta (Fontana & Frey, 1994). Permitem colocar questões que se pretendem abertas, num ambiente descontraído e informal, estando articuladas de modo a que o entrevistado se sinta confortável para se expressar sem condicionalismos e possa utilizar o seu vocabulário original. Este tipo de entrevista é utilizado quando o investigador dispõe de informação bibliográfica que o auxilia na temática que pretende estudar: deve existir um guião, pelo qual o investigador se rege ao longo do processo.

As entrevistas foram administradas aos sujeitos num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os sujeitos responderem à vontade. Biggs (1986, cit. por Bogdan & Biklen, 1994) refere a este propósito que as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, colocámos questões que exigissem alguma exploração de ideias, pois como referem Bogdan e Biklen (1994: 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Resumindo, este tipo de entrevista contempla um esquema de entrevista com uma grelha de temas, no entanto cada um dos temas do esquema conserva uma relativa ambiguidade, isto porque apesar da colocação das grandes categorias do quadro de referência global existe uma indefinição do quadro de referência ao nível de cada categoria. Assim, o que está definido é o campo, permanecendo as categorias estruturantes relativamente ambíguas (Ghiglione & Matalon, 2001).

### **3.1.3 Contexto – Estabelecimento Prisional do Porto**

O nosso estudo realizou-se no Estabelecimento Prisional do Porto, situado em Custóias, concelho de Matosinhos, distrito do Porto.

Em outubro de 1961 foi criada a Brigada de Trabalho Prisional do Porto, composta por 230 reclusos da Cadeia Civil da cidade, para trabalharem nos alicerces do edifício que viria a ser o Estabelecimento Prisional do Porto (EPP).

Após várias transformações a tipologia arquitetónica adotada foi a vulgarmente chamada de “poste telegráfico”. Em 29 de abril de 1974 recebeu os primeiros reclusos. Destinado a reclusos masculinos, funcionou até ao final de 2004, no perímetro do estabelecimento, um Setor Feminino para reclusas do Norte do país e para as que aí necessitavam de permanecer por força de julgamentos e outras diligências judiciais.

O espaço de alojamento prisional distribui-se por quatro pavilhões, em celas individuais e camaratas. Dispõe de uma Unidade Livre de Drogas (ULD), uma secção de segurança e uma Unidade de Saúde, inaugurada em 1997, que permite assegurar várias consultas de especialidade e internamento. Possui ainda um campo desportivo polivalente dotado de piso sintético que permite aos reclusos a prática de diversas modalidades desportivas, com destaque para o atletismo e o futsal. O Estabelecimento está ainda dotado de vasta zona oficial, com salas de trabalho e de ensino.

A população prisional é essencialmente constituída por reclusos preventivos oriundos do Porto, alojando também condenados do Norte do país que aguardam transferência para estabelecimentos de cumprimento de pena.

Com uma capacidade para acolher 686 reclusos, atualmente o EPP alberga sensivelmente 1200 reclusos (exclusivamente do sexo masculino). Está classificado com um grau de segurança alta e um grau de complexidade de gestão elevado (DGRSP, 2016).

#### **3.1.4 Caraterização da amostra**

A nossa amostra foi constituída por um grupo de onze candidatos à frequência do ensino superior (ES), nove reclusos do Estabelecimento Prisional do Porto (EPP) representando a totalidade dos estudantes a frequentar cursos de licenciatura, na modalidade de EaD, na Universidade Aberta, Portugal, e por seis Técnicos Superiores de Reeducação (TSR), estando todos a exercer funções no EPP, acompanhando os reclusos no seu percurso académico. Nos quadros 3.2, 3.3 e 3.4 podemos observar as caraterísticas dos candidatos à frequência do ES, dos estudantes e dos TSR relativamente às variáveis que possibilitam conhecer o perfil destes indivíduos.

Quadro 3.2 – Caracterização dos candidatos à frequência de CS da UAb

ENT	IDADE	TEMPO EM RECLUSÃO	REGIME	CURSO (UAb)
CF01	30	2 anos e 7 meses	fechado	Gestão
CF02	42	5 meses	fechado	Ciências Sociais
CF03	29	5 meses	fechado	Gestão
CF04	24	3 anos	fechado	Ciências Sociais
CF05	36	3 anos e 4 meses	fechado	Ciências Sociais
CF06	49	7 meses	fechado	Ciências Sociais
CF07	60	1 ano e 6 meses	fechado	Ciências Sociais
CF08	23	3 anos e 7 meses	aberto	Informática
CF09	37	3 anos	fechado	Ciências Sociais
CF10	33	2 anos e 5 meses	fechado	Ciências Sociais
CF11	38	4 anos	fechado	Gestão
Habilitações académicas		Profissão	Formação em reclusão	
CF01	10º ano	Empresário	Conclusão do 12º ano	
CF02	12º ano (1 disciplina em falta)	Assistente de Contabilidade	-	
CF03	12º ano	Assistente de Contabilidade	-	
CF04	9º ano	Estudante	Conclusão do 12º ano	
CF05	10º ano (incompleto)	Distribuidor de Produtos Farmacêuticos	Conclusão do 12º ano	
CF06	6º ano e Curso EFA	Vendedor de Peças Automóveis	Conclusão do 12º ano	
CF07	9º ano	Auxiliar Administrativo	Conclusão do 12º ano	
CF08	11º ano	Militar da Força Aérea	-	
CF09	8º ano	Funcionário CTT	-	
CF10	6º ano	-	Conclusão do 10º ano e Curso de TIC	
CF11	12º ano (incompleto)	Empresário	Curso de Mecânica	

Quadro 3.3 – Caracterização dos estudantes do ES da UAb

ENT	IDADE	TEMPO EM RECLUSÃO	REGIME	CURSO (UAb)
ES01	34	2 anos e 8 meses	fechado	Ciências Sociais
ES02	42	3 anos	fechado	Gestão
ES03	44	5 anos	fechado	Ciências Sociais
ES04	42	6 anos e 6 meses	aberto	Ciências Sociais
ES05	47	4 anos	fechado	Ciências Sociais
ES06	41	6 anos e 6 meses	fechado	Gestão
ES07	35	4 anos	fechado	Ciências Sociais
ES08	31	4 anos	aberto	Gestão
ES09	39	2 anos e 2 meses	fechado	Gestão
ES01	34	2 anos e 8 meses	fechado	Ciências Sociais
ES02	42	3 anos	fechado	Gestão
Habilitações académicas		Profissão	Formação em reclusão	
ES01	12º ano	Ajudante de Motorista	Curso de Informática	
ES02	12º ano (1 disciplina em falta)	Escriturário	Curso Técnico de Apoio à Gestão	
ES03	11º ano	Empresário da Restauração	Conclusão do 12º ano e Curso de Mecânica	
ES04	12º ano/1º ano da Licenciatura em Arquitetura	Desenhador	-	
ES05	10º ano	Técnico Centro de Alcoolismo e Toxicodependência	Curso de Jardinagem	
ES06	12º ano	Marinheiro	Curso de TIC	
ES07	12º ano	Eletricista e Mecânico de Automóveis	Curso Português para Estrangeiros	
ES08	11º ano	Militar da Força Aérea	-	
ES09	12º ano	Técnico e Consultor de Vendas	-	
ES01	12º ano	Ajudante de Motorista	Curso de Informática	
ES02	12º ano (1 disciplina em falta)	Escriturário	Curso Técnico de Apoio à Gestão	

Quadro 3.4 – Caracterização dos Técnicos Superiores de Reeducação do EPP

ENT	SEXO	TEMPO DE SERVIÇO	HABILITAÇÕES ACADÉMICAS
TR01	F	20 anos	Mestrado
TR02	F	11 anos	Licenciatura
TR03	F	10 anos	Licenciatura
TR04	M	10 anos	Doutoramento
TR05	F	31 anos	Licenciatura
TR06	F	25 anos	Licenciatura

Atualmente, o trabalho de serviço social é da competência de técnicos formados nas áreas das Ciências Sociais e Humanas. Estes técnicos, apesar das várias alterações que têm vindo a ser efetuadas ao longo dos últimos anos, continuam a exercer as mesmas funções descritas no Dec. Lei 346/91 de 18 de setembro. Este decreto estabelece a carreira de Técnico Superior de Reeducação como podemos ver no quadro 3.5.

## Quadro 3.5 – Dec. Lei 346/91 de 18 de setembro - Carreira de Técnico Superior de Reeducação

**Dec. Lei 346/91 de 18 de setembro - Carreira de Técnico Superior de Reeducação**

- *Propor e desenvolver as atividades necessárias ao acolhimento dos reclusos em colaboração com o Instituto de Reinserção Social e os restantes serviços do estabelecimento;*
- *Conceber, adoptar e ou aplicar métodos e processos técnico-científicos considerados mais adequados ao acompanhamento dos reclusos durante a execução das medidas privativas da liberdade, nomeadamente no que diz respeito à elaboração e atualização do plano individual de readaptação e à emissão de pareceres legalmente exigidos ou superiormente solicitados;*
- *Prestar às direções dos estabelecimentos a assessoria técnica necessária à execução do plano de tratamento os detidos, nomeadamente no que concerne à colocação laboral, à frequência de cursos escolares e de formação profissional, à aplicação de sanções disciplinares e a alterações do regime de cumprimento de pena;*
- *Dar apoio técnico aos tribunais de execução de penas através da elaboração de relatórios, emitindo pareceres sobre a evolução da personalidade dos reclusos, durante a execução da pena, de modo a habilitar os respetivos juizes a avaliar a persistência ou não de perigosidade e a viabilidade de reinserção social;*
- *Elaborar programas e execução de estudos psicossociais e acompanhamento individual dos delinquentes;*
- *Conceber e ou desenvolver projetos de atuação ao nível de grupos específicos em risco psicoafectivo, designadamente toxicodependentes, portadores de doenças transmissíveis, jovens adultos e doentes mentais;*
- *Conceber programas de prevenção primária e secundária, nomeadamente de consultas, tratamento e apoio permanente a reclusos em risco e/ou consumidores de drogas;*
- *Organizar e dinamizar atividades culturais recreativas, formativas e de educação física, com participação dos reclusos, com vista a ocupação dos tempos livres e à promoção da vertente psicossocial dos mesmos;*
- *Organizar o contacto dos reclusos com o meio exterior, incentivando a troca de correspondência e o convívio periódico com familiares e amigos;*
- *Organizar cursos escolares de diferentes graus de ensino, estimular os reclusos à sua frequência e estabelecer os contactos necessários com o Ministério da Educação;*
- *Fomentar o acesso dos reclusos aos meios de comunicação social por forma a mantê-los informados dos acontecimentos relevantes da vida social;*
- *Estimular a participação de grupos de voluntários da comunidade na vida prisional em ordem a viabilizar a ressocialização futura dos reclusos;*
- *Organizar estudos estatísticos e elaborar planos e relatórios de actividades.*

Em suma, e pelos objetivos decretados para a carreira dos TSR, os mesmos têm como principal função o acompanhamento e melhoria das capacidades pessoais, laborais e académicas dos reclusos. A par destas funções, os TSR têm ainda um papel administrativo, na elaboração de relatórios, pareceres, entre outros instrumentos escritos de acompanhamento dos reclusos, associados às suas funções.

### 3.1.5 Concetualização e descrição do instrumento

Qualquer técnica de análise de dados, em última instância, significa uma metodologia de interpretação. Como tal, possui procedimentos peculiares, envolvendo a preparação dos dados para a análise, uma vez que este processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007: 194).

Para analisar os dados provenientes do inquérito por entrevista, recorreremos à análise de conteúdo (Holsti, 1969; Berelson, 1971; Bardin, 1977; Ferrarotti, 1986; Vala, 1986) técnica privilegiada nas ciências sociais e humanas. A sua finalidade é a descrição sistemática das componente semânticas e formais das mensagens, procurando compreender as relações existentes entre as mensagens produzidas e o contexto sócio-cultural no qual estas se desenvolvem.

De acordo com Bardin (1995), a célebre definição de análise de conteúdo surge no final dos anos 40-50, com Berelson, auxiliado por Lazarsfeld afirmando que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. Posteriormente, houve outras tentativas de aprimoramento, aprofundando o significado, regras e princípios do método. Em 1977, foi publicada uma obra notável sobre análise de conteúdo, na qual o método foi configurado em detalhes: Bardin, *L'analyse de contenu*, que serve de orientação até os dias atuais. Posteriormente, a análise de conteúdo passa a ser definida como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 1995).

Triviños (1987) menciona que esta definição de Bardin remete para o estudo das comunicações entre os indivíduos, enfatizando o conteúdo das mensagens e os aspetos quantitativos do método. Para Bardin (1995), a análise de conteúdo de mensagens que deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação possui duas funções que podem ou não se dissociar quando colocadas em práticas. A primeira diz respeito à função heurística, ou seja, “a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória e aumenta a propensão à descoberta”. A segunda refere-se à administração da prova, em que hipóteses, sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servem de diretrizes apelando para o método de análise de uma confirmação ou de uma infirmação (Silva *et al.*, 2004). Destas funções que podemos considerar na análise de conteúdo, aquela que privilegiamos no presente estudo foi a função heurística.

Esta técnica tem maior aplicabilidade quando o investigador pretende comparar e inferir sobre os dados reunidos. Ou seja, permite o estudo do conteúdo da mensagem na óptica do emissor (para perceber quais as suas intenções e motivações ao produzir determinada mensagem), na óptica do recetor (para medir o impacto no comportamento do recetor após

o contacto com determinado documento) e/ou na ótica da própria mensagem (enquanto possuidora de um conteúdo que nos interesse).

Relativamente à escolha do procedimento de análise de dados, Chizzotti (2006) refere que na descodificação de um documento pode utilizar-se diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele contidas, mas a escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da investigação e da posição ideológica e social do investigador. Nesse sentido, quando a análise de conteúdo é escolhida como procedimento de análise mais adequado, os dados em si constituem apenas dados brutos, que só terão sentido ao serem trabalhados de acordo com uma técnica de análise apropriada. Para Flick (2009), a análise de conteúdo, além de realizar a interpretação após a coleta dos dados, desenvolve-se através de técnicas mais ou menos refinadas.

Como a análise de conteúdo constitui uma técnica que trabalha os dados coletados, objetivando a identificação do que está a ser comunicado a respeito de determinado tema (Vergara, 2005), há a necessidade da descodificação dessa mesma comunicação. Para a descodificação dos documentos, o investigador pode utilizar vários procedimentos, como análise léxica, análise de categorias, análise da enunciação, análise de conotações (Chizzotti, 2006).

Para a realização da análise de conteúdo adotámos a metodologia e os procedimentos definidos por Bardin (1995) e Vala (1986): a organização da análise, a codificação centrada no conteúdo orientada para a identificação de temas, a categorização, a inferência e a interpretação.

Na organização da análise, ou pré-análise, organizamos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Tratou-se da organização propriamente dita, através de:

“(...) uma leitura primeira leitura, quer seja “flutuante” – leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de “brainstorming” individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar um certo número de observações formuláveis a título de hipóteses provisórias.”

(Bardin, 1995: 75)

A codificação centrada no conteúdo orientada para a identificação de temas, consistiu na exploração do material em que definimos categorias (sistemas de codificação), identificamos as unidades de registo (unidade de significação a codificar que corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e as unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registo que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registo). A exploração do material é uma etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos.

Desta forma, a codificação, a classificação e a categorização foram básicas nesta fase (Bardin, 1995).

Por fim, na inferência e interpretação, etapa destinada ao tratamento dos resultados, ocorreu a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; foi o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (Bardin, 1995).

### 3.1.6 Procedimentos

Após a seleção da amostra, devidamente autorizada pela DGRSP, procedemos ao contacto com o EPP. As entrevistas foram marcadas para hora e dia mais apropriados com a disponibilidade de tempo e horário, quer dos entrevistados e dos responsáveis da escola do EPP, quer das forças de segurança, para que o nosso trabalho pudesse decorrer de forma segura, respeitando as normas específicas e singulares de funcionamento do EPP.

Durante a sua preparação e realização das entrevistas executamos todo um conjunto de procedimentos de forma a constituir-se um “clima” favorável à narração, bem como o cumprimento de um conjunto de exigências éticas. Após a fase de registo, procedemos à sua transcrição, codificação e categorização. No processo de transcrição do material áudio gravado, respeitamos o conteúdo e a forma de cada uma das entrevistas. Foi nossa preocupação não apenas transpor para o papel a totalidade de informação, mas também a forma (expressões particulares, pausas, desabafos e maneirismos), seguindo as sugestões de Bardin (1995):

(...) a transcrição tendo por fim uma análise de enunciação deve conservar o máximo de informação tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como para-linguística (anotação dos silêncios, onomatopeias, perturbações de fala e de aspetos emocionais tais como o riso, o tom irónico, etc).

