

## arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



Arizona State University

Volume 26 Número 118

17 de setembro de 2018

ISSN 1068-2341

### **Educação a Distância no Ensino Superior em Contexto de Reclusão enquanto Política de Formação Humana em Portugal**

*José António Moreira*

Universidade Aberta/Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX  
(CEIS20)/Universidade de Coimbra

*Ana Machado*

Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)/Universidade do Porto

*Sara Dias-Trindade*

Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20)/ Universidade de  
Coimbra  
Portugal

**Citação:** Moreira, J. A., Machado, A., & Dias-Trindade, S. (2018). Educação a distância no ensino superior em contexto de reclusão enquanto política de formação humana em Portugal. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(118). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3689> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Edtech e Políticas de Formação Humana*, editada por Lillian do Valle, Daniel Mill e Aldo Victorio Filho.

**Resumo:** O Ensino Superior em Portugal tem passado por grandes transformações devido aos avanços das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e às alterações decorrentes do

Processo de Bolonha, que prevê a criação de condições para que todos tenham acesso à aprendizagem, independentemente de fatores de exclusão social, como a reclusão. O presente artigo tem, pois, por objetivo conhecer as percepções de quinze sujeitos (estudantes e técnicos superiores de reeducação) relativamente à qualidade dos processos pedagógicos na modalidade de Educação a Distância numa prisão portuguesa. Situando-se num quadro de um paradigma não positivista é um estudo que coloca a ênfase na percepção dos sujeitos, recorrendo a uma metodologia de cariz qualitativo. Os resultados, obtidos através de entrevistas, revelam a existência de imensas fragilidades e limitações no processo educativo, no que diz respeito à sua organização, avaliação, recursos disponíveis e disponibilidade horária. Concluiu-se que é fundamental criar melhores condições de frequência nesta modalidade nas prisões, porque esta formação superior, pode constituir-se como uma oportunidade de qualificação profissional e de desenvolvimento pessoal, aumentando as suas perspetivas de sucesso no futuro.

**Palavras-chave:** Educação a Distância; ensino superior; aprendizagem ao longo da vida; presídios; ensino-aprendizagem; inclusão digital

### **Distance education in higher education in the context of reclusion as a human education policy in Portugal**

**Abstract:** Higher Education in Portugal has undergone massive changes due to information and communication technologies (ICT) advancements and changes resulting from the Bologna Process, by which learning should be accessible for all regardless of social exclusion reasons, such as imprisonment. The aim of this paper is to understand the viewpoints of fifteen respondents (students and senior rehabilitation technicians) concerning the quality of pedagogical processes in Distance Learning in a Portuguese prison. This study occurs in a context of a non-positivist paradigm, placing the emphasis on the perception of individuals through a qualitative methodology. The results obtained from interviews show that the education process has many weaknesses and limitations, with respect to its organization, evaluation, resources available and hourly availability. The conclusion is that it is essential to provide better conditions for prisoners to receive this type of education, as it can be an opportunity for obtaining professional qualification and for personal development, thus increasing their prospects of success in the future.

**Keywords:** Distance education; higher education; lifelong learning; prisons; teaching and learning; digital inclusion

### **La educación a distancia en la educación superior en el contexto penitenciario como política de formación humana en Portugal**

**Resumen:** La Enseñanza Superior en Portugal ha venido experimentando grandes transformaciones gracias a los avances de las tecnologías de la información y la comunicación y a los cambios derivados del proceso de Bolonia, que prevé la creación de condiciones para que todos tengan acceso al aprendizaje, independentemente de factores de exclusión social, como la reclusión. Este artículo tiene como objetivo conocer las impresiones de quince individuos (estudiantes y técnicos superiores de reeducación) sobre la calidad de los procesos pedagógicos en la modalidad de Educación a Distancia en una cárcel portuguesa. Este estudio se encuadra en un paradigma no positivista y hace hincapié en la percepción de los individuos, recurriendo a una metodología de carácter cualitativo. Los resultados, obtenidos mediante entrevistas, revelan la existencia de inmensas fragilidades y limitaciones en el proceso educativo, en lo que se refiere a su organización, evaluación, recursos disponibles y disponibilidad horaria. Se ha concluido que es fundamental crear mejores condiciones de asistencia a distancia en las cárceles, porque esta formación superior puede ser una

oportunidad de cualificación profesional y desarrollo personal, que incrementa sus perspectivas de éxito en el futuro.

