

UNIVERSIDADE ABERTA



Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em estabelecimentos prisionais em Portugal.

Realidades, desafios e perspetivas a partir da visão dos atores

Sónia Patrícia Silva Valente

Mestrado em Pedagogia do eLearning

2020

UNIVERSIDADE ABERTA



Educação a Distância e eLearning no Ensino Superior em estabelecimentos prisionais em Portugal.

Realidades, desafios e perspetivas a partir da visão dos atores

Sónia Patrícia Silva Valente

Mestrado em Pedagogia do eLearning

Orientada por: Doutor J. António Moreira

2020

A investigação realizada no âmbito desta Dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - **Laboratório de Educação a Distância e eLearning¹** (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.



¹ <https://lead.uab.pt>

RESUMO

Em Portugal, a educação é considerada um direito inalienável, sendo que a aplicação de uma pena privativa de liberdade pressupõe que o cidadão ou cidadã percam, apenas, o direito à liberdade física, devendo ser garantidas as condições necessárias para o gozo dos restantes direitos. Neste contexto de privação de liberdade, a Educação a Distância (EaD) pode assumir um papel determinante assegurando uma oferta diversificada ao nível da formação, quer a nível da aprendizagem ao longo da vida, quer a nível do Ensino Superior (ES). Com o intuito de tirar partido desta modalidade e, ao mesmo tempo, desenvolver competências de literacia digital e contribuir para a formação profissional e académica de pessoas em situação de exclusão social, em Portugal, está a ser desenvolvido um projeto na Universidade Aberta (UAb) de Educação a Distância e *eLearning* em Estabelecimentos Prisionais em Portugal, sendo que é neste contexto que desenvolvemos este estudo. Partindo, pois, da necessidade de realizar um retrato da realidade prisional a nível do ES a nossa investigação baseou-se numa metodologia de cariz qualitativo. Foram analisadas as perceções de estudantes reclusos da UAb (REES), de Técnicos/as Superiores de Reeducação (TSR) e elementos da Direção dos quatro estabelecimentos prisionais em análise (Coimbra, Leiria, Paços de Ferreira e Vale do Sousa), sendo que a informação recolhida foi analisada através da técnica de análise de conteúdo, como o intuito de estabelecer um quadro relativo às condições de aprendizagem dos estudantes da UAb em situação de reclusão. Através da análise realizada pudemos verificar que, à semelhança da população geral, a população reclusa está mais escolarizada, tendo novas exigências ao nível educativo e a EaD parece ser como uma resposta privilegiada para a frequência do ES e, embora não existam, ainda, espaços específicos para o ES dentro dos Estabelecimentos Prisionais (EP), existe a disponibilidade para os mesmos serem criados. Constatamos, ainda, que a principal dificuldade para a implementação do Modelo Pedagógico Virtual (MPV) da UAb em contexto prisional é o acesso à tecnologia – computadores e ligação à internet. Sendo consensual, entre todos os indivíduos participantes no estudo, que é necessário criar melhores condições para os REES e atendendo a políticas públicas como o INCoDE.2030, perspetivamos que a frequência de um curso do ES em EaD na modalidade de *eLearning* poderá, em breve, contribuir, para que os REES desenvolvam competências digitais – essenciais para a sua plena reinserção na atual sociedade digital.

Palavras-chave: Educação a Distância; *eLearning*; Ensino Superior em Estabelecimentos Prisionais; Competências Digitais.

ABSTRACT

In Portugal, Education is considered to be an inalienable right. The application of a custodial sentence presumes that the citizen only loses the right to physical freedom, thus the necessary conditions for the enjoyment of the remaining rights must be guaranteed. In this context of freedom deprivation, Distance Learning can play a determining role in ensuring a diversified offer whether it be in terms of training, lifelong learning or higher education. In order to take advantage of this method and, at the same time develop digital literacy skills and contribute to the professional and academic training of socially excluded / disadvantaged people, a project is being developed by Universidade Aberta in Distance Learning and eLearning in penitentiary facilities in Portugal. It is in this context that we developed this study. Starting from the need to create a portrait of the prison reality at the level of higher education, our investigation based itself on a qualitative methodology. The perceptions of inmate students from UAb (REES), senior reeducation technicians and members of the Board of the four prisons studied were analysed (Coimbra, Leiria, Paços de Ferreira and Vale do Sousa). The data collected was analyzed using the content analysis technique in order to establish a framework on the learning conditions of UAb students in custody. Through the analysis carried out we were able to verify that, just like the general population, the imprisoned population is more educated and has new requirements at an educational level. Distance Learning seems to be a privileged choice for the attendance of a higher education course, and although specific spaces for higher learning are at this moment non-existent in penitentiary facilities, there is, nevertheless readiness for them to be created. We also determined that the main obstacle for the implementation of UAb's Virtual Pedagogical Model in the prison context is the access to technology – computers and internet connection. Being consensual, among all individuals participating in the study, that it is necessary to create better conditions for the REES and taking into account public policies such as INCoDE.2030, we believe that the attendance of a higher education course in Distance Learning through the eLearning method may soon contribute for REES to develop digital skills - essential for their full reintegration into today's digital society.

Keywords: Distance Learning; eLearning; Higher Education in Penitentiary Facilities; Digital Skills.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS E INCLUSÃO DIGITAL	5
1 - Educação de Adultos: definição e breve retrospectiva histórica	7
1.1 - A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Educação de Adultos	7
1.2 - A Educação de Adultos em Portugal	9
1.3 - A Educação de Adultos e a Universidade Aberta	10
1.4 - A Educação de Adultos e o Contexto Prisional	11
1.5 - A Educação de Adultos e a Reinserção Social	12
2 - Inclusão e Competências Digitais: conceito e políticas públicas	13
2.1 - As Universidades e a Inclusão Digital	17
2.2 - Políticas de Inclusão Digital em Portugal	19
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E eLEARNING	23
1 - Gerações de Educação a Distância (EaD) e <i>eLearning</i> : das origens à atualidade.....	25
2 - Modelos Pedagógicos em EaD	29
2.1 - Modelo Pedagógico Virtual da UAb: princípios, linhas de força e cenários de desenvolvimento	37
2.1.1 - Linhas de força do MPV	38
2.1.2 - Aplicação do MPV ao 1.º Ciclo de Estudos Superiores	40
CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO e FORMAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS	47
1 - A Educação em Contexto Prisional	49
2 - Sistema Prisional em Portugal	49
2.1 - Estrutura Orgânica da DGRSP	50
2.2 - Estabelecimentos Prisionais	51
2.3 - População Reclusa	51

2.4 - Pena Privativa de Liberdade	52
2.5 - Tratamento Prisional	53
2.6 - O Direito à Educação	54
3 - A Educação a Distância e <i>eLearning</i> nos Estabelecimentos Prisionais	56
3.1 - Alguns Projetos Europeus	59
3.1.1 - Programa de Estudos Universitários em Centros Penitenciários (PECP)	59
3.1.2 - Prision-based Higher level Distance Learning (PHDL)	62
3.2 - Projetos Nacionais	64
3.2.1 - Projeto <i>eLearning</i> em Estabelecimentos Prisionais (EPRIS)	65
3.2.2 - <i>Campus</i> Digital EDUCONLINE@Pris	66
CAPÍTULO IV- METODOLOGIA	69
1 - Metodologia Qualitativa	71
1.1 - Estudo de Caso	74
1.2 - Entrevista Semiestruturada	75
2 – Contexto: Estabelecimentos Prisionais	76
2.1 - Estabelecimento Prisional de Coimbra	76
2.2 - Estabelecimento Prisional de Leiria	77
2.3 - Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira	77
2.4 - Estabelecimento Prisional de Vale do Sousa	77
3 - Caracterização da Amostra	78
4 - Contextualização e Descrição do Instrumento	80
5 - Procedimentos	81
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	85
1 - Perceções das características e limitações dos Reclusos Estudantes do Ensino Superior	87
1.1 - Perceção das características dos Reclusos por parte dos/as TSR e das Direções	87

1.2 - Limitações dos Reclusos para a frequência ao Ensino Superior	90
1.3 - Motivações e expectativas dos Reclusos Estudantes do Ensino Superior	95
2 - Condições dos Estabelecimentos Prisionais para os Reclusos Estudantes do Ensino Superior	100
2.1 - Condições Físicas	100
2.2 - Condições Materiais	102
2.3 - Condições Imateriais	111
3 - Aplicação do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta nos Estabelecimentos Prisionais	124
3.1 - Representações da Educação a Distância	125
3.2 - Conceitos associados ao Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta	131
3.3 - Especificidades da Universidade Aberta	142
CONCLUSÕES	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
ANEXOS	163

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1 - População Prisional em Países Europeus por 100.000 habitantes

52

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.1 – Metas para o acesso à Internet em Portugal: Indicador – Indivíduos que nunca acederam à Internet	20
Quadro 1.2 – Metas para o Potencial Humano em Portugal: Indicador – Indivíduos com competências digitais básicas ou mais do que básicas	20
Quadro 1.3 – Metas para a utilização da Internet em Portugal: Indicador – Indivíduos que utilizar a Internet para serviços públicos online	21
Quadro 1.4 - Áreas de Competência e Competências do QDRCD	21
Quadro 2.1 - Categorias e Indicadores de operacionalização das presenças no Col ...	32
Quadro 2.2 - Competências de Literacias Digitais no MPV	40
Quadro 2.3 - Metodologias ativas – breve síntese	44
Quadro 2.4 - A EaD na UAb	45
Quadro 3.1 - Reclusos e Reclusas, segundo a idade e o sexo, por tipo de Estabelecimento	51
Quadro 3.2 – Reclusos/as existentes em 31 de dezembro de 2018, segundo a instrução, sexo e nacionalidade	55
Quadro 3.3 – Projetos de <i>eLearning</i> em Prisões Europeias (2005 – 2010)	59
Quadro 4.1 - Caraterização da amostra da investigação	78
Quadro 4.2 - Caraterização dos REES	79
Quadro 4.3 - Caraterização dos/das TSR	79
Quadro 4.4 - Dimensões, Categorias e Subcategorias	83
Quadro 5.1 - Características dos Reclusos Estudantes	88
Quadro 5.2 - Sucesso dos REES	89
Quadro 5.3 - Limitações económicas dos Reclusos	90
Quadro 5.4 - Limitações associadas ao contexto prisional e tipo de pena	90
Quadro 5.5 - A escolha do Trabalho em detrimento do Processo Educativo ...	92
Quadro 5.6 - Limitações associadas ao suporte familiar dos REES	94
Quadro 5.7 - Perspetivas de emprego e projetos	98
Quadro 5.8 - Dificuldades/estigmas	99

Quadro 5.9 - Espaços de estudo para os REES	101
Quadro 5.10 - Limitações na reprodução de material para estudo	103
Quadro 5.11 - Bibliotecas dos EP	103
Quadro 5.12 - Material escolar	104
Quadro 5.13 - Sala de informática no espaço escolar do EPPF e EPVS	105
Quadro 5.14 - Acesso à Internet pelos/as TSR do EPPF e EPVS	108
Quadro 5.15 - Tempo disponível para o estudo	111
Quadro 5.16 - Apoio/acompanhamento TSR aos REES	113
Quadro 5.17 - Apoio/acompanhamento TSR aos Candidatos ao ES	114
Quadro 5.18 - Apoio/acompanhamento dos Professores/as da “escola” aos REES	116
Quadro 5.19 - Avaliação de necessidades formativas dos Reclusos	117
Quadro 5.20 - Informação sobre o ES aos Reclusos	120
Quadro 5.21 - Valorização da frequência ao ES	122
Quadro 5.22 - Definição de EaD pelos REES	125
Quadro 5.23 - Vantagens da EaD nos EP	127
Quadro 5.24 - Falta de orientação, acompanhamento e <i>feedback</i> aos REES	132
Quadro 5.25 - Necessidade e valorização do contacto com Professores/as	133
Quadro 5.26 - Avaliação dos REES da UAb	135
Quadro 5.27 - Domínio do REES de ferramentas digitais	140
Quadro 5.28 - Motivos que levaram os REES a escolher a UAb	142
Quadro 5.29 - Comunicação entre os EP e a UAb	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 - Níveis de Literacia Digital	14
Figura 1.2 - Mandala da Multiliteracia	15
Figura 1.3 - Modelo de Inclusão Digital Efetiva	16
Figura 2.1 - A interação e Interdependência em EaD	27
Figura 2.2 - Gerações de EaD	28
Figura 2.3 - Aprendizagem através da Formação de Redes	30
Figura 2.4 - Elementos constituintes da Experiencia Educativa	31
Figura 2.5 - Modelo de Aprendizagem Online	34
Figura 2.6 - Modelo de Colaboração Assíncrona Online	35
Figura 2.7 - Modelo de Colaboração em Ambientes Virtuais	36
Figura 2.8 - Modelo de Interação em Ambientes Virtuais	37
Figura 2.9 - Exemplo de Creditação no Cartão de Aprendizagem	42
Figura 2.10 - Exemplo do Percurso de um Estudante num Semestre	43
Figura 3.1 – Esquema geral de acesso a Plataforma aLF nos EP	61
Figura 4.1 - Paradigmas de investigação em Educação	71
Figura 4.2 - Estruturação da Investigação	73
Figura 4.3 - Tipologia de Entrevistas	75
Figura 4.4 - Etapas da Análise Qualitativa	80
Figura 4.5 - Exemplo de Codificação da Informação	81

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

CE – Conselho da Europa

Col - *Community of Inquiry*

DGRSP – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DIR – Direção do EP

DL – Decreto-Lei

DR – Diário da República

EA – Educação de Adultos

EaD – Educação a Distância

EEl – Estudante Recluso Iniciante

EER – Estudante Recluso que frequenta a UAb há pelo menos um ano

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Estabelecimento Prisional

EPC - Estabelecimento Prisional de Coimbra

EPL - Estabelecimento Prisional de Leiria

EPPF - Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira

EPP – Estabelecimento Prisional Português

EPRIS - Projeto eLearning em Estabelecimentos Prisionais

ES – Ensino Superior

EPVS - Estabelecimento Prisional de Vale de Sousa

FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia

GFIP - Gestores da Formação e Inserção Profissional

I&D – Investigação e Desenvolvimento

ICT - Information and Communication Technology

IP – Internet Protocol

M23 - Exame para Maiores de 23 anos

MAO - Modulo de Ambientação Online

ME – Ministério da Educação

MJ – Ministério da Justiça

MPV - Modelo Pedagógico Virtual

ONU – Organização das Nações Unidas

OU – The Open University

PECP - Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios

PET - Prisoners' Education Trust

PHDL - Prison-based Higher Level Distance Learning

PIR – Plano Individual de Readaptação

PUC - Plano da Unidade Curricular

QDRCD - Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital

REES – Recluso Estudante do Ensino Superior

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SGIP – Secretária Geral das Instituições Penitenciárias

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TSR – Técnicos/Técnicas Superiores de Reeducação

UAb – Universidade Aberta

UC – Unidade Curricular

UFCD - Unidade de Formação de Curta Duração

UNED – Universidad Nacional de Educación a Distancia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNODC - Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes

UR – Unidade de Registo

USB - *pen driver*

WEB - World Wide Web

INTRODUÇÃO

A Educação, consagrada como direito na Lei de Bases do Sistema Educativo Português (lei n.º 46/86, de 14 de outubro), é um direito inalienável de ser humano, independentemente do seu contexto. Em Portugal, a pena privativa de liberdade, assegura ao cidadão e à cidadã em reclusão o usufruto de todos os seus direitos, excetuando o da liberdade física. Assim, estes cidadãos e cidadãs deverão poder usufruir deste direito de acordo com as suas necessidades e ambições.

A Educação é também um meio da população aceder a outros direitos e consciencializar-se dos seus deveres podendo participar de forma plena, e deseja-se que igualitária, na sociedade; podendo contribuir para a redução da reincidência (Lockitt, 2010). Parecem claras as vantagens para o/a cidadão/a e para a sociedade do investimento na Educação em meio prisional. No entanto, as inúmeras limitações (económicas, físicas, políticas,...) e a complexa diversidade das características da população reclusa (*background*, áreas de interesse, motivação, expectativas,...) muitas vezes acabam por comprometer o objetivo dos Estabelecimentos Prisionais (EP) poderem oferecer uma oferta educativa que responda às necessidades desta população.

À semelhança do que sucede com a população geral portuguesa tem-se verificado o aumento das qualificações académicas da população reclusa, o que traz novas exigências à oferta educativa e formativa disponibilizada pela Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). Esta realidade comporta novos desafios na disponibilização ou na criação de condições para que a população reclusa em Portugal possa frequentar um Ensino Superior (ES) de qualidade e, se possível, que respeite as condições e limitações deste grupo específico.

Paralelamente, o ES depara-se com o facto de que o processo de ensino-aprendizagem, à luz dos desafios do Processo de Bolonha, esteja centrado no desenvolvimento de competências de modo integrado e estruturado ao longo da vida “[...] students need to develop competencies because real life demands the ability to integrate and coordinate knowledge, skills, and attitudes, and the capacity to apply them in new situations” (Van Merriënboer apud Gulikers *et al*, 2004: 69); devendo estar alinhado com as potencialidades educativas trazidas pelas tecnologias digitais, contribuindo para a inclusão digital do/a estudante.

INTRODUÇÃO

O ES deverá, assim, promover nos estudantes a capacidade de autonomamente assumirem o seu papel ativo na construção do conhecimento, no seu processo individual, na relação com o outro e na sua consciencialização do mundo (nas suas estruturas cognitivas, nas suas experiências, nos seus saberes, inferências, ligações/conexões). Ao desenvolver estas competências (Pereira *et al*, 2010; Pereira *et al*, 2012) o/a estudante deverá ser capaz de em qualquer situação da sua vida quotidiana recorrer às mesmas estruturas e processos metacognitivos, mobilizando os recursos em si existentes (metacompetências) e procurando outros de modo consciente, para tomar decisões e encontrar soluções para as situações que lhe surjam ao nível profissional, académico, pessoal ou social. É indubitável que esta situação transformará o indivíduo e a forma como lê, interpreta e age sobre o meio em que está inserido, respondendo a um dos objetivos da Educação como tratamento em meio prisional.

Dadas as suas características (flexibilidade, autonomia, sem lugares ou horários e respeitando o ritmo de cada estudante) a modalidade de Educação a Distância (EaD) e eLearning parece ser a resposta para muitas das dificuldades apresentadas para a diversificação das ofertas educativas em meio prisional – quer ao nível do ES, quer ao nível da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). A Universidade Aberta (UAb) enquanto única Instituição pública de EaD e eLearning em Portugal e cuja visão é “em qualquer lugar do mundo” promover a “educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas” (UAb, 2019), possui as condições pedagógicas, metodológicas e tecnológicas para responder com qualidade às exigências deste contexto e público específico. No entanto, dadas as características contextuais e legais específicas desta população, esta intervenção só será possível com a estreita cooperação com a DGRSP.

É neste contexto que surgiu em 2014 o projeto de investigação desenvolvido pela Universidade Aberta em parceria com a DGRSP: Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal. É precisamente neste projeto que se enquadra o presente estudo que tem como principal objetivo a) Estabelecer um quadro relativo às condições de aprendizagem dos estudantes de cursos de Licenciatura da UAb em situação de reclusão e em função desse quadro criar e desenvolver um *Campus Virtual* que responda às necessidades educativas e formativas da população reclusa.

Para além deste objetivo principal são também objetivos da investigação b) Elencar as principais dificuldades/barreiras (legais, contextuais, físicas) à implementação do modelo da UAb em contexto prisional; c) Identificar as vantagens de ser estudante da UAb, em reclusão, para uma mais adequada reinserção social.

INTRODUÇÃO

A investigação realizada no âmbito da dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento - Laboratório de Educação a Distância e eLearning (UID 4372/FCT), Fundação para a Ciência e Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

O trabalho é apresentado ao longo de cinco capítulos:

Capítulo I- Educação de Adultos e Inclusão Digital. Neste capítulo será feita uma abordagem às principais políticas e recomendações internacionais e nacionais sobre a Educação de Adultos (EA), de forma a compreendermos o conceito e as suas implicações. A literacia digital, conceitos e políticas, terão também destaque neste capítulo.

Capítulo II – Educação a Distância e eLearning. Discutiremos aqui o que se entende por EaD, a sua evolução e a sua realidade hoje, destacando alguns dos modelos pedagógicos mais consensuais entre a comunidade científica e concluindo com a apresentação do Modelo Pedagógico Virtual (MPV) da UAb.

Capítulo III - Educação e Formação em Estabelecimentos Prisionais. O capítulo inicia-se com uma breve introdução à Educação em Contexto Prisional, especificando de seguida a Educação e o Sistema Prisional em Portugal e a EaD nos EP na Europa, concluindo com a apresentação de duas práticas europeias (Espanha e Reino Unido) e dois projetos portugueses.

Capítulo IV- Metodologia. Será aqui realizada uma abordagem à Metodologia qualitativa de investigação que enquadra o trabalho, recorrendo ao estudo de caso e à entrevista semiestruturada. Passamos, de seguida, à apresentação do contexto de realização do estudo com uma breve caracterização de cada um dos EP participantes (Coimbra, Leiria, Paços de Ferreira e Vale de Sousa) e à caracterização da amostra. O Capítulo encerra com a contextualização e descrição do instrumento e dos procedimentos adotados.

Capítulo V – Apresentação e Análise dos Resultados. Serão apresentados os resultados obtidos em cada uma das três dimensões de análise: Perceções das características e limitações dos Reclusos Estudantes do Ensino Superior; Condições do Estabelecimento Prisional para os Estudante do Ensino Superior; Aplicação do Modelo Pedagógico da UAb nos EP.

Concluiremos o presente trabalho com a apresentação das principais conclusões da investigação e algumas considerações.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO DE ADULTOS E INCLUSÃO DIGITAL

“A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos” (UNESCO, 1990:4)

1 - Educação de Adultos: definição e breve retrospectiva histórica

Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo. Paulo Freire

1.1 - A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Educação de Adultos

Na conferência Geral das Nações Unidas em Nairobi (1976) fez-se uma extensa abordagem aos objetivos da Educação de Adultos (EA) numa perspectiva de participação cívica e democrática, onde a capacidade do indivíduo compreender e pensar de forma crítica o seu quotidiano e a sociedade/mundo o tornam agente de desenvolvimento. A EA passa a ser entendida como permanente e parte integrante de um esquema global de aprendizagem ao longo da vida, facilitando o acesso a uma participação ativa em várias áreas da vida do cidadão e da cidadã - política, cultural, artística e científica (UNESCO, 2013), e visando capacitar a pessoa para aprender a aprender (UNESCO, 1976).

Neste contexto a EA é definida como uma processo global e organizado

[...] whatever the content, level and method, whether formal or otherwise, whether they prolong or replace initial education in schools, colleges and universities as well as in apprenticeship, whereby persons regarded as adult by the society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behavior in the twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development.

(UNESCO, 1976)

Na mesma recomendação da UNESCO verificamos que os cidadãos e cidadãs são vistos como agentes ativos no seu processo educativo através da constante interação entre os seus pensamentos e ações, devendo ser-lhes dada, através da EA, a oportunidade de se desenvolverem na sua plenitude.

Deste ponto de vista, o ser humano está em desenvolvimento, integrado num processo educativo global, desde que nasce até que morre. Assumem-se, no entanto, as exigências próprias de cada fase educativa, sendo evocada para a EA a flexibilidade exigida para que os adultos consigam conciliar a vida pessoal e profissional com a educação e facilitar a integração, sempre que possível, da formação contínua na própria atividade profissional.

Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos da UNESCO (1990) é decretado que a educação básica de qualidade deve ser assegurada a todos e a todas, independentemente da idade, garantido o acesso à educação aos grupos excluídos, promovendo a igualdade no acesso à educação como direito universal. É dado especial destaque à educação básica, considerada

como a base para qualquer aprendizagem (UNESCO, 1990), sendo EA considerada essencial para o progresso pessoal e social.

Associado ao conceito de educação básica surge muitas vezes o conceito de alfabetização. A UNESCO, ao longo dos tempos, propôs três definições de alfabetização. Em 1958 a tónica era colocada na capacidade de comunicar (através da leitura e da escrita), de forma simples, questões relacionadas com o seu quotidiano (UNESCO, 1958). Em 1978 surge a definição de alfabetização funcional, segundo a qual a pessoa adulta desenvolve as competências necessárias para funcionar de forma adequada e integrada no meio (pessoal, cultural social e profissional) em que se insere. É o contexto e as suas exigências que definem as necessidades educativas/formativas (UNESCO, 1978).

Em 2013 surge uma abordagem mais ampla do conceito de alfabetização, que ultrapassa os anteriores, não a delimitando a momentos específicos de aprendizagem, mas ao longo da vida onde o ler, escrever ou usar os números necessitam de constante evolução, dadas as várias fontes de informação e os desafios tecnológicos que complexificam as sociedades e a leitura das mesmas. Alfabetizar é também, mas vai muito além de ensinar a ler, escrever e contar. É a capacitação para ler, analisar criticamente, criar e intervir no seu contexto, interagindo de forma informada e cívica. Ao ocorrer o desenvolvimento pessoal este dará lugar à responsabilização social e ao trabalho conjunto em prol da valorização da identidade partilhada, na melhoria das condições para todos e na promoção da paz (UNESCO, 2013).

O grupo de especialistas em alfabetização da União Europeia (EU High Level Expert Group on Literacy) propôs três níveis de alfabetização:

- 1) alfabetização básica (capacidade de ler e escrever em um nível que permite autoconfiança e motivação para maior desenvolvimento);
- 2) alfabetização funcional (capacidade de ler e escrever em um nível que permite o desenvolvimento e funcionamento na sociedade, em casa, na escola e no trabalho);
- e 3) alfabetização múltipla (capacidade de usar as habilidades de leitura e escrita para produzir, compreender, interpretar e avaliar criticamente textos multimodais).

(EUROPEAN UNION, 2012 *apud* UNESCO, 2013: 29)

Somos, hoje, chamados a mobilizar competências diversas para interagir de forma plena no mundo que nos rodeia - tecnológico, multicultural, global e intergeracional –, o aumento da esperança média de vida, faz com que as pessoas sejam ativas durante mais anos e que interajam com diferentes gerações em diferentes setores da vida, exigindo ao cidadão e à cidadã uma constante atualização dos seus conhecimentos e competências (UNESCO, 1997).

Em 1996, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, presidida por Jacques Delors, a educação ao longo da vida é apresentada como superando

a visão tradicional que separa a educação inicial da educação permanente (Faure, 1974), visando dar resposta aos desafios de uma sociedade global em acelerada transformação (Delors, 2010) onde se impõe a cada cidadão que aprenda a aprender, garantido uma participação igualitária na sociedade. Tornando-se assim possível “ordenar – e, ao mesmo tempo, valorizar – as diferentes fases de aprendizagem, articular as transições e diversificar os percursos individuais” (Delors, 2010: 15).

Segundo Delors (2010) a aprendizagem ao longo da vida assenta em quatro pilares: 1) aprender a conhecer, conhecimentos globais e abrangentes, bem como conhecimentos específicos que deem resposta às necessidades contextuais de vida e trabalho de cada cidadão – este pilar aclama a tão presente competência de aprender a aprender; 2) aprender a fazer, vem valorizar a relação entre escola e trabalho onde a aprendizagem se faz em contexto real, destaca também o desenvolvimento de competência de trabalho em equipa exigidas em contexto profissional; 3) aprender a ser, destacando o papel e responsabilidade pessoal no desenvolvimento coletivo, procurando não deixar por explorar nenhum a potencialidade existente em cada indivíduo, potenciando o pleno desenvolvimento das suas capacidades; 4) aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento dos outros através da compreensão da diversidade existente e tomando consciência da nossa crescente interdependência.

1.2 - A Educação de Adultos em Portugal

Em Portugal a história da EA começa a dar passos mais consistentes, embora intermitentes, após a revolução popular de abril de 1974, tendo a Assembleia da República, em 1979, aprovado o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base dos Adultos (PNAEBA).

Temos alguns marcos históricos importantes no desenho da EA em Portugal:

- Decreto-Lei n.º 74/91 - estabelece a nova Lei-quadro para a EA em Portugal. Nesta é estabelecido que a EA se determina em duas vertentes: 1) ensino recorrente; e 2) educação extraescolar (que pode contemplar educação formal ou não formal). Embora se contemple a educação extraescolar, há ligação à escola e aos processos de conclusão de níveis de escolaridade afinam-se a educação compensatória.

- Portaria n.º 1082-A/2001 – Cria uma rede nacional de centros de reconhecimento, validação e certificação de competências (centros RVCC). De realçar que no Relatório sobre a Reorganização do subsistema de educação de adultos em Portugal (Lima *et al.*, 1988) é determinado um “Plano de Emergência” que visava aumentar o nível de qualificações da população portuguesa, antecipando “quase trinta anos, o diagnóstico que em 2005 suporta a

apresentação e justificação do programa governamental ‘Novas oportunidades’”(Lima e Pacheco, 2006: 209), que viria a ser legislado pela Portaria n.º 86/2007.

- Portaria n.º 817/2007 - cria os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), onde a adoção de inovadores modelos de educação e formação de adultos prometiam, progressivamente, responder às necessidades e especificidades dos adultos.

- Portaria n.º 232/2016 - regulação da criação e do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica. Estes são uma medida mais abrangente, do que os anteriores Centros Novas Oportunidades, no âmbito da educação e formação de adultos já que vão para além da qualificação ao nível do Ensino Básico e Secundário da população adulta, integram uma perspetiva inclusiva de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV).

Embora os esforços para que a ALV seja entendida de forma ampla, onde as motivações que mobilizam o adulto para a aquisição e desenvolvimento de competências possam estar ligadas a questões de diversa ordem como a realização pessoal, uma maior participação democrática, um pleno exercício da cidadania, a melhoria da saúde, entre outras, persiste o foco da EA nas questões associadas ao acesso ao mercado de trabalho e ao aperfeiçoamento profissional (UNESCO, 2013), bem como, à melhoria do posicionamento internacional nos índices de qualificações da população adulta. Existe ainda uma forte tendência instrumental da ALV, deixando para segundo plano a plena realização do indivíduo.

1.3 - A Educação de Adultos e a Universidade Aberta

No Relatório sobre a Reorganização do subsistema de educação de adultos em Portugal (Lima *et al.*, 1988) é sugerida a criação de uma Universidade Aberta, o que viria a ocorrer em dezembro do mesmo ano.

Delors propunha que as Universidades, por serem espaços privilegiados para a educação ao longo da vida, se abrissem às novas realidades e diversificassem a sua oferta. Recomendando também “diversificação e aprimoramento do ensino a distância, pelo recurso às novas tecnologias” (Delors, 2010:36).

Seguindo o proposto por Delors, em 1997, a UNESCO, na Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro, recomendava a abertura das escolas e universidades à população adulta (UNESCO, 1997), e a UAb, em 2010, cria a Unidade de Aprendizagem ao Longo da Vida. Sugere a UNESCO, no mesmo documento, o estabelecimento de “parcerias entre universidades e comunidades para a realização conjunta de atividades de pesquisa e formação, e tornando acessíveis serviços de universidades a grupos externos” (UNESCO, 1997: 12), criando a UAb, também em 2010, os

Centros Locais de Aprendizagem em articulação com os Municípios e visando aproximar a Universidade dos seus estudantes e da comunidade local, para assim melhor compreender as necessidades e exigências formativas das mesmas, procurando contribuir para o seu desenvolvimento. Assina ainda, no mesmo ano, um protocolo de colaboração com a Agência Nacional para a Qualificação para o desenvolvimento do Curso de Qualificação para os Estudos Superiores, destinado a todos os adultos que, tendo obtido o 12.º de escolaridade – com foco nos que o fizeram através das medidas dos Centros Novas Oportunidades, almejam continuar a sua formação através do ES.

1.4 - A Educação de Adultos e o Contexto Prisional

Nascimento afirma que para a Europa a EA integra duas ideias essenciais: “emancipação, no sentido de dar às pessoas meios para construir um percurso, no sentido do empowerment; e compensação, no sentido de compensar alguma coisa que faltou, como a alfabetização e a oferta de estudos básicos aos não escolarizados” (Nascimento, 2009: 12). Para os cidadãos e as cidadãs com medida privativa de liberdade, mas com o inalienável direito à educação, quer no sentido compensatório, quer no sentido emancipatório, a EA é essencial ao tratamento prisional e posterior reintegração social. Hoje, o direito à educação ao longo da vida é uma necessidade para o exercício pleno da cidadania. Os cidadãos e as cidadãs em reclusão, pelo contexto que integram que se “caracteriza, em grande parte, pelo isolamento e pela perda de autonomia do indivíduo, com a conseqüente diminuição do exercício da cidadania” (Tscharf, 2009: 65), tem condicionado o acesso à aquisição e desenvolvimento de competências previstas para a EA e que dotam as pessoas das diversas ferramentas necessárias para o gozo dos seus direitos e a gestão autónoma das suas vidas (UNESCO, 2013).

Sendo a EA uma ferramenta tão poderosa para o desenvolvimento pessoal, para o acesso ao emprego e para o pleno exercício da cidadania têm de ser potenciadas alternativas para esta população reclusa. A declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) reconhece este aspeto na sua recomendação número 47:

Reconhecer o direito de detentos à aprendizagem: a) informando os presos sobre oportunidades de educação e de formação existentes em diversos níveis, e permitindo-lhes o acesso a elas; b) elaborando e pondo em marcha, nas prisões, amplos programas de educação, com a participação dos detentos, a fim de responder a suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) facilitando a ação de organizações não governamentais, de educadores e de outros agentes educativos nas prisões [...].

(UNESCO, 1997:20)

Para Delors (2010: 22) “a educação é um bem coletivo que deve ser acessível a todos”, independentemente do local onde se encontre o indivíduo e procurando, em particular na

educação permanente, dar resposta às necessidades de conhecimento com origem em questões de desenvolvimento pessoal ou profissional. E como afirmam Monteiro, Barros e Magalhães:

O paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida pressupõe que as oportunidades para aprender devem ser transversais aos diferentes contextos e circunstâncias de vida e a diversos grupos populacionais, incluindo aqueles que se encontram em situação de exclusão social, como é o caso da população reclusa.

(Monteiro, Barros e Magalhães, 2018: 225)

O ES é EA na perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, sendo por isso um direito para todos os cidadãos e cidadãs, do qual não se exclui o cidadão/cidadã recluso/a e como refere Rodriguez Núñez (2005: 3) o conceito de ALV adquire maior significado quando a “vida aparece interrompida por una condena a prisión. La necesidad de formación para mantener la competitividad en el mercado laboral, se convierte en la necesidad de mantenerse vinculado al futuro cuando se termine la reclusión”.

1.5 - A Educação de Adultos e a Reinserção Social

A privação de liberdade é vista, no quadro atual da sociedade portuguesa, como um meio para a reeducação do/a cidadão/cidadã e não como (mera) punição, visando a reinserção responsável do indivíduo na sociedade.

O Decreto-Lei (DL) 264/79 de 1 de agosto, no seu artigo nº1, defende que os reclusos, mesmo sujeitos a privação de liberdade têm o direito de se reintegrar socialmente. A este respeito, podemos ler no ponto 1, regra 4, regras de Nelson Mandela:

Os objetivos de uma pena de prisão ou de qualquer outra medida restritiva da liberdade são, prioritariamente, proteger a sociedade contra a criminalidade e reduzir a reincidência. Estes objetivos só podem ser alcançados se o período de detenção for utilizado para assegurar, sempre que possível, a reintegração destas pessoas na sociedade após a sua libertação, para que possam levar uma vida autossuficiente e de respeito para com as leis.

(UNODC, 2006)

No referido documento é feito o alerta para o facto de a reintegração dever ser trabalhada em articulação com organismo exteriores aos EP de forma a contribuir para que os cidadãos e cidadãs em reclusão não se sintam à margem da sociedade.

Neste sentido, a vida na prisão deve aproximar-se, na medida do possível, da vida fora da prisão (European Committee on Crime Problems, 2018), apelando assim ao princípio da normalidade. Devendo haver uma implicação e responsabilização do indivíduo no seu processo de reabilitação.

Há vários estudos que apontam para o potencial das atividades educativas e laborais na reabilitação do recluso “tendo em conta, por um lado, a influência na diminuição do tempo de permanência diária da população reclusa nas celas e, por outro, que essas atividades ampliam as oportunidades de futura empregabilidade” (Ministério da Justiça, 2017: 18), contribuindo também para a prevenção da reincidência, como nos mostra o estudo de Gabriel que:

[...] expõe a ligação entre a delinquência e a escolaridade, defende que as fracas competências escolares aumentam o risco de criminalidade. Quanto menos escolaridade os adultos possuem, menos qualificações apresentam, tornando a procura de emprego um processo complicado e, conseqüentemente, ter um nível económico estável o que pode impossibilitar o pagamento de despesas fixas.

(Gabriel 2007 *apud* Nova, s.d.: 23-24)

Gabriel (2007) cita ainda o resultado de um relatório elaborado em 2005 no Reino Unido que conclui que os reclusos que não tiveram acesso a programa educativos apresentam uma probabilidade três vezes maiores de reincidência.

Concluimos partilhando a afirmação de Coyle: “Um preso reabilitado não é alguém que aprendeu a sobreviver bem na prisão, mas uma pessoa que tem êxito no mundo externo à prisão no pós-reclusão” (Coyle, 2000 *apud* Rocha, 2010: 13).

2 - Inclusão e Competências Digitais: conceito e políticas públicas

As competências digitais foram consideradas pela Comissão Europeia (2006) uma das oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, integrando hoje as competências básicas da alfabetização da população.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) estão presentes nas mais diversas áreas da vida quotidiana - compra de bens e serviços, participação cívica ou política, emprego, educação, cultura, entre outras (Selwyn e Facer, 2007). Esta forte presença das tecnologias proporciona autonomia no acesso à informação e na sua utilização:

[...] o acesso ao computador e à Internet [...] permite ao cidadão conhecer a realidade de outras comunidades, acompanhar as novidades e acontecimentos no mundo, interagir com pessoas geograficamente distantes, além da liberdade de cada em buscar o seu crescimento intelectual por meio de estudos, capacitação profissional e compartilhamento de informações.

(Santos e Cardoso, 2009: 11)

É assim visível como as TIC são um elemento central para a efetiva participação dos cidadãos e das cidadãs nas sociedades modernas e na sua capacidade de resposta às exigências das mesmas num mundo global que exige o desenvolvimento de diferentes competências digitais (Selwyn e Facer, 2007). Neste sentido, as competências de ler, escrever e contar, às quais acrescentamos as competências digitais, são a base para atuarmos de forma eficiente na sociedade digital, numa perspetiva de multiliteracias que “include the ability to be ‘information

literate’ (the ability to discern the quality of content), ‘adaptively literate’ (the ability to develop new skills whilst using ICTs) and ‘occupationally literate’ (the ability to apply these skills in business, education or domestic environments)” (Selwyn e Facer, 2007: 11).

Carneiro afirma que “o desenvolvimento de competências digitais deve ser considerado um *continuum* de habilidades instrumentais, uma competência pessoal, produtiva e estratégica” (Carneiro, 2017: 76). Para Jenkins *et al.* (2006) as competências digitais são imprescindíveis para atuar na cultura participativa, assim,

[...] as literacias no contexto da sociedade atual podem ser vistas como habilidades e competências sociais e culturais, formas de interação (coletiva, colaborativa e criativa) contextualizadas numa comunidade maior e não uma habilidade individual a ser usada para a expressão pessoal.

(Jenkins *et al.* 2006 *apud* Souza, Spilker e Amante, 2015: 925)

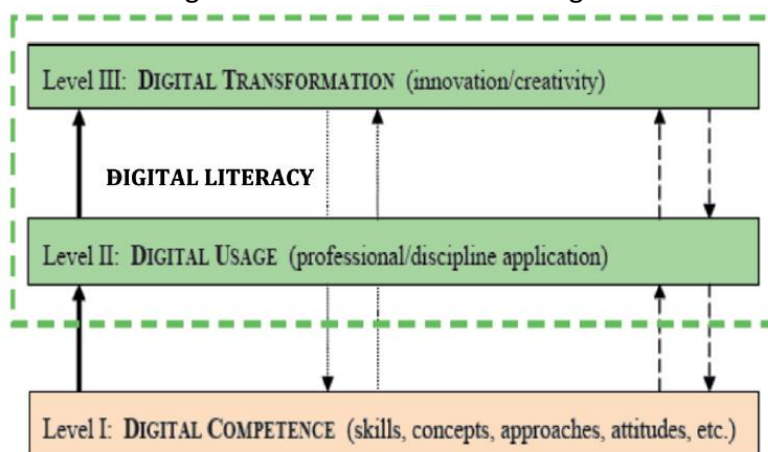
Aires defende o uso plural do termo, literacias digitais, e defende que estas “são um fenómeno sociocultural, holístico, mediatizado, plural, digital, processual, evolutivo, multimodal” (Aires, s.d.: 8), acrescentando que estas associam-se a diferentes contextos e práticas sociais, exigindo a mobilização de diversas competências.

Procurando uma definição que respeite a complexidade do conceito e assumindo a não distinção entre literacia digital e competência digital, vamos considerar a competência digital como sendo, segundo Colás e De Pablos (2005),

[...] competencia [que] exige la activación de dimensiones y conocimientos conjugados de forma coherente y eficiente; una dimensión instrumental y/o cognitiva, una dimensión contextual (psicosocial) y una dimensión personal de acción, orientadas o guiadas por unas metas o propósitos.

(Colás e De Pablos, 2005 *apud* Reyes-de-Cózar; Conde-Jiménez e Colás-Bravo, 2017: 55)

Figura 1.1 - Níveis de Literacia Digital



Fonte: Santos, Azevedo e Pedro, 2015: 32

Martin (2005) “apresenta três níveis para o desenvolvimento da literacia digital: digital competence, digital usage, e digital transformation” (Martin, 2005 *apud* Santos, Azevedo e Pedro, 2015: 31). As competências digitais surgem como pré-requisitos para a literacia digital: uso digital e transformação digital.

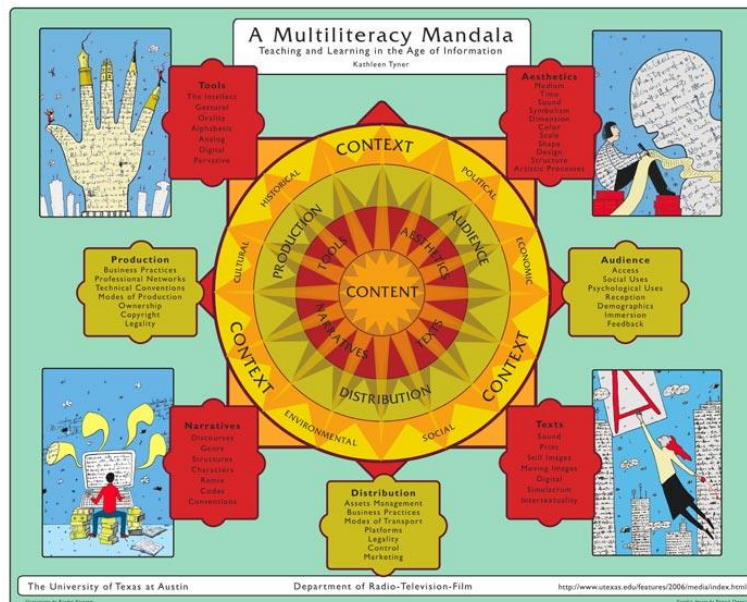
Ala -Mutka (2011) definiu três grandes grupos de competências digitais:

[...] ‘instrumental skills and knowledge’ [aptidões instrumentais e conhecimento], isto é, as aptidões necessárias para utilizar as ferramentas digitais, considerando a natureza visual, dinâmica e em rede dos meios de comunicação digitais; as ‘advanced skills and knowledge’ [aptidões avançadas e conhecimento], que descrevem as três principais áreas que as pessoas devem aprender para aplicar em ambientes digitais; e as ‘attitudes for skills and knowledge application’ [atitudes para a aplicação de conhecimento], que representam formas de pensar e motivações para agir e, portanto, influenciam as atividades das pessoas em ambientes digitais.

(Ala-Mutka, 2011 *apud* Santos, Azevedo e Pedro, 2015: 36)

Tyner (2008), através da sua *Mandala da Multiliteracia*, “reforça a ideia de que a literacia é um ‘ato social amplo, crítico e complexo’ [...] ultrapassando a lógica fragmentada e operacionalizada, materializada na verificação de listagens de competências que o indivíduo deve possuir” (Aires, s.d.: 12).

Figura 1.2 - Mandala da Multiliteracia



Fonte: Aires, s.d.: 13

Segundo a autora, as pessoas desenvolvem as suas literacias através de diversos percursos e perspectivas culturais, destacando que quantos mais “[...] literacy attributes they have at their

disposal, the deeper the meaning and the more opportunities they have to use their literacy skills for social capital as they switch discourses in the world outside the text.” (Tyner, 2011)

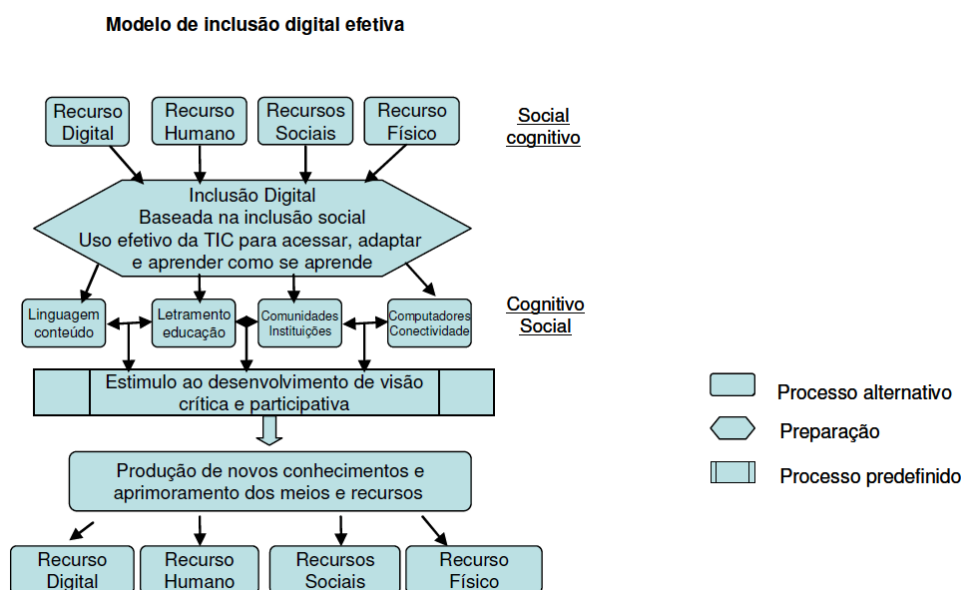
Embora seja um precedente fundamental, o acesso à tecnologia (hardware- computador, tablet, smartphone..., e Internet - conectividade) não garante, per si, a inclusão digital. Warschauer (2003) refere que “the key issue is not unequal access to computers but rather the unequal ways that computers are used” (Warschauer 2003 *apud* Selwyn e Facer, 2007: 12). Baseada no livro *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*, do referido autor, Neves (2008) propõe um esquema que nos permite visualizar um modelo de inclusão digital efetiva, no qual

[...] é priorizada a aplicação dos recursos digital [linguagem e conteúdo], físico [computadores e conectividade], humano [alfabetização e educação], e social [comunidades e instituições], para adaptar e criar conhecimento, estimulando o pensamento crítico e participativo do indivíduo, que poderá contribuir no processo de desenvolvimento, através da produção de novos conhecimentos e aprimoramento dos meios e recursos.

(Neves, 2008: 173)

Assim, “deve-se considerar conteúdo, linguagem, alfabetização e educação, comunidade e estrutura institucional, para permitir o acesso significativo [domínio das tecnologias para aceder a conteúdos que tenham influência na melhoria da qualidade de vida] às tecnologias digitais” (Santos e Cardoso, 2009: 11).

Figura 1.3 - Modelo de Inclusão Digital Efetiva



Fonte: Neves, 2008:173

Para Aires (s/d) é também claro que para que os/as cidadãos/ãs e as comunidades comuniquem de forma eficiente neste novo contexto digital não basta aceder aos equipamentos tecnológicos, é necessário dotar a população de competências para a sua utilização.

A este respeito, Loureiro (2002) afirma que a democratização no acesso à informação “não se configura per si instrumento de transformações. Ela somente se tornará fator de transformações efetivas quando vivenciadas pelos sujeitos informacionais de maneira crítica” (Loureiro, 2002 *apud* Santos e Cardoso, 2009: 21).

Na declaração de Hamburgo (UNESCO, 1997) alertou-se para o risco de infoexclusão associado ao acesso e domínio das tecnologias emergentes. Também para Baggio (2000) “o analfabetismo digital pode significar exclusão social” (Baggio, 2000 *apud* Matuda, 2013: 2). Esta ideia de uma nova forma de exclusão é partilhada por Silveira (2001) ao afirmar que “os excluídos não conseguem se comunicar com a velocidade dos incluídos pela comunicação mediada pelo computador” (Silveira, 2001 *apud* Matuda, 2013: 2); neste sentido um tutor da Open University UK afirma que “It makes no more sense to allow someone to leave prison without digital skills than to allow them to leave illiterate” (OU *apud* Coates, 2016: 44).

Havendo uma desigualdade no acesso à informação e à comunicação, aumenta-se o fosso entre incluídos e excluídos socialmente, “estar fora do fluxo de informações é estar alienado do mundo e, mais do que isso, é estar cada vez mais longe de uma possibilidade de ascensão social, é amargar a condição de oprimido” (Matuda, 2013: 3). Moreira (2017) acrescenta que “a questão do acesso e da exclusão dos ambientes online possui múltiplas e variadas vertentes e revelando que o fosso digital é, ainda, responsável por mais pobreza e exclusão social, o que contraria os princípios de equidade tão importantes em democracia” (Moreira, 2017: 67).

Matuda (2013) alerta-nos para o facto de a redução da desigualdade digital, não significar necessariamente, a redução a desigualdade social, em virtude da complexidade desta, no entanto, a ausência de competências digitais dificulta a inclusão e igualdade social.

2.1 - As Universidades e a Inclusão Digital

O apanágio da Internet e do acesso, criação e partilha de informação (Mcloughlin e Luca, 2001; Barverà, 2006) permitiu a movimentação dos indivíduos em ambientes virtuais de aprendizagem; uma nova realidade para a qual é essencial e prioritário possibilitar aos estudantes a plena inclusão e o domínio da ferramentas das tecnologias digitais (Pereira *et al.*, 2012), para que assim sejam capazes de assertiva, crítica e conscientemente utilizar estes

recursos em prol do seu processo educativo, aprendendo assim a responder aos novos desafios, relacionados com a gestão dos conhecimentos que possuem e os constantes novos *inputs* que recebem do meio físico, social e virtual em que se inserem.

As sociedades e as tecnologias digitais, hoje em dia, sustentam-se mutuamente. Neste sentido as competências digitais são essenciais para que o/a estudante universitário/a tenha uma participação ativa no seu contexto académico e na sociedade no geral. “Estas competências relacionam-se com o acesso, seleção, análise, avaliação, apropriação e partilha da informação, designadamente tendo em vista objetivos e fins educacionais e visando a construção de conhecimentos” (Souza, Spilker e Amante, 2015: 925).