(Bardin, 1995: 174)

Posteriormente e com base nos autores de referência na área (Bardin, 1977, 1995; Miles & Huberman, 1984; Ferrarotti, 1986; Vala, 1986; Quivy e Campenhoudt, 1988; Bogdan & Biklen, 1994; Fontana & Frey, 1994; Tuckman, 2000; Carmo & Ferreira, 1998; Ghiglione & Matalon, 2001) os dados foram sujeitos à análise de conteúdo, processo que, consiste em reduzi-los de modo a permitir inferências a partir deles (Miles & Huberman, 1984). Para esta análise de conteúdo, procedemos à leitura flutuante da totalidade das entrevistas, visando a deteção de particularidades em função da individualidade dos casos. Em seguida, iniciamos o processo de sistematização da categorização emergente, procurando respeitar a regra da exaustividade defendida por Bardin (1995) considerando todos os elementos do *corpus*.

Delimitadas as dimensões e respetivas categorias e subcategorias e com vista à organização da informação de forma perceptível, optámos por codificar os dados baseando-nos em três letras, não contemplando a repetição de códigos entre dimensões, categorias e subcategorias,

evitando assim problemas de indexação no tratamento informático, conforme podemos ver nos quadros 3.6, 3.7 e 3.8.

Quadro 3.6 – Dimensões, categorias e subcategorias – Estudantes reclusos

<b>DIMENSÃO</b>	<b>Representações dos estudantes reclusos a nível da Educação Superior nos EP's (RER)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Motivações para a frequência de um CS (MFC)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Fatores de ordem intrínseca: vocação, realização pessoal (FOI) - Fatores de ordem extrínseca: influências externas, condições laborais (FOE)
<b>CATEGORIA</b>	Expectativas após a conclusão do CS (ECC)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Profissionais (PRF) - Receios (RES)
<b>CATEGORIA</b>	Relação com comunidade do EP (RCE)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Reclusos: estudantes e não estudantes (REN) - Técnicos Superiores de Reeducação (TSR)
<b>CATEGORIA</b>	Competências (COM)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Literacia digital (LDG)
<b>DIMENSÃO</b>	<b>Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em ambiente de reclusão (PAD)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Caraterização da EaD (CED)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Definição de EaD (DED) - Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS) - Vantagens (VAN) - Caraterísticas do estudante em EaD (CES) - Integração das TD na formação (ITD)
<b>CATEGORIA</b>	Processo Pedagógico (PPG)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Organização (ORG) - Avaliação (AVA) - Recursos (REU) - Disponibilidade horária (DHO) - Dificuldades (DIF)
<b>CATEGORIA</b>	Condições materiais para o estudo (CME)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Instalações (INS) - Equipamentos (EQP)

Quadro 3.7 – Dimensões, categorias e subcategorias – Candidatos reclusos

<b>DIMENSÃO</b>	<b>Representações dos candidatos reclusos a nível da Educação Superior nos EP's (RCR)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Motivações para a frequência de um CS (MFC)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Fatores de ordem intrínseca: vocação, realização pessoal (FOI) - Fatores de ordem extrínseca: influências externas, condições laborais (FOE)
<b>CATEGORIA</b>	Expectativas após a conclusão do CS (ECC)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Profissionais (PRF) - Receios (RES)
<b>DIMENSÃO</b>	<b>Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em ambiente de reclusão (PAD)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Caraterização da EaD (CED)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Definição de EaD (DED) - Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS) - Vantagens (VAN) - Caraterísticas do estudante em EaD (CES) - Integração das TD na formação (ITD)

Quadro 3.8 – Dimensões, categorias e subcategorias – TSR

<b>DIMENSÃO</b>	<b>Representações dos Técnicos Superiores de Reeducação a nível da Educação Superior nos EP's (RTS)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Motivações para exercer funções no EP (MEF)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Fatores de ordem intrínseca: vocação, realização pessoal (FOI) - Fatores de ordem extrínseca: influências externas, condições laborais (FOE)
<b>CATEGORIA</b>	Funções junto da comunidade reclusa a frequentar o ES (FES)
<b>CATEGORIA</b>	Situação atual da formação (SAF)
<b>CATEGORIA</b>	- Divulgação da oferta formativa (DOF) - Diagnóstico das necessidades de formação (DNF) - Protocolos com instituições de ES (PIN) - Sucesso/insucesso dos estudantes (SIN) - Visão da formação a nível do ES pelos reclusos (VFR)
<b>DIMENSÃO</b>	<b>Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em ambiente de reclusão (PAD)</b>
<b>CATEGORIA</b>	Caraterização da EaD (CED)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS) - Pontos fortes e pontos fracos da modalidade implementada no EP (PFF) - Vantagens (VAN)
<b>CATEGORIA</b>	Processo Pedagógico (PPG)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Organização (ORG) - Avaliação (AVA) - Recursos (REU) - Disponibilidade horária (DHO) - Dificuldades (DIF)
<b>CATEGORIA</b>	Condições materiais para o estudo (CME)
<b>SUBCATEGORIAS</b>	- Instalações (INS) - Equipamentos (EQP)

Por fim, com base na representação das unidades de registo, realizamos a inferência e a interpretação dos dados das entrevistas. Neste sentido, entendemos que os resultados não são mais do que uma sistematização das narrativas, cujo sentido procuramos compreender através da organização da mesma em categorias de análise que elegemos, tendo como principal objetivo a sua interpretação.

## **CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**



Antes de apresentarmos os resultados, pensamos que é importante referir que a análise dos dados emergentes obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada uma das entrevistas dos estudantes, candidatos ao ES e dos TSR e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (Miles & Huberman, 1994) com o intuito de identificar aspetos comuns e distintivos das representações e percepções dos sujeitos. Para o efeito apresentamos a informação proveniente das entrevistas, também, em quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. Pensamos que a escolha deste modelo organizativo da informação, que permite estudar as percepções dos entrevistados (ENT) de uma forma sistemática e analítica, permitirá uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas conceções. Por último referir ainda que algumas das unidades de registo, codificadas com a sigla UR, pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de *Tendência Positiva (+)*, *Tendência Negativa (-)* e *Hesitação/Indefinição (+/-)*.

## **1 Apresentação e análise dos resultados**

Com o objetivo de conhecer as representações dos entrevistados, foi necessário conhecer, previamente, o perfil dos candidatos e dos estudantes reclusos, nomeadamente as motivações que os levaram a frequentar um CS, as expectativas após a sua conclusão e como se relacionam com a comunidade do EPP. Foi também igualmente necessário, perceber a conceção que os candidatos, os estudantes e os TSR têm desta modalidade de ensino e como é que idealizam um curso de ensino em EaD em ambiente prisional. Importa referir ainda para responder ao objetivo definido elaborou-se um guião de entrevista (ver ANEXOS I, II e III) que permitiu organizar a informação de forma estruturada em categorias consideradas relevantes para o operacionalizar o objetivo.

### **1.1 Representações a nível da Educação Superior nos EP's**

Na dimensão *Representações a nível da Educação Superior nos EP's*, a primeira categoria, *Motivações para a frequência de um CS (MFC)*, com quarenta e três ocorrências registadas através das representações dos candidatos e dos estudantes, comporta as referências que estes têm acerca das razões e motivações que os encaminharam à frequência de um curso superior. Esta categoria foi dividida em duas subcategorias: *Fatores de ordem intrínseca (FOI)* e *Fatores de ordem extrínseca (FOE)*. Optamos por analisar as duas subcategorias conjuntamente, uma vez que a maioria dos registos comportam fatores quer de ordem intrínseca, quer extrínseca.

Quadro 4.9 – Motivações para a frequência de um CS (MFC)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF07	61	+	Foi por curiosidade e por ser uma área que eu gosto. Também gosto de estudar e também para ocupar o tempo que tenho aqui. Também tenho um trabalho aqui na secção do Arquivo. Ouvei os comentários dos colegas na biblioteca, os que já estão na Universidade Aberta e disseram que era porreiro. E é uma continuidade que eu posso ter lá fora.
ES04	173	+	Apesar de ser uma área completamente diferente daquela que eu sempre tive, é uma área que aprendi a gostar aqui. Gosto de trabalhar com pessoas, eu estou num pavilhão à parte, na ULD (Unidade Livre de Drogas), onde fazemos muitas terapias, onde fazemos muito trabalho de grupo, onde trabalhamos com sentimentos, com comportamentos, com atitudes e eu comecei a gostar. E como sempre quis tirar uma licenciatura...
ES06	217	+	Tenho um projeto para o futuro e é sempre interessante ter um conhecimento de gestão. Se bem que eu estou mais à vontade com História e Geografia e calhar as Ciências Sociais eram mais fáceis para mim, se bem que o Português não é muito fácil para mim que sou Colombiano. Mas, Gestão serve-me para outras coisas. Eu não sou muito bom a Matemática, mas decidi que era mais interessante, mais desafiador. A mim não me interessa muito o diploma, mas sim o que estou a aprender, o conhecimento que tiro disto.
ES08	258	+	Também por influências familiares, porque o meu pai está nessa área. Foi a Técnica de Reeducação que me falou sobre as licenciaturas da Universidade Aberta.

Através da leitura dos resultados obtidos, podemos perceber que as principais motivações dos sujeitos relacionam-se com : a) satisfação pessoal; b) desejo de progredir na carreira, perspetivando um futuro mais aliciente; c) necessidade de obtenção de um determinado grau ou diploma que possa ser reconhecido, aquando a reintegração na sociedade; d) fuga à rotina dos dias em reclusão, visando um melhor aproveitamento do tempo; e ainda, e) desejo de se tornarem melhores cidadãos (Fischer, Yan, & Stewart, 2003; Monteagudo, 2008; Newstead & Hoskins, 2003). Para além de constituir um enorme desafio para estes indivíduos, é também uma aposta no capital cultural e sobretudo social, um meio de explorar novos mundos e também de adquirir novos conhecimentos (AEC, 2007; Forrester-Jones & Hatzidimitriadon, 2006; Walker, 2006; Withnall, 2006, 2012).

Constatamos que o estudante ES09 incorpora um fator inibidor relacionado a fatores externos à sua própria motivação, referindo que:

ES09 – “Sinceramente eu gostaria de seguir Informática, mas devido às condições ou limitações que temos cá dentro acabei por optar por Gestão. Tive conhecimento das licenciaturas da Universidade Aberta através de um Técnico, entretanto também estive presente numa sessão de divulgação da UAb, onde tudo me foi explicado.” (UR 279)

A motivação pode ser consequência de fatores ambientais, de forças internas (necessidades e desejos), constituindo um incentivo do próprio organismo a agir (Witter & Lomônaco, 1984). Em qualquer caso, é sempre um processo que origina ou inibe determinado comportamento (Balancho & Coelho, 1996). Salanova, Hontangas e Peiró (1996), referem que a motivação é uma ação direcionada a um determinado objetivo, que é regulada, biológica ou cognitivamente, pela própria pessoa. Deste modo, esta ação é ativada por necessidades, emoções, valores, objetivos e expectativas pessoais, constituindo um fenómeno individual, intencional e multifacetado (Oliveira, Dias, Martins e Valim, s.d.).

Neste contexto, consideram-se dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000). A motivação intrínseca está relacionada com recompensas psicológicas (reconhecimento, estatuto, respeito, satisfação), conforme o indivíduo, ao executar uma determinada atividade, tem como objetivo a sua própria satisfação e prazer. Por sua vez, a motivação extrínseca acontece quando as recompensas são tangíveis (ordenado, promoções, boa nota numa frequência), sendo que o objetivo é atingir fins (Lavery, 1999; Oliveira, Dias, Martins e Valim, s.d.; Vallerand *et al.* 1992).

Na segunda categoria que definimos como *Expectativas após a conclusão do CS (ECC)*, obtivemos quarenta e seis registos e refere-se às expectativas dos estudantes relativamente à sua futura situação profissional. Esta categoria dividiu-se em duas subcategorias: *Profissionais (PRF)* e *Receios (RES)*. Verificamos que os sujeitos têm bastantes expectativas após a conclusão do CS, mas, cerca de metade dos entrevistados identifica receios que se prendem sobretudo com a sua reintegração social e profissional.

Quadro 4.10 – Expectativas após a conclusão do CS (ECC)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF05	44	+	Quando sair daqui já tenho trabalho, até tenho aqui a certidão em como me dão trabalho. Acho que com a licenciatura é uma mais-valia para lidar com os clientes. É sinal que aproveitei enquanto estive aqui. Ajudar-me-ia a subir um bocadinho para outro patamar e poderá proporcionar-me novas oportunidades.
ES02	131	+	A gente não estuda só para a licenciatura, estudo muito de tudo e tenho-me dedicado muito, por isso tenho expectativas maiores em relação ao trabalho. Com a licenciatura muda sempre qualquer coisa. A questão do trabalho pode ser um bocadinho diferente porque temos uma componente que não tínhamos antes. Mercado de trabalho... sociedade... tudo o que for recluso, ex-recluso... está vedado por natureza. Mas um ex-recluso sem nada e em ex-recluso com formação há diferença com certeza.
ES08	259	+	A licenciatura vai permitir-me ter conhecimentos aprofundados de gestão para o trabalho que me espera lá fora. Para mim muda tudo, porque já vou com outros conhecimentos adquiridos e posso dizer que sou um privilegiado porque já tenho uma saída profissional garantida. Quando fui a casa da última vez, aproveitei para fazer uma pesquisa de ofertas de trabalho na área da gestão e fui-me apercebendo que o gestor português é muito bem visto no estrangeiro.
CF02	14	±	Eu não tenho grandes conhecimentos do que se passa lá fora no exterior ao nível das Ciências Sociais, mas sinceramente, eu vivo num bairro social do Porto e gostava de trabalhar com essas pessoas a nível social, ajudá-las. Há certas coisas que podemos fazer... deixar a nossa pegada. Sinceramente não lhe sei dizer se vou fazer isto ou aquilo porque não tenho uma etapa bem definida, mas sei o caminho que quero seguir e até me pode trazer novas coisas.
ES04	176	-	Apesar de as pessoas dizerem que é tudo igual, o certo é que não é. Se for aí a um sítio qualquer pedir trabalho em que não me conhecem e souberem que eu cumpri 6 anos e meio devem pensar que sou um bandido qualquer, um terrorista. Em Portugal ainda existe muito essa mentalidade...

Como podemos verificar, os entrevistados referem claramente expectativas profissionais bastante positivas, e sendo detentores de uma licenciatura, perspetivam um mercado de trabalho mais recetivo. Muitos dos indivíduos referem que já têm projetos profissionais, após o cumprimento da pena, elevando assim as suas expectativas. Contudo, os receios apontados estão diretamente relacionados com as expectativas apresentadas, uma vez que os aspetos que os motivam e sobre os quais esperam conseguir desenvolver conhecimentos e competências são também os que os preocupam mais, pois temem não alcançar o sucesso desejado, devido à sua experiência e condição de reclusão. Verificamos igualmente que outro dos receios mais apontados está relacionado com a idade, conforme relata o entrevistado ES04:

ES04 – “Ainda sofremos muito o estigma da reclusão. Eu se calhar ainda não senti muito porque ainda não estou à procura de trabalho, mas já vou pensando nisso. E depois há a outra parte... eu tenho alguns amigos formados e quando saí na última precária soube que uma amiga minha licenciada com boas notas está a trabalhar num Call Center. Eu penso assim, se pessoas novas com 25 ou 26 anos não arranjam, imagino eu com 42 anos com o passado que tenho não será fácil.” (UR 177)

As expectativas são concebidas como uma probabilidade de se satisfazer determinadas necessidades de um indivíduo, com base em suas experiências anteriores (Hersey & Blanchard, 1986). Segundo Dhami *et al.* (2006), na maioria dos estudos centrados no tema em questão, é comum concluir que as expectativas futuras dos reclusos relativamente ao sucesso da sua reinserção social e profissional são excessivamente otimistas. Efetivamente, estes autores sugerem que uma maior frequência de participação em atividades dentro do estabelecimento prisional, um maior contacto familiar e altas expectativas de encontrar emprego contribuem para uma acentuação das expectativas otimistas relativamente à reinserção destes indivíduos.

Relativamente à terceira categoria *Relação com a comunidade do EP (RCE)*, com dezoito ocorrências, foi dividida em duas subcategorias: *Reclusos - estudantes e não estudantes (REN)* e *Técnicos Superiores de Reeducação (TSR)* e pretende analisar a forma como os estudantes reclusos se percecionam relativamente aos reclusos que não estão integrados no sistema educativo e como se relacionam com os colegas que frequentam o ES e com os Técnicos Superiores de Reeducação que os acompanham no seu percurso educativo. A classificação das unidades de registo mostra-nos claramente uma tendência positiva no relacionamento destes indivíduos, tanto com os reclusos, como com os Técnicos.