**Palabras-clave:** Educación a distancia; enseñanza superior; formación continua; centros penitenciarios; enseñanza y aprendizaje; inclusión digital

## Introdução

Na Declaração de Hamburgo de 1997 entendia-se que o reconhecimento do direito à educação ao longo de toda a vida apresenta-se, mais do que nunca, como uma necessidade, no sentido de promover uma cultura de paz e de educação para a cidadania e para a democracia, bem como o respeito pelas diferenças culturais, pela diversidade e igualdade, a promoção da saúde e a consciencialização para ações que promovam a sustentabilidade do meio ambiente. Ainda no mesmo documento reconhecia-se a existência de “um consenso sobre o direito a todos no acesso à educação de adultos, mas que continua a haver grupos excluídos, sendo as populações prisionais um deles” salientando-se a importância de “reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas a aprender: a) facultando aos detidos informação sobre os diferentes níveis de educação e formação; b) desenvolvendo e aplicando programas educativos completos nas prisões, com a participação dos presos, a fim de satisfazer as suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) e facilitando o trabalho nas prisões às organizações não governamentais, professores e outros organizadores de atividades educativas” (UNESCO, 1998, p. 54).

Partindo, pois, do pressuposto que a educação e a formação de adultos nos presídios devem possuir um grau de exigência idêntico às instituições de ensino regulares, a modalidade de Educação a Distância (EaD) pode assumir-se como uma oportunidade para os indivíduos em cumprimento de uma pena ou medida judicial desenvolverem não só competências e conhecimentos profissionais, mas também para adquirirem competências consideradas nucleares, como as definidas pelo documento *New Visions for Education: Unlocking the Potential of Technology* (WEF, 2015) onde para além das literacias fundacionais (científica, informática, financeira,...), se destacam as competências-chave e as qualidades de carácter, como a consciência social, cultural e ética fundamentais para a formação humana do cidadão do século 21.

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

Em Portugal, e ainda que a Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro, e a sua versão mais recente (Lei n.º 21/2013, de 21/02) sublinhe que se deve promover a frequência pelo recluso adulto de cursos do Ensino Superior, “(...) designadamente através do recurso a meios de ensino à distância” (artigo 38.º), parecem existir fortes indícios de que, apesar de já regulamentada, a modalidade de EaD ainda não se encontra convenientemente estruturada de forma efetiva e eficiente.

Esta situação evidencia a atualidade e pertinência do estudo que aqui apresentamos e justifica a relevância de que se produza conhecimento acerca desta modalidade enquanto estratégia para a qualificação de adultos em presídios portugueses.

E, pois, objetivo desta pesquisa conhecer as representações dos estudantes em reclusão do presídio da cidade do Porto, em Portugal que se encontram a frequentar cursos de Licenciatura na Universidade Aberta, única instituição de Ensino Superior Pública que leciona exclusivamente em regime de EaD, e dos técnicos superiores de reeducação que acompanham estes reclusos,

relativamente à qualidade do processo pedagógico, nas suas vertentes da organização, avaliação, recursos disponíveis, disponibilidade horária e ainda relativamente às principais dificuldades sentidas.

### Projetos de EaD e *eLearning* em presídios europeus

Os adultos em situação de reclusão mantêm o direito a uma educação de qualidade e diversificada, sendo que esta deve ser adequada às exigências da “Sociedade de Informação”. A adoção de modelos de formação em EaD que possibilitem o desenvolvimento de competências-chave de literacia, assim como a relação entre a formação que é dada no interior dos presídios e no sistema educacional, assumem-se como fundamentais para alcançar esta educação de qualidade (Council of Europe Recommendation on Education in Prison, 2011).

No entanto, para se conseguir alcançar essa educação de qualidade e diversificada os presídios devem procurar: oferecer a todos os reclusos acesso a educação através de programas tão abrangentes quanto possível e que satisfaçam as suas necessidades individuais, tendo em conta as suas aspirações; dar prioridade aos reclusos com necessidades de literacia e numeracia e aqueles que não têm educação básica ou profissional; dedicar uma atenção especial à educação dos jovens reclusos e pessoas com necessidades especiais; conceder à educação um estatuto idêntico ao do trabalho dentro do regime prisional; e criar bibliotecas para o uso de todos os reclusos, adequadamente abastecida com uma ampla gama de recursos recreativos e educativos, livros e outros media; Para além disso, e na medida do possível, a educação dos reclusos deve ser “integrada com o sistema de formação escolar e profissional, para que após a sua libertação possam prosseguir a sua educação e formação sem dificuldade e ter lugar sob a alçada das instituições de ensino externas” (Council of Europe Recommendation on Education in Prison, 2011, p.15).