As Universidades podem contribuir para a inclusão digital dos seus estudantes na medida em que promovem a utilização das tecnologias digitais quer para os processos de cariz mais administrativo, quer para os processos pedagógicos. Matuda desenvolveu um estudo no Brasil com 39 estudantes do ES, cujas conclusões apontam para que o ingresso dos estudantes ao ES “contribui para a inserção dos alunos no universo tecnológico. As barreiras encontradas por conta da idade e da falta de acesso ao computador são rompidas, a partir do momento em que os alunos estão matriculados” (Matuda, 2013: 10). A autora verificou que ocorre uma transferência das competências digitais adquiridas no contexto académico para outras áreas da vida dos estudantes. A aquisição de competências digitais deu-se pela necessidade dos/das estudantes realizarem os seus trabalhos académicos, dando-se assim uma aprendizagem em contexto. Pois,

[...] seja para elaborar seus trabalhos, seja para se manter informado sobre as questões académicas ou mesmo para se comunicar com seus professores e colegas, o aluno passa a sentir a necessidade dessas novas tecnologias nas suas vidas diárias e a necessidade se torna uma motivação para novas aprendizagens.

(Matuda, 2013: 11-12)

Há outros dois contributos pertinentes revelados pelo estudo de Matuda (2013): 1) o acesso ao ES possibilita não só o acesso aos equipamentos tecnológicos mas também o domínio da sua utilização; 2) a utilização das tecnologias digitais favoreceu a inclusão digital dos/das estudantes com mais idade, que afirmavam que antes do acesso à universidade sentiam-se inseguros na utilização destas tecnologias.

As universidades, como espaços de educação e formação, devem, segundo Amante (2013), ter “em consideração o acesso, o uso e o desenvolvimento de competências de literacias digitais como fator de inclusão social e de sucesso académico. O êxito na sua concretização depende dos modelos (sociais e pedagógicos) adotados” (Amante, 2013 *apud* Souza *et al*, 2015: 927).

Com o desenvolvimento de tais competências acreditamos ser possível diminuir a distância entre a cultura de participação dos estudantes nos espaços virtuais da cibercultura, nas suas práticas sociais diárias, [...], alargando o domínio de competências digitais, associadas a competências sociais e cognitivas, importantes para atuar na sociedade do conhecimento [...].
(Souza, Spilker e Amante, 2015: 937)

2.2 - Políticas de Inclusão Digital em Portugal

A Fundação para a Ciência e Tecnologia na sua página oficial afirma que “Face ao crescente emprego das Tecnologias da Informação e Comunicação em todos os setores da sociedade, existe a necessidade cada vez mais urgente de que todos os seus cidadãos tenham acesso às TIC e competências digitais para as utilizar” (FCT, 2019). Elencando como competências digitais: (1) a utilização das tecnologias digitais, (2) a sua utilização de uma forma concreta para trabalhar, estudar e para as várias atividades que compõem a vida quotidiana, (3) a avaliação crítica das tecnologias digitais e (4) a motivação em participar na cultura digital.

O INCoDe.2030 é “uma iniciativa integrada de política pública dedicada ao reforço de competências digitais” (INCODE, 2019), para o período de 2017 a 2030, que se visa “a promoção integrada do desenvolvimento digital, começando pela inclusão e a literacia digitais” (INCODE, 2019), reconhecendo a importância destas em várias esferas da vida:

As competências digitais são essenciais para o exercício pleno da cidadania, atuando também como facilitador da empregabilidade, ao darem resposta às exigências da crescente digitalização do mercado de trabalho (...) são igualmente da maior importância para o desenvolvimento de um pensamento crítico e multifacetado, e para promover a inclusão, a autonomia o bem-estar e a justiça social.

(INCODE, 2019)

Dentro dos desafios do programa destacamos a inclusão social e a literacia digital, “o acesso físico e cognitivo de toda a população aos serviços digitais” e a “utilização intensiva das TIC no processo de educação ao longo da vida” (INCODE, 2019).

O programa estrutura-se em cinco eixos: 1) inclusão - capacitação da população para a utilização autónoma dos meios digitais; 2) educação – desenvolvimento de competências digitais nos/as jovens, professores/as e formadores/as; 3) qualificação – da população ativa face às exigências do mercado do trabalho na área das competências digitais; 4) especialização – reforço das ofertas formativas ao nível do ES em Programação e TIC; e, 5) investigação – assegurar a participação portuguesa em redes de Investigação e Desenvolvimento (I&D) internacionais.

No eixo da inclusão, o programa dá um grande salto almejando a efetiva inclusão digital de todos os cidadãos e cidadãs, procurando, de forma flexível – atendendo às especificidades e

limitações de cada grupo, dar resposta a todas as pessoas que estejam fora de um processo educativo e ou formativo, que pertencem a grupos minoritários ou vulneráveis.

Quadro 1.1 – Metas para o acesso à Internet em Portugal: Indicador – Indivíduos que nunca acederam à Internet

% de Indivíduos que nunca utilizaram a Internet

Este indicador é particularmente negativo para Portugal, não obstante a considerável evolução.
É dos indicadores a merecer maior atenção e esforço.

2020	2025	2030
20%	10%	5%

Fonte: INCODE, 2019

O acesso às tecnologias digitais e o domínio das competências necessárias à sua utilização passam a ser um bem essencial para o pleno exercício da cidadania. Deseja-se uma população melhor informada, com mais recursos comunicacionais e com mais formas de interação (com os outros, com os serviços, com o estado), assumindo que “é imprescindível dotar toda a população das capacidades, competências, autonomia e meios para aceder e beneficiar de forma crítica das tecnologias digitais a fim de poder participar numa sociedade que funciona cada vez mais em rede” (INCODE, 2019).

Quadro 1.2 – Metas para o Potencial Humano em Portugal: Indicador – Indivíduos com competências digitais básicas ou mais do que básicas

% de Indivíduos com competências digitais básicas ou mais do que básicas

Portugal posiciona-se atualmente acima da Irlanda, mas a comparação pode estar afetada por dificuldades de confrontação dos níveis de ensino.
Espanha está bastante melhor, mas a diferença para a Finlândia é ainda significativa.

2020	2025	2030
55%	65%	80%

Fonte: INCODE, 2019

O programa prevê, neste eixo, através de um trabalho colaborativo e em rede, não apenas a sensibilização da população para a capacitação digital, como também a criação de “centros e dinâmicas onde as pessoas possam ter acesso a recursos, conteúdos e ações de formação e capacitação em conformidade com os principais referenciais para as competências digitais” (INCODE, 2019).

Quadro 1.3 – Metas para a utilização da Internet em Portugal: Indicador – Indivíduos que utilizar a Internet para serviços públicos online

% de indivíduos que utilizaram a Internet para serviços públicos online (últimos 12 meses)

Apenas a Estónia e a Finlândia estão bastante melhor do que Portugal. Contudo, faz sentido um esforço adicional para reforçar a situação de liderança europeia.

2020	2025	2030
60%	75%	90%

Fonte: INCODE, 2019

No Despacho n.º 1088/2019 é apresentado o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD) adaptando o Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, (DigComp 2.1.) ao contexto nacional. Neste quadro as competências digitais, entendidas como “a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal necessários para utilizar as tecnologias e meios digitais” (Despacho n.º 1088/2019) são agrupadas do seguinte modo: a) Literacia da Informação; b) Comunicação e Cidadania; c) Criação de Conteúdos; d) Segurança e Privacidade; e) Desenvolvimento de Soluções.

Quadro 1.4 - Áreas de Competência e Competências do QDRCD

Áreas	Competências
Literacia da informação	Pesquisa e filtragem da informação. Avaliação da informação. Armazenamento e recuperação da informação.
Comunicação e cidadania	Interação através de tecnologias digitais. Partilha de informação e conteúdo. Cidadania através de tecnologias digitais. Colaboração através de tecnologias digitais. Código de conduta em ambiente digital.
Criação de conteúdos	Gestão da identidade digital. Produção de conteúdos digitais. Integração e reelaboração.
Segurança e privacidade	Direitos de autor e licenças. Proteção de dispositivos. Proteção de dados pessoais. Proteção da saúde. Proteção do meio ambiente.
Desenvolvimento de soluções	Resolução de problemas técnicos. Identificação de necessidades e respostas tecnológicas. Inovação e utilização da tecnologia de forma criativa. Identificação de lacunas na competência digital.

Fonte: Despacho n.º 1088/2019

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E eLEARNING

"The focus is shifted to the education transaction in the form of virtual community of learners sustainable across time" (Garrison, 2011: 3)

1 - Gerações de Educação a Distância (EaD) e eLearning: das origens à atualidade

Para Dias (2014) a EaD “surgiu num contexto internacional de promoção da acessibilidade à educação e formação orientada para a população adulta, tendo como missão e objectivo a qualificação e inclusão para a valorização do conhecimento e o desenvolvimento da sociedade” (Dias, 2014 *apud* Aires *et al.* 2014: 7). Segundo Garcia - Aretio (2002) esta começou-se a desenhar com o aparecimento da escrita, que veio possibilitar a transmissão de uma mensagem entre pessoas distantes no espaço e no tempo. O autor apresenta cinco fatores interdependentes que contribuíram para o surgimento e desenvolvimento da EaD: a) os avanços sociopolíticos - a democratização da educação (onde o autor inclui de forma clara a população reclusa) e a necessidade premente de formar a população adulta para as exigências do mercado laboral pós-guerra; b) a necessidade de aprender ao longo da vida, gerindo a educação e o trabalho; c) a insuficiência de resposta nos sistemas convencionais de educação e formação; d) o progresso na área das ciências da educação – que veio possibilitar “una planificación cuidadosa de la utilización de recursos y una metodología que, privada de la presencia directa del profesor, potenciaba el trabajo independiente y por ello la personalización del aprendizaje” (Garcia – Aretio, 2002: 10); e) as transformações tecnológicas que tornam a EaD mais eficaz e atrativa.

A EaD será entendida neste estudo segundo a definição simples e consensual de que é “Learning where the learner is mostly or always not physically present with their tutor or peer group” (JISC Glossary, 2006). Destacando, graças à esta característica de não presencialidade, o poder inclusivo da EaD que possibilita e a aproximação à necessidade formativa de diferentes públicos:

Much of the appeal of distance education today is attributed to its ability to accommodate the needs of a wide variety of learners. By allowing many different kinds of individuals to access information, materials, and coursework remotely, distance education provides great flexibility and versatility and can draw in an enormous range of individuals who might otherwise be unable to physically attend classes—ranging from students who are fully employed, those located far from educational centers, women who are attempting to balance family and school commitments, and even the incarcerated.

(Altbach, Reisberg, e Rumbley, 2009: 133)

O desenvolvimento da EaD está fortemente aliado à evolução tecnológica e, embora esta última não implique uma automática evolução da EaD, possibilita um conjunto de novas oportunidades tecnológicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Com base nesta premissa têm sido definidas várias gerações de EaD. Uma das primeiras abordagens foi realizada por Garrison (1985), que considera que a EaD é interdependente da inovação tecnológica, visto que a evolução desta define a forma de distribuição dos conteúdos, a independência do/a estudante e a comunicação/interação. Um reparo importante feito pelo autor é o facto de uma geração não negar a(s) anterior(es), podendo-se conjugar as tecnologias emergentes com as preexistentes. O autor identificou assim três gerações de EaD: correspondência, telecomunicações e computadores.

A primeira geração, por correspondência (Garrison, 1985; Bates, 1985; Nipper, 1989; Garcia - Aretio, 2002; Gomes, 2003; Moore e Kearsley, 2008; Valadares, 2011), caracteriza-se por combinar a tecnologia da escrita impressa com o serviço de correio postal, num sistema de comunicação predominantemente unidirecional (professor/a – aluno/a), mas admitindo a comunicação bidirecional. Nesta geração a interação entre estudante e professor/a é muito reduzida devido ao tempo de resposta ser demorado; o estudo é independente e individualizado. Garcia - Aretio (2002) refere que não havia nenhuma especificidade metodológica nos textos produzidos, tratando-se apenas da reprodução em texto da matéria lecionada em contexto presencial, e que detetadas as dificuldades deste modo de relação pedagógica entre o aluno e o conteúdo procurou-se

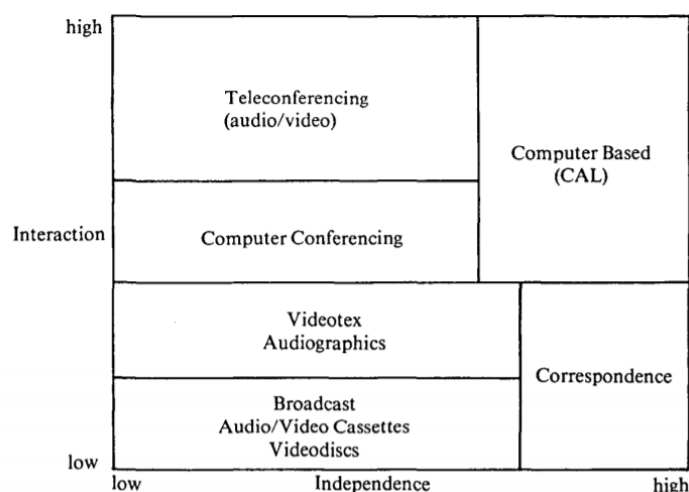
[...] dar una forma más interactiva a ese material escrito mediante el acompañamiento de guías de ayuda al estudio, la introducción sistemática de actividades complementarias a cada lección, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y pruebas de evaluación, que promoviesen algún tipo de relación del estudiante con la institución, el material y el autor del texto y que facilitasen la aplicación de la aprendido y guiasen el estudio independiente.

(Garcia - Aretio, 2002: 11)

A segunda geração está ligada às telecomunicações (Garrison, 1985; Nipper, 1989; Garcia - Aretio, 2002; Gomes, 2003; Moore e Kearsley, 2008, Valadares, 2011), sendo que estas se referem a “electronic transmission of communications over a distance. The use of telecommunications in distance education includes the telephone and teleconferencing (audio, video, and computer)” (Garrison, 1985: 236-237). A comunicação via telefone ou correio eletrónico apresenta-se como uma mais-valia na resolução de questões individuais, na comunicação de um para um, e a teleconferência como uma excelente forma de distribuição dos conteúdos. A comunicação seria mais fluída do que na geração anterior e aumentaria a interação, no entanto seria difícil de assegurar numa perspectiva de educação de massas. Por um lado, o/a professor/a ou tutor/a não teria capacidade para atender telefonicamente todos os estudantes, por outro, nessa altura, eram avultados os custos relacionados com a teleconferência. Assim, a televisão e a rádio, foram os meios que prevaleceram nesta geração (Moore e Kearsley, 2008), proporcionando, no entanto, uma baixa interação entre professor/a e aluno/a.

Se de forma genérica as duas primeiras gerações são consensuais para a maioria dos autores, é a partir da definição da terceira geração que as diferenças surgem. Para Garrison (1985) a terceira, e última geração proposta pelo autor, possibilita a aprendizagem assistida por computador, onde a interação não é com o computador mas através de dele. Um dos aspetos mais destacados pelo autor nesta geração é a possibilidade do rápido *feedback* por parte do/a professor/a. Arieto (2002) define esta geração como ensino telemático onde destaca de forma clara as possibilidades comunicacionais que esta geração aporta ao processo pedagógico: imediatez, flexibilidade, comunicação vertical e horizontal – síncrona e assíncrona; possibilitando uma educação centrada no estudante.

Figura 2.1 - A interação e Interdependência em EaD



Fonte: Garrison, 1985: 240

A propósito deste quadro é importante esclarecer os conceitos de interação e independência. Para tal recorreremos a Gomes (2003):

[...] 'independência' parece reportar-se à maior ou menor facilidade do aluno decidir quando e onde aceder aos conteúdos e situações de ensino, reservando-se o termo 'interacção' para a comunicação bidirecional professor/aluno, seja esta directa ou 'simulada', por exemplo, através situações de ensino assistido por computador.

(Gomes, 2003: 140)

Gomes (2003) caracteriza a terceira geração, que denomina como geração multimédia, pela integração de multimédias interativos que possibilitam o feedback mais oportuno das atividades de aprendizagem.

Para outros autores como Moore e Kearsley (2008) a terceira geração é marcada pela criação das Universidades Abertas, criando-se um aprofundamento teórico sobre a EaD e a sistematização de metodologias e tecnologias de suporte ao processo de aprendizagem.

A quarta geração proposta por Moore e Kearsley (2008) é a da teleconferência - já considerada por Garrison (1985). A primeira forma a ser utilizada foi a audioconferência, seguida de televisão e vídeos interativos e culminando com a utilização da videoconferência (primeiro como comunicação apenas num sentido – emissor vs. recetor(es) – posteriormente com comunicação bidirecional).

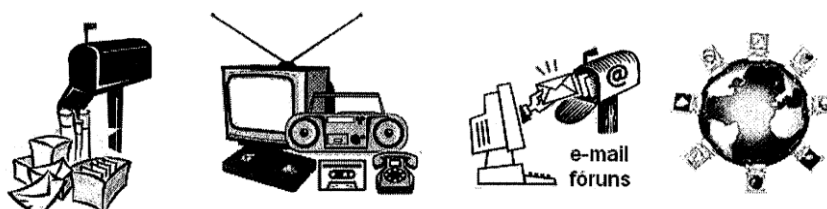
A quinta geração denominada Aulas Virtuais Baseadas no Computador e na Internet (Moore e Kearsley, 2008), sendo a quarta geração para Arieto (2002), à qual chamou ensino via internet e para Gomes (2003) que designou como aprendizagem em rede. O surgimento dos computadores e a sua utilização para fins educativos veio aumentar a autonomia dos estudantes, sendo que a verdadeira transformação comunicacional e no acesso aos conteúdos dá-se com o surgimento da

Internet. As possibilidades criadas pela *web* para a EaD foram inúmeras “com métodos construtivistas de aprendizado em colaboração, e na convergência entre texto, áudio e vídeo em uma única plataforma de comunicação” (Moore e Kearsley, 2008: 48); a comunicação assíncrona em tempo útil torna-se uma realidade, permitindo o *feedback* sem comprometer a autonomia do/a estudante.

Esta geração é também rica em multimédias colaborativas, aprendizagem em rede (Valadares, 2011), que vêm permitir a colaboração entre estudantes, possibilitando a criação de comunidades de prática online (Gomes, 2003).

Anderson e Dron (2011) apresentam uma outra sistematização das gerações de EaD baseadas nas possibilidades de comunicação: 1.ª *Mass Media* (material impresso, TV, rádio - comunicação um-para-um); 2.ª Conferência (áudio, vídeo, e *web* – comunicação muitos-para-muitos); 3.ª *web 2.0* (tecnologias interativas, redes sociais e sistemas em rede – comunicação sem limites).

Figura 2.2 - Gerações de EaD



Fonte: Coutinho e Bottentuit, 2010: 21

Como podemos observar há muitas abordagens às possíveis gerações de EaD, todas relacionadas com a evolução tecnológica e com as possibilidades educativas que estas aportam. Verificamos que à medida que avançamos nas gerações de inovação tecnológica as inter-relações e a comunicação vão ganhando um maior impacto no processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que o/a estudante e as suas relações são colocadas no centro do processo. É, no entanto, de referir que o facto da possibilidade de utilização das mais recentes tecnologias, marcadamente interativas, na EaD não implica a obrigatoriedade da sua utilização. A EaD tem a mais-valia de ir ao encontro da realidade e necessidade dos estudantes e embora teoricamente os modelos pedagógicos defendam a interatividade/colaboração na construção partilhada do conhecimento, nem sempre estas metodologias/tecnologias são as mais adequadas/possíveis aos grupos de adultos em aprendizagem.

Sendo o eLearning a modalidade de ensino-aprendizagem adotado no modelo pedagógico da UAb, associado à quarta/quinta geração de inovação tecnológica, torna-se fundamental esclarecer o seu conceito. Seguiremos os pressupostos propostos por Gomes (2005):

[...] o e-learning, do ponto de vista tecnológico está associado, e tem como suporte, a Internet e os serviços de publicação de informação e de comunicação que esta disponibiliza, e do ponto de vista pedagógico implica a existência de um modelo de interação entre professor-aluno (formador-formando), a que, em certas abordagens, acresce um modelo de interação aluno-aluno (formando-formando), numa perspectiva colaborativa.[...] implica também a disponibilização de materiais (referentes aos conteúdos de ensino, frequentemente referidos por e-conteúdos) especificamente construídos para estes ambientes de aprendizagem.

(Gomes, 2005: 234)

Sangrà (2011) coordena um grupo de especialistas que produz a seguinte definição inclusiva de eLearning:

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.

(Sangrà, 2011: 6)

Procurando uma definição mais específica alinhada com o sentido do presente estudo, adotaremos a definição de Ruipérez (2003):

[...] enseñanza a distancia caracterizada por una separación física entre profesorado y alumnado, entre los que predomina una comunicación de doble vía asíncrona donde se usa preferentemente Internet como medio de comunicación y de distribución del conocimiento, de tal manera que el alumno sea el centro de una formación independiente y flexible, al tener que gestionar su propio aprendizaje, generalmente con ayuda de tutores externos.

(Ruipe rez, 2003 *apud* Sangr  et al., 2011: 17)

2 - Modelos Pedagógicos em EaD

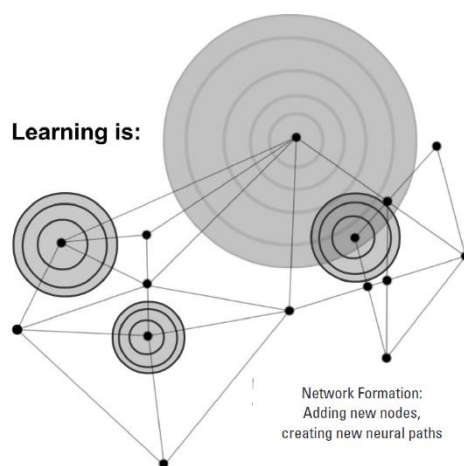
Com o advento das novas TIC, com destaque para a *World Wide Web* (WEB) 2.0 que “  [...] vista como uma plataforma onde o utilizador cria, recria, partilha e utiliza conteúdos” (Jorge e Morgado, 2010: 7), a aprendizagem deixa de estar conferida a um tempo espaço físico de transmissão de conhecimentos (local formal de aprendizagens), e deixa também de estar conferida ao espaço físico e social onde o indivíduo se movimenta (local de aprendizagens informais e não-formais), pois através destas novas tecnologias o indivíduo poderá estender o seu “meio” de aprendizagem a qualquer lugar e na rela o com as mais diversas pessoas. O conhecimento deixa de basear-se na transmissão por parte do/a professor/a e passa a ser uma constru o do indivíduo, com base nas suas experiências e conhecimentos anteriores.

Deste modo, numa perspetiva construtivista da aprendizagem exigem-se mudanças no papel tradicional do/a professor/a já que este processo “implies the need to promote discovery, dialogue, interaction, contextualisation and reflection, rather than delivery of content and information” (Cooner *apud* Salmon, 2007: 40).

Em ambientes *online* de aprendizagem o/a estudante comunica, sobretudo, de modo assíncrono (Barberà, 2006), onde para além do raciocínio e construções realizados sobre os aspetos em aprendizagem, existe a preocupação com a clareza das ideias, na transmissão escrita das mesmas, obrigando a uma escrita e revisão mais atenta, aprofundando assim o seu processo reflexivo; a partilha de cada um espelha a sua posição e contributo para o desenvolvimento do saber em causa (McLoughlin e Luca, 2001). É, assim possível, que de modo consciente, aberto e intencional os aprendentes construam cooperativamente o conhecimento (Paulsen, 2003). A virtualidade traz novas possibilidades (diversos meios e formas de comunicação e interação, partilha e difusão de materiais e resultados, possibilidade de uma maior diversidade entre os membros da comunidade) e desafios (gestão das participações, motivação, envolvimento).

George Siemens afirma que o conhecimento não está localizado em nenhum local específico, mas faz parte de redes de ligações. Segundo o autor “Computer networks, power grids, and social networks all function on the simple principle that people, groups, systems, nodes, entities can be connected to create an integrated whole” (Siemens, 2005: 5-6); tudo está interligado, o conhecimento é interdependente e reside em diversos suportes.

Figura 2.3 - Aprendizagem através da Formação de Redes



Fonte: Siemens, 2006: 29

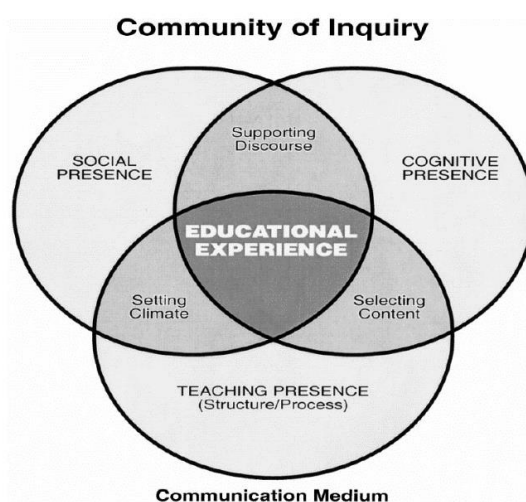
O processo de aprendizagem exige um sistema aberto onde é fundamental a capacidade de cada indivíduo em estabelecer e reconhecer ligações entre conjuntos de informações especializadas que capacitam o indivíduo a adquirir e desenvolver conhecimento, através da formação de novas redes neuronais, conceptuais e contextuais. O indivíduo estabelece diversas ligações (através da partilha de conhecimento, a discussão e o trabalho colaborativo) de acordo com as suas necessidades de aprendizagem, desenvolvendo assim, com o outro, o conhecimento.

Neste contexto de tecnologias interativas com base Web aplicadas à EaD, com a criação de ambientes virtuais de aprendizagens, e da aprendizagem em rede, partilhada e colaborativa, abordaremos cinco modelos pedagógicos que se propõem a organizar de forma eficaz o processo pedagógico, definindo o papel dos seus intervenientes e as relações estabelecidas entre todos os elementos do processo.

a) Modelo de *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson e Archer, 2000)

O modelo surge ambicionando identificar os elementos que possibilitam assegurar a qualidade do processo educativo no ES em ambientes onde a comunicação é mediada por computadores.

Figura 2.4 - Elementos constituintes da Experiência Educativa



Fonte: Garrison, Anderson e Archer, 2000: 88

Assente numa base construtivista, numa perspetiva de comunidades de aprendizagem online, baseadas no texto escrito e comunicação assíncrona, os autores (Garrison, Anderson e Archer, 2000) definem como elementos centrais da relação pedagógica os/as estudantes e professores/as, no seio de uma comunidade de investigação, onde se dá a interação entre três elementos multidimensionais: presença cognitiva – apresentada como o elemento básico para o sucesso no ES, por ser um elemento vital para o pensamento crítico, esta é operacionalizada através do modelo da investigação prática constituído por quatro fases: “the triggering event, exploration, integration, and resolution” (Garrison *et al.*, 2010: 6) -; presença social – vista como a capacidade dos/das estudantes projetarem na comunidade as suas características pessoais -, funciona como suporte à presença cognitiva facilitando o processo de pensamento crítico através da inter-relação no seio da comunidade -, e presença docente – constituída por três funções/dimensões: o desenho da

experiencia educacional “This includes the selection, organization, and primary presentation of course content, as well as the design and development of learning activities and assessment” (Garrison *et al.*, 2000: 90); o papel facilitador “to support and enhance social and cognitive presence for the purpose of realizing educational outcomes” (Garrison *et al.*, 2000: 90) e, o papel de orientador (Garrison *et al.*, 2010).

Akyol e Garrison (2008) referem que a presença docente deverá ser diferente ao longo do processo de aprendizagem devendo contribuir para a autonomização dos estudantes, desenhando atividades de aprendizagem “that require solutions and that provide facilitation and direction will ensure students move through the phases of the PI [Practical Inquiry] model in a timely manner” (Garrison *et al.*, 2010: 7). Vários estudos têm vindo a destacar a importância da presença docente no processo de aprendizagem, sendo vista como um fator determinante para o processo de aprendizagem, para a satisfação dos/das estudantes e para a noção de comunidade (Garrison e Arbaugh, 2007 *apud* Garrison *et al.*, 2010).

Quadro 2.1 - Categorias e Indicadores de operacionalização das presenças no Col

ELEMENTS	CATEGORIES	INDICATORS (examples only)
Social Presence	Open Communication Group Cohesion Personal/Affective	Learning Climate/Risk-Free Expression Group Identity/Collaboration Self Projection/Expressing Emotions
Cognitive Presence	Triggering Event Exploration Integration Resolution	Sense of Puzzlement Information Exchange Connecting Ideas Applying New Ideas
Teaching Presence	Design & Organization Facilitating Discourse Direct Instruction	Setting Curriculum & Methods Shaping Constructive Exchange Focusing and Resolving Issues

Fonte: Akyol e Garrison, 2008: 4

No artigo de Akyol e Garrison (2008) é referido que a presença social está mais relacionada com os objetivos de aprendizagem, do que com interesses pessoais (como defendido anteriormente). No estudo realizado em 2008 os autores concluem que a presença cognitiva e a presença docente influenciam a aprendizagem e a satisfação dos estudantes, enquanto que a presença social não tem impacto sobre a aprendizagem estando associada apenas à satisfação (Akyol e Garrison, 2008).

Assim, a experiência educativa é explicada enquanto processo através do estudo das dinâmicas entre os três elementos que a constituem – que parecem desenvolverem-se de diferentes formas - operacionalizados em categorias (Akyol e Garrison, 2008).

b) - Modelo de e-moderating (Salmon, 2000)

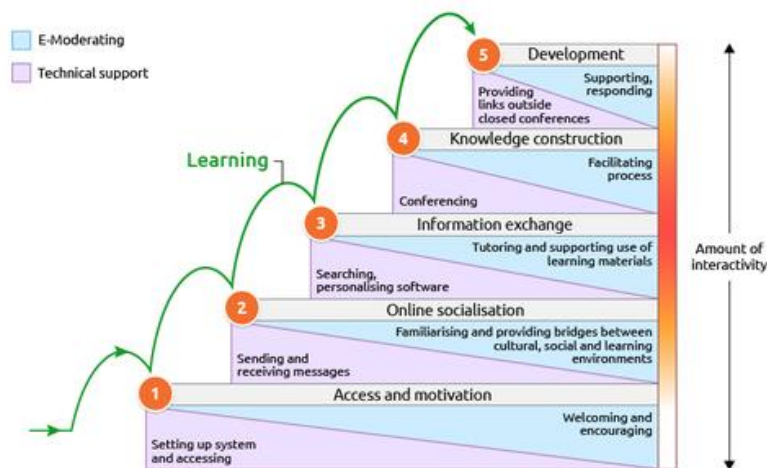
Salmon (2000) propõe um modelo para a criação de ambientes online de aprendizagem eficaz baseado no e-moderador cujo papel essencial “is promoting human interaction and communication through the modeling, conveying, and building of knowledge and skills” (Salmon, 2019). Valoriza-se a construção partilhada do conhecimento numa comunidade de aprendizagem, na qual o/a estudante está no centro do processo educativo e cabe ao/a professor/a facilitar o desenvolvimento da aprendizagem promovendo, gradualmente, a autonomia dos estudantes na apropriação do processo educativo, assim o “e-moderators operate as ‘middlepersons’ taking well-designed and crafted learning materials and facilitating a variety of interactive and collaborative learning activities” (Anderson, 2000: 99). A autora destaca a importância do desenho do curso, das e-atividades e dos materiais de aprendizagem, que deverão ir ao encontro da promoção da interação, comprometimento, flexibilidade e feedback. Alerta também para a importância da preparação/formação dos/as professores/as e assistentes (sobretudo no ES), bem como da utilização das tecnologias adequadas aos objetivos de aprendizagem.

A aplicação do desenho do curso organiza-se num esquema hierárquico de cinco níveis de aprendizagem (figura 2.5), ao longo dos quais se dá um aumento da experiência do/da estudante e da interatividade dentro da comunidade de aprendizagem, através da realização das e-atividades. Na base do modelo encontramos as condições básicas de aprendizagem, o (1) acesso e motivação, seguidas da (2) socialização *online*, da (3) partilha de informação, da (4) construção do conhecimento, culminando com o (5) desenvolvimento. Na figura podemos verificar que a autora fornece a tecnologia a utilizar em cada estágio e os aspetos a desenvolver pelo e-moderador.

Fase 1 - acesso e motivação, nesta fase dá-se a conhecer ao/a estudante a plataforma virtual de aprendizagem (acesso à tecnologia) e procura-se envolvê-lo (motivá-lo) através da realização de e-atividades que sejam de seu interesse. Salmon afirma que para o sucesso desta fase é essencial a consciencialização por parte do indivíduo do seu papel no processo de aprendizagem.

Fase 2 – Socialização online, nesta fase dá-se os primeiros passos para a criação da comunidade de aprendizagem, através da realização de e-atividades que promovam a interação entre pares procurando: “o empreendimento conjunto, o compromisso mútuo e o repertório partilhado” (Meirinhos e Osório, 2007: 506).

Figura 2.5 - Modelo de Aprendizagem Online



Fonte: Salmon, 2019

Fase 3 – partilha de informação, nesta fase apela-se a um trabalho individual na procura e seleção de informação pertinente, com recurso à tecnologia, e a um trabalho grupal na partilha da informação e discussão na comunidade de aprendizagem.

Fase 4 – Construção do conhecimento, nesta fase os estudantes adquirem novas formas de gestão do seu processo de aprendizagem. Consoante Vásquez-Astudillo (2011) num processo que se quer ativo e interativo dentro da comunidade, promovem-se competências relacionadas com o pensamento crítico, o pensamento prático e a criatividade, assim “los participantes empiezan a ser autores en línea más que meros transmisores de información” (Vásquez-Astudillo, 2011: 8).

Fase 5 – Desenvolvimento, nesta fase os estudantes tornam-se “responsables de su propio aprendizaje y del aprendizaje del grupo. Empezarán a ampliar las ideas adquiridas y aplicarlas en sus propios contextos” (Vásquez-Astudillo, 2011: 8) As e-atividades visam assim o desenvolvimento de competências metacognitivas esperando-se que os estudantes tomem as rédeas do seu processo de aprendizagem.

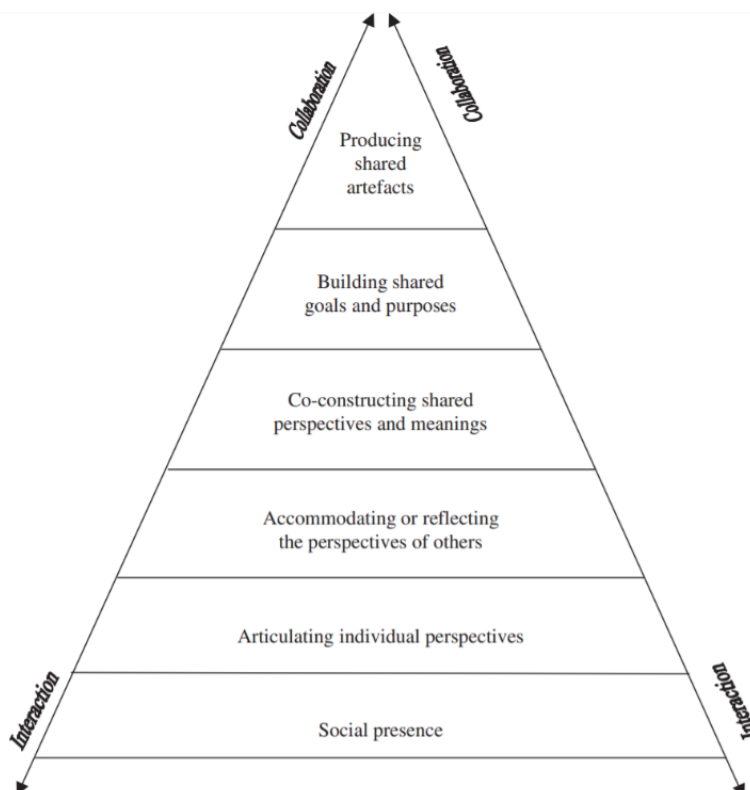
Segundo Salmon “designing courses using this model encourages effective group discussion and other collaborative activities, as well as scaffolding individual development” (Salmon *apud* Berge, 2013: 392).

c) Modelo de colaboração assíncrona *online* em comunidades colaborativas (Murphy, 2004)

O modelo, apresentado por Murphy (2004), baseia-se no princípio da colaboração enquanto processo contínuo de interação que se inicia com a presença social e culmina na produção partilhada de artefactos de aprendizagem. A autora afirma que a colaboração é mais do que interação, e que facilitar a interação entre os pares nem sempre será garantia de colaboração entre

estes, pois esta “represents a ‘purposive relationship’, the intent of which is to ‘produce something. to solve a problem, create, or discover something’ (Schrage, 1995: 29), and to work together to achieve shared goals (Kaye, 1992; Roschelle and Teasley, 1995)” (Murphy, 2004: 422).

Figura 2.6 - Modelo de Colaboração Assíncrona Online



Fonte: Murphy, 2004: 424

A autora estabelece um modelo de seis estádios (Figura 2.6) que começa com a interação e visa a colaboração. O primeiro é baseado no conceito de presença social (Garrison *et al.*, 2000) que, segundo Murphy (2004) é o desenvolvimento da coesão do grupo que enriquece a interação. No segundo estádio os indivíduos articulam as suas perspetivas individuais para depois, no terceiro estádio, refletirem sobre as perspetivas dos outros possibilitando a construção partilhada de significados e perspetivas (estádio quatro). A construção destes novos significados levam muitas vezes à desconstrução de perspetivas individuais, levando a uma construção partilhada de objetivos comuns (estádio cinco) que possibilitará a colaboração na criação partilhada de novos artefactos.

Este modelo é omissivo quanto ao papel do/a professor/a no processo de aprendizagem, abordando apenas a interação entre os pares (Meirinhos e Osório, 2007; Silva, 2015).

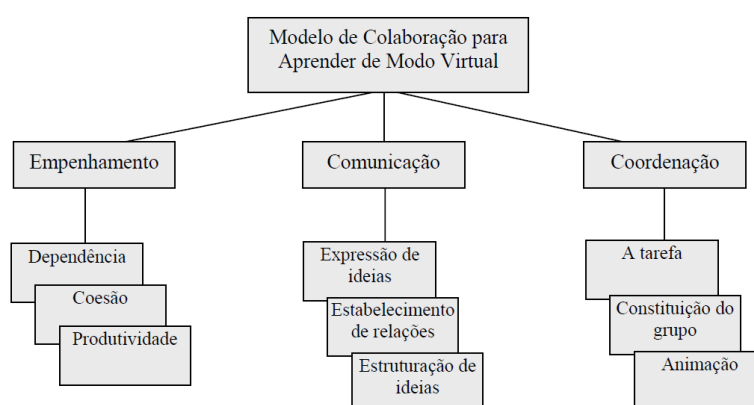
d) Modelo de colaboração em ambientes virtuais (Henri e Basque, 2003)

Para Henri e Basque a “colaboração nos espaços virtuais é baseada na aceitação dos outros, no respeito mútuo, no consenso, mas também na partilha da autoridade e na ausência de competição” (Basque *apud* Meirinhos, 2006: 118).

Os autores propõem um modelo de colaboração para a aprendizagem em ambientes virtuais estruturado em três eixos: empenhamento, comunicação e coordenação.

O empenhamento ou envolvimento “assenta na necessária predisposição afetiva e psicológica dos membros da comunidade para colaborar entre si” (Moreira e Monteiro, 2013:92); exigindo uma postura ativa na consecução dos objetivos de aprendizagem. Este eixo, base de todo o processo, constitui-se por três aspetos (Meirinhos, 2006: 164-165): (1) dependência “disponibilidade e consciência da importância do trabalho individual e grupal” (2) coesão “percepções sobre os comportamentos no seio do grupo”; e (3) produtividade “progressão em direção à consecução dos objetivos”.

Figura 2.7 - Modelo de Colaboração em Ambientes Virtuais



Fonte: Meirinhos, 2006: 166

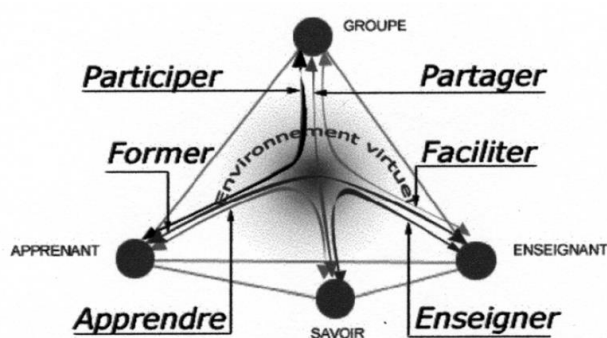
A comunicação, sendo transversal a todo o processo colaborativo, assenta em três aspetos (Meirinhos, 2006): (1) expressão de ideias e percepção/reacção às ideias dos outros; (2) estabelecimento de relações e criação de novas percepções; e, (3) estruturação de ideias elaborando novos conceitos.

A coordenação “relaciona-se com a gestão dos recursos e com a gestão dos elementos da comunidade” (Moreira e Monteiro, 2013: 92). Estrutura-se em três variáveis (Meirinhos, 2006): (1) tarefa / atividade colaborativa; (2) constituição e composição do grupo; e, (3) animação – assegurada pelo/a formador/a ou professor/a.

e) Modelo de interação em ambientes virtuais (Faerber, 2003)

O modelo proposto por Faerber (2003) surge do seu trabalho de investigação sobre um ambiente de aprendizagem colaborativo de formação a distância. O autor parte da premissa de que o sucesso da formação depende das interações criadas entre os membros do grupo de formação. É na colaboração em ambientes virtuais que “a aprendizagem se realiza através de atividades em grupo ou em interação entre os pares” (Monteiro, Moreira e Lencastre, 2015: 43). Assim, é criado o modelo com base num tetraedro no qual é acrescentado o elemento grupo, ao tradicional modelo estudante-conhecimento-professor/a, e um novo meio, o virtual. O grupo enquanto novo elemento pedagógico exige a interação entre os seus membros, a qual se desenvolve através de três dimensões: (1) participação – refere-se à relação entre estudantes/formandos no seio do grupo e à interação de cada um com o todo; (2) facilitação – visa a inter-relação entre o/a professor/a ou formador/a e o grupo. O/A professor/a promove, facilita, orienta e suporta a construção partilhada do conhecimento, devendo “intervir para aconselhar, para evitar desvios em relação aos objetivos, para complementar informação e para fazer referências úteis” (Meirinhos e Osório, 2007: 509); e, (3) partilha – baseada na relação do grupo com o conhecimento numa perspectiva de aprendizagem colaborativa.

Figura 2.8 - Modelo de Interação em Ambientes Virtuais



Fonte: Meirinhos e Osório, 2007: 509

2.1 - Modelo Pedagógico Virtual da UAb: princípios, linhas de força e cenários de desenvolvimento

O MPV da UAb apresenta-se como um instrumento aberto e inovador. Elaborado em 2007, este modelo deverá ser entendido como um “quadro geral de referência das atividades educativas e, simultaneamente, como um instrumento organizador das práticas de ensino-aprendizagem” (Pereira *et al.*, 2007: 8).

O modelo assume uma nova visão da Universidade, uma Universidade na Rede ligada ao Mundo, na qual os seus estudantes não são chamados apenas a consumir conhecimento, mas também a

ativamente e de forma partilhada, a fazer parte da sua construção; visando contribuir para a plena cidadania da comunidade educativa afirma-se como um instrumento de inclusão digital.

Passa-se assim de um modelo de EaD industrial, centrado na distribuição ao/à estudante dos materiais de aprendizagem – interação entre os/as estudantes e os conteúdos-, para um modelo centrado no desenvolvimento de competências – seguindo as orientações para a construção de um espaço Europeu de ES - com recurso às tecnologias de informação e comunicação.

Este novo modelo, aproveitando as inúmeras possibilidades de comunicação trazidas pelas tecnologias digitais, contempla como metodologia de ensino-aprendizagem diversas formas de interação quer bidirecional (um-para-um: estudante-estudante; estudante-professor/a, ...) quer multidirecional (professor/a – estudantes- um para muitos, estudantes-estudantes – muitos para muitos).

O/A estudante passa a assumir um papel central no processo de aprendizagem, do qual é co-construtor e onde o desenvolvimento da competência de aprender a aprender é uma competência chave de todo o processo (Pereira *et al.*, 2007).

2.1.1 - Linhas de força do MPV

Tendo em consideração os novos cenários educativos, os desafios para o ES no espaço Europeu e as tecnologias que exigem novas metodologias de ensino e aprendizagem foram definidas quatro linhas de força para o MPV da UAb (Pereira *et al.*, 2007):

a) Aprendizagem centrada no/na estudante, visto/a como elemento ativo e responsável pelo seu processo de aprendizagem.

A organização das atividades de ensino-aprendizagem visam a aquisição e o desenvolvimento, por um lado, de competências transversais necessárias à inclusão plena na Sociedade do Conhecimento, por outro, de competências específicas na área do saber do curso que o/a estudante frequenta.

O/A estudante continua a aprender autonomamente, suportando-se nos recursos pedagógicos indicados pelo/a professor/a (Pereira *et al.*, 2007), mas é agora convidado a interagir com os seus pares podendo, através da partilha e do debate de ideias, construir o conhecimento, num processo colaborativo. Esta interação visa também prevenir a desmotivação e o isolamento do/da estudante, fatores associados aos modelos tradicionais de EaD; bem como, dotar os estudantes de *soft skills* exigidas em contexto profissional onde é, cada vez mais, exigido o trabalho colaborativo e em rede. Neste modelo o/a estudante é o grande responsável do seu processo de aprendizagem. É ele que gere tempos e ritmos de trabalho, bem como, as interações que estabelece com os pares. Segundo os autores este modelo permite que “o estudante desenvolva a sua autonomia, criatividade, adquira capacidade de monitorizar as suas realizações e que seja capaz de planear o seu percurso

de formação, preparando-o para a aprendizagem ao longo da vida” (Pereira *et al.*, 2007: 11). O papel do/a professor/a exige grandes transformações, deixando de ser o/a transmissor/a do saber, para passar a ser o/a facilitador/a do processo de aprendizagem, criando condições para o desenvolvimento de competências, estimulando a participação e promovendo a colaboração dentro da comunidade de aprendizagem (Pereira *et al.*, 2007).

b) Primado da flexibilidade - um dos pilares centrais na EaD - permite ao/à estudante estudar em qualquer lugar e a qualquer hora, fazer a gestão do seu tempo e organizar o seu estudo de acordo com o seu estilo de aprendizagem. Respeitando este primado a comunicação privilegiada é a comunicação assíncrona suportada nas tecnologias digitais. Para além de o/a estudante poder deixar o seu contributo, por exemplo, em fóruns de discussão, a qualquer hora, tem a garantia efetiva de poder de participação nesse espaço, democratizando assim o processo de aprendizagem e, graças a essa partilha, “diminuir o isolamento intelectual e afetivo e possibilitar níveis de reflexão superior” (Pereira *et al.*, 2007: 12).

Esta linha de força contempla, ainda, a flexibilidade no acesso aos recursos de aprendizagem através da mediateca virtual, onde o/a estudante poderá aceder a vários materiais de estudo em diversos suportes.

c) Primado da interação - transversal a todas as linhas de força do MPV - amplia as interações anteriormente compreendidas pelo EaD: estudante-conteúdo e estudante-professor/a, com a interação estudante-estudante. Os autores destacam ainda o facto desta interação, ao ser escrita e assíncrona, promove a reflexão crítica na elaboração e partilha que o/a estudante faz dos seus contributos para o grupo/discussão.

É exigido ao/à professor/a uma presença visível através das mensagens/interações nos espaços públicos da classe virtual; centrando-se a sua eficácia em três fatores: o tipo de mensagens enviadas, a moderação que realiza no contexto de interação e o seu contributo para a redução do isolamento sentido pelos/as estudantes. O/A professor/a não sendo a peça central neste modelo é o elemento essencial para o seu sucesso.

Os/As autores/as consideram determinante que os momentos de contacto com professores/as estejam claramente definidos, propondo que estes momentos decorram nos fóruns moderados pelo/a professor/a sendo que, no caso de estudos pós-graduados, possam existir momentos de tutoria individual para apoio a trabalhos de investigação.

d) Princípio da inclusão digital - a UAb assume o desenvolvimento de estratégias educativas que promovam a aquisição e desenvolvimento da literacia digital dos estudantes, contribuindo para “a diminuição do fosso entre infoincluídos e infoexcluídos digitais” (Pereira *et al.*, 2007: 14-15). O MPV prevê ainda a disponibilização gratuita de um módulo prévio, Módulo de Ambientação Online

(MAO), onde os estudantes irão adquirir as competências digitais exigidas para a frequência de um curso de ensino online, contribuindo assim para o desenvolvimento da literacia digital.

Quadro 2.2 - Competências de Literacias Digitais no MPV

Competências definidas no MAO	Dimensões identificadas em modelos relacionados com competências digitais
<p>Usar com proficiência instrumentos de comunicação em ambiente virtual (abrir documentos, colocar uma mensagem nos fóruns, responder a mensagens nos fóruns, enviar ficheiros, documentos e submeter um trabalho).</p> <p>Aprender a usar instrumentos relativos ao modelo pedagógico da Universidade Aberta (PUC, Cartão de Aprendizagem, e-fólio, participar numa consulta online).</p>	<p>Dimensão instrumental – tecnologias da informação e comunicação como ferramentas e indivíduos como utilizadores competentes (Modelo de Multiliteracias digitais de Selber, 2004)</p> <p>Dimensão instrumental – o conhecimento prático, saber usar meios, recursos e ferramentas digitais (Modelo de Multialfabetizações, Moreira, 2010).</p>
<p>Desenvolver competências de comunicação online (aplicar as regras de etiqueta online, fazer uma apresentação online, participar numa discussão online, apresentar um ponto de vista fundamentado numa discussão).</p>	<p>Dimensão comunicativa – a criação de textos de diversa natureza (hipertexto, audiovisual, icónico, tridimensional etc.), sabendo difundi-los em meios e suportes para comunicações fluídas e interações pessoais (Modelo de Multialfabetizações, Moreira, 2010).</p> <p>Dimensão axiológica – os valores éticos, respeitosos, democráticos e críticos no uso das tecnologias digitais e interações sociais (Modelo de Multialfabetizações, Moreira, 2010).</p>
<p>Desenvolver competências de gestão do tempo online e de organização pessoal.</p>	<p>Colaboração-comunicação – trabalho em equipa, gestão colaborativa – liderança, responsabilidade social e pessoal, flexibilidade e adaptabilidade (Modelo de Competências-chave para coaprendizagem na era digital, Okada, 2014).</p>
<p>Desenvolver capacidades de reflexão sobre aprendizagens realizadas.</p>	<p>Dimensão cognitiva – a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas (buscar, selecionar, analisar, compreender e recriar a informação) pela ativação de operações de alto nível (síntese, comparação, análise discriminativa, reflexão, reelaboração, apropriação e reconstrução pessoal do conhecimento) (Modelo de Multialfabetizações, Moreira, 2010).</p>

Fonte: Souza, Spilker e Amante, 2015: 928-929

2.1.2 - Aplicação do MPV ao 1.º Ciclo de Estudos Superiores

No 1.º Ciclo de Estudos Superiores, comumente designado por Licenciaturas, há uma forte componente didática, com programas estruturados, onde compete ao/à professor/a a conceção e organização do percurso de ensino e aprendizagem. Assim mesmo, compete ao/à estudante comprometer-se com este processo através da realização das atividades propostas pelo/a professor/a numa lógica autodirigida.

O MPV para o 1.º Ciclo prevê classes virtuais de não mais do que cinquenta estudantes, no entanto, verificou-se que na prática que este número terá subido para os sessenta estudantes. Em virtude

deste número expressivo de estudantes não se prevê a organização de trabalho colaborativo entre estudantes, embora a possibilidade seja deixada em aberto para turmas com poucos alunos inscritos caso o/a professor/a opte por essa abordagem. Mendes *et al.* (2018) alertam para que nas unidades curriculares (UC) em que a avaliação contínua é opção obrigatória, como é o exemplo das línguas, as turmas não excedam os vinte e cinco estudantes.