Quadro 4.11 – Relação com a comunidade do EP (RCE)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES02	133	+	Muito boa. Como eu estou aqui na escola tento ajudar em tudo o que posso... colaboramos todos. Partilham-se mais as desmotivações. A escola é um pequeno núcleo dentro deste universo, é uma micro-sociedade e que vive muito fechada em si mesma. As pessoas cá dentro (da escola) estão muito ligadas. E sim, esclarecemos sempre as nossas dúvidas entre nós, na medida do possível, é claro! Este ambiente aqui dentro da escola é um paraíso. Damo-nos muito bem. Só sentimos que estamos presos da porta da escola para fora.
ES03	155	+	Somos incentivadores uns com os outros (...), trocamos apontamentos e somos muito cúmplices. Eu não sou nada egoísta, aquilo que eu sei transmito. É um relacionamento excelente. Damo-nos todos muito bem. Sim, partilhamos o bom e o mau... eu levo isto muito a sério. Quando não corre bem fico muito em baixo e não quero que as pessoas pensem que me estou a armar porque estou na faculdade... porque neste meio há muitos invejosos, porque não tiveram a oportunidade de estudar ou não quiseram, ou não tiveram capacidade e não gostam de saber que determinada pessoa está a tentar evoluir. Sinto isso às vezes por parte de certas pessoas, mas não dos colegas da universidade... dos outros. Sim, esclarecemos sempre! Fico muito feliz com o nosso sucesso.
ES04	180	+	A relação é boa, todos me apoiam muito (...) e eles ficam todos contentes com o nosso sucesso.
ES06	223	-	Nunca há problema. É uma boa relação, principalmente com uma Técnica de Reeducação que faz a ponte com os outros Técnicos. É muito trabalho para ela... não há mais ninguém.

Constatamos que os reclusos estudantes evidenciam um tratamento diferenciado, quando questionados relativamente aos restantes reclusos que não estão integrados no sistema de ensino, referindo que:

ES01 – “Eles veem-nos de outra forma por andarmos na universidade e porque um dia vamos ser “doutores”. Digo-lhes para virem para a escola, porque há muita gente que nem sequer sabe ler ou escrever e podem aproveitar aqui, senão também estão o dia todo fechados na camarata ou na cela. Só saem para fazer as refeições e das 17h às 19h. Por isso, digo-lhes para tirarem partido do que há de bom aqui no estabelecimento.” (UR 110)

ES09 – “Noto que me tratam de forma um pouco diferente, mas no sentido positivo. Quando eles precisam de alguma coisa ou de ajuda, acabam por recorrer aos estudantes universitários por terem mais conhecimentos. Nota-se que eles têm uma certa admiração pelo nosso esforço e empenho... mais respeito.” (UR 284)

O modo como os indivíduos se organizam e integram a sua experiência de relacionamento com os outros varia com o evoluir da idade e conseqüentemente com o evoluir da sua capacidade cognitiva, mas também no contexto onde se insere. Fachada (2010: 108) refere que “O tipo de relações que as pessoas estabelecem, depende dos meios onde estas se inserem e das

suas experiências quotidianas”. Assim, devido às diferentes atividades que os indivíduos realizam em determinado contexto, também serão os conteúdos que fazem parte integrante das relações interpessoais.

Num contexto tão específico como a prisão, entendemos que os estudantes do ES podem ser identificados como grupo, que segundo Fachada (2010: 357) “é um conjunto limitado de pessoas, unidas por objetivos e características comuns que desenvolvem interações entre si. O grupo humano tem: uma estrutura; durabilidade no tempo; uma certa coesão; um conjunto de normas”. E por este grupo de indivíduos se constituir com determinados objetivos despoleta uma série de interações, fazendo com que se influenciem de forma recíproca.

Sabemos que o ser humano depende dos outros e o que os outros pensam de si é fundamental para o seu auto-conceito, ou seja, para a perceção que o indivíduo tem de si mesmo. Desta forma, “o modo como o indivíduo se descreve e se pensa é, de certo modo, construído em função do modo como os outros o vêem e o pensam” (Fachada, 2010: 118), sendo determinante na forma como estes estudantes reclusos respondem ao meio e às pessoas que os rodeiam.

Quanto à quarta categoria que definimos como *Competências (COM)*, com onze registos, refere-se às competências que os estudantes possuem a nível da literacia digital. Através dos registos obtidos, verificamos que a maioria destes indivíduos refere-se a competências digitais básicas. A literacia digital pressupõe a necessidade de competências para o uso das tecnologias e não se restringe apenas ao uso técnico, ou seja, sobre o uso em si, mas principalmente, sobre como escolher as informações, selecioná-las e por vezes transformá-las para o uso no quotidiano.

Quadro 4.12 – Competências (COM)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES01	112	+	Sei mexer sem problema num computador. Mas, quando tirei o curso de Técnico de Gás também tive umas aulas de informática. Aqui também tirei um curso de informática de 1 ano e aprendemos a montar e desmontar os componentes dos computadores.
ES04	181	+	Sim, já são mais do que básicos. Fiz um curso, mas depois o resto foi prática e se formos perspicazes basta ter as bases que o resto vem a seguir. Mais tarde acabei por fazer um curso de hardware.
ES08	263	+	Acho que é bom, acima do médio. Conclui o 11º ano no Instituto Multimédia, por isso já tinha alguma facilidade.
ES05	202	±	São básicos... o normal. Claro que nestes quatros anos, desde que aqui estou fui perdendo a prática, porque aqui não tenho acesso a informática.

Contrariamente ao termo “alfabetização”, que corresponde a um conceito associado à formação escolar e de iniciação na utilização da língua, o termo “literacia” refere-se a “um processo permanente e contínuo de evolução” (Potter, 1998: 6) e tem sido definido como as competências reais de leitura, da escrita e do cálculo (Benavente *et al.*, 1996), estando associadas às mais variadas formas de representação. Atualmente, o termo adquiriu um sentido mais lato de forma a incluir os conhecimentos e capacidades necessárias para produzir e compreender vários tipos de comunicação.

De acordo com Martin e Ashworth (2004, cit. por Pinheiro & Simões, 2016: 174), a literacia digital refere-se “to the awarenesses, skills, understandings, and reflective approaches necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and IT-enabled environments”. É, então, a capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, efetivamente, tarefas em ambientes digitais, incluindo a capacidade para ler e interpretar media, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais (Jones-Kavalier & Flannigan, 2006). Para isso, parece-nos ser necessário saber como aceder e recolher informação em ambientes virtuais/digitais; gerir e organizar informação para posterior utilização; avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de variadas fontes; criar e gerar conhecimento adaptando, aplicando e recreando nova informação; comunicar e transmitir informação para diferentes e variadas audiências, através de meios adequados (Loureiro & Rocha, 2012).

## **1.2 Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em contexto de reclusão**

Na dimensão *Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em contexto de reclusão*, a quinta categoria, *Caraterização da EaD (CED)*, com cento e vinte e nove registos, foi dividida nas seguintes cinco subcategorias: *Definição de EaD (DED)*, *Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS)*, *Vantagens (VAN)*, *Caraterísticas de um estudante em EaD (CES)* e *Integração das TD na formação (ITD)* e pretende identificar as perceções que os sujeitos têm acerca da EaD.

A subcategoria *Definição de EaD (DED)*, com vinte ocorrências registadas através das perceções dos candidatos e dos estudantes, comporta as referências que estes têm acerca da definição e o que entendem por EaD. É interessante notar que a maioria dos registos traduzem uma noção aproximada do conceito de EaD.

Quadro 4.13 – Definição de EaD (DED)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF08	73	+	Educação a Distância acho que é o meio que as pessoas têm de poder estudar porque estão longe ou não têm condições de ir às aulas e as instituições têm essa forma de ajudar os estudantes. Se não houvesse esta escola aberta eu não tinha a possibilidade de estudar aqui.
ES04	182	+	Educação a distância é nos estudarmos, conforme estamos a fazer, à distância. E é possível estudar em qualquer parte e a qualquer hora, o que me permite estudar aqui.
ES09	287	+	Eu creio que é poder dar formação a uma pessoa estando fora de uma escola. É a forma de eu poder fazer a licenciatura sem ir às aulas ter de fazer tudo por mim, mesmo estando em situação de reclusão. Mas, também entendo que só funciona para quem já tem maturidade para poder trabalhar sozinho.

Através da leitura dos resultados obtidos, podemos perceber que a EaD é definida pelos candidatos e estudantes, como sendo um processo de ensino-aprendizagem baseado em recursos tecnológicos, onde professor e alunos estão separados fisicamente, ou seja, encontram-se em espaços geográficos e em tempos diferentes, e que segundo Moran (2013) podem ainda “estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes”. A este propósito, constatamos que o estudante ES06 incorpora a tecnologia naquilo que entende por EaD, referindo que:

ES08 – “Educação a Distância cá dentro não é o mesmo que lá fora, porque quando vou a casa tenho acesso à plataforma e é tudo muito diferente! No fundo, é uma modalidade de ensino para quem não pode frequentar aulas presenciais, mas pretende adquirir conhecimentos em determinada área, gerindo o seu próprio tempo e estudo.” (UR 264)

A este respeito Kramer (1999) sugere, que existe uma relação que é praticamente indissociável entre a EaD e as tecnologias da comunicação, pois as últimas são os meios indispensáveis ao funcionamento do sistema, sem os quais a EaD não se realiza.

O conceito de EaD tem sido profundamente debatido, implicando esse debate a identificação das características que o distinguem de outras formas de ensino, o que, por si só, obriga ainda a uma inevitável comparação com o ensino presencial e/ou tradicional. Esta necessidade de definir o conceito de EaD parece derivar do facto desta modalidade ter vindo a desenvolver-se e a enraizar-se cada vez mais profundamente na sociedade atual, irreversivelmente marcada pelas novas tecnologias da informação e comunicação.

Algumas definições mais recentes de EaD, para além de abordarem a separação entre professor e aluno, colocam maior ênfase na aprendizagem do que no ensino, conforme refere Levine (2005), que define EaD como o processo de ajudar pessoas a aprender quando elas

estão separadas espacial ou temporalmente dos ambientes mais típicos de aprendizagem ‘ao vivo’ nos quais a maioria de nós foi educada.

Relativamente à subcategoria que definimos como *Idealização de um CSem EaDem ambiente de reclusão (ICS)*, com vinte e sete registros, notamos nas respostas dos candidatos, estudantes e TSR uma tendência para apontar as dificuldades que têm encontrado, referindo que o curso ideal em EaD precisa de ser suportado pelas tecnologias de informação e comunicação, por plataformas de aprendizagem e pelo acesso à *Internet*, recursos tecnológicos que neste momento não existem.

Quadro 4.14 – Idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão (ICS)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF05	47	+	O ideal era ter um computador e com acesso à internet para poder pesquisar... assim, a gente desenrascava-se muito melhor. E até se calhar concluíamos mais rápido o curso. Ajudava bastante, até para termos outra percepção, porque na biblioteca é um bocadinho limitado em termos de pesquisa. Hoje em dia a internet tem centenas de recursos...
ES01	114	+	Aqui dentro, é preciso mais apoio... ter internet, mais programas. Podiam controlar os acessos, porque ajudava muito na aprendizagem. Ter mais apoio da escola e dos técnicos, ter mais acompanhamento e acesso aos computadores para poder fazer trabalhos. Não ter só os manuais para estudar.
ES05	205	+	O ideal era eu poder frequentar a sala de aula virtual, poder tirar dúvidas com o professor e ter acesso aos materiais que o professor disponibiliza... como lá fora, não é!?
ES08	265	+	Como eu idealizo... gostava que nos fossem fornecidos outros meios para melhorar o nosso estudo. O acesso à internet, à plataforma neste caso, ou aulas gravadas, ou alguém que viesse cá uma vez por semana para nos orientar... porque estudar desta forma não é fácil. Como tenho acesso à plataforma quando vou a casa, sei que os colegas podem optar por uma avaliação contínua, o que seria muito vantajoso para nós cá dentro.
TR01	309	+	O ideal é que eles tenham acesso aos conteúdos em tempo útil, não só aqueles que os professores possam disponibilizar, mas aqueles que eles possam conseguir por intercâmbio com o grupo. A tecnologia é fundamental, mesmo em grupo fechado. A ideia de terem cd's gravados com materiais que os ajudem nas diferentes disciplinas também iriam ajudar muito nesta fase, apesar de achar que o cd não resolve as outras questões como por exemplo de interatividade entre alunos e professores. Parece-me fundamental começar a pensar em algo mais evoluído e mais eficaz... é preciso insistir e não desistir!
TR04	370	+	Penso que estes estudantes poderiam ter um acompanhamento mais estruturado por parte da Universidade Aberta, uma vez que aqui todos os estudantes do Ensino Superior a frequentam. Tendo em conta o que é a cadeia e o Ensino Superior atualmente, acho que falta ativar (e não acho muito difícil sinceramente) determinados mecanismos tais como a internet e a videoconferência. Parece-me perfeitamente possível o acesso à plataforma da Universidade Aberta, com a devida vigilância (...), como é óbvio, para que o estudante tenha acesso a todo o material pedagógico aí disponibilizado, que possa usufruir de uma interação com colegas e professores.

Como podemos verificar, os entrevistados referem-se claramente à necessidade de possuir *Internet* e recursos tecnológicos, como as plataformas de gestão de conteúdos, um apoio mais efetivo por parte dos professores. Neste sentido, referem ainda que:

ES04 – “Ter a possibilidade de colocar as minhas dúvidas ao professor, haver um intercâmbio entre os alunos... quando vou de precária tenho acesso à plataforma e sei bem a falta que faz cá

dentro. Pela plataforma sei objetivamente aquilo que é preciso estudar (...) e há uma orientação. O ideal mesmo era ter o acesso à plataforma e assim ter acesso a tudo o que lá está. Ou então a universidade enviar um cd com as matérias das disciplinas para nós sabermos o que estudar.” (UR 183)

ES06 – “Poder fazer videoconferência para tirar dúvidas, mas pode ficar caro... todas as cadeias deveriam ter esse acesso a isso. Ter por exemplo uma intranet no caso de não ser possível para já ter internet (...), ter sempre acesso a materiais em suporte digital e a orientação dos professores.” (UR 226)

TR06 – “Haver mais ligação com a Universidade e o ensino poder ser equiparado com o dos colegas lá fora. Claro que isso implicaria uma ligação à internet (...) o que implicaria algo controlado, só com acesso à Universidade... acho que iria ser muito importante para eles.” (UR 410)

As tecnologias digitais são um veículo de informação e acesso ao conhecimento absolutamente incontornável nos dias de hoje. Existe cada vez mais e melhor *hardware* e *software* que nos permite estar a um clique dos acontecimentos de qualquer parte do mundo. Sabemos, pois, que “as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (Moran, 2013). Estar informado é, em larga medida, estar integrado.

O *eLearning* (*electronic learning*), aprendizagem em rede, surge como a quarta geração de EaD e nesta modalidade, o material escrito é substituído por material digital multimédia. No *eLearning*, as etapas de ensino são pré-programadas e divididas em tópicos, utilizando-se diversos recursos como o *e-mail*, textos e imagens digitalizadas, *chats*, fóruns, *links*, vídeos, entre outros.

Deste modo, a educação *online*, na modalidade *eLearning*, facilita a introdução de oportunidades de aprendizagem que desafiam os alunos e “(...) possibilita um tipo de aprendizagem que se inscreve nos paradigmas construtivistas e que se diferencia de outras formas de ensino a distância” (Morgado, 2001). Tendo em conta o contexto e o público aprendente, a construção do conhecimento deve ser pensada de forma individual e também colaborativa. No ensino *online*, a tecnologia é o suporte, mas a abordagem pedagógica que decorre deste tipo de ensino parece-nos ser o mais importante. A construção dos instrumentos que mais se adequem aos objetivos que se propõe alcançar será o que melhor caracteriza este tipo de ensino.

Atualmente, vivemos uma fase de transição e evolução no que diz respeito à EaD, pois os modelos de um ensino direcionados apenas ao indivíduo, alargam-se ao grupo (ao coletivo), permitindo assim uma troca de saberes e experiências, promovendo o debate e permitindo alcançar resultados positivos para todos. Numa situação tão específica como a destes estudantes, parece-nos fundamental e urgente criar soluções onde seja possível aceder a plataformas de gestão de conteúdos ou de aprendizagem, quer sejam interativas ou não, que possibilitem aos estudantes estar mais próximos de uma sociedade e escola digital.