Na Europa têm sido desenvolvidos alguns projetos de EaD e *eLearning* em presídios, financiados por programas Europeus de Aprendizagem ao Longo da Vida, enquadrados em subprogramas, tais como o Grundtvig (Educação de Adultos) e o Leonardo da Vinci (Ensino Vocacional), como se pode observar na Tabela 1.

Tabela 1

*Projetos de EaD e eLearning desenvolvidos na Europa (adaptado de GHK, 2010)*

Programa/ Ano	Título	Países parceiros	Descrição
<b>Grundtvig 2005</b>	PIPELINE – <i>Partnerships in Prison Education: Learning in Networked Environments</i>	NO, CZ, DK, DE, EL, NO, RO, SI, SE, UK	O Pipeline foi desenvolvido para ajudar a melhorar a educação prisional na Europa, disponibilizando as TIC para formandos e formadores do ensino correccional. Este projeto também procurou reduzir a probabilidade de reincidência, fazendo a ponte entre a vida dentro e fora da prisão.
<b>Grundtvig 2006</b>	Game on	BG, EL, IT, RO, UK	Este projeto visava criar conteúdos para <i>eLearning</i> e jogos eletrónicos em unidades pequenas e acessíveis, para melhorar o desenvolvimento pessoal e habilidades de sustentabilidade no trabalho de reclusos e ex-reclusos, incluindo grupos marginalizados, ou seja, prisioneiros com necessidades educativas especiais.

Tabela 1 cont.

Projetos de EaD e eLearning desenvolvidos na Europa (adaptado de GHK, 2010)

	<i>Project to Accelerate the Development of Distance Learning Environments</i>	UK, DE, FI, NO	Este projeto teve por objetivo explorar o uso e métodos de ensino a distância e <i>eLearning</i> nos países parceiros e as possibilidades de aumento do alcance da educação e formação disponível para os reclusos.
<b>Grundtvig 2007</b>	<i>Knowledge for future integration of marginalized and disadvantaged citizens</i>	SI, AT, DE, EE, MT, RO, SI, UK	Este projeto teve como objetivo desenvolver uma nova abordagem para a educação prisional, através da introdução de um quadro conceitual para o desenvolvimento de métodos educativos alternativos, abordagens e ferramentas para uma reintegração bem-sucedida dos grupos marginalizados na sociedade. Os tutores que trabalharam com os reclusos disponibilizaram conteúdos de forma integrada ( <i>eLearning</i> tradicional) com ênfase em simulações 2D e 3D.
	<i>Virtual European Prison School</i>	BG, CZ, EL, FR, IE, NO, SE, UK	O principal objetivo deste projeto foi aumentar a participação de reclusos na aprendizagem ao longo da vida, a fim de garantir a sua reintegração na sociedade. O projeto teve, ainda, como objetivo abordar as necessidades identificadas na prestação de educação e formação dentro dos presídios.
<b>Leonardo da Vinci 2008</b>	<i>Learning Infrastructure for Correctional Services - European Transfer</i>	DE, AT, HU, NL, NO, ES	Este projeto teve como objetivo desenvolver um quadro europeu de <i>eLearning</i> para a educação prisional, considerando aspetos pedagógicos, abordagens organizacionais, políticas e técnicas, bem como os requisitos fortes de segurança.
<b>Grundtvig 2009</b>	<i>E-Learning Education for Prisoners and Prisoners Professionals (EPPP)</i>	IT, FR, RO	O objetivo principal do projeto foi estabelecer e desenvolver um diálogo entre equipa de organização e gestão dos presídios e os professores de organizações educacionais. O projeto visou também criar uma comunidade de formadores capazes de manter um diálogo sobre estas questões e de promover novas oportunidades de aprendizagem e reintegração na sociedade das pessoas em risco de exclusão.

Do projeto LICOS resultaram recomendações muito importantes acerca de temas como a educação prisional, o *eLearning* como um recurso estratégico de qualificação em serviços correcionais, o processo de introdução ao *eLearning*; o contexto de aprendizagem, a utilização segura de recursos da Internet ou a incorporação do *eLearning* numa estratégia mais ampla de qualificação (LICOS, 2010). Na tabela 2 apresentam-se, resumidamente, as principais recomendações acerca de cada um destes temas.