O/A professor/a define todas as orientações associadas ao processo de ensino e aprendizagem no Plano da Unidade Curricular (PUC), através do qual o/a estudante poderá gerir o seu tempo e envolvimento nas diversas UC.

O MPV estrutura-se em volta de três elementos:

a) Plano da Unidade Curricular – é o documento, elaborado pelo/a professor/a, que guia todo o processo de ensino e aprendizagem. Nele estão contidos, entre outros elementos: as competências a desenvolver pelo/a estudante, os temas a estudar, a bibliografia a trabalhar, as orientações sobre o plano de atividades formativas, o calendário que o/a estudante deve cumprir, os modos de avaliação e os respetivos critérios; a organização do cartão de aprendizagem, com as indicações para a elaboração do e-fólios.

Pereira *et al.* (2007) referem que o Plano da Unidade Curricular (PUC) é um guia orientador e responsabilizador não só do/da estudante, mas também da equipa docente. É o documento que para além de orientar todo o processo, o valida e justifica.

b) Plano de Atividades Formativas – é o conjunto de atividades pré-determinadas pelo/a professor/a e que são disponibilizadas em momentos previamente definidos tendo “como objetivo essencial estimular a interação com os conteúdos, e também entre os estudantes, fomentando a autonomia e a autorregulação da aprendizagem” (Mendes *et al.*, 2018: 37). Estas atividades são acompanhadas de indicações para que o/a estudante proceda à sua autoavaliação, apropriando-se assim da sua aprendizagem, identificando pontos fortes e fracos da mesma, podendo discuti-los com os seus pares e professor/a.

As atividades podem ter variados formatos, como por exemplo: relatórios, mapas conceptuais, quadros comparativos, resumos, testes online, ficheiros áudio, entre muitos outros.

c) Cartão de Aprendizagem – é o dispositivo eletrónico individual onde estão registados e ponderados todos os trabalhos do/da estudante para a sua avaliação formativa. Reflete o trabalho desenvolvido pelo/a estudante ao longo do semestre numa perspetiva de avaliação contínua baseada em e-fólios – documentos digitais produzidos pelos estudantes de acordo com as indicações do/a professor/a e que pretendem avaliar a aquisição de determinada(s) competência(s). Está prevista a realização de 2 a 3 e-fólios ao longo do semestre e de um p-fólio (prova presencial).

A avaliação assenta assim em duas componentes: avaliação contínua, com recurso a tecnologias digitais, complementada pela avaliação presencial, com a realização de uma prova escrita ou oral, apresentação de um projeto, ou outra forma a determinar pelo/a professor/a da Unidade Curricular (UC).

Figura 2.9 - Exemplo de Creditação no Cartão de Aprendizagem

10% da avaliação final	10% da avaliação final	20% da avaliação final	60% da avaliação final
e-fólio A (crédito máximo 2 valores)	e-fólio B (crédito máximo 2 valores)	e-fólio C (crédito máximo 4 valores)	p-fólio (crédito máximo 12 valores)

Fonte: Pereira *et al.*, 2007: 19

A UAb permite também a opção da avaliação final, ou seja, um único momento de avaliação escrita presencial.

Mendes *et al.* (2018) referem que em algumas UC, dada a sua natureza e visando as competências a adquirir e desenvolver, a avaliação contínua poderá ter carácter de obrigatoriedade.

No MPV da UAb sempre se privilegiou a avaliação contínua, por se entender que esta forma de avaliação conduz a uma participação mais ativa do estudante ao longo da UC, participação essa que contribui para uma maior qualidade e envolvimento na aprendizagem, na medida em que assume características formadoras. Mas mantém-se, regra geral, a possibilidade de o estudante poder optar por avaliação contínua ou exame final.

(Mendes *et al.*, 2018: 36)

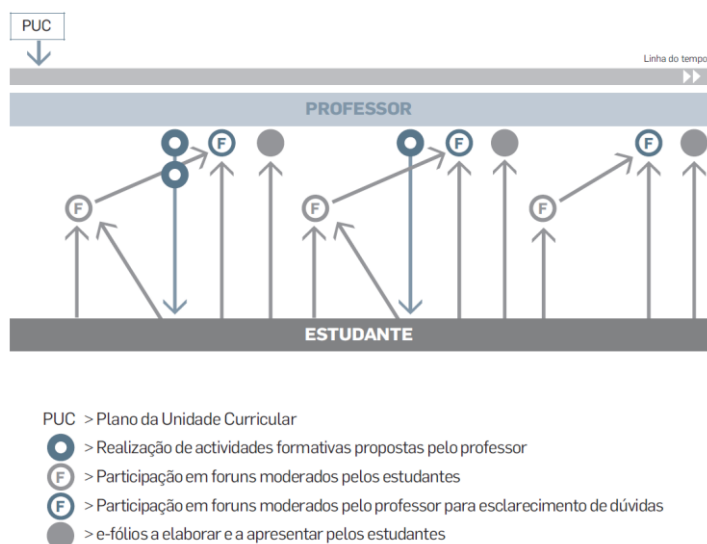
Um dos aspetos mais importantes no documento de 2018 é, no nosso entender, o que respeita à avaliação e *feedback*. Para tal são definidas as seguintes orientações para a avaliação contínua (Mendes *et al.*, 2008): a) deve ser diversificada e adequada às competências que se pretendem avaliar, ser significativa para quem é avaliado, e autêntica, ou seja, enquadrada no contexto de aplicabilidade do que é avaliado; b) o *feedback*, obrigatório, deve ser dado em tempo útil e ser relevante no seu conteúdo de forma a ser um instrumento de aprendizagem apoiando o percurso educativo do/da estudante; c) deve ser transparente; d) deve ser sustentável; e) recorrer a instrumentos de avaliação com diversos formatos e tipologias de acordo com o tipo de competências a avaliar; f) integrar o trabalho colaborativo.

Deveremos considerar outros aspetos estruturantes do MPV:

a) Classes Virtuais: Toda a atividade pedagógica é organizada em classes virtuais ou turma virtual (Mendes *et al.*, 2018), baseadas em sistemas informáticos que possibilitam a interação entre os elementos constituintes da classe – estudantes e professor/a –, a distribuição da informação, a gestão dos espaços de aprendizagem e a monitorização das intervenções.

É o/a professor/a que define os espaços de distribuição de informação – recursos, *wikis*, testes, lições, inquéritos,... - e interação dentro da classe virtual - fóruns de interação, moderados pelo/a professor/a ou pelos estudantes, fóruns não moderados, fóruns de dúvidas, de informações gerais, entre outros. Pereira *et al.* (2007) referem que a experiência demonstrou que a interação nos fóruns não moderados é muito reduzida, “reconhecendo-se que a presença do/a professor/a é sempre um fator importante de motivação, de orientação e de regulação do ambiente de trabalho” (Mendes *et al.*, 2018: 30)., determinado assim a utilização apenas os fóruns moderados.

Figura 2.10 - Exemplo do Percurso de um Estudante num Semestre



Fonte: Pereira *et al.*, 2007: 21

Recursos de Aprendizagem - até ao desenvolvimento do MPV os recursos de aprendizagem centrais no processo educativo eram os manuais criados especificamente para a aprendizagem independente complementado, por vezes, com recursos vídeo e/ou áudio, num modelo de EaD centrado da interação do/da estudante com o conteúdo. O novo modelo inclui o trabalho colaborativo, onde mais do que fornecer informação condensada e, de certo modo, fechada, pretende-se desenvolver no/na estudante competências metacognitivas – de aprender a aprender -, onde a pesquisa e análise bibliográfica são ferramentas estruturantes na perspetiva da educação para a aprendizagem ao longo da vida. O atual modelo traz novos desafios relacionados com as tecnologias e as possibilidades de comunicação que estas aportam.

De modo a diversificar as experiências de aprendizagem dos estudantes e considerando a imersão digital quotidiana Mendes *et al.* (2018) sugerem que haja uma diversificação dos materiais educativos – utilizando linguagens de vídeo, áudio, multimédia, hipertextuais, IA, entre outras -, potenciando a qualidade dos percursos de aprendizagem dos estudantes.

b) Comunicação - Embora a comunicação privilegiada na classe virtual seja assíncrona o MPV prevê a possibilidade de comunicação síncrona destinada a interação entre estudantes, através de *chat*, como elemento de socialização potenciador do desenvolvimento da comunidade virtual.

Para além de momentos de interação pedagógica síncronos, como por exemplo aulas de esclarecimento de dúvidas por videoconferência, Mendes *et al.* (2018: 29) referem que “em cursos cuja matriz valoriza a formação em contextos reais de prática, pode ser fundamental o desenvolvimento de atividades presenciais”. Ou seja, o MPV tem espaço e abertura para encontrar respostas às necessidades e especificidades de cada área científica sem que isso o desvirtue. O princípio da flexibilidade está aqui também patente.

c) Patrono - O MPV (2007) prevê a figura do patrono – antigos estudantes da UAb, conhecedores da realidade institucional e do que significa ser um estudante de EaD, que podem apoiar de forma não académica os atuais estudantes, contribuindo para a sua inclusão na comunidade académica. Mendes *et al.* sugerem a alteração da designação para mentor, o qual deverá promover “relações de proximidade entre estudantes, com base na cultura dos estudantes a distância da UAb, facilitando, também, a superação de eventuais dificuldades no período de integração na comunidade académica ou durante o seu percurso curricular” (Mendes *et al.*, 2018: 31).

Passados dez anos da conceção do MPV da UAb o ambiente virtual de aprendizagem é agora perspetivado como “dinâmico, colaborativo, potenciador da comunicação e palco de aprendizagens significativas, respeitando os princípios do modelo pedagógico, mas sem limitar uma abordagem pessoal por parte dos docentes” (Mendes *et al.*, 2018: 22). Os autores destacam a importância de, no 1.º ciclo, se criar condições para uma maior participação dos/as estudantes para uma construção partilhada do conhecimento.

Quadro 2.3 - Metodologias Ativas – breve síntese

DESIGNAÇÃO	DESCRIÇÃO
Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)	<p>Numa metodologia de aprendizagem orientada para a resolução de problemas, estes devem ser cuidadosamente escolhidos, aumentando a complexidade e a dificuldade ao longo do estudo.</p> <p>A Aprendizagem Baseada em Problemas é particularmente adequada para se garantir o conhecimento a longo prazo e o desenvolvimento de capacidades replicáveis, bem como para melhorar as atitudes dos alunos em relação à aprendizagem. Os estudantes geralmente consideram desafiadora esta abordagem.</p>
Aprendizagem Baseada em Casos	<p>Com a Aprendizagem Baseada em Casos, os estudantes desenvolvem o pensamento analítico e a análise reflexiva, lendo e discutindo cenários complexos e reais. Tal como acontece com a PBL, a aprendizagem baseada em casos usa um método de pesquisa guiada, mas geralmente requer que os estudantes tenham um grau de conhecimento prévio que os possa auxiliar na análise do caso.</p>
Aprendizagem Baseada em Projetos	<p>A Aprendizagem Baseada em Projetos atribui maior autonomia/responsabilidade aos estudantes, no sentido de escolherem e organizarem o seu trabalho e decidirem quais os métodos a usar para conduzir o projeto. Os projetos geralmente assentam em problemas do mundo real, o que dá aos estudantes um sentido de responsabilidade e propriedade nas atividades de aprendizagem.</p>

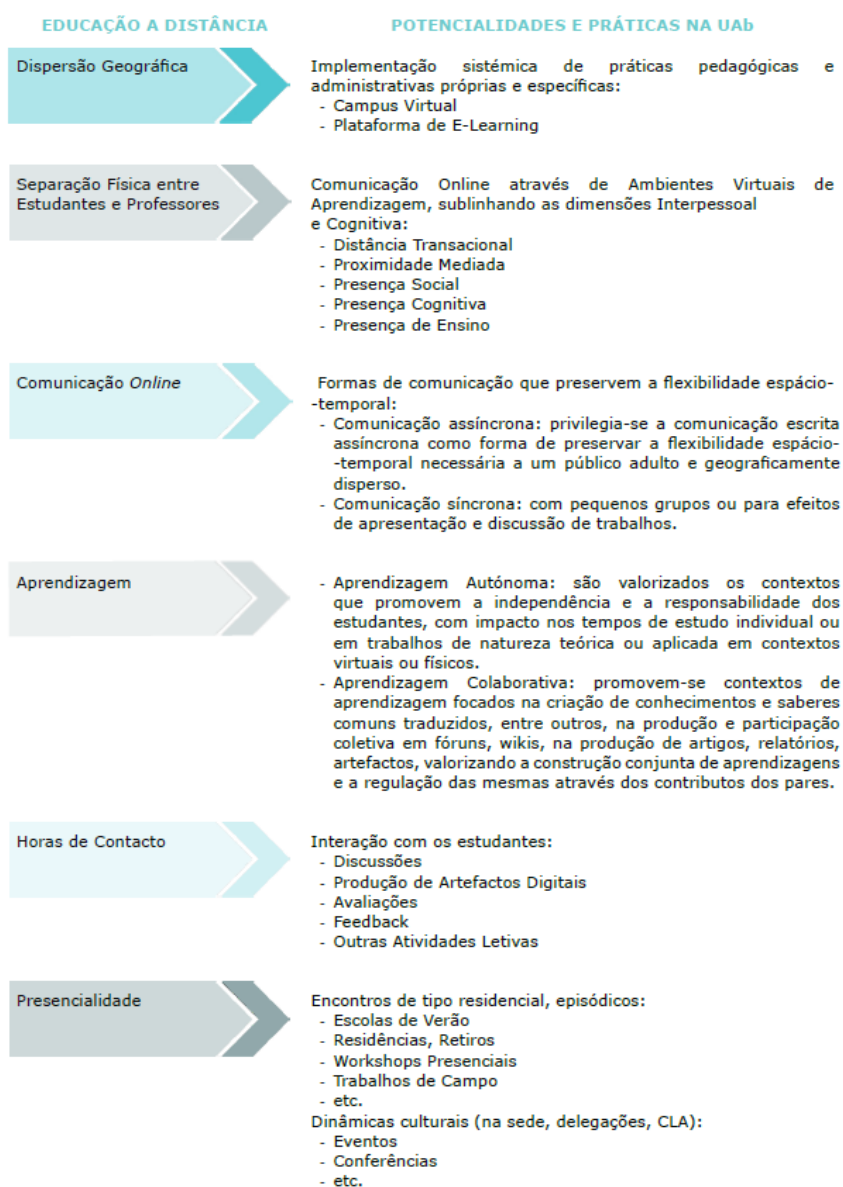
Fonte: Mendes *et al.*, 2018: 33

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E eLEARNING

Para tal sugerem a aplicação de metodologias ativas e colaborativas, perspetivando a utilização de diferentes abordagens, visando um processo mais motivador e integrador que contribuam para a diminuição do abandono escolar.

Os autores alertam, no entanto, para o facto de como no 1.º Ciclo as aprendizagens decorrerem, sobretudo, de forma autónoma, será importante que cada professor/a verifique as condições de aplicabilidade de metodologias colaborativas e que as mesmas sejam apresentadas e discutidas de forma consistente no PUC.

Quadro 2.4 - A EaD na UAb



Fonte: Mendes *et al.*, 2018: 11

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

“O que eu faço da minha vida não está dependente do sistema prisional estou dependente de mim, e se uso o sistema prisional para conseguir os meus objetivos, ainda bem, se calhar é isso que se espera.”

(EER_1_2, 37)

1 - A Educação em Contexto Prisional

A Educação é estruturante no desenvolvimento do ser humano – “do berço à cova”. Quem dela não usufruir “pierde la oportunidad de pertenecer a la sociedad, a participar de manera real y constituirse en un ciudadano, que haga uso de sus derechos y cumpla con sus deberes a favor del desarrollo de la sociedad” (Scarfó, 2002: 291).

O processo educativo está presente no quotidiano da pessoa, através da educação informal ou não-formal; paralelamente esta pessoa, procurando satisfazer as suas necessidades de aquisição de competências (relacionadas com a sua área profissional ou com as suas ânsias, gostos ...), pode procurar oportunidades de formação de cariz formal.

No pleno gozo do seu direito à educação consagrado, como já vimos, em políticas nacionais e internacionais, a pessoa deve, em qualquer lugar, ter acesso à educação de qualidade que vá ao encontro dos seus desejos de superação. Concomitantemente há autores, como Scarfó (2002), que defendem que no contexto específico das prisões, a educação é a ferramenta privilegiada para a mudança de comportamentos da pessoa em reclusão, contribuindo para a sua reintegração social. O autor refere ainda que a educação nas prisões tem três objetivos: (1) manter o/a recluso/a ocupado/a de forma proveitosa; (2) melhorar a qualidade de vida na prisão; (3) obter um resultado útil que favoreça a sua reinserção social.

Monteiro, Leite e Barros (2018) corroboram a ideia de Hawley, Murphy e Souto-Otero (2013) de que a “educação em contexto prisional, para além de um direito fundamental, pode constituir um meio de colmatar as lacunas na aprendizagem e competências das pessoas adultas, de melhorar a sua empregabilidade e mudar suas atitudes e percepções pessoais ” (Hawley, Murphy e Souto-Otero *apud* Monteiro, Leite e Barros, 2018: 131).

2 - Sistema Prisional em Portugal

O sistema prisional português é da responsabilidade da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), serviço central da administração direta do Estado, dotado de autonomia administrativa, que surge em 2012 pela fusão da Direção-Geral de Reinserção Social com a Direção-Geral dos Serviços Prisionais. A DGRSP tem por missão (artigo 12.º)

[...] o desenvolvimento das políticas de prevenção criminal, de execução das penas e medidas e de reinserção social e a gestão articulada e complementar dos sistemas tutelar educativo e prisional, assegurando condições compatíveis com a dignidade humana e contribuindo para a defesa da ordem e da paz social.

(DL N.º 123/2011)

Como referido no seu portal oficial, a DGRSP tem como valores básicos de atuação: “crença na capacidade de mudança do ser humano; defesa e promoção dos direitos humanos; defesa da

segurança da sociedade; valorização da reinserção social; prevenção da reincidência criminal” (DGRSP, 2019).

Como acima referido, cumpre à DGRSP a execução das penas e medidas, que podem ser, entre outras, de cariz administrativo:

- Pena de prisão (de 1 mês a 25 anos); inclui a pena de prisão em regime de permanência na habitação - com Vigilância Eletrónica – para penas não superiores a 2 anos;
- Multa (Sanção pecuniária aplicável segundo o regime de dias - multa e fixada entre um mínimo de 10 e um máximo de 360 dias.);
- Prestação de Trabalho a Favor da Comunidade - princípio da preferência pelas sanções executadas na comunidade, sempre que ao crime forem aplicáveis, em alternativa, pena de prisão ou penas não privativas de liberdade (artigo 70.º DL n.º 48/95, de 15 de Março);
- Internamento para Inimputáveis.

Neste trabalho será abordada a pena de prisão efetiva em estabelecimentos prisionais.

Em Portugal, em concordância com as linhas propostas pelas Nações Unidas e pelo Conselho da Europa (CE), a execução da pena privativa da liberdade assegura o respeito pelos direitos humanos dos cidadãos e das cidadãs privados de liberdade.

2.1 - Estrutura Orgânica da DGRSP

A estrutura orgânica da DGRSP encontra-se estabelecida no Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro. A DGRSP é dirigida por um diretor-geral, coadjuvado por quatro subdiretores – gerais; conta, ainda, com o Conselho de Coordenação Técnica. Organiza-se em unidades orgânicas que têm como competência a execução de penas e medidas, no âmbito penal e tutelar educativo. Estas unidades comportam serviços centrais e serviços desconcentrados, sendo estes constituídos por estabelecimentos prisionais (49, divididos por 4 distritos judiciais), delegações regionais de reinserção (3 - Norte, Centro e Sul e Ilhas) - que integram as equipas de reinserção social (48), equipas de vigilância eletrónica (10) e centros educativos (6).

Existem 4 grandes áreas de atividade dos estabelecimentos prisionais (art.2º, Portaria n.º 286/2013, de 9 de setembro), a saber:

- a) Administração e Apoio Geral, que compreende a gestão dos recursos humanos, a gestão dos recursos financeiros e patrimoniais e a exploração das atividades económicas.
- b) Execução das Penas e Jurídica, que compreende a organização, gestão e desenvolvimento dos procedimentos relativos à execução das medidas privativas da liberdade, a ação disciplinar bem como o apoio jurídico transversal ao estabelecimento prisional.

c) Tratamento Prisional e da Prestação dos Cuidados de Saúde, que compreende a programação do tratamento prisional, a realização e execução de programas e atividades nos domínios do ensino e da formação profissional, do trabalho e da atividade ocupacional, sociocultural e desportivo, bem como a interação com a comunidade, visando a reinserção social do recluso e a prestação dos cuidados de saúde.

d) Vigilância e Segurança, que assegura a ordem e a segurança no estabelecimento prisional e a custódia dos reclusos no decurso das saídas, compreendendo a organização do serviço do pessoal do Corpo da Guarda Prisional, a avaliação de segurança e informações, a atividade operacional e a logística.

O presente trabalho centrará a sua análise na área do tratamento prisional.

2.2. Estabelecimentos Prisionais

Os EP são classificados (Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro) em função do nível de segurança - especial, alta e média - e do grau de complexidade de gestão - grau elevado e médio – “aferido em função da classificação de segurança, da lotação e ocupação, das características da população prisional, da diversidade de regimes, dos programas aplicados e da dimensão dos meios a gerir”. Dos 49 EP existentes em Portugal 2 são femininos, 8 mistos e 39 masculinos.

O funcionamento dos EP está estabelecido no Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais (Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril), estruturado no disposto no Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade (Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro).

Quanto à sua estrutura material, os EP contam com equipamentos e instalações que possibilitam a prática das atividades quotidianas – trabalho, educação, lazer, entre outras.

2.3 - População Reclusa

Segundo o portal de Estatísticas da Justiça a população reclusa, em 2018, situava-se nos 12.878 indivíduos, sendo 12.050 homens e 828 mulheres.

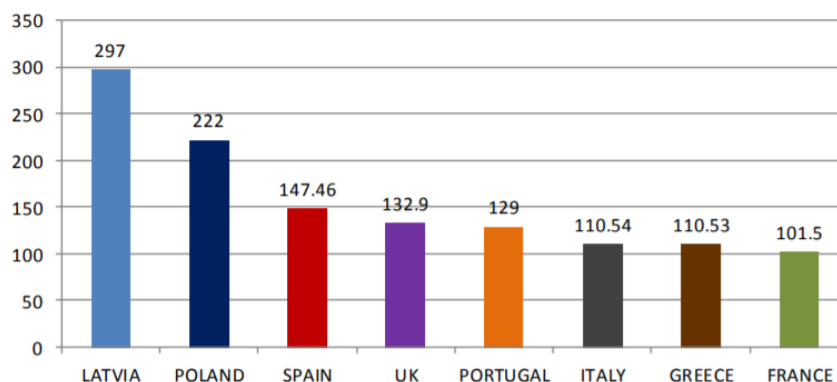
Quadro 3.1 - Reclusos e Reclusas, segundo a idade e o sexo, por tipo de estabelecimento

Espécies de estabelecimentos	Homens e Mulheres	Idade			Homens	Mulheres
		16-18	19-20	=> 21		
Total geral	12 878	43	133	12 691	12 050	828
EP segundo o grau de complexidade de gestão:	12 724	43	133	12 548	11 914	810
Grau Elevado	9 807	33	106	9 668	9 097	710
Grau Médio	2 917	10	27	2 880	2 817	100
Estabelecimentos não prisionais (Inimputáveis)	143	..	..	143	125	18
Estabelecimentos prisionais militares	11	..	..	..	11	-

Fonte: Estatísticas da Justiça, 2019

No gráfico 3.1 podemos ver a realidade Portuguesa comparada com a de outros países da Europa (número de reclusos por cada 100.000 habitantes).

Gráfico 3.1 - População Prisional em Países Europeus por 100.000 habitantes



Fonte: Maculan, Ronco e Vianello, 2013: 12

Segundo o Ministério da Justiça (MJ, 2017) a idade média da população reclusa é de 39,7 anos, coincidindo com a da população em geral.

2.4 - Pena Privativa de Liberdade

A pena privativa de liberdade desde sempre foi usada para punir quem cometesse um delito/infligisse a lei. A forma como esta é aplicada e os paradigmas a ela associados foram-se alterando ao longo dos séculos (Guerra, 2009; Garcia, 2017). Evoluiu do castigo (muitas vezes físico) para uma visão humanista (a partir do século XVIII) onde a preservação dos direitos do cidadão e da cidadã em reclusão e a visão da pena como meio para reeducar e reintegrar a pessoa na sociedade (século XX) são eixos centrais (Coelho, 2014).

Em Portugal, com o Decreto-Lei n.º 26 643 (1936), dá-se a Reforma dos Serviços Prisionais procurando enquadrar a evolução social e os movimentos internacionais. O documento começa por expor as condições degradantes das prisões: “As condições de construção, instalações e localização dos edifícios são péssimas e os estabelecimentos insuficientes para o número existente de reclusos, donde os excessos de lotação prejudiciais à ação disciplinar e educativa” (Organização Prisional, artigo I, ponto 1). Manifesta-se aqui a forte necessidade de separar os indivíduos de acordo com o tipo de crime e características específicas (saúde mental, idade, sexo, entre outros).

No documento reitera-se que o objetivo individual da pena é o educativo, e o trabalho apresenta-se como o meio ideal para atingir esse fim já que favorece que o preso seja reabsorvido socialmente após o cumprimento da sua pena. Na vertente escolar “haverá cursos do ensino elementar e, se for

possível, cursos de aperfeiçoamento e profissionais” (art.291º), sendo determinada a obrigatoriedade da alfabetização em indivíduos com idade inferior a 40 anos. É, ainda, apresentado como fator positivo, do ponto de vista educativo, a prática da religião como meio para o desenvolvimento da consciência moral.

É, também, determinado (artigo 297) a existência de bibliotecas nos EP, promovendo-se o acesso à cultura, contribuindo para a formação individual do recluso e para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade.

Em consequência desta visão educativa que visa a reintegração do indivíduo na sociedade é considerado, de modo tímido, a possibilidade à abertura de cargos de assistentes e auxiliares sociais, numa visão paternalista, “para acompanhar estes na sua vida prisional e velar por eles depois de colocados em liberdade definitiva ou condicional” (art.446, ponto 1 - No capítulo III - título X - Decreto-Lei n.º 26 643).

Atualmente, a pena é um meio para se atingir um fim – que é a reeducação do indivíduo, a sua reinserção social e a sua não reincidência.

Em 2006, o Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes apresentou um documento com as Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos - Regras de Nelson Mandela-, onde elenca os princípios e práticas a considerar no tratamento dos cidadãos e das cidadãs em reclusão e na gestão dos EP (UNODC, 2006).

A execução da pena privativa da liberdade deverá ter por base o respeito pelos direitos humanos (UNODC, 2006). Em Portugal, na Lei n.º 115/2009, pode ler-se que a “execução das penas e medidas privativas da liberdade assegura o respeito pela dignidade da pessoa humana e pelos demais princípios fundamentais consagrados na Constituição da República Portuguesa, nos instrumentos de direito internacional e nas leis.” (Lei n.º 115/2009)

No mesmo documento pode ainda ler-se que cabe aos serviços prisionais assegurar o exercício desses direitos.

2.5 - Tratamento Prisional

O tratamento prisional consiste no conjunto de atividades e programas que visam a reinserção social do cidadão e da cidadã em reclusão “ [...] através do desenvolvimento das suas responsabilidades, da aquisição de competências que lhe permitam optar por um modo de vida socialmente responsável, sem cometer crimes, e prover às suas necessidades após a libertação.” (Lei n.º 115/2009). Está dividido em duas grandes áreas: 1) ensino e formação profissional, trabalho e ocupação laboral e; 2) saúde.

Aos profissionais afetos à primeira área do tratamento – técnicos e técnicas superiores de reeducação (TSR) -, compete, entre outras coisas (art.13º, Portaria n.º 286/2013, de 9 de setembro): elaborar - sempre que a pena, soma das penas ou parte da pena não cumprida exceda um ano -, monitorizar e avaliar o plano individual de readaptação (PIR), atualizando-o sempre que necessário; realizar o levantamento e caracterização das necessidades de educação e formação escolar e profissional, visando a elaboração e aprovação dos planos anuais de formação; conceber projetos de educação e formação, em articulação com os entidades externas, visando a melhoria de competências e qualificações dos reclusos; planear, organizar, monitorizar e avaliar as atividades de ensino e formação profissional; implementar projetos e programas específicos, em articulação ou parceria com entidades externas, que criem ou reforcem redes de sociabilização e apoio social que promovam a preparação positiva para a liberdade dos reclusos.

O Plano individual de readaptação (art.21º, lei 115/2009), que para se tornar efetivo é essencial que o/a recluso/a seja ativo/a na sua elaboração, reveste-se de extrema importância no tratamento do indivíduo, englobando todas as medidas (educação, trabalho, cultura,...) do tratamento prisional com o objetivo de preparar o cidadão ou a cidadã em reclusão para a vida em liberdade.

Os/as TSR têm um papel essencial na resposta às necessidades, ansiedades e expectativas dos cidadãos e das cidadãs em reclusão. São a ponte do indivíduo para o exterior (família, trabalho, esperança); procurando conhecê-los, através dos processos de avaliação técnica, são essenciais na motivação e responsabilização dos indivíduos pelo seu processo de reabilitação e reintegração social.

Outros profissionais que lidam diariamente com os reclusos são os/as guardas prisionais. A sua prestação diária, não apenas no cumprimento das suas funções técnicas, mas também no trato dos reclusos e das reclusas, são essenciais à reabilitação das pessoas.

2.6 - O Direito à Educação

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (lei n.º 46/86, de 14 de outubro) institui no art.2º que todos os cidadãos e cidadãs têm direito à educação e à cultura, cabendo ao estado a democratização do ensino e a igualdade de oportunidades.

Como referido anteriormente o cidadão e a cidadã em reclusão mantém os seus direitos dentro do sistema prisional, assim, de modo a assegurar o direito à Educação o ensino/formação escolar da população prisional é assegurado em todos os estabelecimentos prisionais nos termos do Despacho-Conjunto n.º 451/1999, publicado no DR n.º 127 de 1 de junho de 1999.

O ensino é assegurado, desde 1979, conjuntamente pelos ministérios da Justiça e da Educação – até então era assegurado por técnicos/técnicas do Ministério da Justiça.

De modo a incentivar a frequência dos reclusos e das reclusas ao ensino determinou-se que:

CAPÍTULO III - EDUCAÇÃO e FORMAÇÃO EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

[...] a frequência assídua de cursos de ensino considera-se tempo de trabalho, sendo atribuído ao recluso um subsídio [e o] aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento no espaço educativo são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena e para efeito de atribuição de prémios.

(Lei 115/2009)

Os dados da Direção-Geral da Política de Justiça (2018) permitem-nos conhecer o cenário recente (2017) no que diz respeito à escolaridade da população reclusa. A categoria mais representativa é a correspondente ao ensino básico, com mais de 77% do peso total.

Entre 2010 e 2017 verificou-se uma ligeira redução do peso das categorias correspondentes a graus de instrução inferiores ao do ensino básico, que em conjunto representavam em 2010, 9,3% do total e que em 2017 passaram a representar 6,9%. Esta redução é compensada, em parte, pelo aumento verificado na categoria correspondente ao ensino superior, que em 2010 representava 1,2% e em 2017 passou a representar 2,3%.

(Direção-Geral da Política de Justiça, 2018)

Há, cada vez mais, uma população diferenciada nos EP com realidades, necessidades e expectativas distintas. Assim, “as prisões devem envidar esforços para proporcionar aos reclusos o acesso a programas de ensino tão completos quanto possível e que respondam às suas necessidades individuais, tendo também em conta as suas aspirações” (CE, 2016). O ES poderá ser uma dessas aspirações e é contemplada na lei 215/2009, nomeadamente no artigo 38º que refere que “Deve promover-se a frequência pelo recluso de outros níveis de escolaridade, designadamente através do recurso a meios de ensino à distância”, sendo que cabe aos ministérios da educação e do ensino superior assegurar as atividades de ensino nos EP.

Quadro 3.2 – Reclusos/as existentes em 31 de dezembro de 2018, segundo a instrução, sexo e nacionalidade

Instrução	Homens		Mulheres	
	Portugueses	Estrangeiros	Portuguesas	Estrangeiras
TOTAL	10 258	1 781	656	172
Não sabendo ler nem escrever	347	35	54	8
Sabendo ler e escrever	292	68	42	16
Possuindo o ensino:	9 481	1 657	539	143
1º Básico (1º, 2º, 3º e 4º anos)	2 663	230	189	26
2º Básico (5º e 6º anos)	2 731	301	92	17
3º Básico (7º, 8º e 9º anos)	2 930	544	142	38
Secundário (10º, 11º e 12º anos)	967	480	81	44
Superior	181	94	33	18
Outros cursos	9	8	..	..
Ignorado ou não especificado	138	21	21	5

Fonte: Estatísticas da Justiça, 2019

Um novo alerta apresentado no relatório de 2013 sob a direção científica de Boaventura de Sousa Santos, prende-se com a importância da possibilidade de o indivíduo dar continuidade ao seu processo formativo após o término da reclusão; o relatório aconselha a que se tomem medidas que permitam a frequência do ensino após a libertação dos reclusos (Santos, 2003).

O processo educativo possibilita que o indivíduo, para além de adquirir conhecimentos, desenvolva capacidades e competências que lhe possibilitarão um melhor desempenho do seu papel na sociedade. O CE (2006) nas recomendações apresentadas para as regras a cumprir nas penitenciárias europeias refere, na área da Educação, regra 106, que

[...] deve constituir parte essencial do regime dos reclusos condenados, a execução de um programa educativo que inclua a manutenção dos conhecimentos adquiridos e vise melhorar o nível global da instrução dos reclusos e a capacidade para que conduzam a sua vida de modo responsável e sem cometer crimes.

(CE, 2016)

3 - A Educação a Distância e eLearning nos Estabelecimentos Prisionais

A multiplicidade de abordagens da EaD nos EP é diversificada a nível mundial, estando muito condicionada por fatores legais/normativos, económicos, sociais, culturais e educativos. De modo a circunscrever o âmbito deste trabalho, faremos uma breve abordagem geral sobre a realidade da EaD e eLearning nos EP na Europa (já por si bastante diversificado) e aprofundaremos de seguida a experiência de Espanha, Reino Unido e Portugal.

Os vários documentos de organismos internacionais (UNESCO, ONU), recomendações europeias (Comissão Europeia) e políticas dos estados membros consagram o direito à educação ao longo da vida a todos os cidadãos e cidadãs sem discriminação para a sua origem ou condição. O ES surge assim como um direito do cidadão e da cidadã reclusa e a EaD e o eLearning apresentam-se como uma excelente forma para suprir esta necessidade e garantir esse direito. Adams e Pike (2008) afirmam que o eLearning nos EP aumenta a autoconfiança das pessoas em reclusão enquanto estudantes 'reais', ajudando-os a usar o tempo de forma útil e afastando-os de elementos negativos.

Nos países participantes no estudo realizado em 2013 pelo Observatório Europeu das Prisões (Letónia, Polónia, Espanha, Reino Unido, Portugal, Itália, Grécia e França) verificou-se que as prisões oferecem aos reclusos todos os níveis de ensino, incluindo o ES. Existe, no entanto,

[...] a lack of resources, the types of courses and opportunities offered are often limited (in particular for higher education). Educational courses are commonly run by the Ministries of Education (as prescribed by the EPR), but informal education programmes exist, sometimes organized by members of prison staff (i.e. in Greece). Distance learning is offered only in France, Spain, Portugal and the UK, but prisoners can rarely afford it because of the high costs. Libraries exist everywhere but, despite EPR provisions, access is sometimes made difficult for security or organisational reasons and the availability of foreign language books is limited.

(Maculan, Ronco e Vianello, 2013: 56)

Embora o CE (2011) proponha que a educação nos EP deve ser, na medida do possível, similar à ministrada no meio livre, no estudo feito por Costello e Warner (2014) os autores concluem que a educação nas prisões de muitos países Europeus é muitas vezes inferior ao que poderia ser, em consequência de o recluso/a não ser visto como um ser complexo (com necessidades, gostos e características específicas), mas apenas como prisioneiro/a, e o facto de a oferta formativa ser reduzida e limitada a um conjunto de aptidões.

Nas regras propostas pela Comissão Europeia para os EP Europeus podemos ler que, sempre que possível, a educação dos reclusos deverá (regra 28.7) ser integrada no sistema de formação do país de forma a continuar a sua formação após o cumprimento da pena e ser ministrada por entidades exteriores. As entidades de ES de EaD cumprem com estes dois requisitos, visto serem entidades externas aos serviços prisionais e possibilitarem ao/à Recluso/a Estudante do Ensino Superior (REES) a continuação dos seus estudos após transferência de EP ou libertação. No entanto, pode-se ler no relatório do Observatório Europeu das Prisões que a EaD “is not envisaged or facilitated. Even when such a possibility exists, prisoners often cannot afford the high costs” (Maculan, Ronco e Vianello, 2013: 27).

Atualmente a EaD e o eLearning estão intimamente ligados a dois fatores: o acesso à tecnologia e o acesso à Internet; estes fatores estão ainda muito associados a questões de segurança, como podemos ver em dois estudos realizados, um em 2009 e outro em 2013, onde verificamos a continuidade das mesmas limitações:

El imperativo de la seguridad es también una de las razones de la escasez de oportunidades de acceso a Internet (algunos Estados no permiten el acceso en absoluto) y de la vigilancia rigurosa de su utilización, aunque a menudo se proporcionan computadoras (por ejemplo, en Eslovaquia, Guyana, Irlanda, Letonia, Noruega, Polonia, la República Checa, Suiza y Túnez). Ello repercute no sólo en la pertinencia de la educación en esta era tecnológica.

(Muñoz, 2009: 21)

[...] prisoners in Europe tend to have limited access to ICT and the Internet, which is often related to concerns about the associated security risks and a perception that access to technology is a ‘luxury’ which does not correlate with the prison regime.

(Hawley, Murphy e Souto-Otero, 2013: 34)

Embora as limitações apresentadas, o eLearning é visto como um contributo para a inclusão digital do cidadão e da cidadã em reclusão, dotando-os de competências que lhes permitam uma melhor integração na sociedade digital à qual regressarão.

Tendo consciência da importância das tecnologias digitais e do seu domínio por parte da população reclusa, têm sido desenvolvidos vários projetos de eLearning na Europa, financiados pela Comunidade Europeia. Esses projetos têm de gerir diversos aspetos, nomeadamente: o acesso à tecnologia, a formação dos recursos humanos, os modelos pedagógicos, questões políticas e/ou legais, entre outros.

Tirando algumas exceções, como a Noruega, Áustria, Alemanha, Reino Unido, Espanha (e, recentemente Portugal) os países Europeus permanecem resistentes à introdução do eLearning nos EP. Monteiro, Leite e Barros (2015), seguindo o Modelo para a avaliação do eLearning proposto por Attwell (2006), apresentam as principais razões para esta resistência:

[...] individual variables of inmates/trainees (personal, social, and cultural characteristics, learning history/previous experience, attitudes, motivations, familiarity with technologies, personal commitment to learning, ...); institutional variables (learning environment, economic and political context, e-learning trust/value); technological variables (hardware, software, access, security, and technical support solutions); pedagogical variables (accessibility, tutor training, educational resources, teaching methods; autonomy, interactivity, course flexibility, curriculum organization, monitoring, and tutorial support).

(Monteiro *et al.*, 2015: 1043)

Dos referidos projetos Monteiro, Leite e Barros (2018) destacam, para o futuro do eLearning nos EP, os contributos do Projeto PIPELINE, destacando a criação de um sistema de segurança replicável noutros EP e com capacidade de adaptação às realidades e especificidades dos mesmos; assim como, “o desenvolvimento de uma plataforma de e-learning, um sistema de publicação de exemplos de práticas de multiliteracias” (Monteiro, Leite e Barros, 2018: 134).

As autoras destacam também as recomendações do projeto LICOS para o eLearning nos EP Europeus, das quais sublinhamos as seguintes: (a) não deve haver diferenciação do nível de exigência da educação e formação dentro e fora dos EP; (b) aquisição e desenvolvimento de competências digitais que é favorecida pelo recurso ao eLearning; (c) o elearning deverá ter em consideração as questões pedagógicas mas não esquecer as condicionantes próprias dos EP; (d) o recurso ao eLearning pode ser regulado através da utilização de whitelist (contendo a listagem de *sites* acessível aos reclusas e às reclusas) - uma prática já utilizada por vários países Europeus (Áustria, Alemanha, Noruega, Reino Unido); (e) devem existir projetos piloto que comprovem a aplicabilidade do sistema no contexto específico dos EP, de modo a provar que é possível a utilização segura da internet neste contexto, de forma a derrubar os receios associados às questões de segurança que são um dos principais fatores inibidores da utilização de tecnologias digitais nos EP; e (f) aconselha-se a aplicação de um modelo misto - presencial e a distância.

No seu relatório, Muñoz (2009), refere que a falta de acesso à tecnologia (computadores e internet), afetam negativamente a educação, recomendando que os EP tenham bibliotecas acessíveis e bem apetrechadas, com recursos diversos, incluindo os tecnológicos.

Quadro 3.3 - Projetos de eLearning em Prisões Europeias (2005 – 2010)

Programme/ Year	Title	Partner countries	Description
Grundtvig 2005	PIPELINE – Partnerships in Prison Education: Learning in Networked Environments	NO, CZ, DK, DE, EL, NO, RO, SI, SE, UK	The PIPELINE (Partnership in Prison Education Learning in Networked Environments) project was developed to help to improve prison education in Europe by making ICT available to learners and teachers in correctional education. It also sought to reduce the likelihood of recidivism by bridging the gap between life inside and outside of prison. PIPELINE targeted both male and female inmates, as well as prison educators.
Grundtvig 2006	Game on	BG, EL, IT, RO, UK	The project aimed to create e-learning materials and e-games in small, accessible units, to improve personal development and work sustainability skills in prisoners and ex-offenders, including additionally marginalized groups of prisoners, i.e., deaf prisoners and those who are learning disabled.
	Project to Accelerate the Development of Distance Learning Environments (P.A.D.D.L.E)	UK, DE, FI, NO	The project set out to explore the use and methods of distance and e-learning in the partner countries, and whether these can extend the range of education and training available to inmates.
Grundtvig 2007	Knowledge for future integration of marginalized and disadvantaged citizens	SI, AT, DE, EE, MT, RO, SI, UK	The project aimed to develop a new approach to prison education, through the introduction of a conceptual framework for the development of alternative educational methods, approaches and tools for successful reintegration of marginalized groups into the society. (...) The tutors who worked with prisoners were introduced to an integrated way of learning (traditional and e-learning) with emphasis on 2D and 3D simulations, which enable greater interactivity and independence in the education process.
	Virtual European Prison School	BG, CZ, EL, FR, IE, NO, SE, UK	The main aim of the project was to increase the participation of offenders in lifelong learning, in order to secure their reintegration to society on release. The project aimed to address identified needs in the provision of education and training within prisons and to provide strategic policy statements.
Leonardo 2008	Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer (LICOS)	DE, AT, HU, NL, NO, ES	This project aims to develop a European e-learning framework for prison education considering pedagogical, organizational, political and technical approaches as well as strong security requirements.
Grundtvig 2009	E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals (EPPP)	IT, FR, RO	The primary objective of the project is to establish and develop a dialogue among prison organizational and managerial staff and teachers from educational organizations engaged in working with prisoners, on issues, dynamics and experiences related to the use of ICT and distance learning for those at risk of social exclusion, particularly prisoners, and prisoners professionals. The project aims also to create a community of trainers able to maintain a continuous dialogue on these issues and to be the sponsor of new learning opportunities and reintegration into society of persons at risk of exclusion.

Fonte: Monteiro *et al.*, 2015: 1041

3.1 - Alguns Projetos Europeus

3.1.1 - Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PECP)

Em Espanha o ES nos EP é assegurado em exclusivo pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), através do PECP, cujo objetivo é aumentar o nível de formação da população reclusa, possibilitando, através da EaD, a frequência do ES. Este programa está regulado por acordos assinados entre o Ministério da Educação, Cultura e Desporto, o Ministério da Defesa, a Secretária Geral das Instituições Penitenciárias (SGIP) do Ministério do Interior e a UNED. À UNED compete todas as questões académicas, colocando à disposição dos reclusos:

Un sistema de orientación (Plan de Acogida), información y matriculación; Tutorías semanales en diversos centros penitenciarios prioritarios de asignaturas del Curso de Acceso Directo para

Mayores de 25 años; Apoyo a través de los Asesores UNED en la utilización de la Plataforma educativa aLF, en los centros penitenciarios que la tengan instalada, para los estudios de Grado; Asistencia del Centro Asociado de la UNED más próximo para los estudiantes en régimen abierto y libertad condicional.

(UNED, 2019)

Aos EP compete estabelecer a forma em como o PECP será desenvolvido dentro do EP (espaços de estudo, tempo e meios disponibilizados) e assegurar a informação geral e a gestão administrativa do PEUCP através dos seus Gestores da Formação e Inserção Profissional (GFIP).

Em relação às competências de cada Entidade Viedma-Rojas salienta que:

La realidad de la prisión impone un contexto de seguridad, control de la comunicación y estrictas normas de funcionamiento interno sobre cualquier consideración académica. Quien tiene la responsabilidad de la vigilancia es quien impone siempre las normas de la intervención. Es decir, como en otros contextos, la actuación se ha de adaptar al espacio y no al contrario.

(Viedma-Rojas, 2003: 100)

A metodologia da UNED permite que os estudantes realizem de forma autónoma grande parte do trabalho necessário à aprovação das UC dos cursos, através do material didático disponibilizado em suporte de papel (textos básicos e materiais de apoio). Concomitantemente, os cursos conferentes a graus académicos, têm em vários EP acesso de modo condicionado à Plataforma aLF (Aprende, coLabora, Forma) da UNED - “plataforma virtual educativa para el aprendizaje y el trabajo colaborativo en- línea, que permite ofrecer y recibir formación a través de cursos y comunidades virtuales” (UNED, 2016: 16), que permitem o acesso a material multimédia - acessível com o apoio dos assistentes da UNED. Os/As REES poderão contactar os docentes através de contacto telefónico (de acordo com o regime de cada EP) e/ou correio postal. A UNED organiza as provas de avaliação presencial que são realizadas nos EP designados como prioritários. Os/As REES que se encontrem noutros EP podem solicitar antecipadamente, ao seu GFIP, a deslocação para a realização das provas. A UNED assegura ainda a existência do seu material pedagógico nas bibliotecas dos EP.

De forma a contornar as disparidades e dificuldades económicas dos reclusos a frequência ao PECP é gratuita (sempre e quando cumpram as condições do programa).

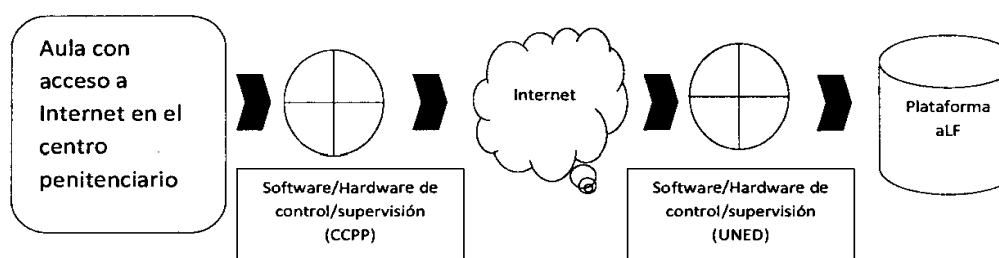
Iremos agora aprofundar algumas das especificidades da EaD da UNED nos EP.

Viedma-Rojas (2017) apresenta o modelo de quatro camadas que permite a utilização da plataforma aLF nos EP:

A primeira camada é constituída pelas salas da UNED, existentes em alguns EP, munidas de computadores, impressoras e acesso à internet. A segunda camada é constituída pelo hardware/software de controlo e supervisão instalado dentro dos sistemas informáticos daSGIP(o proxy permite filtrar *sites* e supervisionar o tráfego da rede, monitorizando as comunicações). A terceira camada, localizada no Centro de Inovação e Desenvolvimento Tecnológico da UNED, corresponde ao proxy da UNED. Este *software* gere as comunicações desde os EP, filtrando todos os

endereços IP (*Internet Protocol*) que solicitam acesso à plataforma específica dos EP, negando o acesso aos IP que não correspondam à listagem cedida pelo EP. O servidor possui medidas de segurança adicionais (*firewall*, IDS, etc.) para assegurar a segurança do sistema. A quarta, e última camada, é a plataforma aLF, acessível a todos os reclusos matriculados em cursos conferentes a grau académico.

Figura 3.1 - Esquema geral de acesso a Plataforma aLF nos EP



Fonte: Viedma-Rojas, 2017: 111

O processo de implementação da plataforma aLF nos EP é desenvolvido conjuntamente pelos/as técnicos/as da UNED e dos EP, possuindo as seguintes características (Viedma-Rojas, 2017):

- a) A navegação e as comunicações são controladas constantemente, de modo a que se possa controlar e supervisionar todo o tráfego de informação entre os EP e a UNED;
- b) É assegurado que os/as REES, através desta ligação, só conseguem aceder aos espaços educativos digitais da UNED/Plataforma digital de aprendizagem;
- c) O acesso dos/das estudantes à plataforma digital é condicionado. Têm acesso aos conteúdos programáticos, à avaliação contínua, às provas e aos exemplos apresentados pelo docente. Não lhes é permitido o acesso às ferramentas comunicacionais da plataforma (fóruns, mensagens privadas salas de chat, videoconferências online ou outros) ou a ligações externas.
- d) Os/As REES não conseguem submeter trabalhos através da plataforma, pois é considerada uma forma de comunicação. A entrega deve ser feita ao assistente da UNED que está presencialmente no EP ou através dos meios tradicionais.

Para minimizar estas restricciones [de acesso à plataforma virtual], facilitar los estudios y la evaluación continua, la Universidad ha creado la figura del Asesor-UNED en estos centros, que funciona en la práctica como un enlace entre el alumno y el docente o equipo de la materia. Concretamente, sus funciones son: 1) apoyar a los estudiantes y facilitar les el acceso a los contenidos de las asignaturas en las que se hayan matriculado; y 2) coordinar la comunicación con los equipos docentes y gestionar la entrega de las PEC o trabajos de los estudiantes a los equipos docentes.

(Lorenzo-Moledo; Varela-Portela e García-Álvarez, 2017: 65)

Um aspeto destacado por Lorenzo-Moledo *et al.* (2017) são as horas de assessoria que, para além de possibilitar o acesso à plataforma, ao acervo bibliográfico, à recolha de material e entrega de trabalhos, são um espaço de interação e apoio, desempenhando um papel essencial na motivação dos estudantes. Os autores referem que, no caso do EP da Coruña, há uma elevada frequência às assessorias e um baixo abandono escolar enquanto os estudantes permanecem no EP. Os autores destacam ainda que para o sucesso do Programa é essencial: 1) o trabalho colaborativo e articulado entre a Assessora da UNED e o Gestor da Formação e Inserção Profissional do EP; 2) a comunidade de aprendizagem constituída dentro de cada EP, onde a tutoria entre pares desempenha um papel central na motivação dos estudantes; 3) a relação do/da REES com a vida universitária extramuros “que fomentamos con la celebración de un curso de verano dentro de la programación de la UNED abierto a alumnos del exterior y que debemos seguir intensificando con nuevas acciones que nos permitan acercar la Universidad a la prisión” (Lorenzo-Moledo *et al.*, 2017: 66).