Na subcategoria *Vantagens da EAD (VAN)*, com vinte e seis ocorrências, a classificação das unidades de registo mostra-nos que todos os sujeitos entrevistados consideram existirem muitas vantagens em frequentar um curso nesta modalidade de ensino.

Quadro 4.15 – Vantagens da EaD (VAN)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF02	18	+	Sim, claro que existem vantagens em realizar os estudos a distância. Mesmo antigamente quando havia a Tele-Escola, muitos estudavam assim porque não havia transportes para ir à escola e se essas pessoas aprenderam alguma coisa foi com o Ensino a Distância. Hoje em dia é melhor porque podemos estudar aqui dentro.
CF09	85	+	Para mim tem muitas, porque posso fazer uma licenciatura mesmo estando nesta situação de reclusão. De outra forma não seria possível. E mesmo a continuar lá fora, permite-me também trabalhar. E como objetivo pessoal, quero continuar a estudar nesta modalidade porque quero fazer o mestrado.
ES03	160	+	Existem, senão eu não podia fazer a licenciatura. Eu acho que sim, porque não preciso de estar preso a uma carteira de escola.
ES06	227	+	Há vantagens porque neste momento não existe mais nada aqui (...), mas pelo menos permite-me fazer algo. Eu vou sair daqui em breve, mas ainda vou cumprir uma pena de 4 anos a Espanha e sei que posso continuar a licenciatura noutro lugar.
TR01	312	+	Claro que traz vantagens! Porque apesar de não ser o modelo desejado (...), permite a estes indivíduos fazer uma licenciatura.
TR03	353	+	Apesar de todas as dificuldades que eles sentem, é muito compensador para eles poderem estudar, fazer uma licenciatura mesmo estado reclusos.

Podemos verificar pela leitura da unidade de registo do estudante ES06, que as vantagens são evidentes, uma vez que no estabelecimento prisional não há outra forma de frequentar uma licenciatura e esta modalidade permite-lhe continuar a estudar num outro estabelecimento prisional ou em liberdade, quando deixar de estar privado de liberdade. Sabemos que as vantagens da EaD são muitas, e são sobretudo num contexto de reclusão, por romper barreiras geográficas, por orientar e ser facilitadora da aprendizagem do formando, pela flexibilidade de horários e planos de estudo, pela motivação para as pesquisas e pela responsabilidade na construção do conhecimento. A este respeito Lima e Capitão (2003) apresentam como vantagens, a flexibilidade no acesso à aprendizagem, economia de tempo, aprendizagem mais personalizada, controlo e evolução da aprendizagem ao ritmo do aluno, recursos de informação globais, acesso universal e aumento da equidade social e do pluralismo no acesso à educação e a fontes de conhecimento.

A subcategoria *Caraterísticas de um estudante em EaD (CES)*, com vinte e um registos, refere-se às perceções que os candidatos e estudantes têm de si próprios, a nível das suas capacidades e competências para frequentar um curso superior em EaD em ambiente de reclusão.

Quadro 4.16 – Caraterísticas de um estudante em EaD (CES)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF04	38	+	Primeiro a vontade, depois método de trabalho, disciplina e estudar para a frente até chegar aos exames.
ES02	140	+	Bem, de uma forma geral tudo isto é muito exigente, que ninguém pense que isto é fácil porque não é. Já lá fora é difícil (...), mas pronto, é preciso ser muito organizado e persistente e estar sempre motivado. E é com muito gosto que faço a licenciatura.
ES08	267	+	Muita motivação, muita força de vontade e organização. Aqui nem sempre é fácil e temos de estar muito motivados porque os sentimentos sejam eles quais forem sentem-se a dobrar.
ES01	117	-	Não é fácil estarmos aqui concentrados no estudo, até porque depois há outros problemas e também pensar na vida lá fora e se não formos pelo objetivo que queremos alcançar é difícil.

Verificamos que a maioria dos indivíduos (nove) define claramente as principais caraterísticas de um estudante na modalidade de EaD, tais como motivação, determinação, organização e persistência.

CF11 – “Eu sei que tenho de ser autodidata... eu quero estudar. Quando sei que tenho uma possibilidade e uma oportunidade de aprender coisas novas, sou determinado e trabalhador. Estou motivado para fazer isto. Quero recuperar a minha vida e sair daqui com outro conhecimento.” (UR 104)

ES09 – “Acima de tudo ter maturidade suficiente para enfrentar este desafio, estar motivado e no fundo também é preciso ser organizado.” (UR 290)

Um estudante de um curso superior na modalidade EaD, é um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. Como sujeito desse processo, é importante que compreenda que a modalidade de EaD requer conhecimentos, competências e atitudes diferentes das do ensino presencial, refletindo-se na sua forma de atuar. Preti (2000) afirma que a situação de aprendizagem individual é o “calcanhar de Aquiles”, uma vez que, embora considerada condição fundamental para o sucesso da aprendizagem a distância, a responsabilidade da própria formação é uma das grandes dificuldades para muitos alunos de EaD e sobretudo para estes indivíduos, que fazem o seu percurso de aprendizagem de forma isolada e sem acesso à tecnologia.

Na última subcategoria *Integração das Tecnologias Digitais na Formação (ITD)*, com vinte

e três registos, a maioria das ocorrências (vinte) revela uma tendência positiva, sugerindo assim, que os estudantes reconhecem as tecnologias digitais como recursos fundamentais na aquisição e consolidação das suas aprendizagens.

Quadro 4.17 – Integração das TD na formação (ITD)

ENT	UR	SIN	REGISTO
CF03	30	+	Quanto a mim pode ajudar, até na elaboração dos trabalhos e estudar para os exames. Até porque eu sou portador de uma doença degenerativa e vai progredindo para pior. E como tenho dificuldade na escrita, quase não se percebe o que escrevo, o computador podia ajudar-me muito.
CF08	77	+	Acho que é muito importante ter a tecnologia disponível aqui para poder estudar. Facilita as aprendizagens e aumenta os conhecimentos, até mesmo na cultura geral. Acho que é um mundo novo.
CF09	87	+	Bem, neste contexto as tecnologias podem ajudar e muito para ter acesso às matérias ou vídeos para estudar e fazer pesquisas.
ES01	118	+	Se tivéssemos acesso aos computadores fazia toda a diferença para o nosso estudo. O que temos agora são os livros, que temos de comprar e acabamos por partilhá-los, o que também é bom. Mas, claro que a tecnologia ajudava-nos a aprender.
ES05	208	+	Acho que faria muita diferença, sem dúvida. Hoje em dia quase não se pode viver sem a tecnologia e no meu caso ter aqui acesso, principalmente à internet ajudava nas pesquisas para melhorar o estudo. Da forma que estudamos agora estamos bastante limitados, a verdade é essa!
ES08	268	+	Contribuíam e muito para as nossas aprendizagens... por exemplo, no nosso curso (Gestão) temos uma unidade curricular que é Excel Aplicado e se tivéssemos acesso permanente às tecnologias as aprendizagens seriam muito mais significativas por podermos praticar. Não é que o Excel seja muito complicado, mas com a prática as dúvidas acabam por se dissipar.
CF02	21	-	Mas a internet parece que está fora de questão porque isto é um meio fechado.

Como podemos ver na unidade de registo, o candidato CF08, refere a importância da tecnologia como facilitadora de aprendizagens e ampliadora de conhecimentos. Outros entrevistados partilham a mesma opinião, ao referirem que:

CF05 – “As tecnologias podem ajudar e muito. Se tivermos algum trabalho para fazer isso ajuda muito, porque agora só podemos ir à biblioteca fazer pesquisa, mas pode não haver nada. Então, com os computadores com matérias, era muito mais fácil. Não temos acesso à internet, mas se tivéssemos, nem que fosse vigiado ou barrado a certos sites podia dar para fazer pesquisa e até fazer uma impressão para podermos estudar melhor.” (UR 50)

ES04 – “Basta perceber que isto é uma via de ensino *eLearning* e claro que o computador faz uma falta imensa. As tecnologias só podem contribuir para uma melhoria das aprendizagens.” (UR 186)

Verificamos que a integração das tecnologias digitais na formação destes indivíduos, para além de ser bem acolhida e por se tratar de algo novo no contexto de reclusão, poderá efetivamente, contribuir para uma aprendizagem significativa. Pelizzari *et al.* (2002) defendem que as tecnologias implementadas na EaD, tais como as ferramentas informáticas, possuem características interacionistas e construtivistas, favorecendo assim, o desenvolvimento dessa aprendizagem significativa. Belloni (2009) complementa ainda que, a pedagogia e as tecnologias utilizadas na modalidade de EaD deveriam ser consideradas inseparáveis do processo ensino aprendizagem, para que a educação dos indivíduos se incorporasse definitivamente à sociedade da informação. Esta abordagem é extremamente importante, se entendemos este processo como indissociável da reinserção social dos reclusos.

A categoria *Processo Pedagógico (PPG)* comporta as percepções dos estudantes e TSR relativamente à forma como está organizado o processo pedagógico na modalidade de EaD. Esta categoria obteve oitenta e três ocorrências e dividiu-se nas seguintes subcategorias: *Organização (ORG)*, *Avaliação (AVA)*, *Recursos (REU)*; *Disponibilidade horária (DHO)* e *Dificuldades (DIF)*.

Assim, a subcategoria *Organização (ORG)*, com quinze registos, pretende dar conta de como se articula o trabalho dos estudantes, identificando as etapas que percorrem para a conclusão de unidades curriculares. Podemos verificar uma tendência negativa na sua totalidade, indicando uma organização deficiente e frágil do processo pedagógico.

Quadro 4.18 – Organização (ORG)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES02	143	-	Temos as disciplinas por semestre, temos de estudar pelos manuais para cada uma delas e depois vimos aqui à escola fazer o exame... é assim.
ES03	163	-	Neste momento eu tenho de me esforçar o triplo, porque leio, volto para trás e faço resumos da matéria para tornar mais fácil a minha compreensão, porque se tivesse outro tipo de ferramentas se calhar não precisava de perder tanto tempo.
ES07	250	-	Temos de estudar ao longo do semestre e sem orientação e depois fazemos o exame.
TR01	313	-	Da maneira como eles estão a estudar, não podemos esperar que todos eles tenham de ser autodidatas... se há alguns que têm essa característica, outros poderão não a ter. É certo que alguns descobriram em si essa capacidade que nem sabiam que tinham de se “virarem” sozinhos com recursos muito limitados.
TR03	354	-	Eles estudam de forma isolada.

Como cenário ideal para investir na construção do conhecimento e do pensamento crítico e reflexivo, a universidade é responsável por formar profissionais, disseminar saberes, além de ser um lugar “Privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, para criar e divulgar o saber (...). Deve ter ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de idéias e a liberdade de pensamento”. (Wanderley, 2003: 11). Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico no ensino superior deve priorizar situações que viabilizem a construção desse conhecimento pluricultural e o desenvolvimento de um processo de ensino aprendizagem pautado no pensamento crítico e reflexivo.

O modelo de atuação da Universidade Aberta (UAb), do ponto de vista de educação e formação, baseia-se em quatro linhas de força: “a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital” (Pereira *et al.*, 2007: 10). E são estas linhas que norteiam não só toda a organização do ensino, mas também “o papel do estudante e do professor, a planificação, conceção e gestão das atividades de aprendizagem a propor aos estudantes, a tipologia de materiais a desenvolver e a natureza da avaliação das competências adquiridas” (*ibidem*). Parece-nos, no entanto, que o objetivo não está a ser cumprido, devido às inúmeras limitações impostas pela DGRSP.

Relativamente à subcategoria *Avaliação (AVA)*, com quinze registos, verificamos novamente uma tendência negativa na sua totalidade. Todos os entrevistados apontam o facto de serem avaliados exclusivamente por um exame final, comprometendo o seu trabalho ao longo do semestre.

Quadro 4.19 – Avaliação (AVA)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES01	120	-	Pela nota do exame. É só isso... fazer o exame final.
ES03	164	-	É só pelo exame final. Aqui não temos a avaliação contínua que os outros colegas têm lá fora. Temos uma hora marcada e fazemos o exame como todos os outros colegas.
ES05	210	-	É só pelo exame. Era muito mais vantajoso se houvesse uma avaliação contínua. Fazemos aqui o exame normalmente como os colegas fazem lá fora, como nos foi explicado.
ES07	251	-	É realizada pelos exames. Fazemos o exames ao mesmo tempo, à hora marcada pela Universidade Aberta.
TR01	314	-	É só pelo exame final... nada mais.

Avaliar é um ato pedagógico que requer uma atitude e um saber específico, que permite desenvolver estratégias adequadas, tendo em conta os contextos de cada formando ou do

grupo, no respeito pelos valores de uma pedagogia diferenciada. É uma reflexão crítica sobre todos os momentos e fatores que intervêm na formação de modo a determinar quais podem ser os resultados da mesma. Fernandes (2005: 90) refere que “a avaliação surge como um processo que ajuda a melhorar, a corrigir a integrar, a regular a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação. Um processo que é indissociável do ensino e da aprendizagem”. Assim, e segundo Estrela (1994: 5) avaliação “Em sentido lato, consistirá na formulação de um juízo de valor em função de critérios precisos.

Hoje, é fundamental refletir sobre a prática pedagógica da avaliação no ensino, sendo desmistificada a lógica de que a avaliação serve apenas para medir os conhecimentos adquiridos pelos alunos, mas que se torne numa ferramenta auxiliadora na melhoria da prática docente atingindo uma educação de qualidade (Schon & Ledesma, 2001).

Por isso, deve entender-se a avaliação como um instrumento transformador para a organização do trabalho escolar, em momentos em que professor e aluno possam trocar e partilhar ideias e refletir sobre elas, como mediação entre o processo de construção e o conhecimento adquirido. Desta forma, a avaliação deve ser um momento de reflexão sobre a prática de ensino, um momento de análise do processo educativo, no qual o professor possa verificar e perceber de que forma se vai processando a aprendizagem do aluno e a partir daí dar um novo rumo ao processo de ensino-aprendizagem (Schon & Ledesma, 2001).

A opção por uma abordagem transformadora na educação tem uma forte incidência nos objetivos que a escola pretende alcançar, no tipo de ensino que visa proporcionar, no tipo de instrumentos que usa para avaliar os seus alunos. Ora, se é pretendido formar indivíduos críticos, capazes de analisar a realidade, indivíduos criadores, capazes de encontrar soluções para os problemas da realidade que os rodeiam, então, é fundamental perceber em que medida se está a atingir essas metas ou em que aspetos se está a falhar.

É necessário utilizar instrumentos que captem o alcance dessas formas de pensamento, instrumentos que remetam os alunos a entenderem o seu próprio processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre o seu percurso para alcançar o conhecimento, fazendo uma auto-avaliação contínua e uma introspeção à sua forma de estar na comunidade escolar e na sociedade. Desta forma, é possível dotar os alunos de competências-chave para a resolução de problemas e encontrar novas formas para contornar as dificuldades a superar.

Nesta perspetiva, a avaliação deixa de ser o momento final do processo ensino-aprendizagem, para se transformar em momentos contínuos na busca da compreensão das dificuldades do aluno e na oferta de novas oportunidades de aquisição de conhecimentos.

Entendemos que a avaliação não deve restringir-se à realização de “provas e atribuição de notas” (Libâneo, 1994: 195). A avaliação é um caminho para a aprendizagem (Santos

Guerra, 2003), e um dos elementos que permite a organização do trabalho pedagógico devendo, portanto, estar presente no planejamento pedagógico, em que objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação estejam inter-relacionados.

Quanto à subcategoria *Recursos (REU)*, foram registradas dezoito ocorrências, em que cerca de metade apresentam uma tendência positiva e as restantes estão distribuídas igualmente por tendências negativas e alguma indefinição. Após a análise das percepções dos sujeitos, verificamos que os recursos educativos a que os estudantes têm acesso são escassos e limitados.