Tabela 2

*E-learning in Prison Education in Europe - Recommendations for European Policymakers*

<b>Temas</b>	<b>Recomendações</b>
<b>Educação em contexto prisional</b>	<p>A reintegração social dos transgressores é um dos objetivos levados em consideração no estabelecimento da sentença criminal. É necessário ter em consideração que, face à crescente importância das TIC na sociedade, os reclusos devem ter a oportunidade de acesso a esses meios para fins formativos.</p> <p>A educação e a formação nos presídios devem ter níveis de competência comparáveis com os que são oferecidos no exterior. O <i>eLearning</i> pode auxiliar na concretização deste objetivo através do acesso a recursos de aprendizagem de outras instituições de ensino.</p>
<b><i>eLearning</i> para a qualificação em serviços correcionais</b>	<p>O <i>eLearning</i> possibilita um aumento da oportunidade de melhoria da educação em contexto prisional devido aos seguintes fatores: flexibilidade para atender às necessidades e disponibilidades individuais; ampliação das oportunidades de formação; melhoria da qualidade; aumento da motivação; aumento da efetividade e redução de custos.</p> <p>O <i>eLearning</i> favorece o desenvolvimento de competências de literacia digital e pode oferecer um ambiente “não escolarizado” que não esteja associado com a má experiência escolar prévia de alguns formandos.</p>
<b>Introdução ao <i>eLearning</i></b>	<p>A introdução ao <i>eLearning</i> deve começar pelas questões pedagógicas; ter em consideração o ambiente da prisão, escolher os meios tecnológicos apropriados; ter um plano estratégico bem definido.</p> <p>É importante ter em consideração o resultado de projetos transnacionais para o desenvolvimento de conceitos e de produtos técnicos e pedagógicos em contexto prisional.</p> <p>É necessário que se trabalhe em rede (entre as escolas regulares e os presídios) para que haja cooperação através do <i>eLearning</i>, asseguradas as questões de segurança, sendo para isto mobilizados todos os meios da organização.</p>
<b>Contexto de aprendizagem</b>	<p>Deve ser considerada a possibilidade de criação de uma Escola Virtual Europeia envolvendo presídios de vários Estados-membros.</p> <p>Deve ser criado um grupo de professores de presídios e de especialistas em <i>eLearning</i>, a nível europeu, para a recolha e distribuição de e-conteúdos pelos serviços correcionais.</p>
<b>Utilização segura da Internet</b>	<p>Os sistemas de <i>eLearning</i> podem ser configurados de forma a que apenas os conteúdos apropriados possam ser acedidos pelos/as reclusos/as.</p> <p>Devem ser estimulados projetos-piloto que demonstrem aos gestores de presídios, agentes de autoridade e professores que a Internet pode ser utilizada de forma segura e de que forma isto pode ser feito.</p>
<b>Incorporação do <i>eLearning</i></b>	<p>O <i>eLearning</i> não pode substituir a orientação dos professores no terreno. O papel dos professores está a alterar-se, passando de instrutores a facilitadores. O <i>eLearning</i> deve ser aplicado na modalidade <i>blended</i>.</p> <p>É necessário promover a formação em <i>eLearning</i> junto aos funcionários dos presídios. É necessária mais investigação acerca do impacto do <i>eLearning</i> em contexto prisional.</p>

Fonte: adaptado de LICOS, 2010).

Ainda no que diz respeito a projetos europeus em contextos prisionais, é de realçar que alguns países, após a participação nesses projetos com duração limitada, encontraram as suas próprias soluções. Exemplo disso é o projeto Elis, desenvolvido pela Alemanha e pela Áustria, o projeto *Virtual Campus*, desenvolvido pelo Reino Unido e o projeto “Internet for inmates”, desenvolvido pela Noruega.

Na Alemanha e na Áustria, a plataforma Elis foi desenvolvida em 2004 tendo por objetivo garantir acesso imediato a conteúdos educacionais, tanto a estudantes quanto a professores, e disponibilizar módulos para a formação em contexto prisional (Martins, 2013). Sob o ponto de vista técnico, é utilizada uma plataforma *opensource* “ILIAS”, customizada para se ajustar aos requisitos da EaD em presídios. O acesso à Internet é restrito a uma lista de endereços autorizados, uma “whitelist”. A solução pedagógica varia de acordo com os formadores, mas, geralmente, as situações de aprendizagem englobam momentos presenciais e não presenciais.