Num estudo de investigação Viedma-Rojas acerca da aplicação do modelo geral da UNED em contexto prisional, conclui que:

[...] todo indica que la enseñanza a distancia es el método más apropiado para ser aplicado en este espacio. No obstante, debemos señalar que las limitaciones de comunicación y/o uso autónomo del tiempo o espacio que impone la prisión requieren de una adecuación más flexible del modelo. La imposibilidad del uso de los medios que habitualmente ofrece la UNED al resto de sus alumnos, implica que los alumnos internos se encuentren en desventaja respecto al resto.

(Viedma-Rojas, 2003: 117)

3.1.2 - Prison-based Higher Level Distance Learning (PHDL)

No Reino Unido a The Open University (OU) é o maior fornecedor do ES nas prisões, afirmando-se ser uma universidade inclusiva, estando aberta às pessoas, lugares, métodos e ideias (OU, 2019).

A OU tem a especificidade de não exigir exames de acesso, exigindo, no entanto, graus de qualificação que variam consoante a nação. Oferece um Módulo de acesso (Access module), onde o/a estudante pode escolher uma de três áreas do saber, que permite um primeiro contacto com a EaD e a metodologia da OU, ganhando hábitos e competências para o estudo – sobretudo a pensar naqueles indivíduos que não estudam há muito tempo- e alicerçando autoconfiança (OU, 2019). Há a possibilidade deste ser completamente financiado pela Prisoners’ Education Trust (PET), caso o/a estudante cumpra os requisitos exigidos.

A universidade fornece todos os anos aos/às REES um currículo personalizado, com os respetivos pacotes de estudo (contendo livros, material impresso, DVD,...) e suporte aos estudantes em reclusão. A OU trabalha de modo articulado com os parceiros do setor da justiça, tendo criado um ambiente virtual de aprendizagem, acessível através do *Campus* Virtual do EP permitindo aos estudantes acederem a materiais em formato digital - existente apenas na Inglaterra e Gales.

The Virtual Campus allows students to use all our digital study materials, with the exception of the tutor group forum and external hyperlinks, as use is restricted by HMPPS. Using the Virtual Campus can greatly enhance your study experience, giving you access to audio-visual study materials as well as the ability to contact your tutor and submit your assignments through the system's secure relay messaging service.

(OU, 2019: 8)

Esta parceria estabelece também que é o técnico que acompanha o cidadão recluso na prisão, apoiados pelos técnicos da OU, que agilizará todas as questões administrativas relacionadas com o ingresso e a frequência a OU (escolha de disciplinas, candidatura, matrícula, pagamento, material de estudo, avaliação...).

Cada REES terá designado um tutor da OU que o ajudará ao longo do módulo através de correspondência, telefone e, sempre que possível, visitas presenciais (OU, 2019). O/A REES também poderá contactar o tutor via *Campus Virtual* se a ferramenta estiver disponível no EP. O/A REES submeterá regularmente trabalhos através do *Campus Virtual* (se acessível no seu EP) ou através do Departamento de Educação do EP.

A OU disponibiliza também um serviço de aconselhamento profissional; apoio em caso de transferência de EP de modo ao/à REES poder continuar o seu percurso académico, adaptando-o a realidade do novo EP e, no caso de libertação, para continuar os seus estudos em liberdade.

A questão económica, no que refere ao pagamento da frequência a OU, é dos aspetos mais realçados por vários autores (Pike e Adams, 2012; Coates, 2016; Farley *et al.*, 2016), já que terá de ser financiada pelo/a estudante em reclusão. A frequência universitária já foi apoiada por fundos públicos, no entanto, o governo optou por não fazer uma discriminação positiva, privilegiar, o cidadão recluso perante o cidadão em liberdade no que se refere à frequência ao ES. O cidadão recluso com dificuldades económicas e sem capacidade de recorrer a um empréstimo pode socorrer-se de organizações não-governamentais como a PET ou a Longford Trust, mas que têm revelado muita dificuldade em fazer face a todos os pedidos (Coates, 2016).

No Reino Unido as prisões são classificadas como de aprendizagem (learning prison) ou de trabalho (working prison). Nas poucas prisões de aprendizagem os estudantes de EaD possuem espaços específicos para o estudo, são encorajados a serem mentores e a desenvolverem comunidades de aprendizagem, sentindo-se valorizados (Pike, 2014). Enquanto que nas prisões de trabalho os estudantes de EaD sentem-se isolados, estudando nas suas celas (pequenas, barulhentas e sem condições para o estudo) e enfrentando dificuldades para concluírem as suas tarefas académicas (Pike, 2014). Uma das razões da não valorização do PHDL é o facto de "OU course completions and pass rates are also not included in targets or Key Performance Indicators for OLASS providers (or the National Careers' Service) and do not drive payments. Further and Higher Education in general are not regarded as a priority" (Coates, 2016: 39).

Existem, no entanto, bons exemplos de apoio aos/às REES:

The best practice is observed where a prison has a learning ethos which is shared by the staff, where higher-level learners are given dedicated space and time for learning and where learners are encouraged to take responsible peer-support positions which raise self-esteem and help to develop a community.

(Farley *et al.*, 2016: 155)

O acesso a computadores para os/as REES é limitado (Pike e Adams, 2012), sendo a norma a utilização dos computadores da biblioteca apenas algumas horas por semana – pois são partilhados por todos/as os/as reclusos/reclusas (estudantes e não estudantes).

Não existe acesso à internet para parte dos/as REES no Reino Unido (Hancock, Hall e Keynes, 2010) e, embora as condições de utilização das tecnologias tenha melhorado um pouco nos últimos anos, há uma clara desvantagem destes estudantes perante aqueles que frequentam os seus cursos em liberdade (Farley *et al.*, 2016).

Como todos os estudantes em regime de EaD os/as REES

[...] organize their own learning, but their communication with distance learning providers is complicated by the need to go through an intermediary in the prison; (...) Some distance learning providers, typically the OU, provide additional support to student inmates, through tutorials which can prove very successful but are plagued by security issues.

(Watts *apud* Pike e Adams, 2012: 365)

Um dos aspetos elencado por Coates (2016) é a necessidade de alargar o *Campus Virtual* a todos os EP de forma a garantir que, caso o/a REES seja transferido/a, possa continuar o seu percurso académico.

Existe um conjunto de estudos no Reino Unido que abonam a favor do PHDL, sobretudo no que se refere ao risco de reincidência:

Hughes (2005) found that distance and higher education prison students were empowered by their ability to take more control of their lives. As well as being more qualified, their ability to overcome study barriers provided them with life skills for their release.

(Adams e Pike, 2008: 1)

Ministry of Justice statistics from the Justice Data Lab show that prisoners who have undertaken distance learning to Further and Higher Education levels go on to reoffend on less than a matched control group.

(Coates, 2016: 37)

Higher education transforms prisoners, making them more risk averse. It gives them the skills to express themselves effectively and negotiate agreed outcomes without having to resort to violence (Pike, 2014). These benefits are in addition to increasing the chances of employment upon release from custody and the resultant decrease in recidivism rates of up to 40 per cent.

(Davis *et al.*, 2013 *apud* Farley *et al.*, 2016: 157)

3.2 - Projetos Nacionais

Em Portugal não são muitas as experiências de *eLearning* e EaD nos EP. Por este motivo abordaremos um projeto que, embora não se integre no ES, foi uma experiência pioneira e com resultados

positivos na integração do eLearning no EP, falamos do Projeto eLearning em Estabelecimentos Prisionais (EPRIS) que se iniciou em 2015-2016 e que é um projeto ainda ativo.

Abordaremos também a experiência da UAb em contexto prisional e os seus avanços mais recentes no desenvolvimento de tecnologias, metodologia e recursos que aproximam a experiência dos REES ao MPV da UAb.

3.2.1 - Projeto eLearning em Estabelecimentos Prisionais (EPRIS)

O Projeto EPRIS foi um projeto criado em 2015 no EP feminino de Santa Cruz do Bispo, visando contribuir para a reinserção social das reclusas. O projeto está enquadrado num protocolo assinado entre o Ministério da Justiça, a Santa Casa da Misericórdia do Porto e o Instituto Piaget, e conta com o apoio da Fundação Altice. O objetivo é a criação de “modelos de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/disseminação, com o recurso às tecnologias de informação e comunicação (TIC) enquanto instrumento de inclusão digital e social” (Monteiro *et al.*, 2018: 132).

A equipa do projeto optou pela utilização do eLearning reconhecendo as suas potencialidades, no contexto específico dos EP, para a inclusão de metodologias de diferenciação pedagógica e para o desenvolvimento de diversas competências exigidas pela sociedade.

O principal objetivo da formação, criada no âmbito do projeto e utilizando a plataforma *Moodle* – com as necessárias adaptações ao contexto prisional, é o desenvolvimento de competência digitais para a aprendizagem *online* a distância e a promoção do gosto pela aprendizagem através da utilização de novas metodologias (Monteiro *et al.*, 2018); neste sentido a aprendizagem de conteúdos específicos organizados em módulos (ambientação, Microsoft *Office* e empreendedorismo) tem um objetivo instrumental.

[...] os conteúdos foram disponibilizados em diferentes formatos e construídos especificamente para cada módulo de modo a desenvolverem distintas competências tecnológicas e sociais. Para além disso, recorreu-se também a conteúdos selecionados e desenvolvidos pelas formandas-reclusas no âmbito das atividades propostas, os quais foram sendo utilizados ao longo do processo formativo, tais como o portfólio “ser estudante on-line”.

(Monteiro *et al.*, 2018: 137)

Foram cedidos às dez reclusas participantes no projeto inicial computadores portáteis que poderiam usar nas suas celas para a realização das tarefas de formação com acesso à Internet, para interação na plataforma *Moodle*, no espaço da biblioteca, uma vez por semana, ou mais mediante solicitação. O projeto previa a realização de sessões presenciais no início e no fim de cada módulo de formação.

Os momentos presenciais constituíam-se em momentos teórico-práticos, com recursos de exposição dialogada, conversas informais sobre as dificuldades sentidas, realização de tarefas nos computadores portáteis, dinâmicas de grupo, apresentação de trabalhos, debates, role playing etc., que permitiam, por um lado, a mediação dos formadores e, por outro, a interajuda e a troca de experiências, que não era muito facilitada ao longo dos períodos on-line, em função das naturais restrições e logística de funcionamento de um EP.

(Monteiro *et al.*, 2018: 138)

Na 1.^a edição, e através de um *focus group* com as reclusas participantes no estudo foram identificadas as potencialidades (metodologia centrada no/na estudante, colaboração, autonomia, experimentação, ocupação positiva do tempo e enriquecimento pessoal) e limitações (desmotivação e ansiedade associadas ao contexto de reclusão, compatibilização entre o trabalho e a educação, acesso limitado à Internet, falta de interesse em determinados conteúdos) da utilização do eLearning em contexto prisional que, como referem os autores, vão ao encontro dos estudos realizados em contexto europeu.

Integrando os vários dados recolhidos através dos instrumentos utilizados (inquéritos por questionário e *focus group*); da avaliação do projeto EPRIS os autores concluem que

[...] o e-learning, em ambiente prisional, adquire potencialidades em termos de formação e no que concerne à promoção da motivação para o envolvimento na aprendizagem. (...) esses efeitos favorecem mudanças relativas à perceção das competências de aprendizagem das formandas em situação de reclusão (...). a possibilidade efetiva de empoderamento que ocorreu com essas formandas está relacionada com o recurso a processos de corresponsabilização ao longo de todas as etapas do processo formativo.

(Monteiro *et al.*, 2018: 147-148)

Os autores alertam-nos para algumas dificuldades relacionadas com o contexto prisional, nomeadamente no que concerne ao acesso aos recursos tecnológicos e ao efeito do próprio contexto prisional na motivação das reclusas.

3.2.2 - Campus Digital EDUCONLINE@Pris

A UAb seguindo o seu lema de “em qualquer lugar do mundo” há muito que está presente nos EP em Portugal, datando de 1998 o primeiro protocolo assinado entre a Instituição de ES e a Direção Geral dos Serviços Prisionais. No entanto, embora todas as restrições que condicionam a participação de um recluso estudante no MPV da UAb, nunca tinha sido realizado nenhum estudo relacionado com as características, limitações e necessidades destes estudantes. Em 2014 surge o projeto de investigação e desenvolvimento da Universidade Aberta “Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal” (Moreira, 2014). Após a assinatura de novo protocolo entre a UAb e a DGRSP em 2016, foi desenvolvido um portal que alojou o *Campus Digital EDUCONLINE@Pris* (<http://eduonlinepris.uab.pt/>).

O portal agregador do Campus foi criado, tendo por base duas plataformas Moodle, uma que dá acesso aos Cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento da Universidade Aberta, e outra com Cursos de Extensão Universitária, desenvolvida, especificamente, para a população reclusa, centrando-se ambas nos serviços mais importantes de gestão de conteúdos pedagógicos e das aprendizagens.

A plataforma de eLearning com Cursos de Extensão Universitária integra ainda um conjunto de serviços, permitindo a centralização da gestão do processo pedagógico, gestão de utilizadores e respetivos perfis, gestão das inscrições, publicação de horários e de eventos ou alertas específicos.

(Moreira, 2018)

O desenvolvimento do *Campus* conta com a colaboração da Porto Editora onde está integrada a plataforma Escola Virtual: Conteúdos e Recursos “que permite ao estudante recluso aceder a recursos e conteúdos de diferentes áreas disciplinares, como vídeo-aulas e provas de avaliação para ir aferindo os seus conhecimentos” (Moreira, 2018) e com o apoio da jp.ik e da Fundação PT para as soluções tecnológicas que suportam o *Campus* nos EP que apoiam o projeto com computadores portáteis e internet de banda larga – tendo sido criada uma ligação segura que permite controlar o acesso e a utilização por parte dos/das REES, sendo barrada todas as possibilidades de comunicação e acesso a *links* externos às plataformas de estudo.

CAPITULO IV

METODOLOGIA

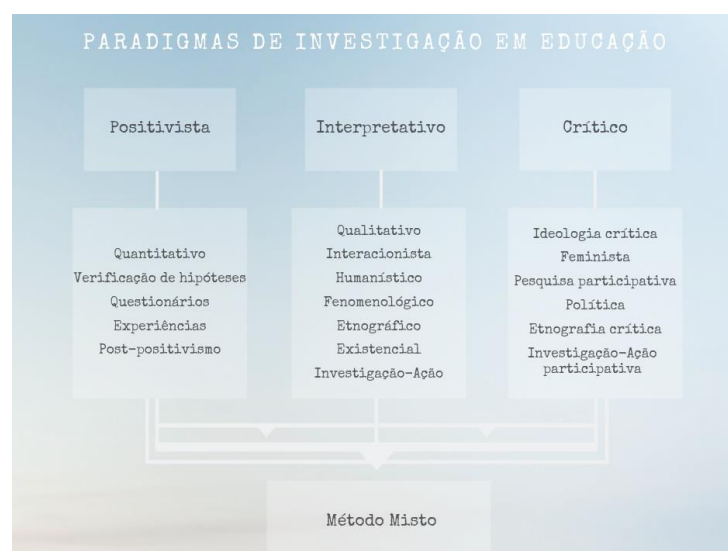
“without reflection it is hollow and without practice it is empty”
(Cohen, Manion e Morrison, 2011: 34)

A presente investigação, inscrita no domínio da educação, almeja a dupla função identificada por Popkewitz (1998), citado por Morgado (2012), de, por um lado, descrever e caracterizar os fenómenos que configuram determinados contextos educativos – identificando as atuais condições de aprendizagem dos estudantes da Universidade Aberta em situação de reclusão; e, por outro, orientar os indivíduos nas suas práticas e possibilidades de ação, contribuindo com o desenho de possíveis cenários que permitam a implementação do Modelo Pedagógico da UAb adaptado à realidade e condições dos EP em Portugal. Procura-se, assim, conhecer a realidade, através da perceção dos seus atores (estudantes, técnicos/as superiores de reeducação e diretores/as dos EP) para se poder operar sobre ela, entendendo como principal papel da investigação educativa “proporcionar os contributos necessários tanto para identificar problemas, necessidades e possíveis soluções, no sentido de facilitar e provocar tal reconstrução nos alunos, como para conceber, realizar e melhorar as práticas docentes” (Morgado, 2012: 44).

1 - Metodologia Qualitativa

Existem três grandes paradigmas de Investigação em Educação: Positivista, Interpretativo e Crítico (Cohen *et al.*, 2011; Sarmiento, 2011; Morgado, 2012).

Figura 4.1. Paradigmas de investigação em Educação



Fonte: Cohen, 2011

Na perspetiva epistemológica este estudo enquadra-se na visão pós-positivista (Cohen *et al.*, 2011) entendendo o conhecimento como pessoal, subjetivo e único; e considerando o

comportamento humano como ideográfico, ou seja, os indivíduos criam, transformam e interpretam o contexto que integram.

Na presente investigação, temos por um lado o Paradigma Interpretativo que se baseia na visão de que as pessoas

[...] apropriam-se da realidade que as rodeia, interpretam o mundo em que se inserem e atuam de acordo com as suas próprias interpretações, comunicam simbolicamente com os outros e consigo próprias, o que lhes permite adquirir um determinado sentido da realidade, conferir significado ao meio onde interagem e, simultaneamente, criar o seu próprio mundo.

(Morgado, 2012: 18)

Este paradigma situa o indivíduo no seu contexto e integra a visão destes da sua própria realidade (Morgado, 2012).

Por outro lado, temos o Paradigma Crítico, que graças à integração da dimensão ideológica permite, para além de descrever e compreender a realidade, intervir para transformá-la (Cohen *et al.*, 2011; Morgado, 2012). No domínio da educação, o paradigma crítico é prático e político, visando uma sociedade mais justa e igualitária (Cohen *et al.*, 2011).

Procurando integrar estes dois paradigmas de investigação, Sarmiento (2011) postula o interpretativíssimo crítico assente em quatro pressupostos epistemológicos: 1) pressuposto da singularidade que implica a inclusão das diferenças e especificidades de cada contexto; 2) pressuposto das dimensões intersubjetivas da ação; 3) pressuposto da natureza eminentemente linguística da investigação interpretativa da ação; e 4) pressuposto da reflexividade.

O modelo de investigação aplicado na presente investigação seguiu as oito etapas apresentadas por Cohen *et al.* (2011), operacionalizando-se do seguinte modo:

1 - *Identificação do objeto de estudo*: o presente trabalho está integrado no projeto de investigação e desenvolvimento da Universidade Aberta 'Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal'.

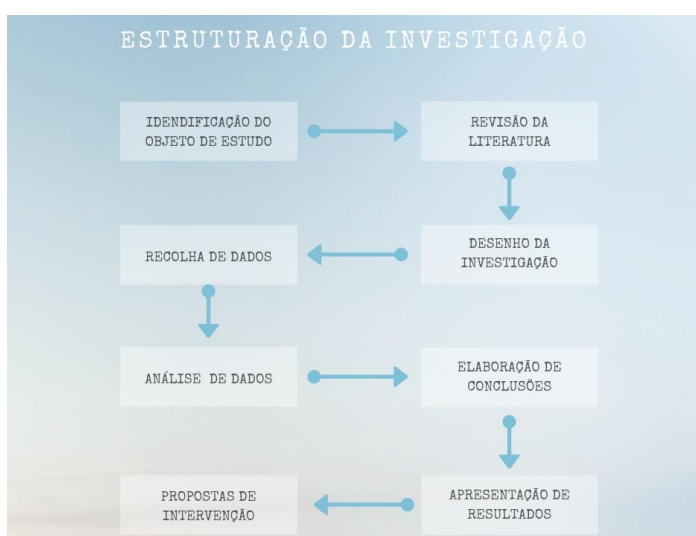
Enquadrado no Mestrado em Pedagogia do eLearning, considerou-se como objeto de estudo a análise da realidade, dos desafios e perspetivas dos estudantes da UAb reclusos, de modo a definir um quadro claro das suas potencialidades e limitações neste contexto específico de características únicas, procurando contribuir para a criação e desenvolvimento de um *Campus Digital* e para o desenvolvimento de ajustamentos do modelo pedagógico virtual da UAb que permita responder eficazmente às necessidades específicas desta população.

Posto isto, as questões que contextualizam e guiam a presente investigação são:

- a. Quais as características e condições específicas dos Estabelecimentos Prisionais em Portugal que condicionam a aplicação do MPV da UAb?
- b. Quais as principais dificuldades e barreiras que os estudantes em reclusão enfrentam?
- c. Em que medida a frequência de um curso da UAb contribui para a inclusão digital do cidadão recluso, melhorando as suas condições de reinserção social?

2 - *Revisão da Literatura* procurando conhecer: as políticas de Educação de Adultos e Inclusão Digital; o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta; os modelos e práticas de Educação a Distância em Estabelecimentos prisionais na Europa e a realidade dos Estabelecimentos Prisionais em Portugal.

Figura 4.2 - Estruturação da Investigação



Fonte: Cohen *et al.*, 2011

3 - *Desenho do Modelo de Investigação* baseado no estudo de caso, com recurso a entrevistas semiestruturadas.

Com esta dissertação pretende-se alcançar os seguintes objetivos de investigação:

- a. Estabelecer um quadro relativo às atuais condições de aprendizagem dos estudantes de cursos de Licenciatura da UAb em situação de reclusão;
- b. Elencar as principais dificuldades/barreiras (legais, contextuais, físicas) à implementação do modelo da UAb num contexto prisional;
- c. Compreender como é que ser estudante UAb, em reclusão, pode contribuir para a reinserção social.

Como referido anteriormente este trabalho integra-se numa investigação mais abrangente da Universidade Aberta. Posto isto, o desenho da investigação foi articulado com outros trabalhos de investigação, nomeadamente com a investigação de Machado (2017), sendo os guiões de entrevista semelhantes.

A amostra, ao nível da seleção dos Estabelecimentos prisionais, baseou-se naqueles com os quais a UAb já tinha protocolos de colaboração estabelecidos, tendo incidido em quatro estabelecimentos prisionais de Portugal Continental: dois da zona centro (Coimbra e Leiria) afetos à Área territorial alargada do tribunal de execução de penas de Coimbra e dois da zona norte (Paços de Ferreira e Vale do Sousa) afetos à Área territorial alargada do tribunal de execução de penas do Porto.

4 - *Recolha da Informação* de acordo com o desenho de investigação – realização das entrevistas e transcrição.

5 - *Análise dos Dados e Categorização*.

6 - *Elaboração de Inferências* baseadas no quadro teórico desenhado para a investigação.

7 - *Redação e Apresentação das Conclusões* da investigação.

8 - *Propostas de Intervenção*, seguindo a visão do paradigma crítico e procurando contribuir para a mudança social onde a igualdade de oportunidades e a prática da plena cidadania, se assumam como uma realidade para os cidadãos reclusos.

1.1 - Estudo de Caso

Yin (2001) descreve o estudo de caso como sendo “uma observação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2001: 32). No desenho da investigação com recurso ao estudo de caso, procurou-se que este fosse: holístico, empírico, interpretativo e empático (Morgado, 2012). Stake (2009) identifica, ainda, as características de um bom estudo de caso: “paciente, reflexivo, disponível para acomodar outra perspectiva de um caso” (Stake, 2009: 28); a este respeito Yin (2009), citado por Cohen *et al.* (2011), afirma que um estudo de caso exemplar deve ser: completo, inclusivo – de perspetivas e evidências-, significativo e envolvente.

Os estudos de caso podem integrar vários instrumentos de recolha de dados, dados quantitativos e/ou qualitativos e, inclusive, métodos mistos de investigação (Cohen *et al.*, 2011; Morgado, 2012), de modo a proporcionar um “exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade, (...), de uma amostra particular, selecionada de acordo com determinado

objetivo” (Greenwood, 1965: 331). O conhecimento que dele advém é concreto e contextualizado (Morgado, 2012), permitindo captar um “close-up” da realidade (Cohen *et al.*, 2011), no qual o investigador deverá “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)” (Morgado, 2012: 63).

Adelman (1980), referido por Cohen *et al.* (2001), identifica as vantagens da utilização dos estudos de caso na investigação em educação: os estudos de caso são fortes na captação da realidade; permitem generalizações; reconhecem a complexidade e a profundidade das verdades sociais; podem ser utilizados, enquanto material descritivo, para futuras reinterpretações; são um passo para a ação, os seus resultados podem ser utilizados para operar mudanças na realidade em estudo; os resultados de um estudo de caso são de mais fácil exploração e compreensão por parte do público em geral.

Em suma, estamos perante um estudo de caso coletivo (Stake,1999) ou múltiplo (Arnal, 1994) (Cohen, *et al.*, 2011; Morgado, 2012), por se tratar de um estudo de caso que envolve vários EP e, dentro de cada EP, vários atores (reclusos, técnicos e direção).

1.2 - Entrevista Semiestruturada

O instrumento de recolha de dados utilizado no presente estudo foi a entrevista, definida por Haguette como o “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (Haguette *apud* Boni e Quaresma, 2005: 72). Com as entrevistas visamos a construção do quadro informativo, representativo da realidade em estudo, que nos permitisse analisar e efetuar inferências sobre essa realidade.

Figura 4.3 - Tipologia de Entrevistas

PESQUISA	QUESTÕES	ENTREVISTAS	MODELO	ABORDAGEM	RESPOSTAS
QUALITATIVA	não estruturadas	aberta	questão central	em profundidade	indeterminadas
	semi estruturadas	semi aberta	roteiro		
QUANTITATIVA	estruturadas	fechadas	questionário	linear	previstas

Fonte: Duarte, s.d.

Dadas as características da investigação (abordagem qualitativa), optamos pela entrevista semiestruturada ou semidirigida, na qual, segundo Quivy e Van Campenhoudt “o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy e Van Campenhoudt, 1992: 194).

Durante a realização das entrevistas, embora existisse um guião com questões predefinidas e essenciais ao prosseguimento do estudo, a aplicação deste foi flexível (no tempo, nas questões, na interação), permitindo a espontaneidade das respostas numa relação dialógica e adaptativa, permitindo o aprofundamento das respostas, o esclarecimento de questões e a inclusão de novas questões que surgiram ao longo da entrevista, possibilitando enriquecê-la (Anderson e Kanuka, 2003).

Embora em cada entrevista pudessem surgir questões diferentes, inerentes ao rumo tomado pelo diálogo estabelecido com cada entrevistado, todo o guião de entrevista foi cumprido (independentemente da ordem em que eram colocadas as questões); de modo a podermos obter indicadores para todas as categorias de análise, bem como estabelecer pontos comuns entre a informação recolhida (caso estes existissem).

Pela existência de quatro grupos de entrevistados (Reclusos Estudantes, Reclusos Estudantes Iniciantes, Técnicos/as Superiores de Reeducação e elementos da Direção do EP), foram criados quatro guiões de entrevista (Anexo I, II, III e IV), que embora tenham a mesma estrutura central, exploram aspetos relacionados com as funções e o papel de cada grupo de entrevistados no processo de implementação da EaD no EP.

Os guiões de entrevista foram submetidos e validados pela Comissão de Ética do Laboratório de Educação a Distância e eLearning - UID 4372/FCT.

2 – Contexto: Estabelecimentos Prisionais

De acordo com o *site* da DGRSP os EP em Portugal são classificados pela Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro, em função do nível de segurança (especial, alta e média) e do grau de complexidade de gestão (grau elevado e médio). Na presente investigação os quatro EP são classificados, em função do nível de segurança, como segurança alta; e em função do grau de complexidade como elevado - Coimbra, Paços de Ferreira e Vale do Sousa -, e médio - Leiria.

2.1 - Estabelecimento Prisional de Coimbra

É um estabelecimento fechado, masculino, construído em 1889 com a configuração arquitetónica em estrela, conhecido como 'sistema de Filadélfia', que permite uma maior vigilância.

É constituído por oito alas destinadas ao alojamento dos reclusos e os diversos serviços existentes no EP - entre os quais oficinas de aprendizagem e trabalho, cinco salas de aula e de uma sala de professores/as situadas fora da Zona Prisional, ginásio e campo polidesportivo

Tem lotação de 540 lugares e a sua população é constituída, sobretudo, por reclusos em cumprimento de penas de longa duração (DGRSP, 2019). Conta com oito Técnicos/as Superiores de Reeducação e quinze reclusos a frequentar o ES.

2.2 - Estabelecimento Prisional de Leiria

Estabelecimento masculino, construído em 1956 com mão-de-obra prisional, tendo sido ampliado em 1990. Conta com uma área de oficinas utilizadas para o trabalho, realizado em parcerias com entidades do exterior, e para a manutenção das infraestruturas do EP.

Tem lotação de 111 lugares, em celas e camaratas, num edifício de três andares. A população prisional é constituída por reclusos preventivos e condenados a penas de curta duração (DGRSP, 2019).

2.3 - Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira

O Estabelecimento, masculino, foi inaugurado em 1957 e construído com uma disposição arquitetónica em 'Ferradura', constituído por duas alas ligadas entre si por uma ala transversal, detém celas individuais e camaratas, dois pátios cobertos e quatro descobertos (DGRSP, 2019). Possui uma Unidade de Saúde que dá resposta às necessidades dos reclusos do EP e de reclusos de outros EP da Região Norte.

Tem lotação de 548 lugares e uma população prisional caracterizada por reclusos condenados, na sua maioria provenientes da região norte do país. Tem uma intensa atividade laboral e conta com sete Técnicos/as Superiores de Reeducação e três reclusos a frequentar o Ensino Superior.

2.4 - Estabelecimento Prisional de Vale do Sousa

Com o objetivo de munir a região com um EP regional moderno, para dar resposta aos novos desafios da execução de penas e medidas privativas da liberdade foi criado, pelo Decreto-Lei n.º 149/2009 de 29 de Junho, o Estabelecimento prisional, masculino, de Vale do Sousa, localizado em Paços de Ferreira, e com lotação de 374 lugares. Conta com quatro Técnicos/as Superiores de Reeducação e três reclusos a frequentar o Ensino Superior.

3 - Caracterização da Amostra

Acreditando que o cidadão recluso tem o direito de participar na melhoria da sua condição ouvimos os estudantes da UAb nesta situação em três EP (Coimbra, Paços de Ferreira e Vale do Sousa).

Quadro 4.1 - Caraterização da amostra da investigação

Estabelecimento Prisional	COIMBRA	LEIRIA	PAÇOS DE FERREIRA	VALE DE SOUSA	TOTAL por FUNÇÃO
Reclusos Estudantes	1	não aplicável	1	1	3
Reclusos Estudantes Iniciantes	2	não aplicável	0	1	3
Técnicos Superiores de Reeducação	1	não aplicável	2	2	5
Direção do Estabel. Prisional	1	1	1	1	4
TOTAL por EP	5	1	4	5	15

Foi utilizada uma amostra representativa (Quivy e Van Campenhoudt, 1992). Para a definição da amostra foram considerados os Estabelecimentos Prisionais com relação institucional com a UAb, através do protocolo de colaboração assinado entre esta Entidade e DGRSP, no âmbito do Projeto de Investigação e Desenvolvimento ‘Educação a Distância e eLearning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal’, privilegiando aqueles nos quais existissem estudantes e/ou candidatos à UAb e que não tivessem sido alvo de investigação por parte de outros investigadores associados ao Projeto.

Foram considerados três grupos de entrevistados fundamentais para o processo educativo em reclusão: Reclusos Estudantes - Estudantes que frequentam a UAb há pelo menos um ano (EER) e Estudantes Iniciantes (EEI); Técnicos/as Superiores de Reeducação (TSR) que desempenham funções junto dos reclusos estudantes da Universidade Aberta; e elementos da Direção do EP (DIR). Procuramos assim, captar de forma ampla e multidimensional a realidade estudada, através da visão dos diferentes atores envolvidos no processo.

Os REES da UAb foram previamente convidados, através dos/das TSR, a participar no estudo; após a afirmação da sua disponibilidade foram informados da data e hora da realização da

entrevista. Inicialmente estava prevista a realização de sete entrevistas a estudantes, no entanto, houve um estudante, que no dia da sua entrevista, optou por não comparecer.

Quadro 4.2 - Caraterização dos REES

ENTREVISTA	SEXO	IDADE	TEMPO DE RECLUSÃO	REGIME DE RECLUSÃO	CURSO QUE FREQUENTA
EER_1_2	M	39	3 anos e 2 meses	RAVI com acesso a precárias	Ciências Sociais
EER_2_1	M	40	8 anos e 3 meses	Fechado	Gestão
EER_3_3	M	56	4 anos e 6 meses	RAVI	Ciências do Ambiente
E EI_1_2	M	36	2 anos e 11 meses	Fechado	Gestão
E EI_2_3	M	37	2 anos e 6 meses	Fechado	Ciências do Ambiente
E EI_3_3	M	36	5 anos e 6 meses	Fechado	Ciências Sociais

Os/As TSR que participantes no estudo, foram aqueles/aquelas que tinham a seu cargo processo(s) do(s) recluso(s) estudante(s) da UAb.

Quadro 4.3 - Caraterização dos/das TSR

ENTREVISTA	SEXO	FORMAÇÃO ACADÉMICA	TEMPO DE SERVIÇO EM EP
TRS_1_1	F	Psicologia	15 anos
TRS_2_1	M	Psicologia	não especificado
TRS_3_2	F	Ciências da Educação	10 anos
TRS_4_2	F	Serviço Social	20 anos
TRS_5_3	F	Serviço Social	25 anos

O terceiro grupo de entrevistados refere-se às direções dos Estabelecimentos prisionais nos quais se desenvolveu estudo, procurando obter a visão destes sobre as possibilidades e limitações da aplicabilidade do Modelo Pedagógico da UAb nos EP. Neste grupo surge pela primeira vez o EP de Leiria. Não tendo sido alvo dos outros grupos de análise em virtude da não existência de estudantes da UAb no EP, considerámos pertinente a sua inclusão dadas as possibilidades de uma intervenção futura.

É, ainda, de referir que num dos EP a entrevista com a Direção não foi presencial; foi entregue um documento impresso com as respostas às questões presente no guião de entrevista.

Em três situações a entrevista foi realizada com o Diretor do EP (todos do sexo masculino), na quarta situação a entrevista foi realizada com a Adjunta da Direção (sexo feminino).

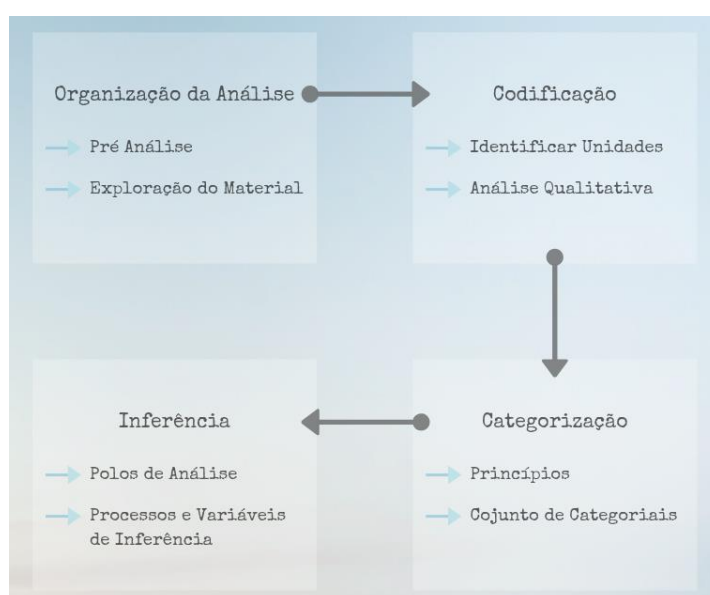
4. Contextualização e Descrição do Instrumento

A análise de dados, numa base interpretativa, será baseada na análise documental, uma técnica de análise de texto escrito, definido por Bardin como,

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por 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) destas mensagens.

(Bardin, 1977: 42)

Figura 4.4 - Etapas da Análise Qualitativa



Fonte: Bardin, 1977

Dadas as nossas fontes de evidência serem expressas de modo escrito (transcrição de entrevistas), esta técnica foi essencial para o apuramento dos dados extraídos no processo de investigação, já que ao permitir a análise da informação explícita, possibilitou o apuramento dos indicadores para a determinação de inferências e conclusões.

Figura 4.5 - Exemplo de Codificação da Informação



Na codificação o investigador percorre os “dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões” (Bogdan e Biklen, 2010: 221).

De forma a se realizar uma boa categorização Lima e Pacheco (2006) estabeleceram os seguintes princípios: exclusão mútua, exaustividade, permanência, produtividade e objetividade; e alertam-nos para a fidelidade das categorias, estas devem estar bem definidas e serem objetivas de modo a satisfazerem critérios de objetividade e de exclusão mútua.

A análise de conteúdo dará lugar a realização de inferências, que na fase de tratamento e interpretação de resultados, possibilitará o desenho das conclusões da investigação.

5. Procedimentos

Tratados todos os trâmites administrativos de pedidos de autorização e agendamento, procedemos à realização das entrevistas.

As entrevistas foram presenciais, realizadas nos EP, de forma individual e os guiões de entrevista foram previamente enviados às direções dos EP.

Antes do início da entrevista foi explicado ao/a entrevistado/a o objeto da mesma, garantido o anonimato e solicitada autorização para a gravação áudio. Procuramos também promover um ambiente de confiança e descontração, uma vez que a “interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas, não discordar ou argumentar com o entrevistado, ser o mais neutro possível” (Boni e Quaresma, 2005: 77). Em simultâneo, foi-se tendo o cuidado de clarificar conceitos e reorientar os entrevistados para o objetivo do estudo, com base no guião das entrevistas, tomando a entrevistadora uma postura de empatia e escuta ativa (evitando juízos de valor e o enviesamento de respostas).

Após a realização das entrevistas procedeu-se à sua transcrição e posterior análise de conteúdo e interpretação, baseado no modelo de Bardin (1977).

A transcrição da entrevista integra a metodologia de investigação e não é apenas um “ato mecânico de passar para o papel o discurso gravado do informante pois, de alguma forma o pesquisador tem que apresentar os silêncios, os gestos, os risos, a entonação de voz do informante durante a entrevista.” (Bourdieu *apud* Boni e Quaresma, 2005: 78). A transcrição das entrevistas teve uma verificação da transcritora para assegurar uma leitura clara e coerente.

As entrevistas foram analisadas numa primeira fase enquanto elementos únicos (análise isolada de cada entrevista – análise vertical), sendo depois realizado o cruzamento dos dados obtidos a partir dessas análises (análise horizontal).

Foi realizada uma leitura global de todas as entrevistas, após a qual se realizou a codificação do material – transformação dos dados brutos por recorte, classificação, agregação e categorização (Bardin, 1977)

Considerando as questões e objetivos de investigação, a revisão da literatura e as leituras das entrevistas realizadas, foram definidas três dimensões de análise:

I - Perceções das características e limitações dos REES

II - Condições dos Estabelecimentos Prisionais para os REES

III - Aplicação do Modelo Pedagógico da UAb nos EP.

Baseadas nestas dimensões e com o objetivo de converter o material recolhido em matéria passível de interpretação, foram definidas as categorias de análise entendidas como “rúbricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo)” (Bardin, 1977: 117).

As categorias e subcategorias foram estabelecidas de acordo com o critério semântico (Bardin, 1977), através da exploração de todo o material, identificando temas e tópicos relevantes. Estabelecida a grelha de análise, de modo a facilitar a estruturação da informação, procedemos à extração das unidades de registo entendidas como sendo “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base” (Bardin, 1977: 104).

De modo a organizar, inequivocamente, a informação, usamos uma codificação baseada em três letras (que identificara o tipo de entrevistado: DIR, TSR, EER e EEI) seguido de dois números separados por *underscore* (o primeiro referente ao entrevistado e o segundo ao EP a que pertence); assim um possível código será DIR_1_1 (Diretor um do EP um). As Unidades de Registo (UR) foram numeradas por entrevistado/a.

A análise do material recolhido será a base da interpretação de resultados, tendo como enquadramento as questões de investigação colocadas, contextualizadas no quadro teórico apresentado para a investigação (os resultados foram confrontados com a teoria para assim serem feitas inferências).

Quadro 4.4 - Dimensões, Categorias e Subcategorias

Dimensão	Categoria	Subcategoria
I - Perceções das características e limitações dos REES	Perceção das características dos reclusos por parte dos/as TSR e das Direções	Características pessoais dos Reclusos Estudantes
		Sucesso dos REES
	Limitações dos Reclusos para a frequência ao ES	Limitações económicas dos reclusos
		Limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena
		A escolha do trabalho em detrimento do processo educativo
		Limitações associadas ao suporte familiar dos REES
	Motivações e expectativas dos REES	Motivação para estudar no ES
		Perspetivas de emprego e projetos
		Dificuldades / estigmas

CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

II - Condições dos EP para os REES	Condições Físicas	Espaço de estudo
		Sala de informática
	Condições materiais	Livros, fotocópias/impressões
		Material escolar
		Acesso à tecnologia
	Condições imateriais	Disponibilidade de tempo/horários para o estudo
		Apoio/acompanhamento do/a TSR e de outros agentes educativos aos REES
		Avaliação de necessidades formativas dos reclusos
		Divulgação das ofertas de ES
		Valorização da frequência ao ES
III - Aplicação do Modelo Pedagógico da UAb nos EP	Representações da EaD	Definição de EaD
		Vantagens da EaD
		Pontos fracos da EaD
		Características do estudante de EaD
	Conceitos associados ao MVP da UAb	Plano da Unidade Curricular
		Avaliação
		Recursos de aprendizagem
		Classe virtual
		Literacia digital
	Especificidades da UAb	Escolha da UAb
		Comunicação com os serviços da UAb

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

“[...] the way prison education is conceived and how the person in prison is perceived are two sides of the same coin” (Costelloe e Warner, 2014: 176)

1 - Perceções das características e limitações dos Reclusos Estudantes do Ensino Superior

Consideramos importante enquadrar a investigação no contexto específico onde decorre. O contexto prisional é um meio fechado e segundo Goffman (1974) a prisão é uma instituição total.

[...] esta visão totalitária da prisão aparece no momento em que estabelecem barreiras às trocas e transações com o exterior, sejam estas barreiras físicas, culturais ou simbólicas, que demarcam as fronteiras entre o interior e o exterior da prisão. Salienta ainda as características principais deste tipo de instituições, considerando-as como totais, segregativas, homogeneizantes e estigmatizantes.
(Ermida, 2018: 26)

Através das entrevistas verificamos que as características mais evidenciadas em relação ao meio prisional é o facto de este ser muito fechado, normativo, com uma organização pesada, hostil e resistente à mudança. Como refere uma TSR:

"Trabalhamos num sítio fechado com regras muito específicas, com muita hostilidade, com uma problemática específica. Nós lidamos diariamente com: agressividade, hostilidade, revolta, as críticas"; outro técnico afirma que "estas instituições em si são muito resistentes à mudança."

Na análise desta dimensão o que procuramos compreender foi como as características deste contexto específico influênciam a frequência e o sucesso dos reclusos no ES, bem como as suas motivações e perspetivas de futuro.

Com esse objetivo foram definidas as seguintes categorias e subcategorias de análise:

1- Perceção das características dos reclusos por parte dos/as TSR e das Direções

- a) Características pessoais dos Reclusos Estudantes
- b) Sucesso dos REES

2 – Limitações dos Reclusos para a frequência ao ES

- a) Limitações económicas dos reclusos
- b) Limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena
- c) A escolha do trabalho em detrimento do processo educativo
- d) Limitações associadas ao suporte familiar dos REES

3 - Motivações e expectativas dos REES

- a) Motivação para estudar no ES
- b) Perspetivas de emprego e projetos
- c) Dificuldades / estigmas

1.1 - Perceção das características dos Reclusos por parte dos/as TSR e das Direções

1.1.a - Características pessoais dos Reclusos Estudantes

Com a ajuda dos/as TSR e dos elementos das Direções, procuramos identificar as principais características dos reclusos que poderão influenciar o seu percurso académico:

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nós também temos de ter noção do grau de iliteracia que temos. Nós não temos muitos candidatos que tenham condições e muitos dos candidatos que temos são indivíduos que já cá estão há alguns anos e que por isso fizeram aqui a escolaridade deles e também muitos acham que o 12.º segundo, para a idade deles e o projeto de vida deles, é suficiente. Não temos assim uma grande população que queira prosseguir estudos.

(DIR_1_2, UR6)

Quadro 5.1 - Características dos Reclusos Estudantes

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_4_4	"Até os reclusos preventivos podem estudar, desde que com autorização do tribunal. Os casos que já tivemos foram de continuidade, de quem já estava a estudar."	4
DIR_1_2	"No caso do Ensino Superior é uma fatia pequenina; os que têm esse interesse são muito motivados depois para o fazer."	10
DIR_1_2	"Ou vêm com o objetivo [de frequentar o ES] de fora que é o caso dos que estão inscritos, ou é um objetivo criado aqui "	12
DIR_1_2	"É uma descoberta deles próprios por isso faz-lhe sentido a eles as Ciências Sociais ou então: porque é que isto me aconteceu? E vão para Direito. Por Direito muitos deles têm interesse porque começaram a ler os códigos: como é que eu posso diminuir a minha pena? Como é que eu posso... então o interesse pelos códigos começa a aumentar, tivemos aí um que até o Mestrado fez; e esse chegou a estar no Mestrado de Medicina Legal."	13
DIR_2_3	"Passa muito, me parece, por questões de autoformação, de necessidades de conhecimento e culturais, do que muito mais por projetos profissionais."	15
TSR_5_3	"O próprio recluso é que está a dar um salto, para além disso são pessoas adultas, também há alguma autonomia"	11
TSR_5_3	"São pessoas logo à partida que se disponibilizam naturalmente para ir um bocadinho mais além."	21

Embora o grupo de reclusos com condições para frequentar o ES seja identificado como reduzido, a verdade é que é já um número significativo, como apresentado por Graça (2017) na caracterização da população alvo do seu estudo onde 21% da amostra (52 dos 248 reclusos) completou a escolaridade até ao Ensino Secundário ou Superior. Como refere o DIR_4_4 "Há mudanças nos reclusos, porque estes indivíduos já têm outro nível de escolaridade, já estiveram mais anos na escola do que acontecia no passado." (UR10)

1.1.b - Sucesso dos REES

O sucesso no ES é um conceito complexo e multifatorial influenciado por variáveis individuais e contextuais (Araújo, 2017). Assim, de modo a clarificar a nossa análise, vamos considerar o sucesso do REES como sendo aquele que "é avaliado tradicionalmente através de indicadores objetivos de conclusão das unidades curriculares em cada um dos anos do curso, do tipo de resultado obtido em cada uma das unidades curriculares – refletindo a qualidade das aprendizagens, em termos quantitativos" (Araújo, 2017: 133).

Eu acho que a taxa de sucesso é positiva, eu vou-lhe explicar porquê, normalmente um indivíduo que se candidata ao ensino superior, é um indivíduo que tem este projeto, é um indivíduo que tem

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

competências, é um indivíduo mais estruturado, mais adequado. Por isso a taxa de sucesso acaba por ser um bocadinho maior até pelo número ínfimo que nós temos tido.

(TSR_1_1, UR25)

Quadro 5.2 - Sucesso dos REES

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"Aqueles reclusos que efetivamente querem prosseguir os estudos tem-no conseguido com sucesso. Obviamente que existe sempre quem desista, por razões económicas ou outra"	8
TSR_2_1	"A ideia que eu tenho é que as pessoas que iniciam esse processo, normalmente têm sucesso. Depois de terem mobilizado tanta coisa, depois aquilo tem de ser não é? "	27
TSR_3_2	"Eu conheci tão poucos nestes anos, mas os tão poucos que eu conheci acabaram a licenciatura de uma forma tão autodidata, de facto, lutando contra tudo e contra todos...este que eu dei o exemplo, terminou em liberdade pois faltava-lhe a componente prática, mas já tive um recluso que licenciou-se em psicologia sem nunca ter saído do contexto prisional. Eles são pouquíssimos, mas mesmo assim desses pouquíssimos casos, sim, conseguiram todos terminar. A motivação é tudo."	12
TSR_4_2	"Nós tivemos cá casos de sucesso "	35
TSR_4_2	"Normalmente quem diz: eu quero fazer, aceita o desafio e usa todas as forças... só se não tiver grandes capacidades, mas normalmente têm. É claro que podem não fazer nos quatro anos "	68
TSR_4_2	"Os que eu conheci até agora, que disseram assim eu quero ir...queriam mesmo! (...) tinham mesmo muita vontade, por isso conseguiram ultrapassar os obstáculos"	45

Da análise do quadro anterior podemos elencar como razões de sucesso dos REES: o autodidatismo, a persistência e a motivação. Neste sentido, Araújo alude que o rendimento académico, fator aqui considerado para o sucesso, “parece ser determinado por variáveis mais dinâmicas como a autoeficácia, as abordagens ao estudo, o locus de controlo, o estabelecimento de objetivos, a regulação do esforço ou as expectativas de realização” (Araújo, 2017: 134). Quer no apresentado na análise das entrevistas, quer pelo referido por Araújo (2017) podemos concluir que as variáveis individuais são preponderantes para o sucesso do estudante do ES.

O único fator de insucesso/abandono mencionado, de forma objetiva, foi o fator económico.

1.2 - Limitações dos Reclusos para a frequência ao Ensino Superior

São várias as limitações dos reclusos para a frequência ao ES:

Ser universitario en una prisión no es una tarea fácil, puesto que se presentan múltiples dificultades, (...) pero sobre todo con el campus virtual (...) (falta de competencias digitales básicas, acceso restringido, imposibilidad de interactuar con los docentes...) y con el mismo contexto de la acción educativa, esto es, un centro penitenciario (condiciones ambientales para el estudio, traslado de alumnos a otros centros o dispositivos,...).

(Lorenzo Moledo *et al.*, 2017: 65)

Após a análise das entrevistas identificamos quatro grandes limitações: a) fatores económicos; b) limitações associados ao contexto prisional e ao tipo de pena; c) a escolha do trabalho em detrimento do processo educativo; e, d) o suporte familiar.

1.2.a - Limitações económicas dos Reclusos

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quadro 5.3 - Limitações económicas dos Reclusos

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_2_1	"Surge logo a questão do dinheiro"	18
DIR_1_2	"Ele dizia-me 'ou Dr.ª mas o que acha eu agora vou começar a ter as precárias, tenho de pagar a taxa [de matrícula]'. Só o facto de ter de pagar a taxa ... 'porque vou ficar sem dinheiro para as precárias'. Ele tinha feito a candidatura e depois desistiu, já não quis fazer a matrícula. Como foi a ação de esclarecimento voltou-me a dizer que estava a tentar avaliar se valia a pena dar os 80€ e para ele dar 80€... Quem não tiver lá fora quem ajude ... Compreenda é muito dinheiro; para quem não tem, é muito dinheiro."	43
TSR_4_2	"Depois também é preciso dinheiro para pagar os manuais e aquilo tudo. Ora o P. não pode e acabou por desistir. Aqui ganha 50€, nem chega a isso, portanto é isso que ele tem. "	24
DIR_2_3	"Há uma dificuldade real aqui também que é a questão das propinas."	8
TSR_5_3	"Vai-se minimizando algumas limitações próprias do sistema em termos de recursos – há alguns que não têm dinheiro para tirar fotocópias, como é que eles estudam? É muito complicado. E há cadeiras que têm muitas coisas. Nos temos que andar aí, assim um bocadinho a pedir. Há universidades que dão alguns apoios. Nos aceitamos tudo."	53

O fator económico, no caso da UAb e com exceção para os cidadãos e cidadãs estrangeiros (por uma questão de legislação), pode ser minimizada através da candidatura e atribuição do subsídio escolar. Mas o ideal seria, talvez, uma situação semelhante à vivida em Espanha onde “todo alumno tiene derecho a la subvención de la matrícula [e propinas] y a la bibliografía básica para preparar las asignaturas, siempre que cumpla con el rendimiento académico mínimo preestablecido por la Comisión de Seguimiento del Programa” (Rodríguez Núñez, 2005: 5).