Quadro 4.20 – Recursos (REU)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES04	190	+	Tenho a sorte de conhecer muita gente, dos que estão em precária e vão trazendo coisas quando eu não posso ir a casa. Mas mesmo assim, sinto falta de mais acesso às matérias. Eu compro os manuais da Universidade porque posso. A ajuda da minha esposa e dos meus pais é muito boa. Mas há muitos que não têm essa disponibilidade financeira. Quando não vou eu lá fora, vai um colega à Universidade que também está no 2º ano, e traz os manuais para podermos estudar. Eu compro uns e ele compra outros e depois trocamos. Esses manuais da Universidade são muito bons porque estão direcionados para aqueles temas que temos de estudar para os exames e são de leitura fácil. Eu tenho as minhas coisas...não sou rico, mas tenho uma família que me ajuda. Há aqui gente que não tem essa sorte, se derem alguma coisa deixo para os colegas.
ES08	271	+	Uma sala, uma mesa e uma cadeira, somente isso. Eu comprei os manuais e materiais. Tenho de ser eu a tratar de arranjar. Eu sei que disponibilizam cadernos, folhas, esferográficas, mas nunca pedi porque não tenho essa necessidade. Felizmente nunca precisei de pedir porque a minha família ajuda também nesse sentido. Por isso, deixo para aqueles que mais necessitam e não têm a sorte que eu tenho.
TR06	417	+	Sempre que nos fazem chegar material de apoio da Universidade Aberta, a Técnica responsável entrega-lhes. Sim, se eles precisarem de algum material, basta pedirem.
ES04	189	±	Se precisar de uma ou outra fotocópia ainda consigo aqui qualquer coisa, mas é raro. Aqui há pouco bibliografia.
TR01	315	±	Recursos... eles têm acesso a apontamentos que a Universidade Aberta vai enviando. Eu coloco num computador e eles vão lá consultar e tomam as suas notas.O EP disponibiliza algum material se eles não conseguirem adquirir por meios próprios... e refiro-me a umas esferográficas, uns cadernos... apenas isso.
TR02	376	-	Para os que frequentam o Ensino Superior, não. Recursos... pouco ou nada é disponibilizado... talvez uma sala da escola com um computador de vez e quando. Os livros são eles que têm de comprar...
TR06	416	-	Recursos... são limitados. Sempre que nos fazem chegar material de apoio da Universidade Aberta, a Técnica responsável entrega-lhes.

Concordamos com Bidarra (2008) ao referir que o ensino deve ser sustentado por vários estilos de aprendizagem, combinando experiências, reflexão, concetualização e aplicação. A necessidade permanente de motivação dos estudantes poderá ser colmatada através desta perspectiva, potenciando desta forma, um processo de comunicação e de interação diversificado, eficaz e apropriado às necessidades pedagógicas dos intervenientes (Barreira *et al.*, 2014). Neste âmbito “as tecnologias” adquirem uma particular relevância, por serem consideradas como um vasto conjunto de recursos educativos, que vão desde o correio electrónico até às plataformas de ensino online *Learning Management Systems* (LMS) e *Learning Content Management Systems* (LCMS), passando pelos fóruns de discussão, sistemas de *webconference*, recursos para comunicação síncrona (Lagarto & Andrade, 2009), devendo estes “focalizarse nas actividades que os estudantes têm de realizar para aprender os conteúdos e procedimentos de um domínio disciplinar ou área profissional” (Miranda, 2009: 81).

Adquirem também especial importância todos os recursos educativos de apoio aos processos de ensinoaprendizagem, quer sejam elaborados pelos professores e disponibilizados em plataformas de gestão de conteúdos, quer sejam de acesso livre, de modo a motivarem os estudantes e proporcionarem o desenvolvimento das aprendizagens. Todos estes recursos podem ser utilizados ora de forma mais isolada, ora de forma conjunta para potenciarem e enriquecerem os processos de ensinoaprendizagem e avaliação (Barreira *et al.*, 2014).

A subcategoria *Disponibilidade horária (DHO)*, apresenta quinze ocorrências, mostrando uma tendência totalmente positiva, confirmando que a estes estudantes lhes é concedido e favorecido tempo para estudarem.

Quadro 4.21 – Disponibilidade horária (DHO)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES01	123	+	Como eu prefiro vir para a escola estudar, em vez de ficar na camarata com tanta gente (...) porque não se consegue estudar, aqui na escola venho às 8h30 e vou almoçar às 11h30 e posso voltar às 13h30 e ficar até às 16h00. Por isso, como vê tenho muito tempo para estudar. É-nos dado tempo para estudarmos, depois vai da cabeça de cada um.
ES02	146	+	Eu tenho aqui o trabalho, mas mesmo que precise de estudar no trabalho não há problema porque os Guardas Prisionais são impecáveis. Uma média de 1 hora por dia durante a semana porque ao fim de semana se for preciso estou 4 horas ou mais. Sim, é suficiente... temos muito tempo depois do jantar quando vamos para as celas e ao fim de semana também.
ES07	253	+	Um 3 ou 4 horas, às vezes mais... sempre que posso. Tenho liberdade para estudar. É suficiente.
TR01	316	+	Sim, é disponibilizado esse tempo para estudar e aquele que necessitarem para a preparação dos exames.
TR05	397	+	Vamos lá ver... se o indivíduo não trabalhar, claro que tem tempo para estudar! Os que trabalham têm de gerir melhor o seu tempo. Não há qualquer objeção nesse aspeto, é-lhes permitido e até favorecido esse tempo para o estudo (...) são-lhes dadas todas as possibilidades.

No decurso de um curso superior em EaD, nem sempre é fácil fazer uma eficaz gestão das diferentes solicitações ou interesses, com conflitos entre diferentes tarefas, nomeadamente num contexto tão específico e singular como o de reclusão. A gestão do tempo tende a ser uma das maiores dificuldades apontadas pelos estudantes do ensino superior, ao qual está frequentemente associada uma menor capacidade de gestão de prioridades.

A organização e a administração do tempo são fatores que podem influir tanto nos fracassos como nos sucessos dos resultados académicos. Gerir o tempo, ou seja, estabelecer e seguir um planeamento que vise organizar e priorizar os estudos num contexto de diversas atividades, é um fator importante para a diligência e o desempenho do estudante.

Para Sananes (2005), a capacidade de gerir o tempo nas tarefas a distância não é uma característica peculiar. A autora refere que, para atingir essa adequada gestão temporal, a disciplina é fundamental, além de força de vontade e determinação. Ainda na visão da autora, o aluno de EaD deve saber gerir o seu tempo, dividindo o lado pessoal, familiar e profissional. Sem isso, o *stress* pode dominar qualquer situação e a probabilidade de ocorrer a evasão do aluno se tona cada vez maior (Sananes, 2005).

A última subcategoria *Dificuldades (DIF)*, com vinte ocorrências, refere-se às dificuldades sentidas no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes. Através dos registos analisados, verificamos uma tendência claramente negativa, revelando que as maiores

dificuldades são a falta de orientação sobre o que estudar, de recursos bibliográficos e acesso à *Internet*, nomeadamente à plataforma da UAb.

Quadro 4.22 – Dificuldades (DIF)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES01	124	-	É o próprio estudo. Falta-me ter acesso a muita matéria, falta-me ter alguém que me explique o que preciso. Para perceber a matéria, tenho de ser eu próprio. Não tenho ninguém a dizer-me como é isto ou aquilo. Quando estudo, penso que estou a estudar bem e fico sempre à espera das notas dos exames para ver as minha notas. Nem sempre é fácil, porque estou numa camarata com 16 reclusos. Quando estou sozinho não recorro a ninguém. Quando estou com os colegas, peço ajuda... até mesmo a um colega que está aqui a trabalhar na escola.
ES02	147	-	A nossa maior dificuldade é a falta de orientação e acesso às matérias para estudar. Nós estudamos e nunca sabemos se aquilo está correto (...), se é aquela resposta no exame que o professor quer... assim, é difícil.
ES04	192	-	As principais dificuldades são não ter uma orientação sobre o que estudar (...), a falta de acesso à plataforma ou o acesso à matéria. Eu consigo tirar algumas conclusões pelo plano da unidade curricular. Só sei de alguma coisa quando vou lá fora e acedo à plataforma.
TR01	317	-	Eles manifestam dificuldades sobretudo de orientação do estudo e falta de apoio de professores. Quando têm dúvidas, não têm ninguém especializado a quem recorrer... vão-se apoiando uns aos outros, o que se torna bastante difícil se manifestarem as mesmas dúvidas.
TR02	338	-	Não ter acesso à plataforma da Universidade, onde lhes permitiria obter determinados conteúdos para estudarem de forma orientada e tirar dúvidas (...). Penso que esse apoio iria reduzir muito as ansiedades que eles demonstram.
TR06	419	-	Eles queixam-se sobretudo da falta de apoio e de orientação para aquilo que devem estudar... também da impossibilidade de tirar dúvidas a determinadas disciplinas (...) e de recursos bibliográficos. Também mencionam muito o facto de não terem internet e por isso a falta de acesso à plataforma.

Pachane (1998) revela que os estudantes universitários têm percepções diversas referentes às suas próprias dificuldades pessoais. Mas, neste contexto específico, entendemos que as dificuldades sentidas por estes estudantes vão além das dificuldades próprias dos indivíduos e prendem-se sobretudo com a deficiente forma de organização do processo pedagógico.

A educação e formação em meio prisional não poderá ficar apenas por ser um momento de convívio e de permanência num outro espaço, mas antes, constituir-se como uma caminhada no sentido da educação, e não apenas da escolarização ou formação. O artigo 6.º da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), refere que “a aprendizagem não ocorre em

situação de isolamento”. Ora, um recluso encontra-se numa situação de isolamento social, com a autonomia reduzida e o exercício da cidadania diminuído, então, estas condições serão fatores que dificultarão a aprendizagem, aliados à falta de “calor humano e vibração” (UNESCO, 1990), também referidos como fatores importantes para este processo. Devem, portanto, ser criadas condições para contrariar ou diminuir as dificuldades de educação em situação de isolamento, inerentes ao contexto prisional.

A última categoria da nossa investigação que definimos como *Condições materiais para o estudo (CME)*, com quarenta ocorrências registadas através da percepção dos estudantes e TSR, refere-se às condições existentes no EP ao nível de instalações e equipamentos para utilização dos estudantes de ES. Podemos verificar que os sujeitos fazem referência a instalações disponíveis para estudantes do ES, mas relativamente aos equipamentos é-lhes negado o acesso aos mesmos.

Quadro 4.23 – Condições materiais para o estudo (CME)

ENT	UR	SIN	REGISTO
ES01	126	+	Foi criada uma sala na escola do estabelecimento para podermos estudar e temos biblioteca.
ES05	215	+	Sim, foi criada uma sala para os estudantes da Universidade. Biblioteca também temos, onde podemos requisitar livros para estudar ou para consulta.
TR01	318	+	Sim, existe uma sala onde eles podem estudar. Foi criada no espaço da escola. Está estipulado que eles podem frequentar essa sala 3 vezes por semana. Também temos biblioteca.
ES02	149	-	Existem 2 salas com computadores que são da escola para dar a disciplina de Informática. Zero... quer dizer eu tenho, mas porque trabalho aqui na escola e até sou eu que componho os computadores, mas o resto do pessoal não tem acesso.
ES03	170	-	Temos biblioteca, mas é escusado ir lá, porque o pessoal está todo a discutir processos, desporto e não dá... muito barulho.
TR01	338	-	Existe uma sala equipada com computadores (...), mas pertence à escola. À sala de informática da escola não têm acesso.
TR05	400	-	Existe uma biblioteca sim, mas só pode ser frequentada por 6 reclusos por pavilhão por hora... acaba sempre por ser estipulado por manhã e por tarde. Ora tendo em conta que cada pavilhão tem mais de 300 homens, pode imaginar o cenário... Há indivíduos que estão aqui há anos e nunca conseguiram aceder à biblioteca.

As condições materiais existentes nos EP's, ou a falta das mesmas, são determinantes do processo e do produto da ação educativa formal, nomeadamente na modalidade de EaD. Esta afirmação remete-nos para as primeiras experiências com EAD que tinham no material impresso, o recurso pedagógico por excelência. A evolução desta modalidade de educação

mostra que apesar do uso de multimeios que permitem interações síncronas e assíncronas, o material impresso ainda se destaca como elemento principal, como a peça-chave desta metodologia de ensino, sobretudo em contextos específicos, como o de reclusão. Isto, porque se trata de um instrumento de trabalho fisicamente palpável, que pertence ao aluno e pode ser manipulado onde e quando ele quiser, uma vez que está a sua disposição constantemente (Ribeiro & Provenzano, 1997), contrastando com a ausência de equipamentos tecnológicos, ferramentas integrantes da modalidade EaD.

Constatamos que apesar de existir uma sala destinada aos estudantes do ES, que podem frequentar mediante um horário pré-estabelecido, esta não está equipada com qualquer tipo de tecnologia que possa favorecer as condições de ensino-aprendizagem. A este propósito, Lévy (1993: 75) afirma que “as tecnologias têm papel fundamental no estabelecimento dos referenciais intelectuais e espaço-temporais das sociedades humanas; isto é, todas as formas de construção do conhecimento estão estruturadas em alguma tecnologia”.

Segundo Piaget (1990), o conhecimento realiza-se através de construções contínuas e renovadas a partir da interação com o real, pela assimilação e acomodação das estruturas anteriores que, por sua vez, criam condições para o desenvolvimento das estruturas seguintes. Nesta perspectiva, perceberemos a importância da tecnologia na formação destas etapas de construção do conhecimento. Assim, é interagindo com o mundo digital que os alunos desenvolvem os seus conhecimentos sociais e tecnológicos.

## **CONCLUSÕES**



## CONCLUSÕES

O mundo digital não só se tornou apenas uma realidade, mas também uma enorme necessidade em termos de informação e interação. Nessa perspetiva, o mundo tornou-se um lugar mais próximo e sem fronteiras, cujas trocas e interações são inevitáveis e fazem parte do cotidiano. Em consonância com o desenvolvimento global dos diversos ramos da sociedade, as tecnologias digitais têm também de ser introduzidas no processo educativo que se desenvolve no interior dos estabelecimentos prisionais, com o intuito de promover mudanças e transformações no seu produto e processo.

Neste sentido, é necessário definir linhas de ação orientadas para a reculturização e reestruturação da instituição escolar, assentes em duas vertentes essenciais: a sistemática transformação e adaptação das instituições a um contexto em mutação permanente, suportado pelas tecnologias, e o reconhecimento da necessidade sistemática de aprender em colaboração (Meirinhos & Osório, 2007). Os intervenientes do processo educativo têm de olhar para o futuro da educação não somente como um processo adaptativo ao meio social e cultural, mas sobretudo tem de existir uma capacidade de enraizar nas instituições uma mudança permanente e de transformação da forma de trabalhar.

A combinação de múltiplos métodos e tecnologias de aprendizagem que envolvem a interação entre as abordagens pedagógicas e os recursos tecnológicos é fundamental para promover uma educação de qualidade nos estabelecimentos prisionais em Portugal. A garantia de que os estudantes em contexto de reclusão desenvolvem habilidades e competências adequadas ao seu nível de conhecimento é o grande desafio da educação superior nas prisões e, conseqüentemente, de novos modelos ou ambientes de ensino e aprendizagem.

Mas para que, efetivamente, este cenário seja uma realidade é necessário redesenhar com profundidade a arquitetura dos sistemas de informação nos estabelecimentos prisionais em Portugal, dotando-os de plataformas digitais que permitam a implementação da modalidade de EaD e *eLearning*, porque a leitura e análise das perceções, quer dos estudantes e candidatos reclusos, quer dos TSR, que possuem uma visão mais institucional e talvez mais próxima da realidade, permitiu-nos concluir que o panorama atual no Estabelecimento Prisional do Porto, e que, possivelmente, será extensível a outras prisões em Portugal, a este nível apresenta enormes fragilidades e limitações que é necessário ultrapassar rapidamente.

Ao recuperarmos a primeira dimensão *Representações a nível da Educação Superior nos EP's*, concluímos que, quer os estudantes quer os candidatos, possuem motivações que se relacionam sobretudo com a satisfação pessoal, com o desejo de progredir na carreira, perspetivando assim um futuro mais aliciante, também com a necessidade de obtenção de

um determinado grau ou diploma que possa ser reconhecido, aquando a reintegração na sociedade, com a fuga à rotina dos dias em reclusão, visando um melhor aproveitamento do tempo e ainda, com o desejo de se tornarem melhores cidadãos.

Relativamente às expectativas profissionais dos sujeitos, verificamos que são bastante positivas, pois sendo detentores de uma licenciatura, perspetivam um mercado de trabalho mais recetivo. Muitos destes indivíduos já têm projetos profissionais, após o cumprimento da pena, elevando assim as suas expectativas. Contudo, os receios apontados, permitem-nos concluir que estão diretamente relacionados com as expectativas apresentadas, uma vez que os aspetos que os motivam e sobre os quais esperam conseguir desenvolver conhecimentos e competências são também os que os preocupam mais, pois temem não alcançar o sucesso desejado, devido à sua experiência e condição de reclusão.

Estes estudantes inserem-se num grupo com características e objetivos comuns, mas a sua relação com os reclusos que não estão integrados no sistema educativo e com os Técnicos Superiores de Reeducação que os acompanham no seu percurso educativo, é muito positiva. Evidenciam de alguma forma um tratamento diferenciado, referindo que são admirados e respeitados pelas metas que pretendem alcançar, sendo este um fator que despoleta uma série de interações, fazendo com que estes indivíduos se influenciem de forma recíproca.