1.2.b - Limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena

Quadro 5.4 - Limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"Já tive situações de alunos que manifestaram interesse mas a Direção Geral não autorizou, visto que tinha de sair ao exterior fazer exames. Manifestou algum tipo de interesse mas pela pena que tinha e tempo que tinha cumprido a Direção Geral não autorizou."	19
TSR_2_1	"O aluno no seu percurso académico pode precisar fazer alguma coisa lá fora e o Diretor, excepcionalmente pode autorizar que ele vá lá fora devidamente custodiado. Agora se for um indivíduo que pela sua própria definição de adjudicação penal não possa sair, acabou, não é? Se for um indivíduo que tenha escolta não vai fazer o exame com duas carrinhas de gajos armados atrás dele. "	21
TSR_4_2	"O R. fez psicologia, só lhe faltava o estágio mas depois já foi para o regime aberto fazer estágio no Espaço T, de maneira a poder terminar"	39
TSR_4_2	"Eu lembro-me há uns anos atrás de alguém que faltou ao exame para maiores de 23 anos (M23) porque naquele dia não houve carrinhas, e sei que se fizeram todos os esforços para ... mas se surgir uma urgência, se houver uma carrinha e houver um que tem de ir para o hospital... há prioridades."	38
TSR_4_2	"O de engenharia não terminou, mas por razões óbvias, havia ali uma componente prática que era impossível"	40
TSR_5_3	"Já aconteceu o Diretor Geral não autorizar uma deslocação a fazer um exame, porque entretanto aconteceu qualquer coisa e há processo de averiguações disciplinares"	66

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

DIR_2_3	"Por exemplo, temos aqui um caso que agora que está em regime aberto e a fazer as últimas cadeiras da licenciatura, não havia essa possibilidade e agora há, para além disso trabalha para a Câmara de Coimbra que lhe possibilita frequentar as aulas durante o dia."	16
DIR_2_3	"Às vezes também há cursos e há projetos que param numa manifesta dificuldade, como uma aula prática que o indivíduo não pode frequentar e que no currículo é imperativo, portanto ele não pode e ali fica o percurso do indivíduo parado no segundo ou no primeiro ano. Me parece também que as instituições ao aceitarem alunos deveriam ver como seria possível ajustar os currículos, no que não fosse possível aceitar as pessoas, mas dizendo atenção! Está situação, neste curso há cursos que é possível, outros não"	11
DIR_2_3	"Falta aqui um pouco de maior informação, porque muitos destes percursos ... porque se nós temos a possibilidade de transportar um indivíduo para a realização de um exame, mas não temos a possibilidade se andarem a frequentar 20 ou 30 aulas práticas, até porque quer pela dificuldade logística, quer pelo contexto em que essas aulas decorrem, não faz sentido impor a uma turma de setenta, sessenta ou oitenta alunos, entrar lá um recluso com dois guardas à porta."	12
TSR_5_3	"As saídas administrativas são pedidos de saída precária. O facto de irem lá, dependendo de cada Universidade, às vezes é um bocadinho constrangedor para ambos. Mesmo os exames nacionais de acesso, que aqui também acontecem, a escola prefere vir cá com um professor, tratamos de toda a logística para vir cá, para não ser este aparato que vai criar algum stress na própria escola, sobretudo a miúdos dos exames nacionais que são miúdos mais jovens, é menos burburim que passa para a sala de exames onde se pretende um determinado clima. Eles vêm cá e as coisas acontecem cá; é mais sereno, mais pacífico."	65
TSR_4_2	"Há muitos anos já tivemos um estudante de Psicologia, na Faculdade de Psicologia do Porto e em Direito na Portucalense. Houve uma altura em que tive um de Engenharia na Faculdade de engenharia e também era complicadíssimo por causa das questões práticas, esse então é que saiu sem concluir grande coisa, porque era muito difícil. Tivemos um de Ciências da Educação, mas esse também acabou por sair muito cedo e terminou depois lá fora."	17
TSR_4_2	"Eu penso que as faculdades facilitavam mais, eu lembro-me de, no caso, da Portucalense virem cá os Professores, disponibilizavam-se para vir dar, às vezes, alguns esclarecimentos... Psicologia também, os exames muitas vezes eram feitos cá... e isso de repente deixou de existir, portanto deixou de existir essa disponibilidade por parte das faculdades de irem aos EP. A única hipótese que nos puseram foi, como vocês fazem, nós mandamos o exame, passamos o exame e enviam-nos e mais nada. Aliás nos últimos anos tem sido essa a metodologia. "	34
TSR_4_2	"Tinha de lá ir fazer os exames e ele ia com escolta, fazer os exames lá, era assim. O que também se tornou muito complicado [por causa da mobilização dos recursos]."	37

Na UAb encontramos resposta para algumas limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena, nomeadamente aquelas associadas à realização de provas presenciais que são realizadas dentro dos EP, não exigindo logística de transporte e escolta do REES; e aquelas associadas à obrigatoriedade de aulas práticas presenciais, visto que os cursos da UAb estão organizados de modo a não exigir a presença física do estudante – exceção feita à realização das provas de avaliação presencial que podem ser realizadas no interior do EP com supervisão.

1.2.c - A escolha do Trabalho em detrimento do Processo Educativo

Uma das limitações existentes transversal aos fatores económicos e ao contexto prisional, do ponto de vista legislativo, é a distinção em termos remuneratórios entre a educação e o trabalho dentro do EP. Gerardes afirma que “muitos indivíduos carecem de dificuldades financeiras, o que os

impede de estudar em detrimento de trabalho remunerado” (Gerardes, 2017: 117-118). Neste sentido, Gabriel (2007) defende que:

À semelhança do que acontece nas prisões norueguesas, as atividades escolares deveriam beneficiar da atribuição de uma bolsa escolar, de modo a que os reclusos não tivessem que escolher entre a escola e o trabalho. A atribuição de uma bolsa escolar funcionaria como um incentivo de arranque, fundamental para que a escola conseguisse ter oportunidade para motivar o aluno, por outro lado permitiria resolver o eterno dilema entre o trabalho e a escola.

(Gabriel, 2007: 122)

A mesma situação é vivida em Espanha:

El trabajo es la única fuente de obtención de recursos en prisión. Así es que la decisión para unas personas con graves carencias económicas está condicionada. O estudian, y dependen de la ayuda exterior para vivir en la prisión, o trabajan, para mantener cierto grado de autonomía.

(Viedma-Rojas, 2017: 108)

Quadro 5.5 - A Escolha do Trabalho em detrimento do Processo Educativo

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_1_2	"Foi uma das dificuldades do que desistiu, que não tinha apoio familiar, primeiro ponto, e o segundo ponto, foi que preferiu trabalhar para ganhar dinheiro e não conseguiu conciliar as duas coisas, não tem apoio familiar, precisa de ganhar algum dinheiro para o seu autossustento, para as suas coisas, porque eles têm o base, têm comida, têm a roupa, mas o resto: o café, os iogurtes, o tabaco – que para eles é fundamental, isso tem de ser eles."	41
TSR_4_2	"E normalmente, no início do ano letivo, cem, cento e tal, inscrevem-se e ainda estão lá até dezembro, depois claro começa a haver quebras, que é normal, acontece sempre isso. Depois eles não recebem, tem essa parte. Há muito recluso aqui que efetivamente a família não tem condições; temos aí gente muito carenciada. Portanto aquele dinheirito por pouco que seja a ganhar a trabalhar de faxina e ter os 40€ para eles é importante, é por isso muitas das vezes quando eles me dizem tá bem, eu percebo e acredito que ir para a escola é importante, mas eu preciso do dinheiro! E nós sabemos que são situações miseráveis que às vezes têm 3 e 4 filhos e as esposas desempregadas recebem o rendimento de reinserção e é muito complicado., não têm para a vida diária quanto mais para...hoje em dia temos que pensar que as deslocações a Paços de Ferreira implicam gastos que não são tão poucos quanto isso, ou o transporte público ou a gasolina porque vêm, sobretudo do Grande Porto. Tudo isto são despesas, então se eles puderem ter algum dinheirito para o tabaco, para os cafés, para as coisas deles...temos de perceber isso também."	12
TSR_2_1	"Um recluso que ganhe 20€ por mês e obrigatoriamente tem de distribuir o dinheiro, metade para o fundo de reserva e metade fica disponível para as obrigações, para a família. Se o recluso não tem recursos próprios para comprar coisas e tal, não pode! Se algum me diz assim, “eu gostava muito e tal” e o resto?...eu digo pensa noutra coisa. Não me vou comprometer ou incentivar para uma coisa que quero e não tenho."	20
DIR_2_3	"Muitos destes indivíduos têm carências económicas e portanto há uma parte do absentismo e da desistência da frequência escolar que se coloca em detrimento do trabalho ou da formação porque lhes auferem uma remuneração que lhes permite viver melhor dentro da cadeia. Agora com o novo código de execução de penas já é possível ter indivíduos colocados a meio tempo, permite que os indivíduos frequentem o ensino durante uma parte do dia e na outra parte tenham uma ocupação laboral."	5
TSR_5_3	"Um recluso aluno da Universidade Aberta trabalha e faz questão de suportar os custos com o seu ensino, com o produto do seu próprio trabalho, das suas economias, não tem apoio da família porque têm dificuldades. Candidatou-se este ano, não se candidatou o ano passado, porque esteve a estruturar a parte financeira. "	56

DIR_4_4	"No início todos valorizam o estudo, embora a maioria valorize o trabalho por causa da remuneração. No entanto, o ano passado começámos com 29 alunos e apenas tivemos uma desistência. Os únicos que não terminaram o ano a estudar foram os que saíram ou foram transferidos. Quem tem família que lhes vai trazendo coisas de fora pode ir estudar."	9
---------	---	---

E apresentada no relatório de Muñoz (2009), onde refere que em alguns países apesar de a educação ser gratuita o facto de esta diminuir a possibilidade dos cidadãos e cidadãs reclusas auferirem dinheiro através do trabalho remunerado, por norma dentro do próprio EP, diminui a participação destes/destas nos programas educativos. Destaca o exemplo da Irlanda onde os “reclusos que participaban en actividades educativas percibían el mismo estipendio diario que los demás presos. Irlanda también ofrece, al igual que otros Estados, como Hungría y Lituania, becas mensuales para compensar la posible pérdida de ingresos” (Muñoz, 2009: 21).

A Comissão Europeia nas regras propostas para o funcionamento dos EP Europeus e tratamento dos reclusos é clara ao afirmar na regra 28.4 que “Education shall have no less a status than work within the prison regime and prisoners shall not be disadvantaged financially or otherwise by taking part in education” (European Committee on Crime Problems, 2018: 27). Também a legislação portuguesa (art. 39.º, Lei 115/2009) prevê que “[...] a frequência assídua de cursos de ensino considera-se tempo de trabalho, sendo atribuído ao recluso um subsídio”.

1.2.d - Limitações associadas ao suporte familiar dos REES

Através dos vários testemunhos dos entrevistados (TSR e Estudantes) verificamos que, em contexto de reclusão, o apoio externo é imprescindível para o sucesso do percurso académico do REES. Este fator é também apresentado num estudo elaborado por Comings (2007) no qual identificou “o suporte recebido da parte da família, amigos, colegas ou outros grupos e entidades relevantes” como uma força positiva para a permanência do estudante no ES (Seabra *et al.*, 2014: 21). Viedma-Rojas destaca também o papel da família e amigos como “apoyo estratégico real (compra de libros fuera, ayuda en los traslados de materiales, etc.), moral (cambiando su actitud hacia ellos y apoyándolos al reinterpretar esta decisión como un cambio de actitud conducente a la «normalidad» del interno)” (Viedma-Rojas, 2003: 114).

O REES está limitado, pelos condicionalismos próprios da sua situação de privação de liberdade, na comunicação com a Universidade – para o tratamento de processos administrativos-, e no acesso aos recursos de aprendizagem. Embora exista o apoio do TSR este é também limitado – pelas questões que exporemos na apresentação da segunda dimensão de análise. A consciência desta dependência de apoio externo está bem presente em todos os intervenientes: "Desde já lhe digo: quem não tiver assim mais ou menos uma estrutura não consegue fazer o curso. Não vale a pena, é quase, diria, deitar dinheiro fora" (EER_2_1, UR77); “Quem surge são aqueles que as famílias dão

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

suporte, têm condições financeiras e escolaridade que permita aceder ao ensino superior" (DIR_4_4, UR5).

Quadro 5.6 - Limitações associadas ao suporte familiar do REES

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"Está a desinvestir. Vamos ver o que está a acontecer aqui com o E.: ele tem um suporte familiar, mas não me parece que seja um suporte familiar muito coeso."	32
TSR_1_1	"Para ter o material, se for um indivíduo que não tiver nenhuma retaguarda, como é o caso do L. que tem, mas se for o caso do E., o E. não consegue ter material nenhum se eu não o chamar para lhe dar o material. "	48
TSR_2_1	"No caso do L., por exemplo, é o pai que faz tudo."	3
TSR_2_1	"Normalmente o indivíduo que quer ir para o ensino superior tem por natureza um suporte qualquer lá fora. Acaba por ser a família que faz o levantamento da oferta"	12
EER_2_1	"Eu, felizmente, tenho essa facilidade porque ligo pra casa, tragam-me isto, tragam-me aquilo, e tenho até pessoas que me ajudam nisso. "	8
EER_2_1	"Se for para eu estudar o meu pai está disposto...até porque é o meu pai que paga agora a Universidade. Eu não conseguia custear a Universidade."	14
EER_2_1	"Eu, felizmente, tenho um bom backup, um bom suporte"	20
EER_2_1	"Quando eu preciso de alguma coisa faço uma lista e entrego ao meu pai e o meu pai traz-me."	99
EER_2_1	"Tenho uma prima que é a minha ponte: ela é que me tira os apontamentos, ela é que me tira as bibliografias, alguma coisa de legislação que eu precise, basta eu só passar num papel, que o meu pai chega lá e ela traz-me tudo"	21
DIR_1_2	"O que acontece com o R. é: a esposa vai à Universidade falar com a Dr. ^a M., a esposa vai a Plataforma retira os conteúdos..."	40
TSR_4_2	"O R. tem a esposa que é incansável e faz a mediação, faz o que for necessário, e isso é muito importante"	22
TSR_4_2	"O R. é muito esforçado, aliás ele disse logo: eu não quero trabalhar porque quero ter tempo, não quero sentir-me pressionado, e pronto felizmente tem a família que o apoia nesse sentido, também não está ali apertado em termos de dinheiro, não precisa daqueles 50€ ou o que seja"	41
TSR_4_2	"O P. é uma situação complicada porque o P. não tem ninguém"	18
EEl_1_2	"Foi a minha mãe e uma amiga que eu tenho lá fora que me ajudaram imenso. Nomeadamente a trazerem documentação dos cursos que existiam"	5
EEl_1_2	"Os meus pais nesse aspeto foram excelentes, continuaram a apoiar e ajudar."	14
EER_1_2	"Falei com a minha companheira, falei com os meus pais, sobre a eventualidade de me darem apoio se eu decidisse enveredar por esse caminho, recebi o apoio deles"	6
EER_1_2	"Ou então peço à minha mulher que através de uma sobrinha minha acabam por fazer isso"[contactar professores]	17
EER_1_2	"A bibliografia é a Dr. ^a M. [UAb Porto] que disponibiliza à minha mulher."	78

Há situações em que outros agentes substituem a família no apoio ao recluso estudante, como nos relata o EER_3_3: "há uma senhora que era professora de matemática e vem aqui ajudar-nos com a matéria, tira fotocópias e ajuda-nos bastante" (UR6); "Quando faço a inscrição inscrevo-me em x unidades (duas, três, quatro), a Sra. [professora voluntária] já me conhece bastante bem, entra nas unidades em que me inscrevi tira a matéria e traz-me as fotocópias para eu estudar" (UR37)

"ela [a professora] foi à Universidade Aberta que é aqui da parte de trás trazer o livro de estatística" (UR38).

Uma outra importante limitação que embora tenha sido abordada apenas por um entrevistado, nos parece importante destacar: a da proximidade física do EP com a Universidade:

Nós temos dois que falaram também com vocês que tinham candidaturas abertas noutras universidades e pediram transferência, porque uma é em Aveiro e outro é na Guarda, era impossível estudarem aqui [Paços de Ferreira], e pediram transferência para as cadeias mais próximas da Universidade.

(DIR_1_2, UR5)

O lema da UAb “em qualquer lugar do mundo” simboliza o romper de barreiras geográficas e o estreitar das distâncias físicas, permitindo que os seus estudantes, independentemente do local em que se encontrem possam aceder, frequentar e concluir a sua formação no ES.

A TSR_5_3 alerta-nos para o facto de as limitações do contexto prisional, e a dependência dos REES dos TSR, possam criar um conceito deturpado da frequência ao ES:

Não têm acesso à net, nem ir às aulas, porque estão limitados. Por isso na pesquisa é tudo muito virtual, porque somos nós que lhes criamos esse espaço. É importante que eles não fiquem a pensar que é igual como lá fora, porque não é, aqui estão numa situação controlada e protegida.

(TSR_5_3, UR27)

Esta falta de autonomia criada no contexto de reclusão poderá afetar de forma negativa a reinserção do indivíduo, na medida em que este não consegue desenvolver as competências necessárias para autonomamente tratar dos vários aspetos da sua vida.

Há uma limitação incontornável para REES da UAb que é o acesso à tecnologia, no entanto pela sua especificidade e centralidade neste estudo, esta limitação será abordada na segunda dimensão de análise.

1.3 - Motivações e expectativas dos Reclusos Estudantes do Ensino Superior

1.3.a - Motivação para estudar no ES

Existem dois aspetos que se distinguem nas motivações dos reclusos para a frequência de um curso superior: abstração da realidade e rentabilização do tempo em reclusão.

A necessidade de abstração da realidade está bem espelhada no discurso do REES:

Eu já andava a tentar matricular-me numa universidade, não só para ter mais conhecimentos, mas também para me abstrair da realidade, isto é uma realidade que, queiramos, quer não, é contranatura. É um ambiente hostil, estamos privados do mais básico que o ser humano tem, que é a liberdade.

(EER_2_1, UR6)

Para além da ocupação do tempo em reclusão o REES EEI_1_2 destaca a rentabilização desse tempo para a obtenção de um certificado que o possa ajudar a conseguir trabalho "Aqui, é preciso fazer um pouco essa distinção, vai-me dar a ocupação que é isso que eu pretendo, estar ocupado e fazer

alguma coisa e...aproveitar no fundo, para depois ter um documento que comprove que posso exercer uma determinada profissão" (UR38).

A rentabilização do tempo em reclusão prende-se com a ideia de não ter uma interrupção na vida que foi desaproveitada. Cunha (2013: 23) refere que o “tempo na prisão pode ser usado como, a segunda oportunidade para iniciar ou concluir estudos, contudo, apenas uma minoria aproveita essa possibilidade”. Como vimos no ponto anterior, os reclusos que pretendem frequentar um curso de ES têm à partida características específicas: "O meu interesse pelo ensino superior acentuou-se em reclusão" (EER_1_2, UR5). Verificamos neste trecho o referido por Gutiérrez-Brito, Viedma-Rojas e Callejo-Gallego (2010: 456): “los estudios superiores en prisión son en buena medida la prolongación de las aspiraciones académicas de la muestra antes de su ingreso”.

Os REES entrevistados afirmam: "não foi só cumprir pena, é minha convicção, não estar parado à espera que chegue o dia de sair, posso cultivar-me" (EEI_3_3, UR8); "para não estar aqui este tempo, como tempo perdido" (EEI_3_3, UR4); "uma pessoa está aqui dentro, como já vos disse, quer fazer alguma coisa do tempo que está aqui" (EEI_1_2, UR8); "Chegou uma altura que eu decidi que aproveitar este tempo da melhor forma era estudando" (EER_3_3, UR8); "o meu PIR foi feito em 2011, quase logo que eu cheguei aqui, e eu disse mesmo: Eu quero estudar! Eu sabia para o que vinha, não é? Eu já conhecia a realidade [...] E então eu disse vou estudar, vou tentar rentabilizar ao máximo o tempo que tenho" (EER_2_2, UR11). Num estudo realizado por Gutiérrez-Brito, Viedma-Rojas e Callejo-Gallego (2010: 458) os autores verificaram que “Para la mayoría de la muestra, el hecho de estudiar les ha valido para ocupar el tiempo en prisión (88,9%) y para sentirse mejor dentro de ella (87,5%).”

No estudo de Machado (2017) as principais motivações identificadas nos reclusos para a frequência de um Curso superior foram:

- a) satisfação pessoal; b) desejo de progredir na carreira, perspetivando um futuro mais aliciante; 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)

(Machado, 2017: 102)

Como podemos verificar os itens destacados pelos reclusos estudantes no presente estudo não encontram aqui coincidência no que concerne à relevância dada, aparecendo conjuntamente na alínea *d*.

No entanto a satisfação pessoal está presente e acreditamos ser transversal às outras motivações apresentadas: "A licenciatura é por uma questão de gosto e o tempo que eu passo aqui é fundamentalmente tempo agarrado aos livros; sempre, sempre, sempre, agarrado à matéria para

ver se consigo" (EER_3_3, UR18); "eu tinha uma ambição comigo que era tirar um curso superior" (EER_1_2, UR1).

É também verificável o desejo de um futuro mais aliciante (Machado, 2017) "com esta licenciatura espero ter um trabalho que fosse mais, sei lá, não só remunerado" EEI_1_2, UR2); "penso que [a licenciatura] pode-me ajudar, um dia quando sair. Se não for aqui, principalmente no meu país, (...), penso que seria uma grande ajuda" (EEI_2_3, UR6).

Viedma-Rojas (2003) na conclusão do seu estudo apresenta como motivações dos reclusos para participar nos cursos da UNED "la ocupación valorada del tiempo, la posibilidad de un futuro social o profesional mejor, la mejora de la aceptabilidad social de su entorno y, sobre todo, la realización de un esfuerzo individual solitario" (Viedma-Rojas, 2003: 116). Podemos verificar mais uma vez a relevância dada à ocupação útil do tempo em reclusão e ao desejo de um futuro mais promissor. Aspectos verificados também no estudo de Maria (Maria, 2005 *apud* Rocha, 2007: 21) "as motivações mais vezes mencionadas para frequentar cursos de formação foram: ocupação do tempo (42%), motivações para o sucesso (33%), motivação económica (19%)".

Podemos verificar uma ligação entre a escolha do curso e o percurso de vida do recluso: "Eu quando pego nos manuais identifico-me com aquilo que estou a ler" (EER_1_2, UR4); o mesmo REES refere "Eu sei que me vai trazer conhecimento e Know-How em áreas que são de meu interesse" (UR16); "[Licenciatura em Gestão] é a base de qualquer tipo de negócio ou de prestação de serviço, uma pessoa tem de saber gerir aquilo que está a fazer... já tenho alguma experiência em termos de gestão" (EEI_1_2, UR3); "passou-me pela cabeça fazer qualquer coisa na área do Direito uma vez que com o regresso do serviço militar entrei na área da segurança privada e era uma coisa que estava mais ou menos interligada e suscitou-me ali algum interesse" (EER_1_2, UR2).

A minha dedicação aos estudos teve sempre mais ou menos presente, eu sabia que era esse o meu caminho, na altura nomeadamente na área da psicologia, isso acabou por se afirmar, talvez um bocadinho pela força dos problemas com a justiça, fez com que eu refletisse também sobre o que tinham sido as minhas condutas passadas, os meus problemas e dificuldades de vida, apoios que tinha tido, que não tinha tido, oportunidades que tinha aproveitado outras menos aproveitadas, com todas as exigências do próprio trabalho, acabei por me sentir mais do que motivado e identificado com a área.

(EER_1_2, UR3)

Foi mais pelo meu percurso na vida, aquilo que eu pretendo fazer, cresci e sempre vivi num bairro social, [...] ver se consigo através da minha experiência, do meu percurso, toda a história da minha vida acho que vou conseguir ajudar mais pessoas através das Ciências Sociais, explicar, tentar saber o porque dos bairros, mais sobre a população africana, tentar perceber melhor isso, para tentar explicar melhor, tenho certeza que vai ser mais recetivo para as pessoas, por quem já passou por isso tudo [...] [ter] passado por isto e ter uma formação para poder ajudar as pessoas.

(EEI_3_3, UR7)

O mesmo REES acrescenta, enquanto fator motivacional: "A vontade e a crença do que eu pretendo fazer, não só para mim, mas que pode servir para companheiros meus" (EEI_3_3, UR18).

1.3.b - Perspetivas de emprego e projetos (pós-reclusão)

Quadro 5.7 - Perspetivas de emprego e projetos

ENTREV	REGISTO	UR
EER_2_1	"Se eu tiver oportunidade de trabalhar no Ensino Especial, trabalho no Ensino Especial, mas não deixarei também de ter a minha vertente empresarial porque é um ramo que também eu gosto. Digamos que eu nunca gostei muito de ter patrões; sempre fui muito de ser aventureiro."	24
EER_2_1	"Há sempre um projeto, posso vos dizer que eu tenho por exemplo ideias de criar uma marca própria e desenvolver essa marca"	26
EER_2_1	"É óbvio que o curso é extremamente importante para isso [para a gestão de uma empresa] porque me dota de ferramentas que eu não teria se não tivesse o curso, não quer dizer que não as pudesse ganhar com a experiência, mas uma coisa é eu ir percorrendo um caminho para ter essas ferramentas, outra coisa é eu começar o caminho já com essas ferramentas. É totalmente diferente."	27
EEl_1_2	"Claro que saindo daqui e terminando este curso, gostaria de fazer primeiro um estágio em algum lado; perceber o que este curso realmente me vai dar para fazer na forma prática"	20
EEl_1_2	"Ter uma empresa"	4
EEl_1_2	"Eu tenho alguns projetos ambiciosos"	17
EEl_1_2	"Criou-se ali uma ideia de negócio concretizável e possível, as terras ainda estão lá, percebem, se calhar a ideia desse negócio que além de criar postos de trabalho que isso é muito importante para o estado e ajudam nesse aspeto"	18
EEl_1_2	"Eu quando acabar este curso não quero logo começar por aí, quem sabe montar um negócio próprio em termos de restauração"	19
EEl_2_3	"Agora pretendo tentar acabar. O trabalho aqui...se conseguir, depois... Quero tentar perceber o que se pode fazer no meu país."	8
EEl_3_3	"Vou sair daqui e vou trabalhar"	22
EEl_3_3	"Depois de concluir, passo a passo, logo se vê. A Junta de Freguesia de ali, o até a escola para trabalhar com jovens "	10
EEl_3_3	"Quando eu lá chegar, tentar de alguma forma trabalhar ... fazer daquilo um centro e aproveitar para trabalhar "quem tem mais jeito pra isto" tentar de alguma forma "	11
EER_3_3	"Eu tenho uma profissão muito boa porque eu sou serralheiro mecânico e eu trabalhava para empreiteiros, sempre ganhei muito bem"	16
EER_3_3	"Tenho a formação de técnico agrário, tenho a pensão todos os meses, tenho a minha casa... não vou dormir para baixo da ponte ... não terei grandes dificuldades."	17
EER_3_3	"Um projeto na área agrícola e esta formação ajuda bastante, se não vamos ver."	21

Embora os REES valorizem os cursos que estão a frequentar e reconheçam as mais-valias para eventuais projetos que venham a desenvolver, valorizam mais as experiências/empregos/projetos anteriores à reclusão.

Vários estudos apontam para uma visão otimista do recluso relativamente à sua reinserção social (Burnett, 1992; Zamble e Quinsey, 1997; Visher *et al.*, 2003; Dhimi *et al.*, 2006).

Os resultados do estudo de Gerardo (2017) também apontam para uma percentagem favorável da perspetiva dos reclusos em relação à sua reinserção social na ordem dos 56%, faz, no entanto, um alerta:

(...) a realidade dos reincidentes parece diferir daqueles que estão reclusos pela primeira vez, na medida em que nestes as expectativas de reinserção se parecem ter gorado aquando das suas saídas anteriores, onde não tiveram sucesso tanto ao nível social, quanto laboral, não tendo tido qualquer suporte ou acompanhamento por parte dos serviços de reinserção social (n =10; 71% dos reincidentes), associados ao facto de muitas vezes terem sentido uma quebra nos laços e no suporte familiar.

(Gerardo, 2017: 100-101)

1.3.c - Dificuldades / estigmas

Nesta subcategoria verificamos uma postura maioritariamente positiva dos entrevistados em relação às eventuais dificuldades/estigmas que poderia sentir no seu regresso à sociedade livre, verificamos também que embora alguns reconheçam eventuais dificuldades/estigmas negam-se a serem vítimas dos mesmos “Nunca serei um ex-recluso” (EER_2_1, UR28). O mesmo REES afirma que: “Eu sei que se bater à porta de certas e determinadas empresas que as pessoas me vão dizer ‘o que fez ultimamente?’ – estive empregado na cadeia de Paços de Ferreira. ‘Desculpe, eu tinha a vaga, mas ela foi preenchida ontem’. Eu sei! Mas não é isso que me desanima” (EER_2_1, UR39).

O EEI_1_2 que, embora associe indiretamente a possibilidade de alguma discriminação, desvaloriza a situação referindo que se pode obviar a situação de reclusão “se uma pessoa vai a uma entrevista de trabalho ou vai apresentar um currículo, tem de ser honesto mas não tem de ser Ernesto, não vai ter que se expor como um livro escarrapachado aberto” (EEI_1_2, UR21).

Outro REES refere que dadas as condições de empregabilidade no país: “Acho que não [há igualdade de oportunidades], um indivíduo que sai com um crime como o meu, chegando lá fora pedem-lhe o papel, hoje em dia conforme como as coisas estão, mesmo com formação, à partida essa pessoa é logo excluída” (EER_3_3, UR20). Há também que acredite que as oportunidades entre licenciados (ex-reclusos ou não) são idênticas: “Eu creio que sim” (EEI_1_2, UR22).

Quadro 5.8 – Dificuldades/estigmas

ENTREV	REGISTO	UR
EER_2_1	"Eu já podia beneficiar de medidas de flexibilização... há algum tempo. Aí é que entra o preconceito. É aí, porque não há la fora"	33
EER_2_1	"Eu quando saí com acesso a prisão preventiva eu não senti rejeição absolutamente alguma do meio. Porque eu sempre fui bem aceite no meio"	34
EER_2_1	"Eu não consigo voltar atrás, e apagar o que fiz. Mas mesmo assim quando cheguei lá fora não tive problemas nenhuns. Inclusive até pessoal que trabalha lá na confeção que eu criei é pessoal ali do meio portanto nunca me senti rejeitado em lado nenhum."	35
EER_2_1	"Eu cheguei aos bancos, precisei de dinheiro, o banco deu. Eu precisei de comprar um carro a crédito, o pessoal facilitou-me, portanto eu não senti isso. "	37
EER_2_1	"Também F. é uma cidade pequena que toda a gente se conhece. Mas eu não senti rejeição portanto não é agora que eu vou sentir daqui há uns tempos."	38
EEI_2_3	"Não sei. Eu penso que pode prejudicar [o facto de ser ex-recluso] ... um bocado."	7
EEI_3_3	"Não lhe sei responder, porque não conheço muitos ex-reclusos licenciados... mas deve ser igual"	12

EER_3_3	"[tem receio no estigma por ser ex-recluso] Não, não tenho medo absolutamente nenhum disso até porque eu sou muito independente ... faço o que quero e o que acho que está certo, além das satisfações que tenho de dar à minha mãe com a idade que tenho, ela ainda é viva e eu respeito muito, não dou satisfações face a ninguém."	19
---------	---	----

A análise desta categoria remete-nos para conclusões idêntica ao do estudo de Gutiérrez-Brito, Viedma-Rojas e Callejo-Gallego (2010: 464-465): “los estudios superiores se consideran mayormente como una forma positiva de afrontar la situación de prisión y en menor medida como un instrumento o mecanismo para su reingreso en la sociedad y el mercado laboral”.

2 – Condições dos Estabelecimentos Prisionais para os Reclusos Estudantes do Ensino Superior

Após conhecer as características gerais que influenciam o acesso e frequência dos reclusos ao ES, iremos procurar identificar quais as condições (físicas, materiais e imateriais) disponibilizadas pelo EP para a frequência a um curso superior, dando destaque aos aspetos mais significativos para um estudante da UAb.

Foram assim definidas as seguintes categorias e subcategorias:

- 1) Condições Físicas
 - a) Espaço de estudo
 - b) Sala de informática
- 2) Condições materiais
 - a) Livros, fotocópias/impressões
 - b) Material escolar
 - c) Acesso à tecnologia
- 3) Condições imateriais
 - a) Disponibilidade de tempo/horários para o estudo
 - b) Apoio/acompanhamento do/a TSR e doutros agentes educativos ao REES
 - c) Avaliação de necessidades formativas dos Reclusos
 - d) Divulgação das ofertas de ES
 - e) Valorização da frequência ao ES

2.1 - Condições Físicas

2.1.a - Espaço de estudo

O Espaço de estudo é aqui entendido como o espaço físico com condições de estudo para o recluso estudante – espaço onde possa aceder ao material de estudo e tenha condições para trabalhar e se concentrar nas atividades educativas.

É consensual para os/as TSR e para os REES que o espaço predominante para o estudo é a cela.

Quadro 5.9 – Espaços de estudo para os REES

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"A Biblioteca, a cela. "	52
EER_2_1	"O meu espaço específico eu já o criei. É a minha cela"	90
DIR_1_2	"Na cela têm a mesinha, têm a cadeira."	33
TSR_3_2	"Têm a cela, o espaço da cela. "	20
TSR_4_2	"Este ano em termos de cela está melhor, tem mais tempo para estar sozinho, portanto fica na cela."	53
EER_1_2	"No meu quarto."	90
EER_3_3	"[onde costuma estudar] na cela, onde estou sozinho, estou descansado, não tenho barulho e mesmo quando ponho música é muito baixa"	49

A cela, por ser o local mais recatado, acaba por ser a escolha dos REES para o estudo. Gabriel constata esta situação e relata que:

[...] os reclusos quando não têm aulas e precisam de estudar, têm que escolher entre a sua cela ou camarata ou espaços de convívio comuns que não são de todo adequados ao estudo. As prisões são espaços fechados onde convivem muitos reclusos, tornando-se escassos os espaços com ambiente adequado ao estudo.

(Gabriel, 2007:120)

Farley *et al.* (2016) num estudo realizado no Reino Unido verificaram que a cela, embora seja o local mais utilizado para o estudo, apresenta limitações: "Students in their cells rarely have any technology, except perhaps DVDs and hence some assignments are still hand-written" (Farley *et al.*, 2016: 155)

A Biblioteca é também entendida no Estabelecimento Prisional de Paços de Ferreira (EPPF), pelos/as TSR, como espaço de estudo, embora seja um espaço condicionado por horários: "Dispomos de um espaço adequado ao estudo, que é a biblioteca do EP" (DIR_3_1, UR12); "Têm a cela. Podem usar a biblioteca, dentro dos horários disponíveis" (TSR_2_1, UR35).

Pelas características e organização das Bibliotecas dos EP (espaços de promoção cultural e não de estudo), estas não garantem aos REES as condições necessárias de silêncio que lhes permita a concentração exigida para o estudo.

A biblioteca de Custóias funciona de forma diferente desta biblioteca, em Custóias a biblioteca é fechada aqui é aberta, aqui entra uma pessoa qualquer pela biblioteca, em Custóias não. Vai à biblioteca quem está autorizado a ir, e quando entra na biblioteca há normas que têm de ser cumpridas, é o ambiente de biblioteca. Aqui a porta está aberta, ou mesmo que esteja fechada é aberta, a entrada e a saída é fluente e se estão duas ou três pessoas a ler, como aconteceu várias vezes comigo, estão outros ao lado a tentar procurar o filme para ver logo à noite ou simplesmente a tentar procurar este livro ou aquele mas estão a falar, então eu digo assim: estou a perder duas horas e meia.

(EER_1_2, UR96)

No Estabelecimento Prisional de Coimbra (EPC), embora já existe um espaço no EP dedicado ao estudo, há o desejo de um espaço específico para Estudantes do ES: "Há um espaço quer para

estudarem quer para acesso, por exemplo, a material e ao computador onde fazem os trabalhos" (DIR_2_3, UR24); "Temos andado assim um bocadinho a utilizar espaços que nos são disponibilizados à medida daquilo que necessitamos, sem termos espaço próprio" (TSR_5_3, UR41).

Temos um dicionário, temos uma gramática, temos uns caderninhos, coisas onde livremente sem estar dependente da biblioteca que é outra coisa, possam estar para o ensino superior. Esse era o grande salto. Mas vai-se conquistando, e já se está mais perto hoje do que ontem.

(TSR_5_3, UR45)

Verificamos também a abertura do Estabelecimento Prisional de Vale de Sousa (EPVS) para criar condições propícias ao estudo quando solicitadas pelo REES, por exemplo: "no ano passado ele pediu para ir umas horas, sobretudo na fase dos exames, para uma salinha de aulas, para ficar lá sozinho a estudar, ter mais concentração, e isso é claro que lhe foi autorizado" (TSR_4_2, UR54).

Podemos aferir, ainda, que existe a abertura dos EP para a criação de um espaço físico específico para estudantes do ES, sempre e quando o número de REES seja representativo: "Uma sala equipada com privacidade. Neste momento seria gerir espaço. Teríamos que encontrar alternativas para as questões técnicas" (DIR_4_4).

Nós temos uma biblioteca, temos uma sala de ioga, porque passamos a ter um voluntário que faz aulas de ioga e nós criamos uma sala, antes não tínhamos. Nós tínhamos de ter programas terapêuticos, criamos uma sala para os programas terapêuticos. Sê passarmos a ter ensino universitário a distância, precisamos de uma sala, há-se de criar essa sala.

(TSR_1_1, UR59)

Creio que é possível organizar-se a instituição, sem dúvida. [quais pensa que podem ser os entraves?] eu penso que os entraves podem ser horários, porque tem de ser estabelecidos de acordo com os horários dos EP. E sempre o acesso do recluso ao espaço. Os outros parecem-me facilmente ultrapassáveis, a definição de um espaço, do equipamento, eu penso que a primeira questão são os horários.

(DIR_2_3, UR20)

Podemos assim concluir que embora não exista, ainda, um espaço específico para o ensino superior nos EP, sendo as celas os espaços utilizados preferencialmente pelos REES, existe a disponibilidade de o mesmo ser criado – atendendo às exigências da população reclusa, quanto ao volume de REES e às limitações específicas dos próprios EP.

2.2 - Condições Materiais

2.2.a - Livros, fotocópias/impressões

Para além das condições físicas referentes aos espaços de estudo é essencial o acesso ao material de estudo. No contexto atual existente nos EP, este limita-se, em grande medida, a material em suporte de papel (livros, fotocópias e/ou impressões).

O pagamento das fotocópias e impressões dentro dos EP está a cargo do REES. Dadas as limitações económicas de alguns deles e não havendo um orçamento próprio do EP para estudantes do ES, como refere o DIR_1_2: "O ES não está contemplado [no orçamento]... tem de ser sempre a família

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

a ajudar nessa parte [fotocópias e materiais]" (UR23), este pode ser um entrave ao acesso ao material de estudo por parte do estudante.

Quadro 5.10 - Limitações na reprodução de material para estudo

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"O diretor não me vai suportar o custo das cópias do EP, eu já lhe disse [ao REES], dá-me um <i>email</i> a quem eu possa enviar o email para lhe imprimirem as coisas, por que ele poderia dizer, não eu pago isto, mas é que ele também não paga as fotocópias e o EP não lhe vai suportar esse custo, porque não há."	35
TSR_1_1	"Mas, entretanto, quando a Dr. ^a M. me envia a documentação ele tem um exame, pra aí passados 15 dias, e eu aí, um bocadinho a rebeldia, imprimi-lhe aquelas cópias a custo zero."	36
TSR_2_1	"As coisas mais simples: fotocópias – o aluno diz assim: eu preciso de imprimir 700 fotocópias, tem de se pedir ao diretor, e não é por causa daquelas 700 fotocópias, pode-se potencialmente ter 700 fotocópias vezes 700."	19
DIR_1_2	"Também a impressão das coisas para nós é muito complicada, porque também temos os nossos orçamentos e etc. "	24
TSR_3_2	"Por exemplo imagine que precisa de uma série de fotocópias, terá de assumir as despesas das fotocópias, porque em relação aos outros reclusos não seria justo. Porque o outro pode não querer estudar, mas precisar de fotocópias para a segurança social e tem de as pagar."	25
TSR_4_2	"Claro que aquelas coisas que vocês mandam por <i>email</i> e não sei que, eu dou ao R. sou eu que fotocopio. Agora, de resto não."	61
DIR_2_3	"Os recursos não são muitos, daí a importância da articulação com as próprias instituições no sentido de facilitar com os próprios materiais, do acesso, porque muito desse material hoje em dia é correio eletrónico, mas depois é preciso imprimir."	23
TSR_5_3	"Não podemos de dispor de papel para as fotocópias, porque não há. "	51

No que se refere a livros, os EP possuem Biblioteca onde os REES os poderão requisitar. No entanto, embora bem apetrechadas, não possuem secções específicas para o ES.

Quadro 5.11 - Bibliotecas dos EP

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_1_2	"A biblioteca está bem apetrechada e temos a parceria com a Biblioteca de Paços de Ferreira em que fazemos um <i>crossbooking</i> , ou seja, eles de 3 em 3 meses trazem-nos livros deles, pra já têm trazido os que eles acham, mas a qualquer momento a biblioteca está disposta a nós precisamos deste e eles trazem. Este intercâmbio também é bom para eles. Se for necessário vir um livro de ciências sociais vem."	30
DIR_1_2	"Biblioteca em horários de atendimento por ala. Podem requisitar livros, há outros que não são requisitáveis, tipo Atlas e assim."	32
TSR_3_2	"Temos biblioteca; não está apetrechada em relação ao ensino superior, porque não há essa experiência. É tão isolado, tão isolado, [o caso de estudantes do REES] que não há. Mas pode vir a enriquecer se se encaminhar nesse sentido. "	23
EER_1_2	"Quando quero fazer a requisição de um livro ou outro vou."	98
DIR_2_3	"Temos biblioteca (temos quase 15000 volumes)"	25
EER_3_3	"Tem biblioteca, tenho alguns livros de lá, se precisar posso trazer e depois entrego."	50

São também criadas outras estratégias de apoio ao nível dos livros, por exemplo: "a bibliografia, como é ciências sociais, algum de nós tem o livro e lá empresta...é um bocadinho assim!" (DIR_1_2, UR29)

Quando a condição económica não é um entrave os REES optam por adquirir os livros necessários ao estudo: "A minha cela é uma autêntica biblioteca. De gestão tenho lá tudo" (EER_2_1, UR93)

No EPC cada REES possui uma *pen drive* onde guarda o seu material de estudo: "cada recluso tem uma *pen* sua, pessoal, onde pode ir guardando a sua matéria para quando sair em liberdade a levar" (TSR_5_3, UR57); "a *pen* está com o guarda responsável por aquela ala. Ele vai lá, vê o trabalho e no final entrega a *pen* ao Guarda. E quando é preciso descarregar coisas pra lá, vem a mim e descarrega, depois volta a ir para lá" (TSR_5_3, UR63).

Esta situação poderia contribuir para reduzir os custos associados à impressão de documentos, no entanto, a limitação de acesso à sala de informática, o condicionalismo de a *pen* ficar com o guarda da ala e a não possibilidade de computadores nas celas, faz com que o REES "não pode sempre trabalhar em *pen*, então ele pondera e diz o que quer imprimir [depois a técnica trata do processo], depois trazer em suporte de papel e ele vai estudando à noite, ao fim-de-semana, nos horários dele, quando ele entender" (TSR_5_3, UR60).

Como refere Machado o material impresso é:

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.

(Machado, 2017: 124)

Em contexto de reclusão, com as condições atuais, o material impresso continua a ser o único meio que garante a autonomia do estudo do REES, na definição do local, da hora e do seu ritmo de trabalho.

2.2.b - Material escolar

O material escolar (cadernos, canetas,...) que aqui ganha uma maior dimensão, dada dificuldade no acesso à tecnologia, é disponibilizado pelo EP de modo informal, não como procedimento, mas sim como exceção.

Quadro 5.12 - Material escolar

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"O EP não disponibiliza material escolar porque não dispõe de orçamento para esse fim"	15
TSR_1_1	"Não é dado material. Agora se me disser, preciso de uma caneta, uma sebenta, um caderno, quer dizer... isso sim."	60

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

TSR_2_1	"Normalmente as pessoas que frequentas esses cursos têm outros tipos de recursos e não têm essa necessidade. Neste momento pensado e intencionalizado não existe nada."	42
EER_2_1	"Provavelmente até darão. Mas eu também nunca pedi. "	98
DIR_1_2	"Sim. [blocos, canetas...]"	36
TSR_3_2	"Com os recursos deles, as despesas não é o sistema que as assume. Um bloco, uma esferográfica, isso até um guarda da escola disponibiliza logo; mas é isso porque é económico, porque é acessível"	24
TSR_4_2	"Um lápis, uma caneta isso sim. Sempre que vamos lá para cima para ele fazer o exame eu levo o que é necessário, as folhas e as canetas, isso sim."	62
EER_1_2	"Eu tenho. Mas quem não tiver tem acesso, eles aqui disponibilizam capas, folhas."	100
EER_3_3	"Qualquer coisa que se precise a Dr.ª., a Professora também...canetas, lápis de carvão e de cor...não tenho problemas absolutamente nenhum pelo facto de estar preso pela falta de material."	54

Podemos assim verificar que o material escolar não é um entrave para os REES, independentemente da sua situação económica.

Deixamos para o final destas duas primeiras categorias a análise de duas subcategorias essenciais aos REES da UAb: Sala de Informática (condição física) e o Acesso à Tecnologia (condição material), pois como pode ler-se no *site* da UAb (2019): “É imprescindível ter acesso regular a um computador com ligação à Internet, de banda larga, a par da sua conta pessoal de *email* fornecida após validação da matrícula”.

2.1.b - Sala de Informática

O EPPF e o EPVS possuem, no espaço escolar, uma sala de informática. Existe, no entanto, uma separação de responsabilidades em relação a este espaço (EP e Escola). Podemos verificar que nos dois EP se faz uma abordagem diferente a esta questão:

Quadro 5.13 - Sala de informática no espaço escolar do EPPF e EPVS

EP	ENTREV	REGISTO	UR
EPPF	DIR_3_1	"O EP dispõe de uma sala equipada com computadores na escola e que é utilizada exclusivamente para as aulas de TIC."	13
	TSR_1_1	"A escola tem a sala de TIC, que eles têm uma Unidade de Formação de Curta Duração que é TIC; só que esses computadores são da escola, são reservados para os alunos da escola"	53
	TSR_1_1	"Nós aqui não temos. [e não podem solicitar horários da escola para o EP?] Pois, agora é uma questão de se avaliarem estas coisas, ver até que ponto, porque aqui há esta questão, não é? Se eu peço à escola para usar o computador, se o computador avariar de quem é a responsabilidade, vai ser da escola ou vai ser do EP?"	54
EPVS	DIR_1_2	"Sala de computadores da escola. (...) Em horário disponível fora das aulas. Tudo passa por uma autorização da Sr.ª Diretora."	34
	TSR_3_2	"Terão o espaço da escola eventualmente para o uso dos computadores para realizarem trabalhos"	21
	TSR_4_2	"Temos, mas é uma coisa assim... se vocês virem os computadores ... uma coisa assim muito fraquinha. Podem utilizar, têm de pedir autorização"	56
	EER_1_2	"Há sala de computadores e há aula das tecnologias da informação cá. [fora das aulas tem acesso a sala?] Tenho, desde que comunique à minha técnica. "	99

No EPVS verificamos que há abertura para que os REES utilizarem a sala de informática, com autorização prévia e fora do horário em que decorrem as aulas. No EPPF esta situação não é equacionada.

O REES do EPPF refere “eu acho que há duas salas com computadores na escola. Acho que há duas” (EER_2_1, UR95), demonstrando a ausência de conhecimento sobre este espaço e a separação entre o EP e a Escola, situação reafirmada pelo seguinte trecho “Aqui acho que não, nenhuma com acesso a computadores. Nem vigiada sequer. Mas não tenho a certeza” (EER_2_1, UR96).

O Despacho-Conjunto n.º 451/1999, publicado no DR n.º 127 de 1 de junho de 1999, veio definir as competências do Ministério da Justiça e do Ministério da Educação (ME) no que se refere ao ensino e formação da população prisional. No artigo 11, ponto 1, verificamos que compete à DGRSP “Disponibilizar os espaços adequados, os equipamentos e os materiais pedagógicos necessários ao funcionamento do ensino recorrente nos estabelecimentos prisionais, de acordo com as indicações da respetiva direção regional de educação (...)”. Posto isto, os equipamentos embora estejam afetos “à escola” são do EP, não havendo por isso, razões para a não utilização por parte dos reclusos.

No EPC existe um espaço com um computador, na área escolar, onde os estudantes podem aceder ao material de estudo contido em *pen drive* e realizar os seus trabalhos: "temos o computador numa sala que está lá em cima na zona escolar, a senhora traz a matéria [numa *pen*] e coloca no computador" (EER_3_3, UR52); "Há um computador que tem uma USB para meter a *pen* e não tem rigorosamente mais nada, não é suficiente nem pouco nem mais ou menos, é um computador que cada vez que põem lá uma *pen* é logo um vírus, fica logo infetada, mas é o que temos" (TSR_5_3, UR46).

Na possibilidade de um projeto específico para o Ensino Superior no EP o DIR_2_3 admite que: "Há uma sala de recursos. [num possível novo cenário] o problema serão os computadores e o material [aquisição], não a sala" (UR26).

Verificamos assim que é no EPPF que os reclusos estudantes têm maior dificuldade em aceder a computadores, embora, como verificamos no seguinte trecho, o EP vai criando condições extraordinárias, mesmo não sendo as melhores, para que Reclusos Estudantes possam aceder a computador:

Houve uma situação de um aluno que fez mestrado aqui e que precisava de computador para fazer trabalhos e foi muito desagradável, até para o profissional. Ele ficou a trabalhar num gabinete de apoio e estavam as pessoas a trabalhar e ele ali ao lado, e recebemos telefonemas, há pessoas que entram e fazem perguntas e está ali o recluso ao lado, há coisas que até queremos dizer e não podemos dizer; até por ele que está ali concentrado e entram 300 pessoas no gabinete.

(TSR_1_1, 56)

2.2.c - Acesso à tecnologia

É necessário levar a cabo medidas efetivas que evitem a divisão da sociedade entre aqueles que têm acesso à sociedade da informação e aos seus benefícios e os outros que dela estão arredados. Para alcançar este objetivo, é indispensável um conjunto concertado de políticas do sector público que combatam este fenómeno de exclusão. (...)

A criação de condições de acesso nas escolas em todos os graus de ensino, nas bibliotecas públicas, nas instituições de solidariedade social, nas associações locais, nas colectividades de cultura e recreio, nas autarquias e numa variedade de outros locais públicos, constitui uma das medidas indispensáveis para se ultrapassarem as barreiras que podem pôr em causa o progresso para uma sociedade para todos.

(Missão para a Sociedade da Informação, 1997: 97)

No que se refere ao acesso à tecnologia, verificaram-se realidades diferenciadas nos EP. Destacam-se dois aspetos que, embora ligados, distintos: o acesso ao computador para leitura de documentos e realização de trabalhos; e, o acesso à Internet.

No que se refere ao acesso ao computador, como verificamos no item de análise anterior o EPVS e o EPC possibilita o acesso dos estudantes a uma sala de informática. Em ambas as situações é possível a utilização de dispositivo USB (*pen driver*) para a leitura dos documentos de estudo e para gravar os seus trabalhos: “[têm] o acesso a PDF no computador” (DIR_1_2, UR27); “Sr. F. tem uma *pen* e prefere levá-la, mas ele não costuma usar lá, porque ele não trabalha na *pen* sozinho, então há uma professora que quando vem, o ajuda a estudar, é voluntária, e que trabalha no computador situado na zona da escola” (TSR_5_3, UR27).