No que se refere às competências que os estudantes e candidatos ao ES possuem a nível da literacia digital, concluímos que a maioria dos sujeitos possui competências digitais básicas, restringindo-se apenas ao uso técnico. Mas estas competências têm necessariamente de ir mais além, e para isso, parece-nos ser necessário dotar os sujeitos de competências que os orientem em saber como aceder e recolher informação em ambientes virtuais/digitais, em gerir e organizar informação para posterior utilização, em avaliar, integrar, interpretar e comparar informação de variadas fontes, em criar e gerar conhecimento adaptando, aplicando e recreando nova informação.

No que diz respeito à segunda dimensão, *Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de EaD em contexto de reclusão*, concluímos que a maioria dos estudantes e candidatos ao ES apresenta uma definição aproximada do conceito de EaD, referindo-o como sendo um processo de ensino-aprendizagem baseado em recursos tecnológicos, onde professor e alunos estão separados fisicamente, ou seja, encontram-se em espaços geográficos e em tempos diferentes.

No que se refere à idealização de um CS em EaD em ambiente de reclusão, verificámos que os sujeitos apontam que o ensino nesta modalidade precisa de ser suportado pelas tecnologias de informação e comunicação, por plataformas de aprendizagem e pelo acesso à *Internet*, recursos tecnológicos que atualmente não existem, mas que facilitariam a introdução de oportunidades de aprendizagem. Numa situação tão específica como a destes estudantes,

parece-nos fundamental e urgente criar soluções onde seja possível aceder a plataformas de gestão de conteúdos ou de aprendizagem, quer sejam interativas ou não, que possibilitem aos estudantes estar mais próximos de uma sociedade e escola digital.

Todos os sujeitos entrevistados consideraram existir muitas vantagens em frequentar um curso nesta modalidade de ensino, uma vez que no estabelecimento prisional não há atualmente outra forma de frequentar uma licenciatura. Esta modalidade de ensino permite-lhes, ainda, a possibilidade de continuar a estudar num outro estabelecimento prisional ou em liberdade.

Relativamente às características de um estudante em EaD, concluímos que a maioria dos sujeitos entrevistados define-o como sendo um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem e construtor do seu próprio conhecimento. E como sujeito desse processo, entendemos que os entrevistados compreendem claramente que a modalidade de EaD requer conhecimentos, competências e atitudes diferentes das do ensino presencial, refletindo-se na sua forma de atuar.

Estes estudantes reconhecem, ainda, as tecnologias digitais como recursos fundamentais na aquisição e consolidação das suas aprendizagens. Verificámos que a integração das tecnologias digitais na formação destes indivíduos, para além de ser bem acolhida e por se tratar de algo novo no contexto de reclusão, poderá efetivamente, contribuir para uma aprendizagem significativa, por possuírem características interacionistas e construtivistas, favorecendo assim, o desenvolvimento dessa aprendizagem significativa. Esta abordagem reveste-se de extrema importância, se entendemos este processo como indissociável da reinserção social dos reclusos.

Entendemos que a organização do processo pedagógico apresenta inúmeras deficiências e não se insere no modelo de atuação da Universidade Aberta (UAb), que do ponto de vista pedagógico, se baseia em quatro linhas de força: “a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital” (Pereira *et al.*, 2007: 10). Sendo os estudantes reclusos, avaliados exclusivamente por um exame final, parece-nos que estes princípios e linhas de força podem estar comprometidos... Apesar de confirmarmos que a estes estudantes lhes é concedido tempo para estudarem, verificámos que os recursos educativos a que têm acesso são escassos e limitados. As maiores dificuldades prendem-se com a falta de orientação sobre o que estudar, de recursos bibliográficos e de acesso à *Internet*, nomeadamente à plataforma da UAb. Constatámos que apesar de existir uma sala destinada aos estudantes do ensino superior, que podem frequentar mediante um horário pré-estabelecido, esta não está equipada com qualquer tipo de tecnologia digital.

Com efeito, e conforme salientado pelos reclusos (estudantes e candidatos ao ES) e pelos

TSR, é indispensável reforçar o parque informático e dotar o estabelecimento de mais recursos tecnológicos, como uma plataforma de gestão de conteúdos e de aprendizagem, ou tecnologias de videoconferência que neste momento não existem na escola do estabelecimento prisional.

Para além disso, referem-se ainda à necessidade de possuir *Internet* (ou *Intranet*) e um apoio mais efetivo por parte dos professores no acompanhamento das atividades pedagógicas em salas de aula virtuais (fóruns,...) porque, e como sublinham, esta modalidade é muito flexível a nível de horários e planos de estudo, e permite-lhes continuar a estudar num outro estabelecimento prisional ou em liberdade, em qualquer parte do mundo.

Em síntese, podemos concluir que o recurso ao *eLearning* em contexto prisional, no âmbito da aprendizagem ao longo da vida pode, na realidade, favorecer a inclusão digital, caso faculte o acesso estimule a utilização das TIC de forma “inteligente” e “com sentido” (Seale, Draffan & Wald, 2010; Selwyn & Facer, 2007) e propicie a participação ativa em contextos digitais (Warschauer, 2003).

Considerando, pois, a experiência dos projetos em curso em Portugal, que envolvem o recurso a ambientes virtuais de formação, pensamos que urge e é essencial a curto prazo:

- Criar uma plataforma *online*, onde sejam partilhadas informações e resultados de projetos inovadores desenvolvidos em estabelecimentos prisionais que tenham como focos a EaD, o *eLearning* e a aprendizagem ao longo da vida;
- Fornecer formação específica aos formadores e demais profissionais dos estabelecimentos prisionais de forma a sensibilizar, informar e esclarecer acerca dos limites e potencialidades do *eLearning* em contexto prisional;
- Fazer um levantamento prévio de necessidades e interesses dos potenciais formandos/ reclusos para que a oferta formativa em Ead e *eLearning* seja uma alternativa complementar à oferta educativa existente no interior dos estabelecimentos prisionais;
- E desenhar “pacotes” formativos personalizados em função de necessidades específicas de pequenos grupos/indivíduos.

Retomando, uma ideia já expressa anteriormente, esperamos, pois, que este estudo consiga dar resposta a alguns dos desafios que a sociedade digital e as novas tecnologias colocam à EaD e *eLearning* especialmente em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso da população prisional, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos dos indivíduos, privados ou não de liberdade.

Devemos ter presente que o contexto prisional é muito específico, fechado em si mesmo e com regras muito singulares. É preciso insistir e sobretudo acreditar que é possível fazer a diferença na educação e na formação dos indivíduos que se encontram em reclusão. Através da implementação de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados e atrativos, capazes de apoiar e motivar estes estudantes, é possível criar oportunidades de desenvolvimento de competências visando a inserção dos mesmos.

“Uma educação para todos, ao longo de toda a vida, acessível a todos e a cada um na sua especificidade, englobará necessariamente a educação e formação de adultos e, por conseguinte, a educação e formação em contexto prisional” (Tscharf, 2009).



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alvim, F. (1983). O problema da reinserção social nos delinquentes. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão Delinquente: Reinserção Social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- American Council on Education (AEC) (2007). *Framing new terrain: Older adults & Higher education*. Washington, DC: American Council on Education.
- Araújo, A. (2015). *Os Técnicos Superiores de Reeducação e o Trabalho Prisional*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais.
- Arcangeli, B., Diana P., Di Mieri, F., Suriano, G. (2010). E-learning in prison: a Proposal. In *Je-LKS, Journal of e-learning and Knowledge Society*, n. 1, vol. 6, p. 91.
- Arco, J. M. P. (2015). *Relatos biográficos de professores/educadores de adultos - A ação das Coordenações Concelhias no âmbito do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional (PIDR) do Nordeste Algarvio - Volume I*. Tese de Doutoramento. Instituto de Investigação e Formação Avançada. Évora: Universidade de Évora.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento: Fundamentos e conceitos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Assis, R. D. (2007). A evolução histórica dos regimes prisionais e do sistema penitenciário. [em linha]. *Jus Vigilantibus* S/N. Disponível em URL: <http://jusvi.com/artigos/24894>.
- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for students, staff and higher education institution*. Disponível em: [http://www.esib.org/documents/publications/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.pdf](http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf).
- Balancho, M.; Coelho, F. (1996) *Motivar os Alunos, Criatividade na Relação Pedagógica: Conceitos e Práticas*. Porto: Portugal.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF. Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreira, C. et al. (2014). Recursos e materiais pedagógicos utilizados no desenvolvimento dos processos de aprendizagem no ensino superior. *Indagatio Didactica*, 6(1). Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/viewFile/2681/2536>.

- Barreiros, J. (1980). As instituições Criminais em Portugal no século XIX: Subsídios para a sua história. *Análise Social*, vol. XVI, pp. 587-612.
- Barros, R., Monteiro, A. (2015). E-learning for Lifelong Learning of Female Inmates: The Epris Project. *Proceedings of EDULEARN15 Conference*, Barcelona, Spain.
- Belloni, M. (2009). *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados.
- Benavente, A. (org.), Rosa, A., Costa, Da Costa, A. F., Ávila, P. (1996). *A Literacia em Portugal: Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Bernet, J. T. (2003). *Lá Educación fuera de lá escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Bergano, S. (2002). *Filosofias da Educação de Adultos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Bidarra, J. (2008). EConteúdos e Ambientes de Aprendizagem. In A. S. Dias & M. J. Gomes (Org.), *EConteúdos para EFormadores* (pp. 2951). Guimarães: TecMinho.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bottentuit Junior, J. B., Coutinho, C. P. (2007). A Educação a Distância para a Formação ao Longo da Vida na Sociedade do Conhecimento. In Barca, A.; Peralbo, M.; Porto, A.; Silva, B.D. & Almeida L. (eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia*. Setembro, Universidade da Coruña. A Coruña, pp. 613-623.
- Brown, R. (2001). The Process of Community-Building in Distance Learning Classes. *Journal of Asynchronous Learning networks*, 5, (2), 18-35.
- Campos S. (2015). *Sistemas Prisionais Europeus*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Direito.
- Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In *A Educação em Portugal (1986-2004). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (pp.1e5-2sa). Disponível em: [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf).

- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In Canário, R. (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H., Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carpenter, E. (1912). *Prisões, polícia e castigos*. Lisboa: Typographia de Francisco Luiz Gonçalves.
- Carvalho R. (2010). *História da educação em Portugal*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola - percursos de formação experiencial*. Lisboa: Editora Educa.
- Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco escolarizados – políticas e práticas de formação*. Ciências da Educação, 8. Lisboa: Editora Educa.
- Chalatsis, X. (2016). Education in penitentiary context. In Francesca Torlone & Marios Vryonides, *Innovative learning models for prisoners* (pp. 1-9). Florença: Firenze University Press.
- Chaves, E. (1999). *Tecnologia na Educação: Conceitos Básicos, Ensino a Distância: Conceitos Básicos*. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/EAD/ConceitosBasicos.htm>.
- Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em ciências humanas e sociais* (8a ed.). São Paulo: Cortez.
- Chu, R. J. (2010). How Family Support and Internet Self-Efficacy Influence the Effects of E-Learning among Higher Aged Adults--Analyses of Gender and Age Differences. *Computers & Education*, 55(1), 255-264.
- CEDRSP (2004). *Relatório Final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*. Lisboa: Ministério da Justiça.
- Coimbra, J.; Imaginário, L., Parada, F. (2001). *Formação ao longo da vida e gestão de carreira*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação profissional.
- Comissão Europeia (1995). Ensinar e Aprender. Rumo à Sociedade Cognitiva. In *Livro Branco sobre Educação e Formação*. Luxemburgo, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia (2000). Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida. Bruxelas. Disponível em: [www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf](http://www.eu.int/comm/education/III/life/memo.pdf).

- Comissão Europeia (2014). *Recomendação do Conselho relativa ao Programa Nacional de Reformas para 2014 de Portugal e que formula um parecer do Conselho sobre o Programa de Estabilidade para 2014 de Portugal*. Bruxelas. Disponível em: [http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/8130/csr2014\\_portugal\\_pt.pdf](http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/95D6D6C4-3395-4E3B-8B16-06DD58C2F721/8130/csr2014_portugal_pt.pdf).
- Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989). Recomendação (89) 12, de 13 de outubro.
- Conselho da Europa (1970). *Permanent Education*. Estrasburgo: EU.
- Conselho da Europa (2007). *Regras Penitenciárias Europeias*. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804c2a6e>.
- Costa, A. F. T. S. (2005). *Educação de adultos: motivação face à aprendizagem ao longo da vida: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: ISCTE. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/8838>.
- Costa, E. (2003). Prisões: a lei escrita e a lei na prática em Portugal. In Dores, A. (org.), *Prisões na Europa. Um debate que apenas começa (93-102)*. Oeiras: Celta Editora.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao longo da vida - processos, trajectos e efeitos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Council of Europe (2011). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules*. Disponível em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>. Acesso em 20 jul. 2016.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2a ed., L. de O. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 2003).
- Cunha, A. L. (2003). *Excesso de prazo para formação de culpa no processo penal: as consequências jurídicas e psicossociais para os presos do sistema penitenciário do estado do Pará*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Cunha, M. I, Bastos, C., (Eds.). (2007). A Prisão, o Asilo e a Rua. [Número Especial]. *Análise Social*. 185(XLII) Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Cunha, M. I. (2008). *Prisão e sociedade: modalidades de uma conexão*. 1-26.
- Dhami, M. K., Mandel, D. R., Loewenstein, G., Ayton, P. (2006). *Prisoners' Positive Illusions of Their Post-Release Success*. American Psychology-Law Society.

- Declaração Universal dos Direitos do Homem. Documento oficial. Disponível em: <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_ tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_ tesouro_descobrir.pdf).
- Direção-Geral da Política de Justiça (DGPJ), (2016). Disponível em: [http://www.dgpj.mj.pt/sections/siej\\_pt/destaques4485/estatisticassobre\\_3/downloadFile/file/20160517\\_Reclusos\\_e\\_jovens\\_internados.pdf?nocache=1464709810.69](http://www.dgpj.mj.pt/sections/siej_pt/destaques4485/estatisticassobre_3/downloadFile/file/20160517_Reclusos_e_jovens_internados.pdf?nocache=1464709810.69).
- Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), (2016). Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/>.
- Direção Geral dos Serviços Prisionais, (1996). *Execução das Medidas Privativas de Liberdade*, Decreto-Lei nº 265/79 de 1 de Agosto. Ministério da Justiça.
- E-LEARNING PLATFORMS AND DISTANCE LEARNING (2010). Workshop A5 In *European Conference on Prison Education, 2010*. Disponível em: <https://goo.gl/qYBTO1>.
- EUROPEAN STEEL TECHNOLOGY PLATFORM (E-STEP) (2008). A Bridge to the Future. In *Activity Report 2008*. Disponível em: [http://cordis.europa.eu/pub/estep/docs/estep-activity-report-2008\\_en.pdf](http://cordis.europa.eu/pub/estep/docs/estep-activity-report-2008_en.pdf).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- European Prison Education Association (EPEA). 2008. Prison Education in Europe. European Social Charter (revised): [http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/HYPERLINK“http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/163.htm”/html/163.htm](http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/HYPERLINK'http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/html/163.htm'/html/163.htm).
- Fachada, M. O. (2010). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Faerber, R. (2002). Le groupe d'apprentissage en formation à distance: ses caractéristiques dans un environnement virtuel. In François Larose, F. & Karsenti, T.(Eds.) *La Place des TIC dans la Formation Initiale et Continue* (pp. 99-128). Sherbrooke: Editions du CRP.
- Fernandes, C. J. N. (2010). *O Ensino em Meio Prisional e as Expectativas Futuras de Reinserção Social dos Reclusos*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior, Departamento de Psicologia e Educação.
- Fernandes, D. (2005). *A avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.

- Ferrarotti, F. (1986). *Sociologia*. Lisboa: Teorema.
- Ferreira-Deusdado (1891). *O ensino carcerário e o congresso penitenciário internacional de S. Petersburgo*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Fischer, K., Yan, Z., Stewart, J. (2003). Adult cognitive development: Dynamics in the development web. In J. Valsiner & K. J. Connolly (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (pp. 491-516). Thousand Oaks, C. A.: Sage.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed.
- Fontana, A., Frey, J.H. (1994). Interviewing. The Art of Science. In N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds. *Handbook of qualitative research* (pp.361-376). London: Sage Publications Inc.
- Forrester-Jones, R., Hatzidimitriadou, E. (2006). *Learning in the real world? Exploring widening participation student views concerning the 'fit' between knowledge learnt and work practices*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 611-624.
- Foucault, Michel (1975). *Vigiar e punir*. 32.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo. Editora Paz e Terra.
- Freixo, M. (2011), *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas* (3<sup>a</sup> edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Fuks, H., Pimentel, M. G., Gerosa, M. A., Fernandes, Pfeiffer, M. C., Lucena, C.J. (2006). *Novas Estratégias de Avaliação Online: aplicações e implicações em um curso totalmente a distância através do ambiente AulaNet*. In *Avaliação da Aprendizagem em Educação Online*. São Paulo: Loyola.
- Gabriel, D (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo* Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Gadotti, M. (2000). *Perspectivas atuais da educação*.. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas.
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.