No EPPF há muita resistência no acesso a computadores e tecnologias por parte dos REES: “já me mentalizei que não posso usar. Eu acho até que um dia que eu precisar de fazer a cadeira de informática de gestão que a farei na escola, digo eu, porque é o mais provável” (EER_2_1, UR97).

É assim, os computadores nas cadeias não se autorizam, ponto final. É proibida a entrada e a saída de qualquer meio de reprodução áudio, vídeo, etc. Nem sequer uma *pen* pode entrar e sair. Cá dentro há meios que são devidamente autorizados e controlados, mas que estão, digamos, dentro da instituição.

(TSR_2_1, UR38)

Esta situação é explicada pelo TSR_2_1: “é o medo do desconhecido. 90% das pessoas que estão aqui dentro, acha que esta coisa dos computadores é uma coisa estranha e esotérica. Só os homens da biblioteca é que podem mexer no computador. Se é apanhado alguém a mexer naquilo, vão todos embora” (UR40).

Os REES entendem que um computador seria uma mais-valia para o seu percurso académico tendo feito solicitações nesse sentido:

Eu propus-me a mandar um computador para a Direção Geral para eles verem que não vinha lá nada. O meu filho tem 2 Magalhães em casa...um Magalhães a mim... não quero nem imaginar a falta me faria. Eu tenho uma televisão e um DvD na cela, que estão lá única e exclusivamente para apanhar pó. O computador é que era fundamental. Isto é um meio tão restrito. Ultimamente falasse muito na alteração da constituição da república e faz todo o sentido alterar a constituição da república, porque hoje em dia um computador é uma questão básica.

(EER_2_1, UR52)

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Inicialmente eu coloquei essa questão à minha técnica: será que se eu fizer um pedido à Sra. Diretora para me deixar ter um computador com acesso à internet, mesmo com alguma limitação de *sites*, porque a nível de programação não percebo nada, havendo um técnico de informática que possa condicionar uns *sites* e disponibilizar outros, mesmo até se calhar com a supervisão de um guarda, ou outra pessoa de confiança do sistema. Mas pronto, a informação não foi positiva.

(EER_1_2, UR45)

Pelo relato de uma das técnicas tomamos conhecimento de que já foi possível os reclusos terem computador pessoal: "Há uns anos atrás os reclusos podiam ter computador na cela, acho que a partir do dia que substituíram o regulamento isso deixou de ser permitido. Tenho ideia que os que tinham deixaram ter até irem saindo, mas não entraram mais" (TSR_1_1, UR58).

No que concerne ao acesso à internet, o EPPF e o EPVS partilham as dificuldades no acesso por parte dos técnicos - "O handicap não é só deles, é também do sistema que é muito fechado" (TSR_1_1, UR42). Perante este cenário preveem dificuldades no acesso à internet por parte dos reclusos:

Quadro 5.14 - Acesso à Internet pelos/as TSR do EPPF e EPVS

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"Eu não tenho internet. Ainda há uns dias vocês me mandaram um <i>email</i> : "aceda ao <i>link</i> "...eu não consigo aceder ao <i>link</i> ! Consigo aceder ao <i>email</i> porque temos intranet, mas não tem acesso ao exterior. Como é que eu consigo fazer? Tenho um colega que tem internet, somos os 7 a ir a esse computador, onde ela trabalha; ela está a fazer um relatório e vou lá interromper o trabalho?! E ela é extremamente disponível. "	40
TSR_1_1	"Só abrem o acesso àquele computador. E sabe porque temos net num computador? Porque eu tinha uma colega que, há uns anos atrás, tinha um aluno no ensino superior e então, excecionalmente para ela, puseram-lhe a net e depois ficou."	41
TSR_1_1	"Agora para fazer a inscrição dele para o novo ano letivo, eu tenho de ir ao computador da minha colega e pedir-lhe para me deixar fazer, porque se não, não consigo aceder à plataforma; já para não lhe dizer o tempo que demora às vezes abrir as coisas."	43
TSR_1_1	"Nós estamos a pedir <i>email</i> há anos, sabe porque é que nós tivemos <i>email</i> ? Porque houve uma alteração nos contactos telefónicos. Houve uma alteração no sistema informático, os indivíduos estão controlados no tempo das chamadas, 5m para os contactos autorizados, e sempre que houver alteração de contactos nós temos de aceder à plataforma da PT; ou seja eles foram obrigados a dar-nos um <i>email</i> para nós conseguirmos agir aqui a nível dos contactos, se não ainda hoje não tínhamos <i>email</i> . "	44
TSR_2_1	"Em princípio nós não temos ligação à Internet"	14
TSR_3_2	"Eu só posso como técnico enviar um <i>email</i> sobre um recluso se tiver autorização da direção."	30
TSR_4_2	"Com a questão da Internet, hoje em dia vocês fazem tudo pela internet e isso aqui vem complicar muito o esquema porque eu posso-vos dizer que há dias dizia a Dr. ^a G.O., finalmente tenho <i>email</i> pode mandar para mim, até nós não temos acesso há internet, quanto mais eles, é muito complicado, na altura isso tornou-se muito complicado por essas questões."	47
EER_1_2	"O acesso à rede no EP também não é muito fácil, portanto é uma rede lenta, teria de haver alguma mudança também a esse nível"	46

Confirmamos que o acesso à Internet não é possível para os reclusos: [a internet] "aqui é uma coisa limitada e para eles não é possível" (DIR_1_2, 35); "Não têm acesso à Internet" (TSR_4_2, UR57).

Um dos TSR explica o porque de não haver acesso à Internet:

Muitas coisas é por receio, pois como as pessoas não têm grande conhecimento, a solução mais cómoda é dizer que não. Não há razão técnica nenhuma, que impeça os reclusos de terem acesso à Internet. Fale disso seja a quem for, vão ter 32000 problemas, “porque ligam, porque não sei que, e se partirem aquela caqueirada, como vai ser? Porque os *USB*’s dão para ligar e carregar o telemóvel” que que quer lhe diga? Não é das condições materiais, é da cultura Institucional.

(TSR_2_1, UR32)

Consubstanciando o referido pelo TSR, Rocha (2010: 102), revela que o que falta “para transformar a utilização da Internet nos EP uma realidade: segurança, recursos tecnológicos e vontade.” Acrescentando que estes são aspetos “simples, essencialmente materiais e, em certa medida, de teor político”. Viedma-Rojas apresenta uma realidade semelhante no contexto espanhol “Las condiciones de seguridad impiden, en muchos centros, el uso de material electrónico o conexión a espacios de la UNED virtualizados para la enseñanza” (Viedma-Rojas, 2003: 102).

As perspetivas em relação à possibilidade do acesso do recluso estudante à plataforma da Universidade Aberta é vista como possível pelo diretor do EPC: “acredito que existem possibilidades tecnológicas ... hoje não me parece que isso seja uma dificuldade. Já foi, hoje não” (DIR_2_3), situação verificada por Rocha nas conclusões do seu estudo:

[...] o acesso à Internet por parte dos reclusos nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses poderá ser uma realidade no contexto de escola e/ou formação, com supervisão e acompanhamento do professor/formador, e com limitação do acesso através de uma filtragem na navegação.

(Rocha, 2010: 148)

No EPVS o acesso à tecnologia é perspetivada como uma barreira a derrubar: “Mas deixe-me recordar-lhe que em contexto prisional a tecnologia é uma barreira que terão de conseguir derrubar. Têm de a derrubar” (TSR_3_2, UR15).

Também no EPVS encontramos uma visão otimista sobre a inclusão da Internet nos EP: “Eu acredito que daqui a umas duas décadas nas cadeias portuguesas isto se revolucione e haja intranet, internet condicionada” (EEI_1_2, UR27). Esta visão aproxima-se da perspetiva apresentada por Rocha (2010: 138) “As opiniões dos reclusos inquiridos sobre a eventual existência de Internet nos EPP são, em maioria, positivas: 57% considera este cenário possível e viável, 61% considera-o adequado, e 77% considera-o útil”.

Há uma grande valorização da possibilidade da utilização de computador e Internet no EP por parte do REES: “dentro do EP a tecnologia... um céu sem nuvens não é céu e eu acho que eram as nuvens que se colocariam no próprio céu” (EER_1_2, UR52). Pois a sua ausência acarreta dificuldades para os REES comparativamente aos estudantes em liberdade: “Eu tenho noção que aqui no estabelecimento, estando em reclusão, não vou ter as facilidades, chamemos-lhe assim, que teria lá fora com um computador à frente e com internet, em casa tenho essa vantagem” (EEI_1_2, UR28).

O EER_1_2 afirma que "sem o recurso à tecnologia eu não conseguiria fazer essa cadeira da forma que fiz" (UR67). A este respeito recordamos Rocha (2010: 104) que afirma que "O facto de os reclusos poderem pesquisar, refletir, fazer trabalhos, e aceder a informação, lhes permitirá construir as suas próprias aprendizagens. Este aspeto, segundo os professores facilita-lhes a futura entrada ou reinserção no mercado de trabalho".

Neste contexto e numa perspetiva global da educação nos EP, não centrada apenas no ES, Monteiro, Barros e Magalhães (2017: 243) recordam que "a formação no interior das prisões deve ser diversificada e dar resposta aos desafios que se impõem à sociedade em geral, entre eles os advindos da sociedade de informação".

Os reclusos estudantes, quando questionados sobre o que poderia ser feito para melhorar a sua situação enquanto estudantes da UAb em reclusão referem: EEI_3_3 "Devíamos ter acesso à internet, só mesmo para aquilo. Penso que há programação para aceder só àquele endereço, só para aquilo, não dá para fazer mais nada" (UR15) e "ter acesso a computador" (UR23); EER_3_3: "Para melhorar a nossa condição era o acesso à tecnologia, mas como isso está fora de questão..." (UR56); EER_1_2: "apenas o uso da tecnologia" (UR70), "sempre que vou a casa consigo colmatar muitas dúvidas com pesquisas feitas na internet, ou seja, a tecnologia seria muito bem-vinda" (UR49). No seu trabalho de investigação, Rocha (2010: 137), revela que 23% dos reclusos inquiridos afirmaram que o acesso à internet "melhoraria a sua educação e/ou formação".

Um REES fez o seu percurso de acesso à UAb e após a sua aprovação e ingresso deparou-se com a seguinte situação: "o que a técnica me disse lá é que não tinham condições; porquê? Não tinham suporte informático e não tinham quem me pudesse tratar disso" (EEI_3_3, UR5). Após pedido de transferência de EP, pode dar seguimento ao seu percurso académico. Este aspeto alerta-nos para as diversas sensibilidades existentes nos EPP para o acompanhamento dos projetos de formação dos reclusos: "a própria cadeia é que não tinha condições para me proporcionar o estudo. É assim, podia concorrer, concorri; consegui entrar, depois não tinha condições. Foi noutra EP. Depois fui transferido para aqui" (EEI_3_3, UR2).

Ao nível das condições físicas e materiais até aqui abordadas conseguimos perceber que a ausência de uma regulamentação específica para o ES nos EP, com orçamento próprio, dificulta a criação de condições de estudo adequadas aos estudantes do ES equiparadas com as condições em meio livre: bibliotecas apetrechadas com bibliografia diversificada e com regras de utilização favoráveis ao estudo; salas de informática com acesso à Internet para pesquisa e realização de trabalhos.

O uso das novas tecnologias está presente nos referenciais de competências e nos currículos de todos os níveis de ensino, no entanto, encontra nos serviços prisionais obstáculos à sua concretização. Verificamos assim ser impossível avaliar da mesma forma um aluno/formando que esteja detido e um aluno em meio livre, porque simplesmente não está autorizado o uso da Internet

nos estabelecimentos prisionais. Por um lado, os currículos e os referenciais, têm que estar adequados aos meios existentes; por outro, os serviços prisionais têm que entender que a infoexclusão cada vez mais é um fator determinante para o não acesso ao mercado de trabalho.

(Gabriel, 2007:122)

O não acesso à tecnologia e à aquisição de competências digitais, na sociedade atual, acentua-se como um fator de exclusão social, como previsto em 1997 pela Missão para a Sociedade da Informação: “a democratização da sociedade do futuro passará pela possibilidade da grande maioria da população ter acesso às tecnologias de informação e pela capacidade real de as utilizar. Caso contrário elas podem tornar-se num poderoso fator de exclusão social” (Missão para a Sociedade da Informação, 1997: 16).

Para ultrapassar as limitações do contexto prisional para os REES de EaD Nuñez defende que:

Es importante aunar el marco legal y las técnicas propias de la enseñanza a distancia. El marco legal acordado entre los entes afectados permite operar en un ámbito muy difícil donde priman las medidas de seguridad y las restricciones de todo tipo. Por este motivo, el uso de los medios más avanzados de la educación a distancia, sobre todo la aplicación de las nuevas tecnologías, presentan dificultades añadidas pues hay que compatibilizar las medidas de seguridad del centro de retención con la circulación de la información, donde se prima el flujo en plena libertad.

(Nuñez, 2005: 5)

2.3 - Condições Imateriais

Existe um conjunto de aspetos imateriais a considerar na análise das condições do EP para os reclusos estudantes da UAb.

2.3.a - Disponibilidade de tempo/horários para o estudo

O contexto prisional é um contexto singular, muito regulamentado e normativo. Os reclusos têm horários muito rígidos e a organização do seu dia está estipulada de forma rigorosa, é “um sítio fechado, controlado, cheio de regras” (TSR, 1_1, UR8).

Mesmo na perspetiva de se criar um novo espaço para REES surge logo a imposição da regulamentação:

Que isso fará sentido quando este projeto estiver em marcha, houver algumas regras, e mesmo a nível de condições, a partir do momento em que há uma sala, tem de se pedir autorização e vai ser das X às Y, vai haver aqui regras específicas e é importante haver aqui uma especialização.

(TSR_1_1, UR3)

Neste contexto tentamos perceber o tempo/horários que os REES teriam para se dedicar ao estudo.

Quadro 5.15 - Tempo disponível para o estudo

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"O tempo dedicado ao estudo é em grande parte gerido pelo próprio, mas consideramos suficiente."	11

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

TSR_1_1	"Eles são fechados na cela às 7 da noite, são abertos às 8h do dia a seguir. Se não fosse mais do que por aí, eles têm imenso tempo."	50
TSR_1_1	"Mas partindo do principio que eles também têm atividades durante o dia, também às vezes não é fácil estudar à noite, a organização do tempo de estudo deles é em função da ocupação laboral e de todas as outras rotinas (eles têm horas para ir comer, para tomar a medicação, para tomar banho, para ir a Educadora), a verdade é que cada vez mais eles vão tendo a gestão do dia-a-dia mais complicada, são os programas terapêuticos, é o trabalho, são as atividades que temos vindo a desenvolver, é o ginásio... agora a gestão do tempo fica um bocadinho ao critério deles. "	51
TSR_2_1	"No caso do L. está [a trabalhar] na secção desportiva, onde tem muito tempo morto que pode aproveitar para isso. E obviamente, nós procuramos também, criar pequenas facilidades a este nível, para que possa ir estudando."	37
EER_2_1	"Eu criei uma rotina: todos os dias as portas são fechadas às 7 da noite, e depois às 11h vem o guarda fazer a ronda, ver se está tudo bem, e apaga a luz (...). Ele vem fazer a ronda e eu estudo, todos os dias, à exceção de algum sábado ou de algum domingo, à exceção porque eu estudo todos os dias"	67
DIR_1_2	"Eles têm todo o tempo do mundo. O F. digamos é mais ativo que o R., na parte das artes (ele anda no teatro, e na música, e...), o R. anda menos nessas coisas por isso o F. vai tendo mesmo tempo, mas também tem tempo na mesma, nós também fazemos essas coisas e também estudamos."	31
TSR_3_2	"O recluso/aluno pode ter uma ocupação, mas também pode não ter. Pode ser alguém que trabalha e estuda, e poderá ser o caso de alguém que apenas, que será o caso do F., que só irá estar a estudar. Tem todo o tempo do mundo."	22
TSR_4_2	"O R. tem todo o tempo para se dedicar ao estudo e lá está, não há aqui nenhum entrave por parte da direção a dizer tem de fazer faxina ou... Não. Está a estudar, está a estudar."	42
TSR_5_3	"Na cadeia tem-se muito tempo. Eles estão aqui 24 sobre 24. Eles têm muito tempo. Por isso se transforma a matéria que está em <i>pen</i> em suporte de papel para eles poderem estudar. Mesmo os que trabalham, o ritmo de trabalho não é tão grande que eles não tenham o tempo deles para poderem estudar. Funciona até como escape."	35
TSR_5_3	"O C., por exemplo, trabalha imenso. Trabalha na cozinha, tem menos tempo que os outros, mas o tempo que ele tem, ele quer investi-lo ali."	40
EER_3_3	"Tenho muito tempo, tenho o tempo todo, de manhã, à tarde e à noite"	46
EER_3_3	"Estudo de manhã uma hora e meia, mais ou menos; estudo durante a tarde, tirando um dia ou outro que tenha alguma coisa para fazer; e a noite"	47

Uma perspetiva interessante quanto ao tempo disponível para o estudo é a apresentada pelo EER_1_2: "cá dentro eu tenho muito mais tempo para o estudo do que teria num contexto profissional, se há notas equivalentes às minhas com as minhas limitações, há as limitações desses alunos também lá fora pela componente profissional e familiar" (UR51).

É consensual entre todos os elementos entrevistados que o tempo para o estudo é generoso. Situação confirmada por Machado, no trabalho de investigação realizado no EP do Porto, onde verifica que "a estes estudantes lhes é concedido e favorecido tempo para estudarem" (Machado, 2017: 120).

Pese a disponibilidade de tempo, encontramos um fator que condiciona a aplicabilidade efetiva desse tempo em prol do estudo, referimo-nos à dificuldade situacional (Nascimento, 2009: 91) observável no discurso de um dos reclusos "Tempo até me dão, mas tempo saudável é que não dão" (EER_2_1, UR89). Nesta linha de ideias o Diretor do EPC refere que "O indivíduo está quase

11h fechado. A disponibilidade física tem, agora a disponibilidade mental, a questão da motivação... mas até nesse sentido têm muitas mais vantagens, porque está efetivamente ocupado com um projeto" (DIR_2_3, UR22).

É referido o tempo que o recluso tem na cela e o qual pode dedicar ao estudo, a este respeito é interessante incorporar o testemunho de um dos reclusos estudantes:

Os EP não têm aquecimento; portanto estudar com um clima de temperatura idêntico ao que está lá fora é complicado, e eu digo isto, porque a maior parte do estudo que eu faço é sempre à noite. Numa cela com quatro pessoas a janela tem de estar sempre aberta, eu quero escrever e não consigo escrever porque se estiverem 13 graus lá fora, tenho 13 graus dentro da cela mais a humidade que ali fica, estudo com a minha roupa vestida enfiado dentro dos cobertores da cama, encosto-me a duas almofadas e vou lendo a tremer, fico só com os dedinhos de fora.

(EER_1_2)

2.3.b - Apoio/accompanhamento do/a TSR e doutros Agentes Educativos ao REES

Os REES têm uma forte dependência dos/das TSR ou outros agentes externos, para tratar de assuntos vários associados ao seu processo de frequência universitária, pela ausência de acesso às tecnologias, – desde questões simples de cariz administrativo, como inscrições e pagamentos, até questões pedagógicas como acesso às orientações do docente ou ao material de estudo.

Quadro 5.16 - Apoio/accompanhamento TSR aos REES

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"Há uma dependência muito grande, o que ao nível do nosso trabalho também é extremamente limitativo. Porque não deixamos de despender aqui algum tempo, a ver qual é a aula... a minha colega tinha um aluno que também não tinha grande suporte familiar, pagava as fotocópias, mas ela tinha de ver a aula, imprimir o dia 1 o dia 2...isto a nível de tempo."	49
TSR_1_1	"Enquanto técnicos nós temos uma relação com eles de ponte em relação a tudo, ou seja, seja a nível de trabalho, seja a nível da escola. Se eu tiver um indivíduo no ensino superior tenho de diligenciar tudo o que está ao meu alcance"	1
TSR_3_2	"Por rotina não poderão vir aos serviços de educação se precisarem, dia sim, dia não, de ligar para a faculdade nós vamos dizer: não! Se precisar pontualmente pois com certeza alguém esclarece ou nós técnicos entramos em contacto."	29
TSR_4_2	"Eu faço aquelas trocas de emails e os envios e agora ele já me pediu por causa da matrícula no próximo semestre e do requerimento para a bolsa, essas coisitas assim faço...agora o resto é a esposa do R. que faz essa ligação"	23
EER_2_1	"Escolho cadeiras. Eu matriculo-me [...] com a ajuda do técnico, é o trabalho que eu dou ao técnico, a matrícula e os exames, de resto não precisa de se preocupar mais comigo, a não ser às vezes um contacto que eu precise"	74
EER_1_2	"Pedi agora à minha técnica, entreguei-lhe ontem as disciplinas para fazer a inscrição no 1.º semestre do 3.º ano. É a minha técnica que faz a inscrição"	12
EER_1_2	"Faço o pedido à minha técnica para a inscrição nas disciplinas e alguma outra correspondência em termos de assuntos que tenha mesmo que ser tratado com a Universidade, nomeadamente o requerimento para a Bolsa de Propinas, o envio e reenvio de exames"	15

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

TSR_5_3	"Somos o civil que está mais próximo do recluso, que chega mais facilmente ali, e que desbloqueia estas questões regulamentares que são necessárias ter, que são importantes que existam, mas que se faça de uma forma célere e eficaz de fazer chegar a ele todas estas coisas. Portanto o que eu faço é tudo isto. "	14
TSR_5_3	"O estabelecimento proceda ao pagamento à instituição em nome do recluso, proceda à regularização da situação financeira do recluso: pagamento das propinas, quando é para pagar fotocópias porque há muita matéria em determinadas cadeiras,"	58
EEl_3_3	"A Dr.ª (...) conseguiu fazer um requerimento por causa das propinas, para não ir acumulando, depois voltei, fiz o processo e agora tenho condições para estudar..."	3
EER_3_3	"Solicito a ajuda da técnica quando são as inscrições, para que venha a matéria, são as técnicas que têm acesso ao portal ver a matéria para estudar."	14

A dependência do/a TSR será maior quanto menor for o suporte familiar do recluso: "Mas com um estudante que estiver no ES o técnico fará a ponte, não substituindo a família, não deixando de responsabilizar a família... quando não há família, o técnico assume o papel da família" (TSR_3_2, UR31).

Os/as TSR têm um papel essencial, também, no acompanhamento e motivação do recluso estudante: "Este trabalho anónimo que se faz, de proximidade, de estar ao lado deles nesta persistência na defesa de um projeto, é motivador, é muito importante" (TSR_5_3, UR70); "disse-lhe: 'veja lá se pelo menos consegue fazer este exame', que era no sentido das UC, dele fazer pelo menos metade das UC, para não perder a bolsa" (TSR_1_1, UR38); "Às vezes pergunta o que acha disto?...eu lá dou a minha opinião, de acordo com aquilo que me lembro e do que vou lendo, mas é tudo muito rápido" (TSR_4_2, UR51).

Este apoio por parte do TSR torna-se igualmente fundamental quando o recluso pondera iniciar o seu projeto no ES, como refere Viedma-Rojas (2003: 114) "Un actor principal en esa etapa inicial es el coordinador de formación de la prisión. Su capacidad de influencia y la posibilidad real de orientar decisiones que mejoren las condiciones de estudio del candidato en la prisión, juegan un papel clave en la participación."

Quadro 5.17- Apoio/accompanhamento TSR aos Candidatos ao ES

ENTREV	REGISTO	UR
EEl_2_3	"Entrei em contacto com a minha educadora na altura (Dr.ª...), deu início ao processo e posteriormente com a Dr.ª (...). Informei [à Dr.ª] quais eram as especialidades"	4
EEl_3_3	"Falei com a técnica que me aconselhou. Disse-me que eu podia concorrer a maiores de 23, e eu disse 'está bem, vou tentar'. Fiz e consegui"	1
EEl_3_3	"Estou aqui há 6 meses, assim que cheguei falei com a técnica, falei com as pessoas que me indicaram e [agora vou começar] "	6
EEl_3_3	"Expliquei a situação, porque quando nós chegamos elas perguntam, disse que se houvesse possibilidade eu gostaria [de estudar] "	9
EER_3_3	"Recorri aos serviços de educação."	7

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

EER_3_3	"A técnica foi uma senhora que teve quase dois dias só por minha conta."	9
TSR_4_2	"Se nos aborda a dizer olhe quero-me inscrever no curso tal, no M23, quero fazer através do M23 pois com certeza a nossa obrigação é contactar as faculdades, fazer o que é necessário"	30
EER_1_2	"Com a minha entrada no sistema prisional, ao fim de dois meses refleti e fui falar com a minha técnica, na altura em Custóias, a Dr.ª X, que se disponibilizou logo de imediato para que eu falasse com uma colega dela no sentido de perceber melhor qual o caminho a seguir, disponibilizou-me um coletivo de professores da escola secundária Gonçalves Arco, que estavam a ministrar também lá em Custóias"	7
EER_1_2	"Eu fui ter com a minha técnica um quanto tímido, não sabia sequer como haveria de abordar o assunto, e disse: olhe doutora eu estou aqui há 3 meses lá fora eu já andava com uma motivação em fazer uma licenciatura na área da psicologia e gostaria de saber se haveria possibilidade aqui, dentro do sistema, em eu poder concorrer ao ensino superior?"	11

O ajudar o recluso a refletir sob todas as perspetivas, a ponderar todos os cenários é uma abordagem da TSR_5_3, para o pleno envolvimento e responsabilização dos candidatos ao ES no seu processo académico:

Falo com eles e fazemos um levantamento das dificuldades que vão surgir, se ele está pronto para ultrapassar e ir gerindo essas dificuldades, vamos começar a trabalhar em termos de operacionalização; transformar aquilo, essas vontades, vamos tentar que se transformem em alguma exequibilidade, em concretização das coisas, mas é importante que eles amadureçam as ideias e estejam preparados para muitas dificuldades que vão sentir, a muitos níveis: económicas, regulamentares ... é preciso ter uma capacidade de resistência, tolerância, de resistência à frustração e de conseguir gerir num meio um bocadinho hostil tudo isto para conseguir o objetivo, tudo isto tem de ser muito ponderado. Esse acompanhamento é feito sempre de uma forma positiva.

(TSR_5_3, UR19)

O apoio/acompanhamento técnico disponibilizado aos REES organiza-se de modo distinto nos EPPF e EPVS e no EPC.

Nos EPPF e EPVS o TSR que acompanha o processo do recluso abrange também o seu percurso no ES: "cada um de nós que tem um aluno no ES diligencia tudo o que for necessário" (TSR_1_1, UR4). Enquanto que, no EPC, existe um TSR que é responsável por acompanhar todos os processos de ES: "Ele faz um pedido ao sr. Diretor e o estabelecimento trata, há aqui expediente que circula e eu acompanho, confirmo e vou agilizando a par com a técnica de educação, mas como é ES passa sempre por aqui" (TSR_5_3, UR57).

A TSR do EPC explica que esta estruturação do trabalho visa a otimização do serviço prestado:

Se há um recluso que quer frequentar formação profissional há divulgações de cursos, candidata-se, se há uma técnica que ao nível da dinamização, da coordenação, da articulação; faz todo o sentido a rentabilização e harmonia entre as coisas, até com as diferentes entidades formadoras, ou seja que haja uma pessoa que possa fazer de mediadora, facilitadora, que potencialize também a informação de fora para dentro, e também de dentro para fora. Tem a ver com esta otimização e satisfação de todos.

(TSR_5_3, UR8)

No entanto, perspetiva-se que, com o aumento de estudantes do ES, no EPPF, também passe a haver uma nova organização do acompanhamento técnico:

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Se passarmos a ter aqui mais uma vertente no ensino superior, quando este passe a ser uma coisa que é mais trabalhada, mais como uma resposta, aí eu acho que haverá um técnico como noutras áreas. Por exemplo eu sou responsável pela secção de segurança; um colega meu está com a formação, ..., cada um de nós tem áreas; o que me parece que agora irá acontecer é que vai haver um técnico responsável pelo ensino superior.

(TSR_1_1, UR2)

Ao longo das entrevistas verificamos que os REES procuram e recebem apoio dos/as professores/as da escola – aqui a escola remete para o espaço de ensino e formação existente no EP, ministrado por professores/as afetos/as ao Ministério da Educação-, quer na fase de preparação para exame de acesso quer para a conclusão de algumas UC.

Quadro 5.18 - Apoio/acompanhamento dos Professores/as da “escola” aos REES

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"De referir que, não raras vezes os reclusos estudantes do ES se inscrevem nas UFCD existentes na escola para assim obterem algum tipo de apoio por parte dos professores. A estas aulas também podem ter acesso os alunos do ES, se o desejarem "	14
TSR_1_1	"Às vezes os professores da escola dão algum tipo de apoio em alguma dúvida... mas isto é se o indivíduo tiver algum tipo de relação com a escola"	29
EER_2_1	"Quando precisei de contabilidade, por acaso, estava aqui uma professora que era de contabilidade e ajudou-me. "	72
EEI_1_2	"Tive apoio da Professora de matemática [da escola], mas está a exercer só a matéria do 10.º e do 11.º e a do 12.º está um pouco tremida."	12
EER_1_2	"Eu tive uma oferta de quatro livros de história da Dr.ª X, a nossa professora de história, que nos deu ali alguns resumos sobre história do séc. X ao séc. XX, ofereceu-me os livros"	20

Existe também a abertura dos EP ao apoio de agentes educativos externos: professores voluntários, explicadores, professores universitários – sendo exigida, sempre, a autorização prévia da direção do EP - "A sra. foi aqui professora de matemática muitos anos, reformou-se e fez um pedido para de forma voluntária vir aqui ajudar-nos a todos os do ensino superior" (EER_3_3, UR35); "Já tinha outro que tinha um professor cá, quinzenalmente, o professor da disciplina X vinha cá" (TSR_3_2, UR19); "A sra. Diretora facilitou para o exame que viesse cá uma explicadora, que veio duas ou três vezes" (DIR_1_2, UR18); "Professora S., teve de mostrar o diploma de licenciatura para eles autorizarem, mas pronto, e veio cá algumas horas e foi isso que me ajudou para preparar para a prova" (EEI_1_2, UR15).

Ele estava a ter apoio da escola, dos professores da escola que o estavam a ajudar a estudar, mas ele achou que não era suficiente para o exame [de acesso] de matemática. Para a candidatura tivemos aí a explicadora 2 ou 3 manhãs com ele, para o ajudar para o exame; porque os Professores davam-lhe apoio mas também tinham as aulas deles.

(DIR_1_2, UR19)

Os REES com o apoio do EP e das famílias procuram colmatar as lacunas deixadas pela falta de acesso aos professores da UAb. Por exemplo: "Por acaso tive a sorte de há dois anos estar aqui uma

professora de contabilidade e explicou-me mais ou menos e eu consegui fazer contabilidade financeira" (EER_2_1, UR63); "A única dificuldade que tenho é a física, tanto que já deixaram vir aqui um professor [voluntário – professor de matemática] que vem à sexta-feira das 3h às 4h para eu estudar sozinho [com ele]" (EER_3_3, UR2).

Testemunhamos, assim, o empenho dos técnicos do EP em contribuir para o sucesso destes processos formativos.

2.3.c - Avaliação de necessidades formativas dos Reclusos

À semelhança do que acontece na Noruega, a realização de um diagnóstico das necessidades educativas e de um acompanhamento do processo formativo dos reclusos poderá otimizar os investimentos realizados em contexto prisional. Acreditando-se na correlação entre o ensino e a redução das taxas de reincidência, este assunto merecerá um tratamento sério e rigoroso.

(Gabriel, 2007: 110)

TSR e Direções relacionam de forma direta a avaliação de necessidades formativas com a elaboração do Plano Individual de Readaptação - PIR (Lei 115/2019). O processo é explicado de forma clara pelo DIR_2_3:

Isso está parametrizado. Está definido que há uma entrevista de acolhimento, uma avaliação que é feita e depois há um conselho interno onde é feita a primeira avaliação multidisciplinar onde está o diretor que preside, está os serviços de tratamento prisional, estão os elementos de vigilância e há uma informação clínica, ali são logo identificadas as principais necessidades ou não do indivíduo, mas isto numa perspetiva mais de ação individual de suprimento de algumas dificuldades imediatas. Depois, nesta entrevista há a marcação da elaboração do PIR e aí sim, depois esse PIR é negociado e discutido, na maior parte dos casos o recluso aceita e assina-o. Depois esse PIR é avaliado novamente em conselho técnico e é aprovado por mim e remetido ao Tribunal de Instrução de Penas para homologação, portanto é definido nesse PIR as principais necessidades do indivíduo e um calendário para tentar suprimir algumas delas. Depois sujeito a reavaliação anual.

(DIR_2_3, UR9)

Quadro 5.19 - Avaliação de necessidades formativas dos Reclusos

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"É realizado todo um trabalho de avaliação técnica, ao longo do percurso prisional e é efetuado um plano individual de readaptação ao recluso, no qual fica contemplado, sempre que existem condições objetivas para a frequência do ensino, o desenvolvimento de ações no sentido da sua operacionalização."	3
TSR_1_1	"Fazemos o levantamento das necessidades formativas, mas há aqui uma alteração: um indivíduo quando entra nós preenchemos uma ficha com algumas informações. Depois são avaliados pelo Centro Protocolar da Justiça no sentido de avaliar aqui algumas experiências de vida. É como um RVCC. Depois há uma avaliação que nós fazemos dos indivíduos: do percurso de vida, do percurso prisional, e em função destas informações, nós temos uma ficha que se chama avaliação de 72h, é dessa avaliação que o PIR vai surgir."	17
DIR_1_2	"Nós damos, como disse, muita importância à escola, por isso quando é feito um percurso com eles na escola, a escola secundária de Paços de Ferreira, quando vêm que eles têm potencial são os primeiros que intervêm com eles nesse sentido. E diz-nos este aluno tem potencial, e depois nós, no nosso tratamento penitenciário, no tratamento individualizado tentamos ver com eles se sim, se é um objetivo, e vamos ver as condições, vamos ver se é possível e tentamos encaminhá-los da melhor forma. "	2

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

DIR_1_2	"Há uma coisa que é feita com os técnicos que é o Plano Individual de Readaptação (PIR), no fundo o diagnóstico é feito aí. A técnica avalia com ele, através da avaliação e através do fundamento do PIR, quais são os objetivos dele e quais são as suas potencialidades. Ele pode não ter um objetivo e a técnica dizer: 'mas eu acho que...' e negocia isto com ele. O diagnóstico no fundo é feito aí."	9
TSR_3_2	"Há uma espécie de rasteio que é feito por uma formadora que vai avaliando o que podem ser as competências, as apetências, etc. Para poder orientar da melhor forma, mas isso até ao 12.º ano, completar o 12.º."	7
TSR_4_2	"Há aqui uma questão na lei que é o Plano Individual de Readaptação que é obrigatório para tudo o que é condenado. Aí, no PIR, nós já temos de delinear com eles qual é a área que vão privilegiar, e normalmente há aqui uma opção, ou a parte escolar ou a parte do trabalho."	28
TSR_5_3	"Eles vão manifestando as suas apetências, as suas expectativas. O técnico vai canalizando como faz com outras coisas. Nós quando acompanhamos um indivíduo, fazemos a avaliação da situação e se o indivíduo não tem a 4ª classe a primeira coisa é canaliza-lo para a escola para fazer a quarta classe. Do acompanhamento que se faz ao indivíduo é que surge esta situação. Vamos sugerindo, vamos dizendo: há esta possibilidade que o estabelecimento tem em termos de projeto. Um indivíduo que está a cumprir 10 anos de prisão, o que é que o estabelecimento tem para lhe oferecer? E o que é que eu quero, quais são as expectativas dele, o que vai fazer durante estes 10 anos? Faz parte do acompanhamento e assim como surge o primeiro ciclo, ou o segundo ciclo ou a formação profissional, o trabalho numa oficina, a aprendizagem de uma arte de um ofício, também há o ensino superior, que está em igualdade de circunstâncias de todas as outras opções que o indivíduo tem, que é a perspetiva, que é a apetência, é ele que tem de fazer o pedido. Se ele quer ir trabalhar para a maçonaria é ele que tem de dizer que quer ir trabalhar para a maçonaria, se ele quer tirar o 1.º ciclo, é ele que tem de dizer que é analfabeto, que gostaria de saber escrever o seu nome e saber ler, é ele que tem de dizer isso; é claro que existe acompanhamento, mas tem de ser sempre por aí. Estas coisas têm de acontecer de forma responsável."	22
DIR_4_4	"O diagnóstico de necessidades é feito recluso a recluso. A avaliação antecede o PIR, que é feito pelo Técnico de Tratamento Prisional."	8

O TSR_2_1 alerta para as limitações das efetivas ofertas formativas existentes no EP para satisfazer as necessidades de formação, alertando para a mudança de perfil do cidadão recluso:

O plano individual de reeducação, supostamente é um instrumento que deveria dizer o que é que um indivíduo ao longo do seu percurso no sistema deveria fazer. O problema disto é que para se fazer, têm de ser dadas as condições. Portanto quais são as oportunidades formativas que têm aqui, muito simples: têm escola, que hoje já estão em pânico porque uma turma de nível básico não vão conseguir fazer, porque o perfil do indivíduo mudou.

(TSR_2_1, UR6)

Quer se queira, quer não, chegam cá todos com a escolaridade obrigatória agora. E portanto este nível básico começa a deixar de existir. Temos as situações de casos muito desfavorecidos ou pouco motivados, ou situações completamente externas, como por exemplo os ciganos, que estão num nível básico e depois não temos mais ninguém. De um modo geral estão mais letrados, de um modo geral há uns tipos de crime que antigamente não havia e começam a aparecer.

(TSR_2_1, UR7)

Depois temos meia dúzia de indivíduos que são mais complicados, o caso dos toxicodependentes, que cometeram crimes de violência associados à toxicodependência; que estavam quase a entrar para a faculdade e viram esse percurso interrompido. Não temos um sistema que os faça evoluir dentro do sistema. Ao caso daqui ao lado em Espanha. Nós aqui o que temos? Temos nada!

(TSR_2_1, UR8)

Embora esteja estabelecido a definição do PIR enquanto projeto individualizado, em consequência das limitações das ofertas existentes a nível educativo, profissional, cultural e desportivo, continua

na prática a vigorar, como refere Gabriel (2007: 101), “a ideia de promoção de muitas atividades para o máximo de público possível, o que muitas vezes só contribui para o desgaste da instituição e pouco acrescenta em termos de desenvolvimento de competências nos reclusos.” Há uma massificação da oferta em prol da eficiência econômica.

Por outro lado, e pese as limitações da oferta, o DIR_2_3 refere que os reclusos “sabem que cada vez mais no exterior a exigência de escolaridade é maior; daí que uma parte significativa adere muito bem” (UR4) aos projetos relacionados com o desenvolvimento da sua escolaridade.

2.3.d - Divulgação da oferta formativa de ES

Quando se está perante um sistema fechado e o acesso à informação é limitado, os reclusos que ponderem frequentar o ES para terem acesso à informação das instituições de ES, cursos e condições estão dependentes do EP ou, nos casos em que exista suporte, da família.

Verificamos que não existe por parte dos EP uma divulgação generalizada do ES. “A divulgação dos cursos vai chegando até nós através das universidades, mas na maioria das vezes são os técnicos superiores de reeducação, que fazem, mediante a avaliação de necessidades dos reclusos, a divulgação e devido encaminhamento” (DIR_3_1, UR4). No caso do EPVS, o membro da direção entrevistado foi perentório ao afirmar: “Neste momento foi feita por vocês! [UAb]” (DIR_1_2, UR3).

Cada TSR consoante a solicitação do recluso recolhe a informação necessária para o recluso tomar as suas decisões sobre que instituição e/ou curso frequentar. Pois como afirma o DIR_2_3 “ [a este] nível de ensino já estamos a falar de indivíduos mais diferenciados, o que é necessário é a divulgação da oferta e eles saberem que existe e que está disponível. Depois é fundamentalmente uma questão de interesse e motivação” (UR7).

É muito referida a responsabilização e comprometimento do indivíduo e da família: “O que eles pedem, eu dou tudo o que eles pedem, mas são eles que pedem. A iniciativa tem de ser da parte deles, porque se não isto é uma brincadeira. Tem de haver seriedade, tem de haver responsabilidade” (TSR_5_3, UR17).

Sim, é o aluno/recluso que traz esse interesse até ao técnico; que apresenta como uma necessidade dele e o técnico procura articular com a instituição, informar-se e fazer a ponte, mas responsabilizar o recluso e também a família no exterior pela ligação a este novo compromisso.

(TSR_3_2, UR6)

Eu penso que tem de haver uma parte da divulgação, da motivação e depois o trabalho no acompanhamento individual que depois aí se prevê uma intervenção mais individualizada para aí se mostrar ao indivíduo afinal qual é o interesse dele. Aqui ninguém...pode ir obrigado.

(DIR_2_3, UR6)

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quadro 5.20 - Informação sobre o ES aos Reclusos

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"O aluno vem procurar, manifesta a intenção "olha eu gostava de frequentar o ensino superior, curso X ou curso Y, e aí vou tentar facultar dentro do possível a informação, digo 'olha há este curso aqui e ali...' depois a escolha é dele."	14
TSR_1_1	"Mas pode acontecer ao contrário, pode haver um indivíduo que sou eu que lhe proponho 'Olhe já pensou entrar no ES?' se eu achar que ele tem competências, capacidades, pode acontecer 'já pensou fazer isto, seguir...'"	15
TSR_2_1	"Funciona ao contrário. Ou seja, o indivíduo sente-se motivado para o ensino superior, ou às vezes na conversa 'ai então não pensa em ir para o Ensino Superior' se tiver motivação é claro. "	11
TSR_4_2	"Não, até agora os casos que nós temos tido foram sempre situações que foi o próprio que solicitou. Nunca tivemos cá ações a incentivar para isso."	16
TSR_5_3	"Quando eles manifestam vontade em ensino superior, os casos são encaminhados para mim, eu falo com eles e eles dizem o que é que gostavam de fazer. Eu pesquiso e faculto-lhes toda a informação para eles amadurecerem as ideias deles e fazerem as opções dentro das áreas que eles querem. "	18
TSR_5_3	"Olhe Universidade Aberta, isto foi um dossiê que eu preparei para um. Usou enquanto precisou, depois devolveu e serve para outros. Isto são coisas que eu descarrego, de acordo com aquilo que eles dizem, que eles verbalizam, para lhes dar. Eles vão lendo, vão vendo as disciplinas que têm de fazer para determinados cursos, maiores de 23 o que é preciso o que diz a vossa página sobre isto, é assim que a gente funciona. "	54

Embora a questão da divulgação do ES não seja muito fomentada há abertura para acolher ações de informação e sensibilização como as realizadas pelo coordenador do projeto na UAb em 2015: "Há efetivamente uma aceitação e valorizam na disponibilidade dos EP em facilitar o acesso a estas informações que trouxeram cá na última palestra, bem como panfletos que se ponham dizendo que no período X estão abertas inscrições para isto e para aquilo" (EER_1_2, UR42); "Sempre tivemos abertura para divulgar o ensino superior, mas até agora tem sido caso a caso, quando os reclusos manifestam interesse. A divulgação feita pela Universidade Aberta [Ação de sensibilização com o Professor António Moreira] justifica-se" (DIR_4_4, UR7).

Esta intervenção do exterior foi muito valorizada pelo recluso:

Aquela ação que fizeram cá, foi importante porque nós, eu falo por mim, às vezes sinto que nós estamos aqui, para além do facto de estarmos presos entre paredes, às vezes queremos evoluir o nosso conhecimento neste caso por causa dos estudos, e não temos aqui muitas portas. E essa porta de vocês virem cá, a vossa presença e com a vossa sensibilização, acho que foi muito importante.

(EEI_1_2, UR7)

Embora a frequência do ES seja uma decisão individual que exige responsabilidade e comprometimento, consideramos que a disponibilização de informação, em placares ou através de sessões individuais ou de grupo, aumenta a igualdades de oportunidades de acesso dos reclusos a este percurso. Pois como podemos constatar no discurso de um dos TSR "nós temos reclusos que têm essas condições [frequência ao ES]. Creio que os reclusos não aderem por vários motivos, uns

nem sabem que têm esta resposta, nem lhes passa se calhar pela cabeça. Vou agora para a universidade, é difícil, não sei se vou ser capaz" (TSR_1_1, UR74).

2.3.e - Valorização da frequência ao ES

Existe a valorização em termos legais do cumprimento de um projeto educativo (art. 39.º, Lei 115/2009) e mais-valias que daí podem advir: "Hoje a aquisição de competências é valorizada pela Lei na contabilização das saídas precárias" (DIR_4_4, UR11); "o R. já fez saídas ao exterior, depois isto é valorizada pela Sr.ª Juiz que está cá neste momento, uma forma de estar ocupado e uma coisa que é valorizada" (TSR_4_2, UR43).

No EPC se generaliza a questão não a restringindo ao ES:

O ensino superior não é diferente do 1.º ciclo, do ensino profissional ou de uma oficina, tem as dinâmicas diferentes, como o funcionamento de cada um destes setores, mas tem de haver esta parte responsável: a pessoa tem de ser responsável com aquilo que está a assumir, que faz parte do seu projeto. Essas questões são passadas para os técnicos, para as pessoas que avaliam, isto depois é tido em consideração na avaliação do progresso do indivíduo ao longo do cumprimento da pena. Isto faz parte do mérito dele. Ele trabalha para o mérito.

(TSR_5_3, UR23)

E mostrando que o estudo e o trabalho estão equiparados na flexibilização do percurso prisional:

Valorizamos também o aspeto do cumprimento da pena nas medidas de flexibilização do percurso prisional do indivíduo que eles sabem que valorizamos tanto um percurso escolar com sucesso e assiduidade e com empenho, da mesma forma se avalia um percurso laboral.

(DIR_3_3, UR3)

No entanto, este aspeto - a obtenção das medidas de flexibilização das penas – no estudo de caso realizado por Gabriel (2007: 92), parece não ser relevante nas motivações das reclusas, para a frequência escolar, surgindo em 3º lugar com uma percentagem bastante baixa, aspeto contrariado por Nascimento (2009: 129) onde na visão da TSR "a boa apreciação comportamental para o juiz" aparece como uma das principais razões para adesão a Cursos de Formação Profissional.

Por outro lado, existem outros benefícios informais da frequência do ES, observáveis, por exemplo, no seguinte trecho:

Depois na prática, um indivíduo que está a fazer uma coisa destas é mais "limpinho", ou seja, o que é que acontece, está num serviço até mais evoluído. Mesmo nas oportunidades cá dentro, dentro do sistema, tem coisas que são mais cómodas. Pode estar, por exemplo, a trabalhar na biblioteca.

(TSR_2_1, UR36)

Há uma postura de incentivo à valorização académica do recluso, como refere o DIR_2_3 "É uma posição claramente de incentivo, de motivação e de criação de condições para que os reclusos frequentem o ensino" (UR1); "Sempre que possível promovemos a frequência ao ES" (DIR_3_1, UR1).

Quadro 5.21 - Valorização da Frequência ao ES

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_1_2	"Nós valorizamos muito o ensino e valorizamos muito as aprendizagens, muitos deles não tiveram oportunidade em meio livre, para continuarem os seus estudos e foram por outro tipo de vias, e achamos que é um elemento fundamental na reabilitação. Aqui já fazem a escolaridade obrigatória, se continuam a sua escolaridade e têm tempo e motivação, nos achamos que é fundamental."	1
DIR_4_4	"Desde que a situação jurídica permita apoiamos totalmente, mesmo nos casos em que são necessárias saídas para fazer exames e a vinda de professores ao estabelecimento prisional."	3
TSR_4_2	"De uma forma geral é valorizado, porque quem está aqui e quer estudar, nós só podemos dar mérito a essas pessoas."	55
TSR_5_3	"É muito importante isto do ensino superior nas cadeias."	69

O aumento de competências académicas surge também como um projeto que contribui para a reestruturação do indivíduo e a reorganização da sua vida, melhorando a sua condição de reinserção social e diminuindo a possibilidade de reincidência:

Surgem casos de alunos que quando se promove a educação/formação escolar, formação académica, eles vão progredindo e em penas longas eles vão conquistando patamares, são estímulos, são formas de motivar o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento de competências que são muito úteis para a recuperação e até promover a reinserção e prevenir a reincidência. Por esta via é uma forma muito consistente de trabalhar estas mentes, e pessoas que quando entram vêm muito desestruturadas e é aqui, ao longo do cumprimento de pena que se vão reestruturando, reorganizando as suas vidas e se pudermos acompanhar com uma formação académica, um desenvolvimento intelectual, é muito bom.

(TSR_5_3, UR4)

Esta ideia é reforçada por Langelid "A educação em meio prisional vai ajudar o preso a desenvolver-se como pessoa, a ser mais autoconfiante, a resolver melhor os seus problemas a ser mais criativo, a ter a capacidade de aprender coisas novas e a encontrar e a tratar informação." (Langelid *apud* Gabriel, 2007: 70)

A TSR_5_3 reitera a afirmação do autor:

Uma pessoa que está aqui e que vai sem esperanças, sem perspetivas porque nunca foram alimentadas, vai muito mais desequilibrada, muito mais em desvantagem, do que uma pessoa que vai mais fortalecida em termos da sua autoestima, da sua preparação intelectual, vai bastante melhor porque isto aqui é bastante fechado, bastante estigmatizante. É uma mais-valia a importância que isto assume no projeto de vida deles, de reorganização de vida.

(TSR_5_3, UR31)

E acrescenta que "É o desenvolvimento de competências, é a perspetiva de terem um projeto de vida futuro mais estruturado, mais organizado e onde estão envolvidos, que pode prevenir a reincidência" (UR24).

Procuramos também saber, do ponto de vista dos/as TSR e da Direção, qual a perceção dos reclusos em relação ao ES, de forma a compreender o contexto de interação dos REES.

Aqui, as opiniões dividem-se. Por um lado, temos os que defendem que a frequência do ES é "vista de forma positiva, como uma mais-valia e uma oportunidade de se valorizarem, aumentando o nível académico" (DIR_3_1, UR6). "Os outros aceitam bem estas questões, não há assim nenhum comentário" (TSR_4_2, UR31).

A TSR_5_3 refere que os REES acabam por ser uma inspiração para outros reclusos:

Estas coisas são um bocadinho contagiosas, eles vão olhando para o lado e vão vendo todos os que vão progredindo e que vão conseguindo coisas, portanto tentar conseguir que este sucesso e essas diferenças boas que eles veem, também se querem colar, que também sejam possíveis para a vida deles e para eles.

(TSR_5_3, UR20)

Por outro lado, existe a perspetiva de que o REES é visto como tendo um estatuto: "O ES é para meia dúzia, um ou dois, eu acho que da parte dos pares eles vêem isto como uma coisa positiva e até que os distingue" (TSR_1_1, UR21); "São frequentadores assíduos da biblioteca, normalmente são indivíduos com algumas competências e capacidades. Aqui o estar no ensino universitário é visto com algum elitismo" (TSR_1_1, UR23); "Um bocadinho apontada como sendo a escolha de meninos com excelente condição económica, cujos papás financiam, está estigmatizado desta forma ou como o bandido que quer ser doutor. Também há a moral prisional" (TSR_3_2, UR9).

O TSR_2_1 defende que a frequência ao ES é vista sob o prisma do contexto social do recluso. "Eles aqui dentro são discriminados positiva ou negativamente por causa disso, porque aqui é uma sociedade como as outras e, portanto, as pessoas convivem melhor ou pior de acordo com o que aconteceria lá fora" (TSR_2_1, UR23). Esta visão é suportada por Nascimento (2009: 141) ao referir que "a população prisional é o reflexo da sociedade em que está inserida".

A população reclusa não é diferente da população lá fora, ponto final. Tem aqui umas especificidadezinhas, mas aquilo que é o seu funcionamento, as perspetivas académicas do indivíduo que vive no Bairro do Aleixo e que vem para aqui, as perspetivas são as mesmas. Indivíduos de determinados meios têm algumas expectativas, doutros meios de acordo com a situação socioeconómica de referência, não têm. Não acho que haja diferenças aqui.

(TSR_2_1, UR22)

Este julgamento dos pares pode influenciar, segundo o TSR_3_2, o recluso de frequentar um curso de ES: "Muitos ficam inibidos pelo que os outros podem achar ou julgar sobre si, e não vão para a frente por isso. Não é por cometer um crime que quer dizer que alguns deles não tenham essas características. É tão importante o que os outros acham de nós" (TSR_3_2, UR10).

Procuramos assim perceber quais as perceções do REES sobre o que os pares acham da sua frequência do ES: "Uns criticam: foi preciso vir preso para virar doutor" (EER_1_2, UR35); "Uma grande parte dos reclusos vê-me como uma ave rara" (EER_2_1, UR40); "Uns até me perguntam para quê, a uns respondo a outros não, outros não dizem nada" (EER_3_3, UR22); "A gente vai começar a estudar, já nos vêem com outra cara" (EEI_3_3, UR21).

Embora a maior parte dos reclusos tenha referido que são alvo de alguma crítica ou provocação, podemos verificar também que desvalorizam este facto: "No contexto geral, sinto apoio dos meus companheiros, sinto-me valorizado pelo percurso que estou a fazer, sinto apoio de todos eles, com exceto de quatro ou cinco, mas num universo de trezentos não é significativo" (EER_1_2, UR38).

Mas uma coisa é certa ... penso que até uns já seguiram o exemplo aqui no estabelecimento, pelo menos o rapaz está a estudar, estava sempre a perguntar, estava numa cela frente à minha e ele via-me bastante tempo na cela, sempre com os livros em cima da cama ... este ano fez os exames e passou.

(EER_3_3, UR23)

Os reclusos empenhados num processo educativo vêm da parte do sistema uma grande abertura para a resolução de situações e para a melhoria, dentro das limitações existentes, das condições de estudo dos reclusos estudantes.

3 – Aplicação do Modelo Pedagógico da Universidade Aberta nos Estabelecimentos Prisionais

A UAb tornou-se em 2008 numa “instituição europeia de referência, no domínio avançado do eLearning e da aprendizagem *online*, através do reconhecimento do seu Modelo Pedagógico Virtual®”. O modelo assenta na “utilização de uma Plataforma de eLearning (Moodle)”, que contém toda a “informação de que o estudante necessita para efetuar e gerir a sua aprendizagem, onde acede aos materiais e atividades de aprendizagem, às tarefas pedagógicas a desenvolver, a espaços de comunicação, partilha e construção do conhecimento e avaliação.” (UAb, 2019)

É também através das tecnologias digitais que a comunicação com os docentes se realiza “preferencialmente de modo assíncrono, possibilitando uma grande flexibilidade e autonomia, na gestão do processo de aprendizagem”. (UAb, 2019)

Nesta dimensão de análise pretendemos compreender como ocorre a aplicação do MPV da UAb em contexto de reclusão. Para tal foram definidas as seguintes categorias e subcategorias de análise

3.1 - Representações da Educação a Distância

- a) Definição de EaD
- b) Vantagens da EaD
- c) Pontos fracos da EaD
- d) Características do estudante de EaD

3.2 - Conceitos associados ao MVP da UAb

- a) Plano da Unidade Curricular
- b) Avaliação
- c) Recursos de aprendizagem
- d) Classe virtual

e) Literacia digital

3.3 - Especificidades da UAb

a) Escolha da UAb

b) Comunicação com os serviços da UAb

3.1 - Representações da Educação a Distância

3.1.a. Definição de EaD

Para melhor compreender as perceções dos REES relativamente a EaD foi-lhes solicitado que a definissem.

Quadro 5.22 - Definição de EaD pelos REES

ENTREV	REGISTO	UR
EER_2_1	"É ter um professor longe e ter um aluno muito longe também. Não há outra maneira de explicar."	53
EER_1_2	"O Ensino a Distância permite deixar a pessoa na sua liberdade e ir estudando de acordo com o tempo disponível"	55
EEI_2_3	"Temos de trabalhar sem ter o apoio direto do professor, por exemplo."	12
EEI_3_3	"Pelo próprio nome é uma forma de ensino em que eu não posso estar presencial"	16
EER_3_3	"O ensino a distância é um pouco um ensino por nossa conta, não temos o professor junto de nós a explicar a matéria, temos que nos aplicar um pouco mais, bastante mais, e mais ainda numa situação em que não temos acesso às tecnologias."	26

Da leitura das definições apresentadas pelos reclusos verificamos que o conceito destaca a separação física entre quem aprende e quem ensina (Guri-Rosenblit, 2005), e a autonomia do estudante na gestão do conhecimento e dos tempos e ritmos de estudo. No estudo de Machado (2017: 109) a EaD foi 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”.

A tecnologia aplicada à educação veio transformar a EaD, pois como refere Gomes (2017: 130) “No enlace deste pressuposto de separação física entre docente e discentes, a tecnologia providencia acesso à aprendizagem a quem se encontra geograficamente distante.” No entanto esta transformação não chega, pela ausência do acesso à tecnologia, aos EP, aumentando as situações de desigualdade entre estudantes (em meio livre e em reclusão) "Claro que é mais difícil pra nós [reclusos] " (EEI_3_3, UR19); e estas limitações reduzem as suas mais-valias e como afirma o EER_1_2 "quem está no ensino a distância limitado como eu estou [sem acesso à internet] valoriza o outro tipo de ensino" (UR56).

Nesta linha de ideias e segundo Kearsley e Moore (2008: 1) a definição de EaD é a seguinte: “alunos e professores estão em locais diferentes durante todo ou grande parte do tempo em que aprendem e ensinam. Estando em locais distintos, eles dependem de algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir”. É a segunda frase da afirmação dos autores que mais se faz sentir em contexto de reclusão: a ausência de algum tipo de tecnologia que possibilite a relação pedagógica. Situação visível no discurso do REES "Entre nós e as pessoas que estão em casa a única diferença é o acesso à tecnologia" (EER_3_3, UR45).

Nesta lógica, é claro para o recluso estudante ERR_3_3 que "Dentro do estabelecimento não creio que pudesse ser doutra maneira. Se pudesse [melhorar a sua condição de estudante de EaD] era o acesso às tecnologias, aos computadores, a matéria direta, o acesso direto à Universidade Aberta, melhorava bastante" (UR2). Esta situação verifica-se também no seu estudo de Machado (2017: 111) onde os reclusos estudantes “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”.

Os/As TSR abordam a questão em diferentes perspetivas. No EPC a TSR, não faz a distinção entre estudantes da UAb e estudantes doutras universidades (regime presencial) visto que, em última análise, o processo de ensino-aprendizagem é muito semelhante, dadas as limitações do acesso à tecnologia persistente nos EP “São facultadas matérias para eles se prepararem para fazer os exames” (TSR_5_3, UR26). A TSR destaca, ainda, a sua preocupação com os recursos de aprendizagem que os/as professores/as disponibilizam aos estudantes:

É preciso que os professores que estão nas universidades terem essa sensibilidade e perceberem que o indivíduo que está recluso tem uma série de lacunas, até pelo seu próprio percurso académico e escolar, diferente do normal no exterior e que lhes traz algumas dificuldades. E a matéria conforme lhes são dadas e preparadas faz com que eles tenham algumas dificuldades; por outro lado o facto de alguns receberem a papinha toda feita e tudo muito bem organizado, e tudo muito bem preparado, eles também não percebem o que é ser um estudante lá fora em que ele tem de ter um conjunto de competências, não só escolares mas também aquelas que são necessárias em termos de logística.

(TSR_5_3, UR25)

No EPPF há uma visão positiva da EaD "Quanto ao ensino a distância tenho uma ideia positiva, penso que é uma ótima ferramenta" (TSR_2_1, UR28).

Verificamos, no entanto, que no EPVS há, por parte dos técnicos, uma desvalorização da EaD, comparativamente ao ensino presencial. Este é visto como um recurso e não uma primeira opção "Se ele não tiver alternativa, não é? Se ele não tiver outra alternativa. Quando ainda não tem um regime que lhe permita as saídas, não tendo alternativas..." (TSR_3_2, UR13) defendendo que "O ideal seria sempre um ensino em que nós pudessemos assistir, no qual nós podemos participar,

podemos tirar dúvidas, tirar as dúvidas dos outros, mas não tendo isso possível..." (TSR_3_2, UR14). Situação sublinhada pelo colega com a expressão: "é melhor que nada" (TSR_4_2, UR44).

Quando questionado sobre a EaD no EP, o TSR responde do seguinte modo: "Eu acho que vos poderei dizer qualquer coisa quando houver ensino a distância, porque não há! Porque até agora vocês mandam o exame, eles fazem, nós devolvemos" (TSR_1_1, UR77).

3.1.b - Vantagens da EaD

São várias as vantagens apresentadas pelas direções e pelos TSR relativamente à modalidade de EaD. A maior parte destas estão relacionadas com questões de custos e logística, como podemos ver no quadro abaixo apresentado:

Quadro 5.23 - Vantagens da EaD nos EP

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"Tratam-se de cidadãos privados de liberdade e como é óbvio têm restrições no que diz respeito à participação em atividades em meio livre. Com a modalidade EaD (regime não presencial) ficam minimizadas as restrições referidas"	9
TSR_1_1	"Cada vez mais nós temos aqui orçamentos muito mais asfixiados. Por isso, tudo o que implique gastos os deferimentos são logo diferentes. Uma coisa é autorizar um indivíduo a estar no ensino universitário e o EP não ter gasto nenhum com isso, muito pelo contrário, até retira espaço de trabalho para outros; do que ter de pegar nesse indivíduo e ter de o levar aqui, levar ali, ter de ter autorização da Direção Geral, burocraticamente ter vários pareceres, implica haver carrinha para o ir levar, implica haver guardas-prisionais; é preciso mobilizar um conjunto de recursos que, na prática, não é fácil."	26
DIR_1_2	"Possibilita que os nossos reclusos que queiram estar no ES tenham essa possibilidade. Doutra forma é muito difícil. A lei não o permite, nem temos meios para os estarmos a levar sempre, é impossível. "	20
TSR_4_2	"O ponto forte é eles terem uma hipótese real de se licenciarem, doutra forma não têm. O sistema não tem possibilidade de os levar, neste momento está fora de questão. Há uns anos atrás levávamos o C. a fazer exames à Portucalense, hoje não; nem pensar! Não há recursos para isso."	48
TSR_5_3	"Depois, o ponto forte é a possibilidade de eles desenvolverem projetos, desenvolverem competências, pessoais, intelectuais que de outra forma não conseguiriam aqui, dentro do EP"	29
DIR_4_4	"O método de ensino que não exige a presença física do aluno, que pode ser autónomo e continuar a estudar aqui seria o ideal para as prisões. "	13

Os reclusos também têm consciência desta vantagem económica e logística para os EP:

Temos dificuldade em entrar noutro tipo de universidades, porque eles sabem que seriam obrigados a levar-nos lá e neste modo, desta forma, não vamos arranjar mais afazeres para eles. Também sei que haveria outras saídas administrativas e depois ia implicar muito aqui com o sistema e compreendo.

(EEI_1_2, UR39)

Outra vantagem elencada, quer pelas direções, quer pelos estudantes, e preconizada pela regra n.º 28.7 proposta pela Comissão Europeia para os EP Europeus, é a possibilidade do estudante poder

prosseguir com o seu percurso académico independentemente de onde estiver (em reclusão, mesmo após transferência de EP, ou em liberdade).

Eu penso que a vantagem é poder iniciar um processo e de o concluir. Temos aqui um plano curricular que o permite. Se você investir leva-o até ao final sem nenhuma dificuldade física ou outra, portanto, nestas condições, depende do aluno concluir o curso e isso é uma grande mais-valia porque coloca as pessoas com uma perspetiva de terminar um projeto. E é possível independentemente das circunstâncias de estar dentro ou estar fora.

(DIR_2_3, UR17)

Se for o caso de amanhã ou depois me mandarem embora eu tenho um Pólo da Universidade Aberta a 10km da minha casa e também terei acesso aos computadores, isto é tudo online, eu já vi a sede da Universidade Aberta no Palácio de Ceia e estava ótimo e eu mora lá ao pé.

(EER_3_3, UR15)

Estas duas últimas vantagens são também destacadas no estudo de Machado (2017: 113) “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”.

Outra vantagem assinalada foi a de a EaD pode contribuir para a reinserção social: "O ponto forte será de facto um indivíduo sair daqui com mais instrução que entrou e poder sair com uma ferramenta que poderá ser importante na reinserção laboral" (TSR_3_2, UR16).

As vantagens da EaD, no ponto de vista dos reclusos estudantes, recaem sobre diferentes fatores:

- A compatibilização com a vida profissional no caso de estudantes em liberdade "Lá fora há a possibilidade de ter um emprego por exemplo, estar a trabalhar e poder estudar ao mesmo tempo" (EEI_1_2, UR37)

- A construção sólida dos conhecimentos "A EaD, [...], apresenta a vantagem de se construir um conhecimento muito enraizado" (EER_1_2, UR62)

- Fatores motivacionais para situação de estudantes em reclusão "Na minha condição? [sim] só o facto de eu perceber que consigo... o meu esforço, as condições que eu tenho, ... não é muito fácil, mas é ... " (EEI_3_3, UR17)

- A possibilidade efetiva de frequentar um curso de ES "Se não fosse assim [a distância] eu não poderia estar a estudar" (EER_2_1, UR61).

3.1.c - Pontos fracos da EaD

Os pontos fracos/fragilidades apresentados para a EaD relacionam-se diretamente com a não aplicabilidade do MPV da UAb em contexto prisional, nomeadamente o não acesso à classe virtual e à tutoria *online*: "temos de estudar mais, temos que estudar muito. Não temos alguém a explicar-nos, com o professor a ajudar-nos é diferente" (EER_3_3, UR28); "este é o ponto fraco, porque não podem ir às aulas e não há acompanhamento no estudo" (TSR_5_3, UR28); "o ponto fraco pode ser o não conseguir estabelecer relações com os colegas, não criar os laços e as relações com os outros

colegas. Não se chega a sentir que faz parte de uma turma. É um indivíduo isolado" (TSR_3_2, UR17).

Pontos fracos é precisamente o ensino a distância, o autodidatismo deles, e não terem forma de tirar dúvidas, de terem alguns esclarecimentos; o aluno pega no manual e não tem como selecionar dentro do manual aquilo que é para estudar. O R. teve imensa dificuldade na análise de conteúdo, perceber o que era a análise de conteúdo, tentar que alguém raciocinasse com ele, a explicar então isto é assim e como se concretiza agora? Precisava de alguém que estivesse com ele a dar exemplo, a pôr em prática.

(TSR_4_2, UR49)

A TSR_5_3 alerta-nos para o percurso diferenciado dos reclusos estudantes e das dificuldades que de aí poderão advir:

O ponto fraco é de facto esta falta de acompanhamento em indivíduos que não têm os hábitos, nem a preparação, vem de um percurso com uma qualidade um bocadinho menor do que lá fora, porque foi sempre adaptado, sempre adaptado e diferente dos nossos filhos que estão na escola normal e têm outra preparação para encetar o Ensino Superior e, chegando ao Ensino Superior este indivíduo tem alguma dificuldade no método de ensino que muda, a forma como estuda, o ritmo de estudo, temos acompanhado dificuldades porque não vão às aulas, depois as aulas também não vêm cá, não há depois sensibilizações, não há *workshops* sobre esta disciplina ou aquela, este é o ponto fraco do ensino a distância dentro dos estabelecimentos prisionais.

(TSR_5_3, UR26)

O TSR do EPPF alerta para dois aspetos distintos. Por um lado, para possíveis consequências da abertura do acesso ao ES a todos: "Acho que a desvantagem que pode haver é eles sentirem que a universidade é uma resposta como outra qualquer: inscrevem-se, aderem e depois até nem investem nada" (TSR_1_1, UR31). Por outro, apresenta as suas dificuldades por desconhecer o funcionamento da UAb e da EaD "Se me perguntassem, quer ter um aluno na Universidade aberta, digo Não, para mim é muito angustiante estar a trabalhar com coisas que são importantes, e que eu não sei como é que eu faço" (TSR_1_1, UR71).

A mesma TSR conclui: "porque é verdade é difícil, estudar aqui na universidade na forma em que está implementada, é muito difícil. Eu não sei se era capaz" (TSR_1_1, UR75).

Será aqui fulcral recordar Belloni (2005: 191) quando enuncia as características da EaD "‘descontigüidade’ espacial entre professor e aluno, a comunicação diferida (separação no tempo) e a mediação tecnológica, característica fundamental dos materiais pedagógicos e da interação entre o aluno e a instituição". Na EaD há uma separação física, mas esta é ultrapassada através das ferramentas tecnológicas que permitem a relação pedagógica, situação ausente em contexto de reclusão levando-nos, na prática, para as primeiras gerações de EaD.

3.1.d - Características do Estudante de EaD

Uma característica que se destaca entre os entrevistados é o autodidatismo e capacidade de autoaprendizagem, definida por Lima Santos, Faria e Rurato (2000) como a "aprendizagem ativa em várias situações e contextos de vida, a uma atitude aberta face às oportunidades de

aprendizagem e a atitudes de responsabilidade, autonomia e controlo sobre o processo de aprendizagem” (Lima Santos, Faria e Rurato, 2000 *apud* Monteiro, Leite e Barros, 2018: 144) - "eu sei que vou ter de ser autodidata" (EEI_1_2, UR30). O estudante organiza o seu estudo, perante o material que dispõe - "Enquanto eu não conseguir fazer a outra... há cadeiras que no fundo, eu próprio estipulo as precedências" (EER_2_1, UR79), e numa abordagem de tentativa e erro - "Se eu não tenho professor que me tire as dúvidas vai ter que ser à cabeçada. Eu tento duas, três, quatro vezes; ou faço três, quatro, cinco vezes o exercício" (EER_2_1, UR71) -, e/ou de leituras constantes - "vou ter de requerer e recorrer à literatura, estudar" (EEI_1_2, UR29), constrói o conhecimento exigido para a aprovação à Unidade Curricular - "no caso de estatística tive 4 meses ... eu não tinha conhecimento dentro daquela área e agora tenho, mas foi mesmo sozinho" (EER_3_3, UR13).

Esta é quase uma exigência para o estudante em reclusão "há indivíduos aqui que são um bocadinho autodidatas e que de alguma forma têm capacidade" (TSR_1_1, UR27).

Sim, ele aliás optou por não trabalhar, optou por não fazer mais nada a não ser os estudos, porque é um autodidata, ele vai para o computador, ele vai para a biblioteca, tem o apoio da família para os manuais, fotocópias, e estuda...eu dou-lhe os parabéns todos os dias, por conseguir estudar sozinho, sem nenhuma orientação, pegar nos apontamentos e estudar.

(DIR_1_2, UR17)

Embora as dificuldades acrescidas dos REES, associadas ao facto de terem de ser autodidatas, este aspeto é visto pelos REES como trazendo algumas vantagens, nomeadamente na profundidade da aprendizagem realizada: "a vantagem de ter uma autoaprendizagem, é mesmo essa, é que quando se aprende, aprende-se mesmo, não se esquece" (EER_2_1, UR64).

É um processo indutivo, que dá ali voltas e voltas, que leva o seu tempo, ganhou alguns cabelos brancos durante uma semana ou duas a pensar numa coisa simples que se calhar com acesso a um professor se resolvia num minuto, mas depois de alcançado o conhecimento que se pretende, ele fica sólido, não se esquece mais porque fica enraizado, não quer dizer que num regime presencial ele não fique, mas fica de uma maneira diferente, uma coisa é o que eu aprendo com o que os outros me dizem, outra coisa é o que eu consigo aprender por mim próprio.

(EER_1_2, UR70)

Gomes (2017: 133) afirma que há características que os estudantes de EaD “têm ou adquirem, que são a autonomia (Bates, 2005), a disciplina e o trabalho”. Viedma-Rojas (2003: 114) refere que “el enfrentamiento personal y autónomo ante la materia de estudio requiere una gran autoestima previa”. A autonomia está intrinsecamente associada ao autodidatismo dos estudantes reclusos; quanto à disciplina e ao trabalho, estas são características identificáveis no discurso dos entrevistados (estudantes e iniciantes): "Ter responsabilidade, método, até uma rotina, convém uma rotina" (EEI_1_2, UR41); "Trabalhar muito, esforço" (EEI_2_3, UR13); "Determinação, passo o tempo todo de volta dos livros" (EER_3_3, UR29).

Outra característica de realçar é a motivação intrínseca do recluso estudante, entendida como a motivação que “revela a gratificação e o interesse demonstrados pelo indivíduo ao exercer uma

atividade por vontade própria e sua opção (Deci e Gagné, 2005; Leal *et al.*, 2013)” (Ribeiro *et al.*, 2019: 4): "Tem de ser teimoso e meter na cabeça que pode deitar uma parede a baixo à cabeçada, mesmo sabendo à partida que não vai conseguir" (EER_2_1, UR62); "de estar e sentir-me motivado e querer muito" (EEI_1_2, UR40); "que tudo mais vai com a nossa vontade" (EEI_3_3, UR24); O EER_1_2 acrescenta dois aspetos para além da motivação: "Características inatas, a própria motivação da pessoa, a identificação dela com o curso e os seus objetivos futuros de vida" (EER_1_2, UR68).

Machado (2017: 114) verifica que os entrevistados definem, maioritariamente, “as principais características de um estudante na modalidade de EaD, tais como motivação, determinação, organização e persistência”. A persistência é uma das características citadas pelo EEI_3_3 "uma coisa que eu tenho é que sou persistente, sou persistente e acredito que sou capaz. Se houve quem já conseguiu, acredito que sou capaz" (UR20).

Uma característica específica, e muito significativa, do estudante de EaD em reclusão é a dependência do TSR:

[dificuldades do Estudante] esta incapacidade de não ter acesso a nada. Eles têm acesso ao que quer que seja através de nós. Se eu não o chamar, quer falar comigo tem um exame, soube que chegou uma documentação qualquer, eu até não o chamei hoje, não chamei amanhã ou não estou cá, ele não tem acesso a nada, tem de ser sempre através de mim. Não tem autonomia nenhuma.

(TSR_1_1, UR46)

Para Gomes a EaD

Implica disciplina, perseverança, sacrifício, esforço e trabalho duro. Os estudantes deverão ainda ter competências específicas, como identificar necessidade de informação, sobrecarga da mesma, organização e habilidade de exposição de pensamentos, ser eficaz no uso de informação para resolver problemas, saber comunicar informação (Cabero, 2006) e ter destreza informática.

(Gomes, 2017: 135)

Podemos assim verificar que embora a especificidade do contexto de reclusão e as limitações do REES, as características exigidas ao estudante de EaD não são muito distintas em reclusão ou liberdade.

3.2 - Conceitos associados ao Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta

3.2.a - Plano de Unidade Curricular

Segundo o MPV da UAb é no PUC que o

professor orienta a aprendizagem independente do estudante, facilita a criação ativa de significados, organizando grupos de estudo e trabalho, calendariza e organiza momentos específicos de feedback, incentiva a tomada de decisão do estudante sobre o modo de avaliação, apoia as interações entre os estudantes e promove oportunidades de reflexão partilhada.

(Pereira *et al.*, 2007, p.16)

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Através das partilhas de TSR e REES verificamos as fortes lacunas dos reclusos estudantes no acesso ao PUC: "Acho que era importante eles terem acesso a bibliografia e informação" (TSR_1_1, UR65); Plano de Atividades formativas: "A questão do estudo, seleccionar o que tem e em alguns casos perceber." (TSR_4_2, UR50); e cartão de aprendizagem -, e a algumas premissas neles existentes (a interação com colegas e docentes e a escolha da avaliação). Como refere Mendes *et al.* (2018: 25) para o "estudante no ensino a distância online, é muito importante a questão da gestão do seu percurso de estudo e aprendizagem, por isso importa sublinhar o relevo que este documento [o PUC] assume para a planificação do seu trabalho".

Quadro 5.24 - Falta de orientação, acompanhamento e *feedback* ao REES

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_1_2	"Terem acompanhamento, mesmo não tendo os <i>chats</i> , não têm os <i>skypes</i> , não têm essas coisas... mas o conseguem ter tarefas pontuadas: eles fazem a tarefa, depois nós enviamos os trabalhos, há <i>feedback</i> ... este processo é fundamental."	39
TSR_1_1	"Eles estudam pelos livros e fazem os exames. Sentem-se desacompanhados. Não sabem a quem hão-de recorrer"	28
TSR_1_1	[dificuldades do Estudante] "Uma é ao nível do suporte e apoio, esta questão de sentirem que estão um bocadinho sozinhos neste projeto"	45
EER_2_1	"É só aquilo [as impressões enviadas pela prima e os manuais] e depois é marrar naquilo"	78
EER_1_2	"As orientações que recebo é só para estudo"	75
EER_1_2	"Eu sinto falta desse <i>feedback</i> [na avaliação] sendo crítico, eu creio ser fator muito positivo"	85
EER_1_2	"Eu acho que seria muito bom, eu gostaria de ter esse <i>feedback</i> . Sentir-me não só avaliado, (...) seria um <i>feedback</i> muito vantajoso para eu poder utilizar. Sentir-me-ia não só avaliado, mas também acompanhado."	87
EER_1_2	"Por vezes também se sente falta, por muita segurança que se tenha em si próprio, de que haja uma pessoa que nos diga: venha cá que eu estou atento a si e percebo que o caminho que está a fazer, está muito bem feito, mas há aqui uma informação que eu lhe quero sugerir. Aquelas ditas dificuldades. "	83
TSR_5_3	"É a parte do acompanhamento no estudo, ainda que muito pontualmente, não está em causa vir cá dar aulas nem nada, mas o haver um interlocutor da Universidade que possa vir com alguma regularidade, uma vez por mês que possa estar com eles, tirar dúvidas, que ajude a alimentar, que ensine como canalizar eu acho que isso seria um salto qualitativo."	50
EER_3_3	"Já tive aqui os livros, não consigo lá chegar, tive um acompanhamento muito aos saltos, principalmente a matemática"	3

Um dos aspetos mais desejados pelos REES, reforçado pelos/as TSR, é o contacto com os docentes: "E mais do que a tecnologia chegar aqui ao EP para nos facultar acesso, digamos, a determinado tipo de pesquisas, a vinda de um ou outro professor/mestre, numa ou outra área, ministrar uma palestra seria ouro sobre azul" (EER_1_2, UR64).

Esta dificuldade no acesso aos/às professores/as é também verificada pelos estudantes reclusos da UNED "Las condiciones de la prisión hacen que las comunicaciones que se establecen entre

alumnos y profesores de la Sede Central (o tutores) sea prácticamente nula” (Viedma Rojas, 2003: 102).

Quadro 5.25 - Necessidade e valorização do contacto com Professores/as

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"O ter possibilidade de questionar, de colocar dúvidas. "	68
TSR_2_1	"Tudo é dificuldade. Quando aparece um Professor que lhes tira uma dúvida maravilha. O contacto com alguém que lhes permita estruturar o pensamento, precisa de ter um ser vivo. "	34
EER_2_1	"O ideal é que eu pudesse tirar dúvidas nem que fosse uma vez por mês com um professor, esse era o ideal, porque há matérias que eu por muita cabeçada que dê eu não consigo chegar lá"	55
EER_2_1	"Se eu tivesse acesso a poder tirar dúvidas com um professor, nem que fosse uma vez, eu ia apontando as dúvidas, estaria uma hora com ele para ele me explicar mais ou menos, faria o curso sem grandes problemas."	57
EER_2_1	"Eu tenho uma disciplina de finanças empresariais e tenho a noção que se eu entretanto não tiver uma precária, se eu não conseguir ir a plataforma falar com um professor, tirar uma dúvidas essa cadeira vai ser o cadeirão do curso pra mim".	73
EER_1_2	"Se eu tiver alguém que tenha o conhecimento, dessa própria matéria e se me a explicar, vai ser muito mais fácil para mim interiorizar esses conhecimentos, porque ao ler, por vezes pode surgir dificuldades, ficar ali um bocado parado, não saber tão bem, mas ter de avançar."	32
EER_1_2	"O Ensino a distância é algo fantástico que puxa pelas motivações mais profundas da própria pessoa para a obtenção do conhecimento, no entanto eu não consigo prescindir, do recurso a um mestre"	59

Esta impossibilidade é colmatada por um dos reclusos estudantes (EER_1_2) nas suas saídas precárias: "uma dúvida ou outra que eu tenha em acesso a obras, faço contacto direto com o professor, quando vou de precária" (UR16) este recluso estudante refere ainda:

Eu valorizo a tecnologia na EaD naquele esquema que referi há bocado [saídas precárias] de uma vez por mês de dois em dois meses ter acesso a um especialista numa determinada área que nos permita ter acesso de uma forma direta a explanação de certos assuntos, clarificação de dúvidas, etc.

(EER_1_2, UR57)

À semelhança do ponto anterior, podemos ver em Gomes (2017) algumas dificuldades apresentadas por estudantes de EaD, que se aproximam das dificuldades sentidas em contexto de reclusão:

Falta de motivação para uma aprendizagem autónoma, tempo de feedback do professor, apoio dos colegas, alienação e isolamento são mesmo as dificuldades mais relatadas por este tipo de estudantes. Tanto que, a questão do isolamento tem mesmo sido um tópico bastante discutido entre investigadores na área (O’Neill, Singh, & O’Donoghue, 2004).

(Gomes, 2017: 135)

3.2.b - Avaliação

Barberà (2006) apresenta-nos uma visão multidimensional do conceito de avaliação, constituída por quatro dimensões: 1) *avaliação da aprendizagem* – é a avaliação sumativa que visa o resultado, através do qual se irá verificar e atestar a aquisição ou não de determinados conhecimentos e/ou

competências; 2) *avaliação para a aprendizagem* – é a avaliação formativa onde o eixo do desenvolvimento do processo centra-se no *feedback* entre professores e alunos. Esta avaliação é também considerada: multidimensional, formativa, integrada no currículo, autêntica, contextualizada e flexível (Birenbaum *et al.*, 2006); 3) *avaliação como aprendizagem* - através da reflexão crítica do seu próprio processo de aprendizagem/avaliação o estudante regula e atribui significados a esse processo; os (e) portefólios são uma das estratégias que possibilitam a avaliação como aprendizagem; 4) *avaliação a partir da aprendizagem* - a avaliação dos conhecimentos prévios dos estudantes que serão a base para novas aprendizagens, também conhecida como avaliação diagnóstica (Castilho, 2006). Barberà (2006: 6) defende que estas dimensões entrelaçadas “facilitan sobremanera el cambio educativo en los contextos formales de enseñanza y aprendizaje.”

As novas exigências educativas relacionadas com o desenvolvimento de competências e avaliação desse desenvolvimento (ou aquisição), bem como a era digital em que estamos submersos, com rápido fluir de informação e com extensa comunicação, exigem novas formas de avaliação. Downes (2012) refere que o que devemos procurar no processo avaliativo não é:

a demonstration of some learned body of knowledge, not mastery of a true-false test or even the wiring of a definitive essay or passing of an oral exam, but rather, evidence that the facilitation provided - open content, instruction and assessment - have led to the development of these learning activities, in whatever shape or form, by the learners themselves, evidence that they have begun to find and form and work with their own understanding, to create their own infrastructure, to prepare themselves to become practitioners and therefore teachers in their own right.

(Downes, 2012: 39)

É assim necessário deixar a cultura de avaliação baseada nos testes (em suporte de papel ou mediados por computador) que não permitem avaliar a complexidade exigidas pelas novas realidades de aprendizagem de competências (o facto de o indivíduo saber/reconhecer o conceito abstrato não garante que o saiba aplicar em contextos reais) e procurar novas alternativas de avaliação mais abrangentes e que suportem a avaliação dentro do próprio processo de aprendizagem. “De acordo com esta nova cultura da aprendizagem, o conhecimento desenvolve-se a partir das experiências anteriores, submete-se à validação e discussão social e à aplicação em contextos reais” (Pereira *et al.*, 2012: 4).

No MPV para o 1.º ciclo procurou-se implementar uma nova cultura de avaliação, onde a avaliação para a aprendizagem e a avaliação da aprendizagem (Barberà, 2006) caminhassem de mãos dadas, através da opção da avaliação contínua: atividades de aprendizagem (Downes, 2012), realização e submissão de trabalhos ao longo do semestre (Birenbaum *et al.*, 2006) e prova de avaliação presencial.

Some assessments (e.g. in-course assignments) are deliberately designed to be simultaneously formative and summative – formative because the student is expected to learn from whatever

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

feedback is provided, and summative because the grade awarded contributes to the overall grade at the end of the study unit.

(Yorke, 2003: 479-480)

Assim, será possível avaliar de forma multidimensional a aquisição de competências por parte dos estudantes, bem como, (re)orientar o processo de aprendizagem em consequências dos resultados que vão sendo auferidos.

A avaliação dos REES da UAb não segue o modelo de avaliação contínua, mas sim o de avaliação final que se enquadra apenas na avaliação da aprendizagem (Barberà, 2006).

O processo de avaliação é bastante clara para os intervenientes no processo:

Quadro 5.26 - Avaliação dos REES da UAb

ENTREV	REGISTO	UR
DIR_3_1	"A universidade remete ao EP os exames, que no dia e na hora determinados são efetuados e supervisionados pelo TSR responsável."	16
TSR_1_1	"Recebemos o exame no dia e à hora definido, nós aqui somos muito rigorosos e criteriosos, até para haver aqui alguma credibilidade"	62
TSR_1_1	"Fazem na salinha, nós recolhemos o exame e normalmente enviamos no mesmo dia ou no dia a seguir. "	64
TSR_2_1	"Recebo os exames. Nesta sala ou na outra ali ao lado, nesta sala porque tem o vidro, na outra fica com a porta aberta, para não poder copiar muito. E pronto às 10h entrego o exame, depois acaba na hora marcada, meto no envelope, faço o ofício e devolvo para a Universidade Aberta."	3
EER_2_1	"Dão-me o exame, fico só com o exame e duas ou três folhas brancas [...] O Dr. B. vigia o exame, durante aquela horinha, até acaba por ser uma pressão ainda maior. Pode ter às vezes que sair, ali ou acolá, mas também não há nada a fazer. Se tiver que sair pode ir à vontade, porque eu também não tenho pra onde ir, não tenho nada comigo, isso é ponto assente. Deixa-me só duas ou três folhas brancas e mais nada. Aí a diferença não é muita [no processo de realização de exame]"	86
DIR_1_2	"Vocês mandam-nos os exames, dizem-nos as datas, nós arranjamos uma salinha, a técnica vai pra lá com ele, na hora e na data marcada. No dia em vocês marcam, vocês mandam os exames..."	37
EER_1_2	"A hora que estiver marcado é a hora que eu o faço [o exame]. São duas horas de exame mais 30 de tolerância. A maior parte dos exames são nesta sala aqui ao lado onde se fazem os conselhos técnicos. Portanto estou ali sozinho, entretanto a minha técnica entrega-me o exame, está ali meia dúzia de minutos ou ausenta-se e volta e meia vem a minha técnica ou o próprio guarda dar uma cuscada portanto estou sempre acompanhado, não estou isolado"	88
EER_3_3	"Os exames vêm por correio e a Dr. ^a G. traz os exames, nós sentamos na mesa, abrimos o exame, fazemos o exame, entregámos, e os exames vão no próprio dia."	43

No caso do EPC, é apresentado o processo de avaliação dos estudantes, independentemente da Universidade, através do qual podemos aferir que não há grande distinção entre a avaliação dos REES UAb e os das outras entidades de ES:

Nos recebemos os exames via *email*, remetidos para a técnica, é impresso, ele faz, depois ela devolve. Também há aqueles que o ficheiro é remetido, ele fá-lo no computador, é gravado e depois

é remetido para o estabelecimento de ensino. É rececionado por *email*, ela grava na *pen*, ele faz, grava na *pen* e depois é remetido.

(DIR_2_3, UR27)

A TSR_5_3 afirma que "A avaliação da universidade tem de ser o mais semelhante ao que acontece lá fora. O aluno faz o exame" (UR49). Estando em total acordo com a primeira parte da afirmação, é verificado que os estudantes da UAb em reclusão não são avaliados da mesma forma do que os estudantes em liberdade, ou melhor, não têm as opções de avaliação que têm os estudantes em liberdade, nomeadamente a nível da possibilidade de escolha entre a avaliação final – realização de uma única prova de avaliação presencial -, e a avaliação contínua. Esta situação é verificada também por Machado (2017: 117) "Todos os entrevistados apontam o facto de serem avaliados exclusivamente por um exame final, comprometendo o seu trabalho ao longo do semestre".

No presente estudo, o recluso estudante (EER_2_1) afirma que:

A minha avaliação é final. É só por exame. Mas o exame não testa os meus conhecimentos. Eu vou tirar negativa e sei que sei mais do que aquilo. Acaba por ser um bocado limitativo e constrangedor eu ser avaliado por um exame quando eu sei que sei muito mais do que aquilo. Acaba por ser um bocado frustrante.

(EER_2_1, UR83)

O mesmo REES justifica o porque de achar vantajoso a avaliação contínua:

Se eu fizer por avaliação contínua, por trabalhos, por pesquisas, eu vou aprender muito mais, e aqueles conhecimentos nunca mais me vão esquecer. Quando eu chegar ao exame, porque eu pesquisei para saber aquilo, porque eu fui atrás disto, daquilo e daquilo outro... Porque eu até fiz uma ligação de certos e determinados conhecimentos, eu quando chegar ao exame eu sei muito mais e faço-o muito mais à-vontade.

(EER_2_1, UR84)

Esta visão alinha-se com o pensamento de Valadares ao afirmar que a avaliação deverá perspetivar-se ativa, participada, partilhada e contínua, pois "a avaliação é [...] encarada não como um fim em si mesma, mas como um meio de se atingir um fim: uma melhor aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências" (Valadares, 2011: 236).

O aluno conclui dizendo: "Eu próprio já escrevi uma carta à UAb para poder fazer avaliação contínua, disseram-me que não pela condição em que eu estou" (EER_2_1, UR85).

Esta visão da avaliação é partilhada pelo EER_1_2, ao afirmar: "avaliação contínua, que eu acho que seria fantástica, porque há aqui uma acumulação teórica muito grande e que depois, um exame só não chega" (UR74). Vai mais além afirmando que: "mais do que a avaliação final do próprio exame em que se despeja o conhecimento, haver uma avaliação contínua não só por portfólios ou e-fólios que eventualmente se apresentem, mas também da própria conduta da pessoa" (UR86).

3.2.c - Recursos de Aprendizagem

As tecnologias digitais possibilitaram à EaD a diversificação de meios de apresentação de conteúdos pedagógicos (imagem, vídeo, texto, software, jogo, etc.) e a diferenciação das estratégias de aprendizagem, possibilitando que o processo seja “sustentado por vários estilos de aprendizagem, combinando experiências, reflexão, concetualização e aplicação” (Bidarra, 2008 *apud* Machado 2017: 120).

Mallmann e Nobre caracterizam o recurso educacional ou recurso didático como sendo “um material didático organizado, intencional, sistemático e de caráter formal para apoio ao processo ensino-aprendizagem” (Mallmann e Nobre, 2015: 624), acrescentando que “está inserido no contexto de um curso ou unidade curricular específica, presente num determinado momento do percurso da aprendizagem, com uma intencionalidade pedagógica definida” (Mallmann e Nobre, 2015: 624).

Em contexto prisional os recursos de aprendizagem a que os REES têm acesso baseiam-se, na esmagadora maioria dos casos, no material impresso (livros, fotocópias e/ou impressões).

Mas não só há limitações no tipo de recursos a que têm acesso, mas também no acesso aos mesmos: "ele não fez um único exame, mas não fez porque ele não teve material para estudar" (TSR_1_1, UR36); "Os recursos! Eles terem acesso aos recursos, porque não têm" (DIR_1_2, UR22). Machado (2017: 119) concluiu também que “os recursos educativos a que os estudantes têm acesso são escassos e limitados”

Há vários aspetos que condicionam este acesso, para além do óbvio acesso à tecnologia, como o é o fator económico: "as queixas recaem no acesso à bibliografia/material para aprendizagem e o custo inerente à mesma" (DIR_3_1, UR10). Em reclusão, como em meio livre, o poder económico continua a criar fossos entre os cidadãos "eu tenho os livros todos, eu compro os livros, geralmente até compro sempre dois, o manual adotado e outro para consolidar" (EER_2_1, UR17). Cabe, também, à Universidade criar condições de igualdade de oportunidades no acesso aos recursos de aprendizagem aos seus estudantes e uma das medidas tomadas foi a oferta de manuais da Universidade Aberta às bibliotecas dos EP.

Outra medida perspetivada foi a criação de DVD com o PUC de cada UC e recursos em vários formatos (imagem, som, vídeo). Esta possibilidade foi muito bem acolhida por TSR - "arranjar alguma estratégia de lhes dar algum apoio, ainda que seja por suporte digital. Alguma forma de suporte" (TSR_4_2, UR65). "Passar a ser uma coisa talvez mais organizada com acesso, essa questão do ensino que falaram de ter uns DVDs eu acho que era importantíssimo. O ter vários estímulos, não só o ler. É o ler, é o ouvir" (TSR_1_1, UR67) – e por estudantes: "Eu fiquei muito empolgado com a vossa ideia do eLearning, dos Ids" (EEI_1_2, UR26).

Se eu pudesse ter em DVD eu estava muito sossegado na minha cela, metia um filme, via as aulas, mas há outra coisa que também seria muito importante é que não fossem aulas só teóricas, que houvesse uma parte também com alguns exercícios, em que o professor tivesse um exercício ou outro, nem que fossem exercícios do livro.

(EER_2_1, UR59)

O REES (EER_1_2) distingue a qualidade dos manuais da UAb "Os manuais estão bem elaborados, a bibliografia é completa, é mais do que suficiente para o estudo da cadeira, a esse nível eu não vejo dificuldades que possam surgir a não ser que seja o empenho por parte de um estudante" (UR81). Embora esta valorização, o aluno defende a necessidade de obter informação adicional através de pesquisa "as dificuldades [no EaD no EP] são só aquelas de acesso a pesquisas que eu acho que seria fundamental para não ficar só confinado aos manuais" (EER_1_2, UR25).

Este REES consegue durante as precárias minimizar esta desvantagem do não acesso à Internet "nas precárias eu consigo tirar algumas dúvidas através de pesquisas que faço na internet, recorrendo a *sites* de universidades" (EER_1_2, UR28).

Esta asserção do estudante é consubstanciada por Machado ao afirmar que:

Adquirem também especial importância todos os recursos educativos de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, 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.

(Machado, 2017: 120)

Um dos recursos mencionado por um dos REES (EER_2_1) é o programa da UAb na RTP "Uma coisa que eu me recordo de há muitos anos, eu ultimamente não vejo, a UAb tinha um canal televisivo. Eu recordo-me que ao sábado de manhã, do género telescola" (UR51). Pelo horário ao qual é transmitido o programa atualmente (madrugada de sexta-feira) deixou de ser um recurso acessível à população reclusa.

3.2.d - Classe virtual

O apanágio da Internet e do acesso, criação e partilha de informação (McLoughlin e Luca, 2001; Barverà, 2006) permitiu a movimentação dos indivíduos em ambientes virtuais de aprendizagem. As tecnologias digitais aportaram a EaD, entre outros aspetos, diversas formas de comunicação possibilitando o trabalho colaborativo.

Como podemos ler no MPV da UAb, todas as atividades pedagógicas "são desenvolvidas na Classe Virtual, com o recurso a sistemas informáticos que permitem a interação, a distribuição e a gestão dos espaços de aprendizagem" (Pereira *et al.*, 2007: 20). A UAb utiliza a Moodle como plataforma de aprendizagem.

A maior parte dos REES entrevistados não teve contacto com a plataforma, não percebendo, por isso, como esta se organiza e/ou funciona - "Essa minha prima tem o meu *email*, ela é que gere o email e chega lá a matéria, não sei, é por email lá que chega? (EER_2_1, UR76).

Os REES, embora não conhecendo a plataforma, consideram que o acesso à mesma poderia trazer mais-valias para o seu processo de aprendizagem: "poder ir a algum sítio e perguntar aos colegas que estão no mesmo curso olha estás com dúvidas a esta matéria ou a este assunto? Onde foste tirar ou onde posso buscar para perceber melhor?" (EEI_1_2, UR35); [com a existência de comunicação com docentes e colegas] "Ora, seria mais fácil. Muito melhor para a aprendizagem. E penso que até mais rápido e mais concisa e exponencial" (EEI_1_2, UR36); "Se eu estivesse em liberdade e tivesse acesso aos computadores, às tecnologias, talvez houvesse o intercâmbio com outros alunos" (EER_3_3, UR32).

Os REES destacam a interação com o grupo de pares como uma mais-valia para o seu processo de aprendizagem, transportando-nos para a ideia de cooperação (Paulsen, 2003).

Machado defende que

[...] 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.

(Machado, 2017: 112)

O REES que usufrui de precárias, partilha a sua opinião sobre a plataforma e a sua evolução:

A visão que eu tinha da plataforma, antes de ir na primeira saída precária, era diferente daquilo que encontrei. Ouvi falar da plataforma e eu nunca tinha tido acesso ao *site* da Universidade Aberta, desconhecia. Entretanto estava curioso, deram-me uma senha de acesso a uma plataforma de estudante e eu estava curioso em ter acesso a essa plataforma, o tal dito acompanhamento virtual, na primeira precária foram só dois dias e eu tirei 5 minutos para perceber o que era aquilo; e a ideia que eu tinha do que seria uma plataforma de apoio ao estudante não tinha nada a ver com a realidade. Está bem montada, está bem estruturada, tem sofrido melhorias, disponibiliza *links* muito interessantes.

(EER_1_2, UR73)

À plataforma tem sofrido algumas alterações interessantes, eu considero que está mais acessível agora. Consigo tirar de lá recursos, os *sites*. Nas precárias vou sempre à Universidade Aberta, vou ver as informações que me dizem respeito e vou seguindo os links que a própria universidade vai aconselhando.

(EER_1_2, UR72)

3.2.e - Literacia digital

A Fundação para a Ciência e Tecnologia afirma de forma inequívoca que “Vivemos a era digital. A tecnologia digital é parte integrante de cada aspeto da vida dos cidadãos, aos mais diversos níveis: público, profissional e privado” (FCT, 2019). Por esta razão, o cidadão e a cidadã têm de ser literados digitalmente, sendo que, a literacia digital contempla “to the awarenesses, skills, understandings,

and reflective approaches necessary for an individual to operate comfortably in information-rich and IT-enabled environments” (Martin e Ashworth, 2004 *apud* Loureiro e Rocha, 2012: 2).

Um dos desafios do governo português até 2030, através da iniciativa Nacional em Competências Digitais e.2030 - Portugal INCoDe.2030-, é garantir a literacia e a inclusão digital para o exercício da cidadania. Para alcançar este objetivo, no eixo da Inclusão, podemos ler que:

[...] é necessário conceber e implementar iniciativas e programas de inclusão digital que sejam suficientemente flexíveis para dar resposta a necessidades diferentes e capazes de ultrapassar vários obstáculos e limitações, nomeadamente de cidadãos que já estão fora dos percursos educativos formais e até da formação profissional, pessoas desempregadas, jovens em risco, migrantes e minorias, sénior ou com necessidades especiais.

(Portugal INCoDe.2030, 2019)

Será curioso verificar que no eixo da inclusão a população reclusa não é considerada, de forma clara, nos destinatários da iniciativa. Remetendo-nos para o estudo de McDougall *et al.* (2017: 1) onde se verifica que embora “prisons aspire to rehabilitate offenders, they fail to prepare prisoners for release into our modern digitally sophisticated society.” Não é possível, na sociedade atual, pensar na reinserção do cidadão recluso sem considerar dotá-lo de competências digitais, sobretudo quando é o Estado que defende que “A tecnologia digital está a mudar a forma como as pessoas pensam, trabalham, interagem e aprendem.” (Portugal INCoDe.2030, 2019)

Machado conclui no seu estudo que no que se refere às competências que os REES possuem a nível da literacia digital, “a maioria dos sujeitos possui competências digitais básicas, restringindo-se apenas ao uso técnico” (Machado, 2017: 128). Alertando-nos para o facto de 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.

(Machado, 2017: 128)

Através das partilhas dos entrevistados podemos verificar que a maior parte do conhecimento que possuem ao nível no manuseamento de ferramentas digitais foi adquirido antes da reclusão e cuja utilização é idêntica aos resultados do estudo de Machado (2017).

Quadro 5.27 - Domínio do REES de ferramentas digitais

ENTREV	REGISTO	UR
EER_1_2	"No que respeita ao uso de computadores não tenho problemas, trabalhei com o Word, o Excel, o Access, PowerPoint. Para além destes programas trabalhei com o Viseo, no que diz respeito á área da qualidade, o CorelDraw, mas sempre por iniciativa própria. A nível de navegação na internet fazer qualquer coisa, já fiz logotipos, e email...não tenho problemas. "	44
EEl_1_2	"Tirei o curso de explorador de Windows, Word, WordArt, Microsoft Excel, o Office no fundo"	23

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

EEI_1_2	"Fiz o curso de criação de blogues"	24
EEI_2_3	[conhecimento] "A nível do utilizador comum"	9
EEI_2_3	"Windows, Autocad (tem a ver com o curso que eu fiz),... Internet"	10
EEI_3_3	"Excel, Word, PowerPoint, ..., internet, basicamente redes sociais e assim, nada de mais"	13

Um dos reclusos desenvolveu esse conhecimento já em reclusão, nas formações oferecidas pela “escola”

Domino o Excel, coisa que eu não dominava, porque nós aqui não temos novas tecnologias, temos um Windows 98 e é o que fazemos na escola, uma vez por semana ou duas; ultimamente estava a desenvolver um programa de ACCESS. Eu já domino o Word, o Paint não me interessa muito...pode ser que este ano entre um bocadinho pelo Publisher. Vou precisar do Excel e do Access, então investi naquilo. Da Internet, olhe é na ótica do utilizador.

(EER_2_1, UR49)

O REES com mais idade e percurso de reclusão mais longo (ERR_3_3), quanto ao domínio da tecnologia refere "Conheço o Excel, Word e pouco mais. [e Internet?] nunca lá fui. Nem internet, nem Facebook ... nunca lidei com nada disso" (UR24). Este trecho confirma que “prisoners constitute one of the most impoverished groups in the digital age” (Jewkes e Reisdorf, 2016 *apud* McDougall *et al.*, 2017: 1).

Este REES tem consciência de que "Hoje em dia quem não sabe lidar com essas ferramentas fica bastante limitado" (ERR_3_3, UR25); esta expressão é suportada por Wright “the chances of employment at a living wage are low for those who do not possess digital skills, especially when this low level of skills is coupled with a criminal record” (Wright, 2015 *apud* Reisdorf e Rikard, 2018: 2).