- Garrison, D. R., Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Gertrudes, A. (coord.) (2002). *Educação para os direitos humanos: actas do encontro internacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (2001). *O Inquérito* (4ª ed.). (C. L. Pires, Trad.) Oeiras: Edições Celta.
- Goffman, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, C. (coord.) et al. (2003). *A reinserção social dos reclusos – um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional*. Coimbra: Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, Centro de Estudos Sociais.
- Gomes et al. (2004). Conceição Gomes, Madalena Duarte e Jorge Almeida Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: *Reflexividade e Acção Atelier: Direito, Crimes e Dependências Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português*.
- Gomes, M. J. (2005a). Desafios do e-learning: do conceito às práticas, Trabalho apresentado em VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia, In *Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia*, Braga.
- Gomes, M. J. (2005b). E-Learning: reflexões em torno do conceito. In Paulo Dias e Varela de Freitas (orgs.), *Actas da IV Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges'05*, Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, pp. 229-236.
- Gomes, M. C. (2010). *Reconhecer, validar e certificar competências escolares: uma abordagem aos processos de ensino-aprendizagem de adultos em Portugal*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Gonçalves, R. A. (2000). *Delinquência, Crime e Adaptação à Prisão*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Gralha, O. (1997). A escola: uma estratégia de intervenção. *Prisões em Revista*. 1 (4).
- Guba, E., Y. Lincon (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks: SAGE, pp. 105-117.
- Hawley, J.; Murphy, I., Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe: Current state-of-play and challenges*. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf), 5/01/2015.

- Henri, F., Basque, J. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en monde virtuel. In C. Deaudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre* (pp. 29-52). Saint-Foy: PUQ.
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2010). A guide to authentic e-learning. Routledge.
- Hersey, P., Blanchard, K. (1986). Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional. São Paulo: EPU
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hurtado, C. (2005). Introducción al pensamiento de Paulo Freire. In Alípio Casali, Licínio Lima, Carlos Nunez & Ana Maria Saul (coord.) *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa*. Mexico: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Instituto de Educação da UNESCO (1998). *V conferência internacional sobre educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Jones-Kavalier, B., Flannigan, S. (2006). *Connecting the Digital Dots: Literacy of the 21st Century*. Disponível em: [http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE\\_EDUCAUSE+Quarterly/ConnectingtheDigitalDotsL/39969](http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE_EDUCAUSE+Quarterly/ConnectingtheDigitalDotsL/39969).
- Jornal Oficial da União Europeia (2011). Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/oj/direct-access.html?locale=pt%7C>.
- Kallen, D. (1996). Aprendizagem ao Longo da Vida em retrospectiva. In *Revista Europeia. Formação Profissional* 8/9, (çry. 16-22).
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. 3 ed. London: Routledge.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. In *European Journal of Education*, 41(2), 203 – 223.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy* (2nd ed.). New York: Cambridge Books.
- Kramer, É. (1999), *Educação a Distância: da teoria à prática*. Porto Alegre: Alternativa.
- Lagarto, J., Andrade, A. (2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em elearning. In G. Miranda (Org.), *Ensino Online e Aprendizagem* (pp. 5680). Lisboa: Relógio D' Água Editores.

- Lavery, L. (1999). *Ethnic Group Differences in the Academic Motivation of University Students*. Disponível em: <http://www.aare.edu.au/99pap/lav99255lav99255.htm>.
- Lemos, A.; Cunha, P. (Orgs.) (2003). Cibercultura. Alguns Pontos para compreender a nossa época. In *Olhares sobre a Cibercultura.*, Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23. Disponível em: [https://dl.dropboxusercontent.com/u/2055897/Cibercultura\\_Pontos.pdf](https://dl.dropboxusercontent.com/u/2055897/Cibercultura_Pontos.pdf).
- Lemos, S. (2011). *Análise da satisfação de estudantes num curso em e-learning no ensino superior*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Levine, S. (2005). Distance education: a shared understanding. In (ed.) *Making distance education work: understanding learning and learners at a distance*. Michigan: Learner Associates.net, p. 3-10.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Libâneo, J.C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LICOS (2010). *E-learning in prison education in europe: recommendations for european policy makers*. Disponível em: <http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/33-lc-recommendations-elearning-prison-10.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2015.
- Lima, J., Capitão, Z. C. (2003). *E-Learning e E-Conteúdos, Sociedade da Informação*. [S.l.]: Edições Centro Atlântico.
- Lima, L. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In Canario, R. Cabrito, B. (Org.) *Educação e Formação de Adultos Mutações e Convergências*, (pp.31 -60). Lisboa. Educa.
- Lima, M. B. F. Groupware. (2002). *Uso das Tecnologias da Informação e Organização do Trabalho: Contribuições à Economia da Inovação*. Tese de Doutorado- Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lindeza, P. S. M. (2009). *Da Educação de Adultos à Educação e Formação de Adultos: O Sistema de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências em Portugal*. Tese de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Litto, F. M. (1999). O Ensino a Distância no Mundo. In *1º Seminário de Ensino a Distância da Pontifícia Associação Brasileira de Educação a Distância ABED*, São Paulo: Universidade Católica de Campinas.

- Loureiro, A., Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma era digital. In Matos, J. et al (Eds.) *Atas do ticEDUCA2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Magalhães, J. (1996). Um Apontamento para a História da alfabetização e da Educação de Adultos nos Séculos XIX e XX em Portugal. In Simões, A. (org.) *Actas das Jornadas Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*, Coimbra, pp. 83-102.
- Martins, E. C. (1998). *Teoria e prática da protecção e da reeducação – os menores delinquentes e inadaptados em Portugal (1.ª República) – Memória d’Investigació de Doctorat*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Matui, J. (1995). *Construtivismo. Teoria construtivista sóciohistórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna.
- Melo, A., Benavente, A. (1978). *Educação Popular em Portugal 1974/76*. Lisboa. Livros Horizonte, 4.
- Meireles-Coelho, C. (2009a). *Educação na idade moderna (1415-1789)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C. (2009b). *Educação na idade contemporânea (1789-1945)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meireles-Coelho, C. (2009c). *Educação na era da globalização (1945-2009)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meirinhos, M. (2006). *Desenvolvimento profissional docente em ambientes colaborativos de aprendizagem a distância: estudo de caso no âmbito da formação contínua*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6219>.
- Meirinhos, M., Osório, A. (2007). Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais. In *Challenges 2007*. Braga. Disponível em: [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/1098/5371/1/Comuni\\_Modelos\\_M\\_O\\_resumo.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/1098/5371/1/Comuni_Modelos_M_O_resumo.pdf).
- Mendonça, L. (2010). *Reflexões sobre um percurso profissional*. Trabalho de Projeto. Instituto de Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Milagre, C. (2009). *Educação, formação: Qualificar para integrar*. Cidade Solidária, 1-4.
- Miles, M., Huberman, M. (1994) Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13, 20-30.

- Ministério da Justiça (2004). Relatório final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional, 108 pp. Fevereiro de 2004.
- Miranda, G. (2009). Concepção de conteúdos e cursos online. In G. Miranda (Org.), *Ensino Online e Aprendizagem Multimédia* (pp. 81-110). Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Monteagudo, J. (2008). *Institutional and cultural Perspectives in HE. Some reflections and ideas within the context of the Ranlhe Project*. Universidade de Sevilla.
- Monteiro, A.; Barros, R., Leite, C. (2015). Lifelong learning through *e-Learning* in european prisons: rethinking digital and social inclusion. *Proceedings of INTED2015 Conference*, 2nd-4th March, Madrid, Spain.
- Monteiro, A., Moreira, J., Almeida, A. (2012). *Educação Online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Santo Tirso: Defacto.
- Monteiro, A.; Moreira, J. A., Leite, C. (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Diálogo Educacional*, 16(47), 77-102. doi: 10.7213/dialogo.educ.16.047.DS04
- Monteiro, A., Moreira, J. A., Lencastre, J. A. (2015). *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Coleção de Estudos Pedagógicos- Dinâmicas Educacionais Contemporâneas, n.º 5, agosto 2015. Santo Tirso: Wh!tebooks.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? In *Internet and Higher Education*, n. 14, p. 129–135.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, USA: Wadsworth Publishing.
- Moran, J. M. (2013). *O que é a educação a distancia*. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, J. A., Almeida, A. C. (2011). A configuração de comunidades de aprendizagem em blended learning no ensino superior. In *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Instituto de Educação- Universidade do Minho.
- Moreira J. A., Monteiro, A., Machado, A., Barros, R. (2016). *Sistemas Prisionais: História e Desafios Educacionais na Era Digital*. . Santo Tirso: Wh!tebooks.

- Moreira, J. A.; Nunes, M. G; Caeiro, D. (s/d). Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em estabelecimentos prisionais: projeto de desenvolvimento em Portugal. In J. Moreira, J. A.; L. ALVES (Org.). *Pedagogia e Aprendizagem com Tecnologias digitais em espaços abertos, inclusivos e em rede*. Salvador: EDUFBA.
- Morgado, L. (2001). *O papel do professor no ensino online: problemas e virtualidades*. Discursos, III Série, N° Especial, 125-138.
- Murphy, E. (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. In *British Journal of Educational Technology*, 35 (4), 421-431.
- Neiva, A. L. (2006). *Afinal, para que servem as prisões?* [em linha]. Revista Autor N.º 58. [Consult. 2006-11-06]. Disponível em URL: <http://www.revistaautor.com.br>.
- Newstead, S., Hoskins, S. (2003). Encouraging student motivation. In H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds), *A handbook for teaching & learning in higher education* (pp. 62-73). USA: Kogan Page.
- Ngeow, K, Kong, K (2002). *Designing culturally sensitive learning environments*. Recuperado de: <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland02/proceedings/papers/055.pdf>. Consultado em 7 nov. 2014.
- Nogueira, A. (1996). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nova, F. (2014). *A escolaridade nos reclusos: importância médico-legal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Oblinger, D. G. (2006). Space as a Change Agent. In: Oblinger, D. G (Ed). *Learning spaces*. EDUCAUSE. cap. 1, p. 12-16.
- Oliveira, C.; Dias, D.; Martins, L.; Valim, N. (s.d). *Teorias Motivacionais*. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais.
- Oliveira, E. (2001). Direitos Humanos – A luta contra o arbítrio numa visão global. Revista *Consulex* n.º 100. Brasília.
- Osório, J., Miranda, F. (1946). *Códigos do foro criminal*. Coimbra: Arménio Amado.
- Pachane, G. G. (1998). *A Universidade Vivida – A Experiência Universitária e Sua Contribuição ao Desenvolvimento Pessoal a Partir da Concepção do Estudante*. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE – UNICAMP.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

- Pelizzari, A.; Kriegl, M.L.; Baron, M.P.; Finck, N.T.L., Dorocinski, S. I. (2002) Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2 (1) 37-42.
- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes.
- Pinheiro, M. M., Simões, D. (2016). *Handbook of Research on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings*. Pinheiro, M. M., Simões, D. (Eds.). IGI Global book series Advances in Higher Education and Professional Development (AHEPD).
- Pinho, A.F. (2013). *A intervenção reeducativa e formativa com indivíduos em situação de reclusão: O trabalho do Técnico Superior de Reeducação e a Formação Profissional em contexto prisional*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Pinto, A. J. C (2013). *O Sistema Prisional Português no Contexto da Segurança Pública*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa.
- Pinto, P. R. G. (2003). O panóptico: Foucault confirma Orwell [em linha]. Pará de Minas: *Revista Espaço Académico* n.º 28. [Consult. 2006-11-05]. Disponível em URL:<http://www.espaçoacademico.com.br/028/28cpinto.htm>.
- Pontificio Consejo de Justicia y Paz; Comisión Internacional de la Pastora Penitenciaria Católica (2007). *Los derechos humanos de los presos*. Madrid: EDICE.
- Potter, W. James (1998). *Media Literacy*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Prete, O. (2000). *Educação a distância: construindo significados*. Brasília: Plano.
- Quintãns, C. R. P., Machado, C., Alberto, I. (2009). *Era uma vez a instituição onde eu vivi: narrativas de adultos sobre experiências de institucionalização*. Unpublished Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1988). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*.
- Ribas, B. P. L. (2004). *Políticas de educação de adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Ribeiro, A., Provenzano, M. E. (1997). Anotações sobre a produção de material impresso para a educação a distância. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, ABT. Ano XXVI. N° 139. Nov/Dez/1997. P. 35-38.
- Ribeiro, J. L. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Legis Editora/Livpsic.

- Rocha, D. (2010). *Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.
- Rodrigues, A. M. (1983). Polémica actual sobre o pensamento da reinserção social. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão delinquente: reinserção social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Rosa, F. B. (1999). *A humanização das penas* [em linha]. Brasília: Revista CEJ n.º 7 [Consult. 2006-11-06]. Disponível em: <http://www.cjf.gov.br/revista/numero7/artigo2.htm>.
- Rosenberg, M. J. (2000). *E-learning. Strategies for Delivering Knowledge in the Digital age*. New York: McGraw-Hill.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R., Archer, W. (2001). *Assessing Social Presence in Asynchronous Text -based, Computer Conferencing*. Disponível em: <http://communitiesofinquiry.com/documents/socialpresenceMay8.pdf>.
- Ryan, M. R., Deci, L. E. (2000). *Self-Determination and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*. *American Psychologist* 55. pp.68-78.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: a pragmatic paradigm. In Moore, M., G.; Anderson, W, G. (Org.): *Handbook of distance education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Salanova, M., Hontagas, P, Piere, J. (1996) *Motivation Laboral (Vol. 2)*. Madrid: Síntesis.
- Sales, J. (2010). *Conferência internacional sobre aprendizagem ao longo da vida - balanço e perspectivas*. Disponível em: [http://www.univ-ab.pt/confalv2010 /conclusoes\\_jose\\_das\\_candeias\\_sales.pdf](http://www.univ-ab.pt/confalv2010/conclusoes_jose_das_candeias_sales.pdf).
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online*. London: Kogan Page.
- Sananes, O. (2005). Enseignement du Français à distance: l'expérience pakistanaise. *Revue l'Alsic [En ligne]*, 8 (3). Sept, 2005. p. 239-244. Disponível em: <http://alsic.revues.org/367>.
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N. (2012). Building an inclusive definition of elearning: An approach to the conceptual framework. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 145-159. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ983277.pdf>.

- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., Bravo, S. (2011) *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center. UOC.
- Santos, B. S. et al. (2003). *A Reinserção Social dos Reclusos: Um contributo para o debate sobre a reforma do sistema prisional*. Observatório Permanente da Justiça Portuguesa, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos - Educação para o Desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Schon, C. N., Ledesma, M. R. K. (2001). *Avaliação da Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf>
- Seabra, H. R. (1983). Breves notas sobre a punição do crime, segundo o novo código penal. In J. Figueiredo (Coord.), *Cidadão delinquente: reinserção social?*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Seale, J.; Draffan, E. A., Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: Conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*, 35(4), 445-461.
- Selwyn, N. & Facer, K. (2007). *Beyond the digital divide. Rethinking digital inclusion for 21<sup>st</sup> century*. Disponível em: [http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/opening\\_education/Digital\\_Divide.pdf](http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/opening_education/Digital_Divide.pdf). Acesso em 1 mar. 2015.
- Sérgio, J. (2007). *Presença social, percepções, relações interpessoais e grau de satisfação com o curso de e-learning*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/740>.
- Silva, A. (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Silva, A., Rothes, L. (1998). Educação de Adultos. AAVV, A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. In *Estudos Temáticos, III*, 17-103.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., Simão, A. A (2004). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. rurais agroind.*, Lavras, 7 (1), p. 70-81, 2005.
- Silva, H. R. (1998). *Sistema psiquiátrico e sistema penitenciário*. Temas Penitenciários (5). Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- Silva, J. R. (2003). *Prisão: ressocializar para não reincidir*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

- Silva, R. X. (1926). *Crimes e prisões*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Aillaud e Bertrand.
- Sitoe, R. (2006). Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? In *Comportamento organizacional e Gestão*. 12 (2), 283-90.
- Soares, LA. (2009). Reinserção e as Prisões: O purgatório na terra. In *Estive na prisão e fostes ter comigo*. Verbo Jurídico. 16p.
- Social Exclusion Unit (SEU). 2002. *Reducing Re-offending by Ex-prisoners*. Office of the Deputy Prime Minister. Disponível em: [http://www.socialexclusionunit.gov.uk/what\\_is\\_SEU.htm](http://www.socialexclusionunit.gov.uk/what_is_SEU.htm).
- The County Governor of Hordaland (2005). Case study Norway Pipeline. Recuperado de: [http://odin.dep.no/kd/english/doc/white\\_paper/045051-](http://odin.dep.no/kd/english/doc/white_paper/045051-) Acesso em 20 jul. 2016.
- Toia, M. (2016). An in-depth analysis of the pebble learning approach and contents. In Francesca Torlone & Marios Vryonides, *Innovative learning models for prisoners* (pp. 77-86). Florença: Firenze University Press.
- Torrejón, P. P. (2003). *La cárcel y el encarcelamiento en el mundo romano*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Trindade, S.; Saleiro, S., Pegado, E. (2007). Cursos EFA: Que contributos para as competências, a qualificação e emprego? Aprendizagem ao longo da vida. In *Cadernos Sociedade e Trabalho*, 10, 175-192.
- Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Trochim, W., Land, D. (1982). Designing designs for research. *The Researcher*, 1(1), 1-6.
- Tscharf, C. F. (2009). *Educação e formação de adultos em prisões portuguesas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Formação Pessoal e Social). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação* (A. Rodrigues-Lopes, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UK Government digital service (2014). *Digital inclusion strategy*. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/government-digital-inclusion-strategy/government-digital-inclusion-strategy>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- UNESCO (1977). Recommendation on the development of adult education, adopted by the *General Conference at its nineteenth session*. Nairobi, 26 Nov. 1976. Paris: UNESCO, 1976. Disponível em: [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_E.PDF).

- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Disponível em URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO (1998). V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. *Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro*. Lisboa: M. E. Secret. Estado Educação e Inovação.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In Silva, A.; Pinto, J. (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.
- Valadares, J. (2011). *Teoria e prática de educação a distância*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; Senecal, C.; Vallieres, E.F. (1992). *The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education*. *Educational and Psychological Measurement* 52, pp.1003-17.
- Vaz, M. (2000). Ideias penais e prisões no Portugal oitocentista. In *Congresso Português de Sociologia*. Coimbra, 17- 19 de abril 2000 (n.p.)
- Vergara, S. C. (2005). *Método de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas.
- Vieira, H. (2005). *Prisões: da intervenção institucional à desinstitucionalização das intervenções*. *Temas Penitenciários*, III(1 e 2), 35-41.
- Vieira, M. (2012). *Estudo das estratégias de e-moderação do curso de Violência e Gestão de Conflitos na Escola*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/716>.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Editora Martins Fonte.
- Walker, A. (2006). *Active ageing in employment: Its meaning and potential*. *Asia-Pacific Review*, 13(1), 78-93.
- Wanderley, L. E. W. (2003). *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense.
- Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American*, 289(2), 42-47.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economic Research*, 5 (3), 65-72.
- Withnall, A. (2006). *Exploring influences on later life learning*. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), 29-49.
- Withnall, A. (2012). Lifelong or long life? Learning in later years. In D.N. Aspin, J. D. Chapman, K. Evans, & R. Bagnall (Eds.), *Second International Handbook of Lifelong Learning*. Springer International Handbook of Education, 26 (pp.649-664). New York: Springer.

- Witter, P., Lomônaco, J. (1984). *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU.s
- White, P., Selwyn, N. (2012). Learning online? Educational Internet use and participation in adult learning, 2002 to 2010. *Educational Review*, 64(4), 451-469.
- Zabalza, M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea ediciones.
- Zimbardo, P. G. (1971). *Stanford Prison Experiment – A Simulation Study of the Psychology of Imprisonment Conducted at Stanford University*. Disponível em URL: <http://www.prisonexp.org>>.

### **Legislação Consultada**

- Decreto-Lei n° 21175/1932, de 28 de abril. Disponível em: <http://www.dgsi.pt/pgrp.nsf/0/bd486b9e948f4bb880256617004234bc?OpenDocument&ExpandSection=-1>.
- Decreto-Lei n° 26643/1936, de 28 de maio. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/86804/decreto-lei-26643-de-28-de-maio>.
- Decreto-Lei n.º 24476/1936, de 8 de setembro. Disponível em: <http://www.leideportugal.com/diario-primeira-serie/1934-09-08>.
- Decreto-Lei n° 3/1979, de 10 de janeiro. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33580/lei-3-79-de-10-de-janeiro>.
- Decreto-Lei n° 265/1979, de 1 de agosto. Disponível em: <http://www.dgpj.mj.pt/sections/leis-da-justica/pdf-ult2/decreto-lei-n-265-79-de>.
- Decreto-Lei n.º 49/1980, de 22 de março. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=160&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=160&tabela=leis).
- Decreto-Lei n° 319/1982, de 11 de agosto. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/19287/decreto-lei-319-82-de-11-de-agosto>.
- Decreto-Lei n.º 414/1985, de 18 de outubro. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=161&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=161&tabela=leis).
- Decreto-Lei n.º 346/1991, de 18 de setembro. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33780/decreto-lei-346-91-de-18-de-setembro>.
- Decreto-Lei n° 204 – A/2001, de 26 de julho. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=320&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=320&tabela=leis).
- Decreto-Lei 115/2009 de 12 de outubro. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1147&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1147&tabela=leis).

Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1799&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1799&tabela=leis).

Decreto-Lei 21/2013 de 21 de fevereiro. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=1881&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1881&tabela=leis).

Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro. Disponível em: <https://www.citius.mj.pt/portal/article.aspx?ArticleId=1387>.

Portaria n.º 118/2013, de 25 de março. Disponível em: [http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei\\_mostra\\_articulado.php?nid=2060&tabela=leis](http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=2060&tabela=leis).



## **ANEXOS**



**ANEXO I**

**GUIÃO DA ENTREVISTA – ESTUDANTES RECLUSOS**



**Guião da Entrevista – Estudantes reclusos  
Perfil do Estudante Recluso**

<p><i>Objetivo (1): Conhecer o perfil do estudante recluso.</i></p> <p><i>Objetivo (2): Identificar as razões/motivações dos estudantes reclusos para a frequência de um Curso Superior (CS).</i></p> <p><i>Objetivo (3): Analisar o percurso académico e formativo do estudante recluso dentro do Estabelecimento Prisional.</i></p> <p><i>Objetivo (4): Conhecer as percepções do estudante recluso sobre a comunidade académica reclusa e os dirigentes do estabelecimento prisional com responsabilidades na área da educação.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que regime de internamento se encontra?</li> <li>2. Pode descrever-me o seu percurso académico e profissional, antes de estar em situação de reclusão?</li> <li>3. Qual é a licenciatura que está a realizar? Qual o ano que está a frequentar? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais foram as razões que o levaram a optar por essa licenciatura?</li> <li>• É a primeira vez que estuda em regime de reclusão?</li> </ul> </li> <li>4. Pode descrever-me as etapas que percorreu, desde a escolha da licenciatura até à sua frequência? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teve algum acompanhamento neste processo? Por parte de quem?</li> </ul> </li> <li>5. Como é a sua relação com os outros estudantes reclusos? Cooperam e colaboram uns com os outros nas atividades pedagógicas? <ul style="list-style-type: none"> <li>• E com os Técnicos Superiores de Reeducação e outras pessoas com responsabilidades na área da educação?</li> </ul> </li> </ol>
<p><i>Objetivo (5): Compreender as expectativas dos estudantes reclusos relativamente à sua futura situação profissional.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Quais são as suas expectativas relativamente à sua situação profissional após a conclusão da licenciatura? <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que acha que poderá mudar profissionalmente, sendo detentor de uma licenciatura?</li> <li>• Acha que o mercado de trabalho poderá proporcionar oportunidades idênticas a ex-reclusos licenciados?</li> <li>• Quais os seus maiores receios a este respeito?</li> <li>• Tem algum projeto profissional que queira desenvolver após a conclusão do curso?</li> </ul> </li> </ol>
<p><i>Objetivo (6): Analisar a forma como os estudantes reclusos se percebem relativamente a outros reclusos que não estão integrados no sistema educativo.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>7. Como se vê relativamente perante os reclusos que não frequentam qualquer tipo de formação? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na sua opinião é tratado por eles de forma diferente? Como? Porquê?</li> <li>• Encoraja-os a prosseguirem os estudos? Porquê?</li> </ul> </li> </ol>
<p><i>Objetivo (7): Conhecer as competências que os estudantes reclusos possuem a nível da literacia digital.</i></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Possui conhecimentos básicos a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Quais? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como se classifica a nível do “domínio” de um computador?</li> <li>• Como adquiriu os conhecimentos informáticos que possui?</li> <li>• Conhece e domina alguns programas de computadores?</li> </ul> </li> <li>9. Na sua opinião de que forma a integração das Tecnologias Digitais (TD) na sua formação poderão permitir aprendizagens significativas e ajustadas às suas necessidades educativas?</li> </ol>

**Percepções relativas à aprendizagem na modalidade de Educação a Distância em ambiente de reclusão**

*Objetivo (8): Identificar as percepções que o estudante recluso tem acerca da Educação a Distância (EaD).*

10. O que entende por EaD?

- Como idealiza um curso nesta modalidade?
- Acha que existem vantagens em realizar uma licenciatura a distância?
- Sabe quais são as exigências para um estudante recluso frequentar um curso superior na modalidade de EaD?

*Objetivo (9): Identificar as percepções que o estudante recluso tem acerca da EaD num EP.*

*Objetivo (10): Compreender o processo pedagógico na modalidade de EaD num EP.*

*Objetivo (11): Identificar dificuldades sentidas e condições existentes para o desenvolvimento do processo pedagógico.*

11. Considera que a modalidade de ensino-aprendizagem que frequenta insere-se no que entende por EaD? Porquê?

- Tem contacto, mais ou menos regular com professores ou tutores? Se não, com quem?

12. Atualmente como está organizado o processo pedagógico?

- Que tipo de recursos pedagógicos lhe são disponibilizados? E por quem?
- Tem acesso a bibliografia relevante para as suas aprendizagens?
- É-lhe disponibilizada orientação para que as suas aprendizagens sejam efetivas? Se sim, quem faz essa orientação?
- É prática comum fazer uma auto-avaliação do seu percurso formativo? Com que frequência?
- Quando tem dificuldades/dúvidas a quem recorre?
- De que forma é realizada a avaliação nas diferentes unidades curriculares?
- Como se processa a avaliação?

13. Quais são as maiores dificuldades que tem sentido no seu percurso formativo?

- Quando tempo, mais ou menos, dedica ao estudo diariamente? Ou quanto tempo lhe é concedido para o efeito? Considera ser suficiente?

14. Existe um espaço/sala apropriado para estudar no estabelecimento prisional? E biblioteca?

15. Existe uma sala equipada com computadores?

- Que tipo de acesso a essa sala é concedido pelo estabelecimento prisional?
- O estabelecimento disponibiliza material escolar? De que tipo?

*Objetivo (12): Analisar as formas de colaboração/cooperação entre reclusos estudantes no processo pedagógico em EaD.*

16. Como descreve o relacionamento com os restantes reclusos estudantes?

- Existe uma relação de colaboração/cooperação?
- Ajudam-se mutuamente com a finalidade de alcançar os mesmos objetivos? Ou seja, serem bem sucedidos nas aprendizagens?
- Partilham motivações/desmotivações? Esclarecem dúvidas entre estudantes?

**ANEXO II**

**GUIÃO DA ENTREVISTA – CANDIDATOS À FREQUÊNCIA DO ES**



**Guião da Entrevista – Candidatos à frequência do ES  
Perfil do Candidato à frequência do ES**

*Objetivo (1): Conhecer o perfil do estudante recluso iniciante.*  
*Objetivo (2): Identificar as razões/motivações dos estudantes reclusos iniciantes para a frequência de um Curso Superior (CS).*  
*Objetivo (3): Analisar o percurso académico e formativo do estudante recluso iniciante dentro do Estabelecimento Prisional.*

1. Em que regime de internamento se encontra?
2. Pode descrever-me o seu percurso académico e profissional, antes de estar em situação de reclusão?
3. Qual é a licenciatura em que se inscreveu?
  - Quais foram as razões que o levaram a optar por essa licenciatura?
  - É a primeira vez que irá estudar em regime de reclusão?
4. Pode descrever-me as etapas que percorreu, desde a escolha da licenciatura até à sua inscrição?
  - Teve algum acompanhamento neste processo? Por parte de quem?

*Objetivo (4): Compreender as expectativas dos estudantes reclusos iniciantes relativamente à sua futura situação profissional.*

5. Quais são as suas expectativas relativamente à sua situação profissional após a conclusão da licenciatura?
  - O que acha que poderá mudar profissionalmente, sendo detentor de uma licenciatura?
  - Acha que o mercado de trabalho poderá proporcionar oportunidades idênticas a ex-reclusos licenciados?
  - Quais os seus maiores receios a este respeito?
  - Tem algum projeto profissional que queira desenvolver após a conclusão do curso?

*Objetivo (5): Conhecer as competências que os estudantes reclusos iniciantes possuem a nível da literacia digital.*

6. Possui conhecimentos básicos a nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? Quais?
  - Como se classifica a nível do “domínio” de um computador?
  - Como adquiriu os conhecimentos informáticos que possui?
  - Conhece e domina alguns programas de computadores?
7. Na sua opinião de que forma a integração das Tecnologias Digitais (TD) na sua formação poderão permitir aprendizagens significativas e ajustadas às suas necessidades educativas?

**Perceções relativas à aprendizagem na modalidade de Educação a Distância em ambiente de reclusão**

*Objetivo (6): Identificar as perceções que o estudante recluso iniciante tem acerca da Educação a Distância (EaD).*

8. O que entende por EaD?
  - Como idealiza um curso nesta modalidade?
  - Acha que existem vantagens em realizar uma licenciatura a distância?
  - Sabe quais são as exigências para um estudante recluso frequentar um curso superior na modalidade de EaD?



**ANEXO III**

**GUIÃO DA ENTREVISTA – TÉCNICOS SUPERIORES DE REEDUCAÇÃO**



### Guião da Entrevista – Técnicos Superiores de Reeducação (TSR)

*Objetivo (1): Conhecer o perfil e as funções do Técnico Superior de Reeducação (TSR).*

*Objetivo (2): Identificar as motivações no exercício da sua profissão.*

1. Pode descrever-me o seu percurso académico e profissional?
2. E qual é a sua principal função junto dos estudantes reclusos do Ensino Superior?
3. O que o motivou a exercer a sua função num estabelecimento prisional?
  - Foi por opção? Se não, descreva a situação.
4. Quantos colegas trabalham consigo no apoio aos estudantes reclusos?
  - Na sua opinião são suficientes?

*Objetivo (3): Analisar a situação atual da formação a nível do Ensino Superior num Estabelecimento Prisional.*

5. A divulgação da oferta formativa de cursos do Ensino Superior é um trabalho desenvolvido por si? Ou são os reclusos que procuram informações? Ou outra situação?
6. Como se processa o diagnóstico das necessidades de formação dos reclusos?
7. Quem faz a seleção dos reclusos para a frequência do Ensino Superior? E como é realizada essa seleção?
8. Como é vista e sentida a formação a nível do Ensino Superior pelos reclusos?
9. Quais as instituições de Ensino Superior com quem têm protocolos?
10. Atualmente é possível descrever a taxa de sucesso/insucesso dos estudantes reclusos que frequentam o Ensino Superior?

*Objetivo (4): Analisar a modalidade e o processo pedagógico em EaD do ponto de vista do TSR.*

11. Na sua opinião, a modalidade EaD implementada no estabelecimento poderá trazer vantagens para o estudante recluso? Porquê?
12. Pode descrever os pontos fortes e pontos fracos desta modalidade?
13. Quais as dificuldades manifestadas pelos reclusos na modalidade EaD? E quais as dificuldades que já detetou?
14. Aos estudantes reclusos é disponibilizado tempo suficiente para se dedicarem ao estudo? E recursos? De que tipo?
15. Existe um espaço/sala apropriado para estudo no estabelecimento? E biblioteca?
16. Existe uma sala equipada com computadores?
  - Que tipo de acesso a essa sala é concedido ao estudante recluso?
  - O estabelecimento disponibiliza material escolar? Qual?
17. Como se processa a avaliação do estudante recluso?
18. Na sua opinião, o que entende necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes reclusos nesta modalidade?