Com a rápida evolução da tecnologia, das suas aplicações e abrangências, um cidadão que permaneça em reclusão por um período de tempo médio, mesmo possuindo algumas competências digitais, facilmente verá o seu domínio na área desatualizado. No contexto atual, mais graves são as situações de indivíduos que foram condenados à medida de privativa de liberdade antes da democratização das tecnologias digitais e que como referem McDougall *et al.* (2017) não se reconhecerão na sociedade para a qual serão libertados, tendo uma completa falta de familiaridade com os aparelhos eletrónicos que terão de compreender de forma a serem cidadãos funcionais. Neste sentido recordamos Baratta (1990: 145) que defende que: "o conceito de reintegração social requer a abertura de um processo de interações entre o recluso e a sociedade, no qual os cidadãos recolhidos na prisão se reconheçam na sociedade externa e a sociedade externa se reconheça na prisão.”

Neste sentido Rocha afirma que:

[...] a literacia tecnológica é uma habilitação fundamental em quase todos os sectores profissionais. Não é possível, então, considerar a preparação do recluso para uma vida futura sem que no seu

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

plano de aprendizagem e formação estejam presentes as novas tecnologias, e as temáticas relativas à sociedade da informação e da comunicação em geral.

(Rocha, 2010: 118)

O REES EEI_1_2 tem plena consciência da presença das tecnologias digitais nos vários domínios da vida do cidadão: "Cada vez mais, já se sabe, as novas tecnologias vão estar inseridas na aprendizagem, e nos trabalhos e por ai fora" (UR25). Torna-se imperativo dotar todos os cidadãos-reclusos de competências digitais que lhes possibilitem igualdade de oportunidades na gestão da sua vida quotidiana em liberdade e na procura de emprego. Destacamos, assim, uma das conclusões do estudo de Rocha:

O acesso à Internet em contexto de formação é, nalguns ciclos educacionais e formativos, fundamental para a educação e formação do "cidadão-recluso" e, conseqüentemente, para a sua preparação para a vida pós-reclusão, nomeadamente, no que diz respeito à reinserção no mercado de trabalho.

(Rocha, 2010: 148)

Incontornável afirmação quando lemos no *site* da FCT que "Um país com cidadãos mais proficientes no mundo digital é também um país com pessoas mais incluídas, mais participativas e mais aptas a lidar com a sociedade da qual fazem parte" (FCT, 2019).

A tecnologia pode suportar a reabilitação do recluso incentivando a sua responsabilidade e preparando-o para a sociedade que irá encontrar em liberdade, reduzindo, assim, o risco de reincidência (McDougall *et al.*, 2017). Tendo esta preocupação como foco, em 2014 o projeto EPRIS, teve como objetivo: "contribuir para o desenvolvimento de competências na utilização das TIC em mulheres em situação de reclusão, como forma de promover condições para uma futura reinserção no mercado de trabalho" (Monteiro, Barros e Magalhães, 2018: 229).

3.3. Especificidades da Universidade Aberta

3.3.a - Escolha da UAb

A UAb é a única instituição pública de EaD em Portugal. Através das respostas dos REES conseguimos identificar os motivos que os levaram a escolher a UAb para a realização do curso superior.

Quadro 5.28 - Motivos que levaram os REES a escolher a UAb

ENTREV	REGISTO	UR
EER_2_1	"Quer queiramos quer não, neste ambiente a Universidade Aberta é o melhor; é a melhor Instituição para esta situação em questão porque está à distância de um clique."	7
EER_2_1	"A Universidade Aberta era o melhor porque se eu andasse noutra universidade, tinha de arranjar alguém que fosse lá ou arranjava um grupo de amigos que me facultasse apontamentos, o que é quase inviável"	9
EER_2_1	"Nesta situação a Universidade Aberta sem dúvida que foi a melhor escolha porque consigo, mesmo dentro das minhas limitações, e às vezes com alguns atrasos, aceder à matéria."	10

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

EEI_1_2	"Universidade Aberta foi excelente, porque sei que se conseguisse passar no exame teria uma vaga."	1
EEI_1_2	"Já lá fora tinha ouvido, mas como eu tinha a possibilidade de ir às aulas e estar presente, isso é diferente; aqui não tenho essa possibilidade"	10
EER_1_2	"Identifiquei-me com a área da psicologia, inicialmente em Custóias não nos foi permitido o acesso a outra faculdade, na altura a minha mulher estava-me a trazer a documentação de psicologia da Universidade do Porto. Quando nos deram a informação de que estaria ao nosso alcance a Universidade Aberta, encaminhamos tudo para a Universidade Aberta, e estou bem, estou a tirar o 2.º ano."	9
EER_1_2	"A minha formação enquanto mestrando será também na Universidade Aberta, portanto eu gostei da experiência embora tenha conhecimento de outras faculdades e mesmo no contexto em liberdade irei-me manter na Universidade Aberta, gostei do ritmo, claro que em liberdade terei a tecnologia ao meu dispor."	53
EER_3_3	"Quería ir para economia, mas entretanto a Educadora do Estabelecimento sugeriu que me candidatasse à Universidade Aberta"	1

Podemos elencar como principais motivos para a escolha da UAb: a) a estruturação e o acesso ao material de estudo; b) a não existência de *numerus clausus*; c) a impossibilidade, por parte do sistema, de aceder a outra universidade.

3.3.b. Comunicação com serviços da UAb

Esta última subcategoria, da presente dimensão de análise, só tem relevância dado os condicionalismos próprios do meio prisional e do acesso dos REES às tecnologias digitais, já que “todos os procedimentos logísticos e administrativos, bem como o essencial da prática pedagógica da UAb, passam por formas de comunicação mediada pela tecnologia, através de um *Campus Virtual* e de *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*” (Mendes *et al.*, 2018: 8).

Os REES não têm acesso à UAb pelo seu meio privilegiado de comunicação, que é o digital, através do *campus virtual* – “espaço online onde decorrem todos os processos de interação entre os estudantes e a UAb” (Mendes *et al.*, 2018: 21).

Verificamos, na análise da dimensão anterior, que os próprios TSR têm dificuldades no acesso regular à Internet.

Posto isto, torna-se pertinente compreender como a comunicação entre o EP e a UAb influencia o percurso académico do REES.

Quadro 5.29 - Comunicação entre os EP e a UAb

ENTREV	REGISTO	UR
TSR_1_1	"Mesmo para nós, a UAb não é ninguém, eu quando tenho um indivíduo na aberta, eu não tenho ninguém, articulo com uma plataforma"	69
TSR_1_1	"Agora é a Dr.ª M., falas com a Dr.ª M. é tudo mais simples. Há uma referência. Para nós também é muito mais securizante"	70

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

TSR_2_1	"No outro dia o que é que aconteceu, o pai partiu o braço e não consegui ir ao computador e tal, articulei aqui com a Delegação do Porto para ver o que ele não tinha, correu bem."	5
TSR_3_2	"É conseguirem manter a proximidade. Uma proximidade física, do corpo, de facto estar disponível para um telefonema onde é possível poder fazer um esclarecimento, é isso manterem a proximidade. "	27
TSR_4_2	"A articulação convosco, pelo menos comigo, funciona bem. Sempre que ligo, toda a gente me explica."	66
TSR_4_2	"Outra coisa importante é que vocês percebem a situação. Por exemplo o R., houve uma falha e na altura não se lembraram que tinha de renovar o pedido de subsídio, ele quando disse eu disse ó R. vamos lá tentar, vamos fazer, vamos pedir, e foi a partir do departamento de contas correntes, eu lá escrevi, lá disse o que foi e depois autorizaram fora do prazo. Isto para nós também é importante, a resposta foi positiva e foi de uma forma rápida e isto também nos cai bem."	67
EER_1_2	"Logo de início a Dr.ª D. [Serviços da UAb Porto] pediu até à minha esposa que eu falasse aqui com a minha tutora social, a Dr.ª M., e desde o primeiro ano que estas comunicações têm sido sempre estabelecidas por parte da técnica do EP."	14

É também possível, sem a mediação do técnico, o REES contactar diretamente a UAb, por telefone - "um indivíduo que seja estudante ser-lhe-á colocado nos contactos telefónicos que ele tem permitidos o contacto com a faculdade" (TRS_3_2, UR28). Mas como refere o EER_2_1:

Ele [TSR] já me colocou o número [da UAb] no meu cartão de acesso ao telefone, só que nós só podemos ligar 5m uma vez por dia e a Dr.ª M. pode ser uma excelente pessoa, mas o meu filho é muito mais importante. E eu não posso deixar o meu filho sem lhe ligar.

(EER_2_1, UR75)

No entanto, o EER_1_2 afirma que "há aqui alguma dificuldade em estabelecer comunicação direta com a universidade" (UR13).

Os contactos limitados com a UAb têm como consequência algum desconhecimento dos procedimentos administrativos que por vezes podem criar ansiedade no recluso estudante. Como podemos ver, por exemplo, no trecho abaixo apresentado o EER_2_1 desconhece o procedimento de uma matrícula condicional às UC cujas notas não são lançadas até ao final do período de inscrições no semestre.

Para mim o ideal [no contexto prisional] era, por exemplo, saber as notas com mais antecedência. É o calendário que organizam, por exemplo eu fiz um exame no dia 20. Começam as matrículas hoje, eu por acaso vou-me matricular em Gestão de Produção e Operações, o exame que eu fiz no dia 20,

Perante esta realidade consideramos que é pertinente a criação de um contacto privilegiado entre os EP e a UAb, garantindo o acesso a toda a informação necessária ao REES e aos TSR que os acompanham, reduzindo assim as lacunas informacionais e os desconfortos e desigualdades que daí podem advir. Em Espanha esta estreita relação entre os EP e a UNED é vista como um fator de sucesso do ES dentro dos EP: "La estrecha colaboración entre el personal de la UNED y los funcionarios de prisiones es la base del buen funcionamiento del Programa" (Nuñez, 2005: 5).

CONCLUSÕES

Serão os objetivos de investigação do presente trabalho que nos ajudarão a organizar as nossas conclusões. O primeiro objetivo visava: *Estabelecer um quadro relativo às atuais condições de aprendizagem dos estudantes de cursos de Licenciatura da UAb em situação de reclusão*. De acordo com os dados apresentados e a análise feita no capítulo V, podemos elencar as seguintes características do contexto atual dos EP para os REES: a) a população reclusa está mais escolarizada, apresentando novas exigências ao nível da educação e formação à DGRSP; b) a EaD é a resposta privilegiada para dotar a população reclusa da possibilidade de frequentar o ES; c) existe uma forte dependência do REES de TSR e agentes externos ao EP (familiares ou outros agentes) para diligenciar os assuntos referentes ao percurso académico (desde aspetos administrativos, até ao acesso aos materiais de aprendizagem); d) embora não exista, ainda, um espaço específico para o ensino superior nos EP, existe a disponibilidade de o mesmo ser criado; e) as principais dificuldades enfrentadas pelos REES são: os fatores económicos – para fazer face ao pagamento das propinas e outras despesas associadas à frequência ao ES; limitações associadas ao contexto prisional e ao tipo de pena – saídas administrativas para realização de provas, aulas, outras; a escolha do trabalho em detrimento do processo educativo – embora previsto não há benefícios económicos para quem opta pelo caminho escolar, fazendo com que muitas vezes os reclusos com maiores dificuldades económicas optem pelo trabalho em detrimento da educação; a ausência de suporte familiar ou de apoio de outros agentes no exterior.

No que concerne ao segundo objetivo de investigação, *elencar as principais dificuldades/barreiras (legais, contextuais, físicas) à implementação do modelo da UAb no contexto prisional*, destacamos o acesso à tecnologia – computadores e ligação à internet (entendendo esta como condicionada à semelhança do que acontece em vários países da Europa). Sendo que a existência de uma sala com computadores com acesso a uma Internet condicionada (intranet) já melhoraria, em muito, as condições dos REES da UAb; para a aproximação efetiva dos REES aos estudantes regulares, o ideal seria que cada estudante pudesse ter acesso ao seu computador pessoal ou *tablet* – sem acesso à Internet, de modo a poder estudar em qualquer lugar e a qualquer hora, aproveitando, sobretudo o longo tempo que passam fechados na cela (situação já experienciada através do projeto EPRIS). Para além da liberdade de gestão individual do seu tempo e do acesso a recursos multimédia que podem enriquecer a aprendizagem, daria ao REES a possibilidade de reduzir os custos associados à impressão/fotocópia de material de estudo. Foi possível verificar, através de uma TSR, que a

CONCLUSÕES

possibilidade de o recluso possuir um computador dentro do EP já foi anteriormente uma realidade.

Para que este acesso à tecnologia por parte dos cidadãos e das cidadãs em reclusão ser uma realidade não parece haver nenhum condicionamento legal e há, inclusive, abertura por parte dos EP para que tal aconteça. Parece, então, tratar-se mais de uma questão económica e de políticas públicas, também estas em atualização verificável através do protocolo recentemente assinado com a UAb, do INCoDE.2030 e dos os objetivos de modernização definidos no âmbito do Portugal 2020:

Está em curso um número significativo de projetos de modernização dirigidos ao reapetrechamento dos equipamentos e à adoção das soluções tecnológicas que assegurem um sistema integrado e global de informação do sistema prisional, incluindo o suporte à gestão das atividades económicas, à telemedicina, o e-learning para profissionais e reclusos e a videoconferência, que ascendem a uma dezena e meia de milhões de euros a serem financiados no âmbito do Portugal 2020 (Sistema de Apoio à Modernização Administrativa).

(Ministério da Justiça, 2017: 21-22)

O último objetivo de investigação desafiava-nos a compreender as vantagens de ser estudante UAb, em reclusão, para a reinserção social. Como verificamos através das entrevistas aos vários intervenientes no estudo, os REES têm características diferenciadas, sendo a sua motivação determinante para o sucesso do seu percurso académico. O desejo de aproveitar de forma útil o tempo em reclusão e distanciar-se da realidade em que se encontram, faz com que o seu empenhamento seja intenso, mesmo perante as condições adversas do contexto de reclusão. Os REES valorizam o seu percurso académico e consideram que lhes poderá ser útil para os seus projetos pós-reclusão, mas não centram a sua inserção laboral no curso que estão a frequentar. A falta de autonomia na gestão do seu processo académico, em consequência da inacessibilidade às tecnologias, impede o indivíduo de desenvolver várias competências exigidas para o tratamento de assuntos diversos e para a organização e gestão do seu processo de aprendizagem. Por outro lado, a frequência de um curso do ES em EaD na modalidade de eLearning traria, à partida, uma grande vantagem: a aquisição e o desenvolvimento de competências digitais – essenciais para a plena reinserção do cidadão recluso na atual sociedade digital.

No *Report on e-learning in European prisons* (2010) foram elencadas várias vantagens da utilização da EaD em contexto de reclusão das quais destacamos as seguintes, por terem sido aspetos destacados na presente investigação: a) permite aumentar e diversificar a oferta formativa dos EP sem exigir grandes investimentos; b) permite que os reclusos e as reclusas

CONCLUSÕES

estabeleçam o seu ritmo de estudo; c) a formação adapta-se às necessidades do mercado do trabalho, podendo ser um contributo essencial após a libertação do indivíduo; d) a EaD não está condicionada pelo local físico onde ocorre, podendo ter continuidade após a libertação do cidadão ou da cidadã ou transferência para outro estabelecimento; e) possibilita o desenvolvimento de competências tecnológicas, essenciais à sociedade atual.

Apesar do desejo de os REES acederem à internet e poderem usufruir da modalidade de EaD e eLearning, sabemos que tal não é possível. No entanto é necessário reconhecer que uma das vantagens da EaD é a adaptabilidade ao contexto em que é aplicada, por isso há que procurar soluções que permitam um acesso condicionado e seguro à rede. Assim, deverá ser objetivo da UAb encontrar essas soluções e um modelo adaptado à realidade dos REES, assegurando, por um lado, a possibilidade de os estudantes poderem optar pelo regime de avaliação contínua e poderem aceder ao material necessário (básico) em formato digital para a aquisição e desenvolvimento das competências exigidas. Hancock, Hall e Keynes (2010) defendem que a falta de acesso à internet deve ser considerada uma deficiência do estudante e ser encarado de tal forma, favorecendo a oferta de alternativas que garantam a sua plena inclusão.

Considerando os princípios do MPV da UAb e a sua organização institucional, conhecendo os condicionalismos dos EP e as características dos REES e tendo aprofundado os modelos da UNED e da OU, consideramos que poderia ser uma mais-valia para a melhoria das condições dos estudantes da UAb em reclusão a adoção das seguintes medidas (as medidas apresentadas são independentes):

- Entrega ao estudante, no início do semestre, nos formatos acessíveis (analógicos e digitais), todo o material necessário ao seu estudo (estruturando a aprendizagem com fichas de atividades/reflexão e autoavaliação), dando-lhe autonomia e não o fazendo depender de terceiros (técnicos, familiares, amigos). Mesmo que este “*kit*” implicasse custos (sendo que o ideal é que fosse gratuito) a sua disponibilização ao recluso ajudaria a colmatar as dificuldades no acesso aos recursos de aprendizagem.

- Aproveitando a presença local da UAb com a rede dos Centros Locais de Aprendizagem (CLA) poderia ser criado um apoio presencial regular (semanal ou quinzenal) nos EP aos/às REES, à semelhança da assessoria realizada pela UNED nos EP, e aos/as TSR. Esta assessoria permitiria aproximar a UAb dos/das REES, identificando as suas dificuldades; fazendo, quando necessário, a mediação com os docentes; acompanhando e motivando o seu processo académico prevenindo o isolamento do/da estudante. Em relação aos TSR dar-se-ia um apoio quando necessário, far-se-ia o levantamento de necessidades para eventuais ações em ALV (para

CONCLUSÕES

técnicos/as e/ou reclusos/as), organizar-se-iam ações de informação ou *workshops*/conferências aproximando assim as duas Instituições;

- Promoção de ações em ALV em EaD para os funcionários dos EP, com o intuito de dotar estes funcionários de competências nesta área;

- Criar e desenvolver o projeto do *Campus Digital EDUCONLINE@Pris* – que deverá procurar explorar todas as potencialidades possíveis nos EP do uso das tecnologias digitais -, a todos os EP, assegurando a igualdade de oportunidades aos reclusos no acesso ao EaD (ES ou ALV).

O ser humano é ontologicamente inacabado (Freire, 1981) e situado num tempo e num contexto, cabendo à educação criar condições para o seu pleno desenvolvimento e capacitação. Através da educação a pessoa adquire o poder para transformar a sua realidade singular, acrescentando às suas aprendizagens e experiência anteriores, novas perspetivas de análise e de reconfiguração dessa mesma realidade. Sendo a Educação um direito universal cabe-nos encontrar caminhos para a inclusão de todas e de todos, independentemente da sua realidade social, barreiras materiais ou simbólicas, assegurando a igualdade de oportunidades e o pleno direito a uma consciente e crítica participação social, numa sociedade que se configura, cada vez mais, digital e em rede.

Os cidadãos e as cidadãs em reclusão configuram um grupo minoritário da sociedade, que carece, numa perspetiva inclusiva, de uma atenção específica de modo a assegurar que, após o cumprimento da sua pena, a reinserção social seja bem-sucedida – reduzindo os riscos de reincidência criminal. A educação tem aqui um papel fulcral, pois deverá assegurar que não se crie um fosso entre o conhecimento e as competências da pessoa em reclusão e a que está em liberdade – um desafio exigente numa sociedade dinâmica em constante evolução tecnológica. A EaD, flexível e acessível, centrada no/na estudante (nas suas necessidades e condições), configura-se como a metodologia certa para contribuir neste processo educativo de capacitação e inclusão. Exige-se, agora, que sejam criadas as condições para uma eficaz e equitativa aplicação de metodologias educativas de EaD que permitam dotar estes cidadãos e cidadãs das competências necessárias para o seu pleno desenvolvimento e reintegração social.

Nota final

Para concluir deixámos algumas considerações metodológicas sobre o presente trabalho de investigação:

1 - Dimensão da amostra – embora significativa face a realidade de cada EP estudado (número de TSR, número de REES da UAb e elementos da Direção), para um retrato mais abrangente da

CONCLUSÕES

realidade em estudo consideramos a amostra pouco representativa – podendo em estudos futuros, serem abrangidos mais EPP (pese as questões relacionadas com a dispersão geográfica dos mesmos e a existência ou não de REES da UAb).

2 – Em consequência de fatores de ordem pessoal da mestrandia o presente estudo, iniciado em 2015, teve um atraso no seu desenvolvimento e conclusão. Pelo facto de estar integrado num projeto abrangente da UAb, existem algumas recomendações e sugestões apresentadas neste documento que estão já a ser desenvolvidas e aplicadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adams, Anne e Pike, Anne (2008). Evaluating empowerment and control of HE e-learning in a secure environment. *British Educational Research Association (BERA) Conference*. UK: Edinburgh

Aires, Luísa (s.d.). Literacias Digitais – Texto orientador. *Curso de Formação para a Docência Online*. Lisboa: Universidade Aberta.

Aires, Luísa; Moura, Ana; Seabra, Filipa e Moreira, J. António – Org. (2014). *Educação a Distância e Diversidade no Ensino Superior*. Lisboa: Universidade Aberta

Akyol, Zehra e Garrison, Randy (2008). The Development of a Community of Inquiry over Time in an Online Course: Understanding the Progression and Integration of Social, Cognitive and Teaching Presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12, 3-22.

Altbach, Philip; Reisberg, Liz e Rumbley, Laura (2009). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219?posInSet=27&queryId=N-EXPLORE-a952db2a-b279-4008-b1d0-5e9980434336> [abril, 2019]

Anderson, Terry (2000). E-Moderating: The Key to Teaching and Learning Online. *Journal of Distance Education*, 15, 1, 99-101. Disponível em: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/viewFile/439/381> [maio, 2019]

Anderson, Terry e Dron, Jon (2011). Three Generations of Distance Education Pedagogy. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12, 3, 80-97. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/890/1826> [maio, 2019]

Anderson, Terry e Kanuka, Heather (2003). *e – Research – Methods, Strategies and Issues*. Boston (USA): Pearson Education

Araújo, Alexandra (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 4, 2, 132-141. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241243> [fevereiro, 2019]

Baratta, Alessandro (1990). Por un Concepto Critico de "Reintegración Social" del Condenado. In Oliveira, E. (Coord.), *Criminologia Crítica (Fórum Internacional de Criminologia Crítica)*, Belém: CEJUP.

Barberà, Elena (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. RED. *Revista de Educación a Distancia*, Año V. Número monográfico VI.

Bardin, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70.

Berge, Zane (2013). e-Moderating: the key to teaching and learning online – Book Reviews. *Journal Distance Education*, 34, 3, 391–405. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/263488500_e-Moderating_the_key_to_teaching_and_learning_online [junho, 2019]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birenbaum, Menucha; Breuer, Klaus; Cascallar, Eduardo; Dochy, Filip; Dori, Yehudit; Ridgway, Jim e Wiesemes, R. (2006). A Learning Integrated Assessment System. European Association for Research on Learning and Instruction. *Educational Research Review*, 1, 61-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228346784_A_learning_Integrated_Assessment_System [maio, 2019]
- Bogdan, Robert e Biklen, Sarin (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, Valdete e Quaresma, Sílvia (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2, 1 (3), 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf [março, 2019]
- Carneiro, Fátima (2017). Inclusão Digital em Educação. In R. Palmeiro, L. Aires e V. Pereda. *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha* (73-82). Lisboa: Rede OBLID - CEMRI, Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7006/1/RedeObLID_Literacia_Digital%20%283%29.pdf [maio, 2019]
- Coates, Dame Sally (2016). *Unlocking Potential A review of education in prison*. UK: Ministry of Justice. Disponível em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf [abril, 2019]
- Coelho, Donzília (2014). *A evolução do quotidiano prisional em Portugal: O caso da cadeia de Braga*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade Católica Portuguesa. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18070/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Final%20Donz%C3%ADlia%20Coelho.pdf> [fevereiro, 2019]
- Cohen, Louis; Manion, Lawrence; Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education* (7.^a ed). London: Routledge, Taylor e Francis Group
- Conselho da Europa (2006). *Regras Penitenciárias Europeias*. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Justica%20Penal/RPEuropeias.pdf?ver=2018-12-10-124738-900> [janeiro, 2019]
- Costelloe, Anne e Warner, Kevin (2014). Prison education across Europe: policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12, 2, 175 - 183
- Coutinho, Clara e Bottentuit, João (2010) *From Web to Web 2.0 and E-Learning 2.0*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9982/1/Cap2.pdf> [abril, 2019]
- Cunha, Anabela (2013). *Práticas educativas em contexto prisional*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10236/1/ulfpie044887_tm.pdf [fevereiro, 2019]
- Delors, Jacques *et al.* (2010). *Educação um tesouro a descobrir* (Guilherme João de Freitas Teixeira, Trad.) Brasília: UNESCO. (Obra originalmente publicada em 1996). Disponível em:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por/PDF/109590por.pdf.multi [março, 2019]

Direção-Geral da Política de Justiça (2018). Reclusos nos estabelecimentos prisionais e jovens internados em centros educativos (2010-2017) *Boletim de Informação Estatística*, n.º 58. Disponível em: http://www.siej.dgpj.mj.pt/webeis/index.jsp?username=Publico&pgmWindowName=pgmWindow_636832206938750000 [janeiro, 2019]

Downes, Stephen (2012). *Connectivism and Connective Knowledge: Essays on meaning and learning networks*. Disponível em: https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/Connective_Knowledge-19May2012.pdf [dezembro, 2018]

Duarte, Jorge (s.d.). *Entrevista em profundidade*. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/38899413/Entrevista-Em-Profundidade>. [março, 2019]

Ermida, Rosa (2018). *Percurso dos Reclusos em Contexto Prisional: Processos Identitários e Reinserção social - Um Estudo de caso*. Tese de Mestrado. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Policiais e Segurança Interna. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/25349> [setembro, 2019]

European Committee on Crime Problems (2018). *Revised Commentary to Recommendation CM/REC(2006)2 of The Committee of Ministers to Member States on The European Prison Rules*. Estrasburgo: Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/pc-cp-2018-1-e-rev-2-epr-2006-with-changes-and-commentary-22-may-2018/16808add21> [janeiro, 2019]

Farley, Helen; Pike, Anne; Demiray, Ugur e Tanglang, Nebath (2016). Delivering Digital Higher Education Into Prisons: The Cases of Four Universities in Australia, UK, Turkey and Nigeria. *GLOKALde*, 2, 2, 147-166. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311735536_Delivering_Digital_Higher_Education_into_Prisons_The_Cases_of_Four_Universities_in_Australia_UK_Turkey_and_Nigeria [maio, 2019]

Faure, Edgar *et al.* (1974). *Aprender a ser* (Maria Helena Cavaco, Trad.). Lisboa: Livraria Bertrand (obra originalmente publicada em 1972)

Freire, Paulo (1981). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gabriel, Diana (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo*. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23428/2/29786.pdf> [maio, 2019]

Garcia, Daniela (2017). *Formação de Adultos em Contexto Prisional*. Projeto de Graduação - Licenciatura. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Fernando Pessoa

Garcia - Aretio, Lorenzo (2002). *La educación a distancia - De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Garrison, Randy (1985). Three generations of technological innovations in distance education. *Journal Distance Education*, 6, 2, 235-241. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248084728_Three_generations_of_technological_innovations_in_distance_education [julho, 2019]
- Garrison, Randy (2011). *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Taylor & Francis.
- Garrison, Randy; Anderson, Terry e Archer, Walter (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222474115> [julho, 2019]
- Garrison, Randy; Anderson, Terry e Archer, Walter (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The Internet and Higher Education*, 13, 5–9. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/222118442> [julho, 2019]
- Gerardo, Helena (2017). *Viver na prisão: opiniões, vivências e perspectivas de futuro*. Tese de Mestrado. Porto: Universidade Lusíada. Disponível em: <http://repositorio.ulusiada.pt/handle/11067/3455> [fevereiro, 2019]
- Goffman, Erving (1974). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, Cláudia (2017). *Gamificação no Ensino Superior Online*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Aberta
- Gomes, Maria (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, 16, 1, 137-156. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/496/1/MariaJoaoGomes.pdf> [maio, 2019]
- Gomes, Maria (2005). 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* (pp. 229-236). Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Greenwood, E. (1965). Métodos de investigação empírica em Sociologia. *Análise Social*, 11, III, 313 – 345. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224164262K2IAE9wd1Ui39AM8.pdf> [dezembro, 2018]
- Guerra, Ronaldo (2009). *Direitos Fundamentais e Execução da Pena Privativa de Liberdade*. Tese de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Direito, Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3575> [março, 2019]
- Gutiérrez-Brito, Jesús; Rojas, Antonio e Callejo Gallego, Manuel (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación*, 353, 443-468. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/46569782_Estudios_superiores_en_la_educacion_penitenciaria_espanola_un_analisis_empirico_a_partir_de_los_actores [julho, 2019]
- Hancock, Val; Hall, Walton e Keynes, Milton (2010). Essential, desirable or optional? Making distance e-learning courses available to those without internet access. *European Journal of Open*,

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Distance and E-Learning, 2. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/6bd4/5b0e38b41704d2dd9455abb3e25bf79da177.pdf?_ga=2.135156721.1554063325.1568490197-788654938.1567687295 [maio, 2019]

Hawley, Jo; Murphy, Ilona e Souto-Otero, Manuel (2013). *Prison Education and Training in Europe Current State-of-Play and Challenges*. European Commission: GHK Consulting. Disponível em: http://www.antoniocasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf [maio, 2019]

JISC (2006). *e-Assessment Glossary (Extended)*. Disponível em: <https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/2/2555/eAssess-Glossary-Extended-v1-01.pdf> [dezembro, 2018]

Jorge, Nelson e Morgado, Lina (2010). Contextos de aprendizagem 2.0: a utilização de ferramentas Web 2.0 para uma aprendizagem em contexto. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 12, 3-13. Disponível em: https://www.academia.edu/3035290/Contextos_de_aprendizagem_2.0_a_utiliza%C3%A7%C3%A3o_de_ferramentas_Web_2.0_para_uma_aprendizagem_em_contexto [junho, 2019]

Lima, Jorge e Pacheco, José. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Lima, Licínio; Estevão, Lucas; Matos, Lisete; Melo, Alberto e Mendonça, Amélia (1988). *Relatório sobre a Reorganização do subsistema de educação de adultos*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/12350/1/Reorganiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20Subsistema%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Adultos%20-%20Documentos%20Preparat%C3%B3rios%20III.pdf> [dezembro, 2018]

Lockitt, William (2010). *LICOS – Learning Infrastructure for Correctional Services October 2008 to December 2010 - Project evaluation report*. Disponível em: <https://williamlockitt.co.uk/download/licos-learning-infrastructure-for-correctional-services-october-2008-to-december-2010-project-evaluation-report/> [janeiro, 2019]

Lorenzo-Moledo, Maria; Varela-Portela, Cristina e García-Álvarez, Jesús (2017) La universidad en un centro penitenciario: una razón más para la Pedagogía. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8, 62-67. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321893457_La_universidad_en_un_centro_penitenciario_una_razon_mas_para_la_Pedagogia [junho, 2019]

Loureiro, Ana e Rocha, Dina (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). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/70619802.pdf> [julho, 2019]

Machado, Ana (2017). *Educação a Distância e elearning no Ensino Superior em Contexto de Reclusão. Um Estudo de Caso no Estabelecimento Prisional do Porto*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maculan, Alessandro; Ronco, Daniela e Vianello, Francesca (2013). *Prison in Europe: overview and trends*. Roma: European Prison Observatory. Disponível em: <http://www.prisonobservatory.org/upload/PrisoninEuropeOverviewandtrends.pdf> [maio, 2019]
- Mallmann, Elena e Nobre, Ana (2015). Dos Objetos de Aprendizagem aos Recursos Educacionais (Abertos). *Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education*. (622-632). Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/6878/1/Dos%20Objetos%20de%20Aprendizagem%20aos%20Recursos%20Educacionais%20%28Abertos%29.pdf> [julho, 2019]
- Matuda, Fernanda (2013). O ingresso no Ensino Superior e a Inclusão Digital. *Revista Tecnologias na Educação*, 5, 9. Disponível em: <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/> [junho, 2019]
- McDougall, Cynthia; Pearson, Dominic; Torgerson, David e Garcia-Reyes, Maria (2017). The effect of digital technology on prisoner behavior and reoffending: a natural stepped-wedge design. *Journal of Experimental Criminology*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/320355491_The_effect_of_digital_technology_on_prisoner_behavior_and_reoffending_a_natural_stepped-wedge_design [abril, 2019]
- McLoughlin, Catherin e Luca, Joe (2001). Quality in online delivery: What does it Mean for assessment in E-learning Environments?. *ASCILITE 2001 Conference proceedings* (417 – 426). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/da46/5fe2e3218c200c9ff60213d9e184abfc2ebf.pdf> [junho, 2019]
- Meirinhos, Manuel e Osório, António (2007). Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais. *X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2007*. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/399> [fevereiro, 2019]
- Mendes, António; Bastos, Glória; Amante, Lúcia; Aires, Luísa e Cardoso, Teresa (2018). *Modelo Pedagógico Virtual | Cenários de Desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta 2018. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/8041> [maio, 2019]
- Ministério da Justiça (2017). *Olhar para o futuro para guiar a ação presente - Uma estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas 2017/2027*. Lisboa: Ministério da Justiça. Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=29dd78f7-d076-4d80-a09b-6b2c94ec09d5> [dezembro, 2018]
- Missão para a Sociedade da Informação (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Disponível em: <http://purl.pt/239/2/> [fevereiro, 2019]
- Monteiro, Angélica; Barros, Rita e Leite, Carlinda (2015). Lifelong Learning Through e-Learning in European Prisons: Rethinking Digital and Social Inclusion. *INTED2015 Conference*, (1038 – 1046). Madrid. Disponível em:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- https://www.researchgate.net/publication/281441754_Lifelong_learning_through_e-learning_in_european_prisons_Rethinking_digital_and_social_inclusion [fevereiro, 2019]
- Monteiro, Angélica; Barros, Rita e Magalhães, Celestino (2017). Ambientes Online de Aprendizagem em Contexto Prisional: Flexibilidade, Participação e Inclusão De Reclusas Na Sociedade De Informação. *Atas da X Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação - Challenges 2017* (245-259). Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/54072> [fevereiro, 2019]
- Monteiro, Angélica; Barros, Rita; Magalhães, Celestino (2018) *Desafios do digital na formação de mulheres em contexto prisional: autoconceito de aprendizagem em ambientes virtuais*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330311934_Desafios_do_digital_na_formacao_de_mulheres_em_contexto_prisional_autoconceito_de_aprendizagem_em_ambientes_virtuais [maio, 2019]
- Monteiro, Angélica; Leite, Carlinda e Barros, Rita (2018) Eu ganhei mais o gosto de estudar: O e-learning como um meio de Aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um Estabelecimento prisional português. *Educação e Sociedade*, 39, 142, 129-150. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v39n142/1678-4626-es-ES0101_7330216156650.pdf [fevereiro, 2019]
- Monteiro, Angélica; Moreira, J. António e Lencastre, José (2015), *Blended (e)Learning na Sociedade Digital*. Santo Tirso: WhiteBooks
- Moore, Michael (1989) Three Types of Interaction. *American journal of distance education*, 3, 2, 1-7. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08923648909526659> [abril, 2019]
- Moore, Michael e Kearsley, Greg (2008). *Educação a Distância – uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moreira, Darlinda (2017). O fosso digital contínua abissal. In R. Palmeiro, L. Aires e V. Pereda. *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha* (66-72). Lisboa: Rede OBLID - CEMRI, Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7006/1/RedeObLID_Literacia_Digital%20%2833%29.pdf [maio, 2019]
- Moreira, J. António (2014). *Educação a Distância e e-Learning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal: Desenvolvimento e avaliação de um Modelo Pedagógico Inclusivo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Moreira, J. António (2018). *O Campus Digital EDUCONLINE@Pris*. Lisboa: Universidade Aberta. <https://portal.uab.pt/o-campus-digital-educonlinepris/> [julho, 2019]
- Moreira, J. António e Monteiro, Angélica (2013). Blended Learning: Uma Estratégia Dinâmica ao Serviço da Educação. *Educação e Formação de Professores: História(s) E Memória(s)* (85-94). Portalegre: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Portalegre. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70393/2/87409.pdf> [março, 2019]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Muñoz, Vernor (2009). *El derecho a la educación de las personas privadas de libertad*. Asamblea General Consejo de Derechos Humanos - ONU. Disponível em: https://cdn.penalreform.org/wp-content/uploads/2013/06/UNHRC_Ed2009_sp_0.pdf [dezembro, 2018]
- Murphy, Elizabeth (2004). Recognising and promoting collaboration in an online asynchronous discussion. *British Journal of Educational Technology*, 35, 4, 421–431. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.452.3479&rep=rep1&type=pdf> [abril, 2019]
- Nascimento, Ana (2009). *A Formação Profissional nas Prisões Estudo de Caso: O curso de Jardinagem EFA B3*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Neves, Barbara (2008). Warschauer, Mark. Technology and social inclusion: rethinking the digital divide. Massachusetts: MIT Press, 2003. *PontodeAcesso*, 2, 2, 170-174. Salvador: Revista do Instituto de Ciências da Informação da UFBA. Disponível em: www.pontodeacesso.ici.ufba.br [julho, 2019]
- Nova, Filipa (s.d.). *A Escolaridade nos Reclusos: Importância Médico-Legal*. Tese de Mestrado. Porto: Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto
- Paulsen, Monten (2003). *Online Education and Learning Management Systems*. Disponível em <http://issuu.com/mfpaulsen/docs/onlineeducation> [dezembro, 2018]
- Pereira, Alda; Mendes, António; Morgado, Lina; Amante, Lúcia e Bidarra, José (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta – para uma Universidade de Futuro*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf> [dezembro, 2018]
- Pereira, Alda; Oliveira, Isolina e Tinoca, Luís (2010). *A Cultura de Avaliação: que dimensões?* Lisboa: Laboratório de Educação a Distância, Universidade Aberta
- Pereira, Alda et al. (2012). *Um quadro conceptual para a avaliação alternativa digital no Ensino Superior. Projeto Avaliação e eLearning no Ensino Superior - @ssess.he*. Lisboa: Laboratório de Educação a Distância, Universidade Aberta
- Pike, Anne (2014). Prison-based higher level distance learning and its role in life after prison. *Engaging Research Blog*. Disponível em: <http://www.open.ac.uk/blogs/per/?p=3342> [fevereiro, 2019]
- Pike, Anne and Adams, Anne (2012). Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, 20, 4. UK: Association for Learning Technology. Disponível em: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1313> [julho, 2019]
- Quivy, Raymond e Van Campenhoudt, Luc (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Reyes-de-Cózar, Salvador; Conde-Jiménez, Jesús e Colás-Bravo, Pilar (2017). El estado emocional como factor clave para el desarrollo de la competencia digital. In R. Palmeiro, L. Aires e V. Pereda. *Literacia e Inclusão Digital: Boas Práticas em Portugal e em Espanha* (54-59). Lisboa: Rede OBLID - CEMRI, Universidade Aberta. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7006/1/RedeObLID_Literacia_Digital%20%2833%29.pdf [maio, 2019]
- Ribeiro, Marco; Saraiva, Vasco; Pereira, Paulo e Ribeiro, Célia (2019). Escala de Motivação Académica: Validação no Ensino Superior Público Português. *Revista de Administração Contemporânea*, 23, 3, 288-310. Maringá: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334061172_Escala_de_Motivacao_Academica_Validacao_no_Ensino_Superior_Publico_Portugues [agosto, 2019]
- Rocha, Daniela (2010). *Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodriguez Núñez, Alicia Rodríguez (2005). Una propuesta de armonización de la enseñanza superior en los centros penitenciarios. *XI Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia*. Madri: Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Disponível em: <http://www.virtualeduca2005.unam.mx/memorias/aiesad/Carteles/ALICIA%20RODRIGUEZ.pdf> [abril, 2019]
- Salmon, Gilly (2000). *E-Moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- Salmon, Gilly (2007). 80:20 for E-Moderators. *CMS-journal*, 29, 39-43. Disponível em: https://eprints.usq.edu.au/18862/2/Salmon_Ch16_2006_PV.pdf [junho, 2019]
- Salmon, Gilly (2011). *E-Moderating: The key to teaching and learning online* (3.ª ed.). New York: Routledge
- Salmon, Gilly (2019). *E-Moderating Introduction*. Disponível em: <https://www.gillysalmon.com/e-moderating.html#> [junho, 2019]
- Sangrà, Albert; Vlachopoulos, Dimitrios; Cabrera- Lanzo, Nati e Bravo-Gallart, Silvia. (2011) *Hacia una definición inclusiva del e-learning*. Barcelona: eLearn Center, UOC. Disponível em: http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10541/6/inf_ed_cast.pdf [abril, 2019]
- Santos, Boaventura (2003). A Reinserção Social dos Reclusos – Um contributo para o debate para a reforma do sistema prisional. *Observatório Permanente da Justiça Portuguesa*. Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra. Disponível em: http://opj.ces.uc.pt/portugues/relatorios/relatorio_14.html [março, 2019]
- Santos, Caroline e Cardoso, Ana Maria (2009). Inclusão Digital e Desenvolvimento Local. *TransInformação*, 21, 1, 7-22. Campinas.
- Santos, Rita; Azevedo, José e Pedro, Luís (2015). Literacia(s) digital(ais): definições, perspetivas e desafios. *Media&Jornalismo* (27-44). Disponível em:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- https://www.researchgate.net/publication/294875222_Literacias_digitalais_definicoes_perspetivas_e_desafios [julho, 2019]
- Sarmiento, Manuel (2011). O estudo de caso etnográfico em educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação* (137 – 179). Rio de Janeiro: Lamparina. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/55637011.pdf> [dezembro, 2018]
- Scarfó, Francisco (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH*, 36, 291-324. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r06835-11.pdf> [fevereiro, 2019]
- Seabra, Filipa; Henriques, Susana; Cardoso, Teresa; Goulão, Fátima e Melaré, Daniela (2014). Permanência da população adulta no ensino superior na modalidade de e-learning – contributos para a sua compreensão, no caso da Universidade Aberta. *Educação a Distância e Diversidade no Ensino Superior* (19-26). Lisboa: Universidade Aberta
- Selwyn, Neil e Facer, Keri (2007). *Beyond the digital divide- Rethinking digital inclusion for the 21st century*. UK: Futurelab
- Siemens, George (2005) *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Disponível em: <https://www.learningnetwork.ac.nz/shared/professionalReading/TRCONN2011.pdf> [abril, 2019]
- Siemens, George (2006). *Knowing Knowledge*. Disponível em: <https://archive.org/details/KnowingKnowledge> [dezembro, 2018]
- Silva, Vítor (2015). *Comunidades DIY e aprendizagem colaborativa online*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/16015> [junho, 2019]
- Souza, Terezinha; Spilker, Maria e Amante, Lúcia (2015). Literacia Digital: O Módulo De Ambientação Online na Universidade Aberta. Atas da *IX Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2015* (924-938). Braga: Centro de Competência TIC na Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/55388> [junho, 2019]
- Stake, Robert (2009). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- The Open University (2019). *Make a New Start Studying with The Open University - A Guide For Learners in Secure Environments 2019/2020*. UK: The Open University. Disponível em: http://www.open.ac.uk/secure-environments/sites/www.open.ac.uk.secure-environments/files/files/Prospectus%20_SiSE1819.pdf [abril, 2019]
- Tscharf, Christiane (2009). *Educação e formação de adultos em prisões portuguesas*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Tyner, Kathleen (2011). *New Agendas for Media Literacy*. Disponível em: <http://www.manifestoformediaeducation.co.uk/category/kathleen-tyner> [julho, 2019]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

UNED (2016). *Guía práctica: Conocer y utilizar el Campus UNED y los Cursos Virtuales en aLF Docente*. Madrid: UNED. Disponível em: https://descargas.uned.es/publico/pdf/Guiapractica_aLF.pdf [julho, 2019]

UNESCO (1976). *The General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - nineteenth session*. Nairobi: UNESCO. Disponível em: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html [abril, 2019]

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos-Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por/PDF/086291por.pdf.multi [abril, 2019]

UNESCO (1997). *Educação de Adultos -Declaração de Hamburgo Agenda para o futuro*. Hamburgo: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por/PDF/116114por.pdf.multi [abril, 2019]

UNESCO (2013). *II Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adulto*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725?posInSet=12&queryId=bb194386-db48-45d7-9391-1d9c677642d5> [abril, 2019]

UNODC (2006). *Regras Mínimas das Nações Unidas para o Tratamento de Reclusos (Regras de Nelson Mandela)*. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/justice-and-prison-reform/Nelson_Mandela_Rules-P-ebook.pdf [janeiro, 2019]

Valadares, Jorge (2011). *Teoria e Prática de Educação a Distância*. Lisboa: Coleção Temas Universitários, Universidade Aberta

Vásquez-Astudillo, Mario (2011). *Modelo para el Diseño de E-actividades de apoyo a las clases presenciales - Experiencia pedagógica aplicada en educación superior*. Campus La Serena: Centro de Enseñanza Aprendizaje (CEA) Universidad Tecnológica de Chile INACAP. Disponível em: <http://dimglobal.net/revistaDIM33/docs/DIMBP33eactividades.pdf> [junho, 2019]

Viedma-Rojas, Antonio (2003). La educación a distancia en prisión. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciários. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6, 2, 97-120. Disponível em: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2624/2484> [março, 2019]

Viedma Rojas, Antonio (2017). La situación de la educación en las cárceles de España: realidades y expectativas de transformación. In book: *Los derechos de los reclusos y la realidad de las cárceles españolas. Perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*. (95–117). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318852947_La_situacion_de_la_educacion_en_las_carcels_de_Espana_realidades_y_expectativas_de_transformacion [março, 2019]

Yin, Robert (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 78/87, de 17 de fevereiro de 1929. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/662562> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 26 643, de 28 de maio de 1936. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/361438> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 35007, de 13 de Outubro de 1945. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/468158> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 400/82, de 23 de setembro. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=101&tabela=leis [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/201901161025/70486659/diploma/indice?p_p_state=maximized [janeiro, 2019]

Decreto-lei 74/91, de 9 de fevereiro. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/478447/details/maximized>

Decreto-lei 346/91, de 18 de Setembro. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/33780/decreto-lei-346-91-de-18-de-setembro> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 48/95, de 15 de Março. Disponível em: http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=109&tabela=leis [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 149/2009 de 29 de Junho. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/491938/details/maximized> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro. Disponível em: https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Informacao%20Legislativa/Lei_115-2009.pdf?ver=2018-09-05-151518-730 [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/276858/details/normal>

Decreto-Lei n.º 123/2011, de 29 de dezembro. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Sobre-a-DGRSP/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Legisla%C3%A7%C3%A3o-cita%C3%A7%C3%B5es/DL-n%C2%BA-123-2011-Artigo-12%C2%BA-DGRSP> [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro. Disponível em: https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Informacao%20Legislativa/LO_215-2012.pdf?ver=2018-09-05-151518-870 [janeiro, 2019]

Decreto-Lei n.º 3/2014, de 9 de janeiro. Disponível em: <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Informacao%20Legislativa/dl-3-2014.pdf?ver=2019-01-15-124839-520> [janeiro, 2019]

Despacho n.º 1088/2019, de 31 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/118877300> [julho, 2019]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Despacho-Conjunto n.º 451/99, de 1 de junho. Disponível em: https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Informacao%20Legislativa/dsp-cjt_451-1999.pdf?ver=2018-12-03-143111-740 [janeiro, 2019]

Portaria n.º 1082-A/2001, de 5 de setembro. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/307436/details/maximized>

Portaria n.º 86/2007, de 12 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/262373/details/maximized?dreId=127409>

Portaria n.º 817/2007, de 27 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/636425/details/maximized>

Portaria n.º 13/2013, de 11 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/588814/details/maximized>

Portaria n.º 286/2013, de 9 de setembro. Disponível em: https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Legislacao/Informacao%20Legislativa/port_286-2013.pdf?ver=2018-09-05-151519-573 [janeiro, 2019]

Portaria n.º 232/2016, de 29 de agosto. Disponível em: https://dre.pt/home/-/dre/75216372/details/maximized?p_auth=OZ8cvHiz

Sites Consultados

Campus Digital EDUCONLINE@Pris (2019). <http://educonlinepris.uab.pt/>

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2019). <https://dgrsp.justica.gov.pt/>

Fundação da Ciência e Tecnologia (2019). <https://www.fct.pt>

Portal das Estatísticas da Justiça (2019). <https://estatisticas.justica.gov.pt>

Portugal INCoDe.2030 (2019). www.incode2030.gov.pt

The Open University (2019). <http://www.open.ac.uk/secure-environments/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2019). <https://en.unesco.org/>

Universidade Aberta (2019). <https://portal.uab.pt/>

Universidad Nacional de Educación a Distancia (2019). <https://www.uned.es>

ANEXOS

ANEXO I

GUIÃO DE ENTREVISTA – RECLUSOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR

Guião da Entrevista –Reclusos Estudantes do Ensino Superior

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 que está a realizar? Qual o ano que está a frequentar?
 - Quais foram as razões que o levaram a optar por essa licenciatura?
 - É a primeira vez que estuda em regime de reclusão?
4. Pode descrever-me as etapas que percorreu, desde a escolha da licenciatura até à sua frequência?
 - Teve algum acompanhamento neste processo? Por parte de quem?
5. Como é a sua relação com os outros estudantes reclusos? Cooperam e colaboram uns com os outros nas atividades pedagógicas?
 - E com os Técnicos Superiores de Reeducação e outras pessoas com responsabilidades na área da educação?
6. 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?
7. Como se vê relativamente perante os reclusos que não frequentam qualquer tipo de formação?
 - Na sua opinião é tratado por eles de forma diferente? Como? Porquê?
 - Encoraja-os a prosseguirem os estudos? Porquê?
8. 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?
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?
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?

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?

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 DE ENTREVISTA - RECLUSOS ESTUDANTES INICIANTES DO ENSINO SUPERIOR

Guião da Entrevista – Reclusos Estudantes Iniciais do Ensino Superior

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?
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?
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?
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 DE ENTREVISTA – TÉCNICOS/TÉCNICAS SUPERIORES DE REEDUCAÇÃO

Guião da Entrevista – Técnicos e Técnicas Superiores de Reeducação

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?
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?
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?

ANEXO IV

GUIÃO DE ENTREVISTA – ELEMENTOS DA DIREÇÃO

Guião da Entrevista – Elementos da Direção do Estabelecimento Prisional

1. Qual é a sua posição relativamente à frequência do Ensino Superior por parte dos reclusos?
2. Existem diretrizes que incentivem a sua frequência?
3. A divulgação dos cursos superiores no estabelecimento é um trabalho realizado por quem? São os reclusos que procuram informações ou têm apoio por parte dos técnicos responsáveis pela área da educação? Ou outra situação?
4. Como se processa o diagnóstico das necessidades de formação dos reclusos?
5. Como é vista e sentida a formação pelos reclusos?
6. Quais as instituições de Ensino Superior com quem têm protocolos?
7. Atualmente é possível descrever a taxa de sucesso/insucesso dos estudantes reclusos que frequentam cursos superiores?
8. Na sua opinião, a modalidade em EaD poderá trazer vantagens para o estudante recluso? Porquê?
9. Sabe indicar algumas das dificuldades manifestadas pelos reclusos nesta modalidade? E quais as dificuldades detetadas pela instituição?
10. Considera que é disponibilizado, aos estudantes reclusos, tempo suficiente para se dedicarem ao estudo? E disponibilizam recursos? De que tipo?
11. Existe um espaço/sala apropriado para estudo no estabelecimento? E biblioteca?
12. Existe uma sala equipada com computadores?
 - Que tipo de acesso a essa sala é concedido ao estudante recluso?
 - O estabelecimento disponibiliza material escolar? De que tipo?
13. Como se processa a avaliação do estudante recluso?
14. Na sua opinião, o que entende necessário para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes reclusos nesta modalidade?