Relativamente ao *Virtual Campus* do Reino Unido, do ponto de vista tecnológico, a plataforma foi desenvolvida com o objetivo de gerir as diferentes necessidades dos reclusos, que têm acesso seguro a um conteúdo específico, constante de uma “whitelist”. Este sistema permite, ainda, a criação de um e-portefólio com o perfil e os trabalhos desenvolvidos. Este e-portefólio acompanha o/a formando/a em caso de transferência de presídio ou de libertação (Turley & Webster, 2010).

Na Noruega, a rede IFI – “Internet for inmates” serve a totalidade dos presídios. Este sistema utiliza recursos oriundos da Internet, organizados em categorias, sendo que os reclusos apenas têm acesso às categorias consideradas seguras (Hammerschick, 2010).

Outro exemplo relevante é o projeto “Prison Education Basic skills Blended Learning (Pebble)”, desenvolvido em parceria pela Itália, Roménia, Grécia e Chipre e cujo objetivo é “ajudar os reclusos a adquirir as competências chave de literacia, numeracia, competência digital e habilidades financeiras, a fim de que se sintam mais preparados para lidar com a sua vida pós-detenção” (Toia, 2016, p. 77). Esta autora refere, ainda, que a formação no âmbito do projeto Pebble envolveu o desenvolvimento de um ambiente de *blended learning* para fornecer conteúdos inovadores suportados pelas TIC. A opção por esta modalidade de *blended learning*, segundo a mesma autora justifica-se, porque reduz o número de sessões presenciais em sala de aula, mas não as elimina completamente; substitui (em vez de complementar) algum tempo em sala de aula com atividades de aprendizagem *online*, interativas; assume que determinadas atividades podem ser mais eficazes -individualmente ou em pequenos grupos- através de sessões presenciais; pode manter as restantes atividades presenciais como seriam feitas habitualmente; permite fazer mudanças significativas nas sessões presenciais; e dá a possibilidade de que sejam programadas atividades fora das salas de aula em laboratórios de informática permanentemente abertos.

Também em Portugal está a ser desenvolvido um projeto-piloto inovador, o EPRIS (Barros & Monteiro, 2015), concebido e desenvolvido pelo Instituto Piaget, em parceria com a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) e a Santa Casa de Misericórdia do Porto. O desenho do projeto atende não apenas às questões de igualdade de género de mulheres que se encontram em situação de reclusão, como também à sua futura reinserção social e laboral, com antecipação de dificuldades associadas a este processo. Para além da empregabilidade, são questões centrais do projeto a promoção da justiça social e o reforço da autoestima das reclusas, cuja implementação se traduz numa oportunidade de desenvolvimento de competências (pessoais, sociais e profissionais) que, no futuro, poderão constituir ferramentas fundamentais para a inclusão no mercado de trabalho.

Neste sentido, é objetivo deste projeto contribuir para a plena reinserção social da população reclusa, criando um modelo de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/disseminação, credibilizando uma estratégia inovadora de reinserção social, que visa: promover a inclusão social da população reclusa; prevenir e combater o desemprego de longa duração; promover



a igualdade de género no mercado de trabalho; promover as TIC enquanto instrumento de inclusão social; e promover o empreendedorismo e mecanismos de criação de autoemprego.

A opção pela EaD deve-se, sobretudo, ao conhecimento das potencialidades desta modalidade, enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica, tendo um papel reconhecido na resposta aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais. Por outro lado, a diversidade em termos de necessidades formativas das pessoas em situação de reclusão exige o desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas de intervenção educativa mais adequadas a esta população.

Antes do início da implementação da formação, foram amplamente discutidas as implicações da utilização de computadores portáteis nas celas, designadamente em termos de segurança, considerando que o período de formação em EaD recorreu a um ambiente virtual de aprendizagem, mediado através da plataforma *Moodle*, para a qual foi construída uma solução técnica de garantia de segurança por parte de uma empresa de telecomunicações.

## Metodologia

Como já referido o estudo apresentado pretende compreender as perceções dos estudantes reclusos e dos técnicos superiores de reeducação relativamente à forma como está organizado o processo pedagógico do Ensino Superior na modalidade de EaD no presídio do Porto, em Portugal. A natureza desta indagação levou-nos a considerar pertinente um estudo qualitativo, onde o discurso direto se submete a uma lógica interpretativa, que, ao enquadrar e explicitar a posição dos sujeitos entrevistados, pretende dar conta de como avaliam e percecionam o processo pedagógico onde estão envolvidos em contexto de reclusão. Com o intuito de suscitar a emergência de dados referentes ao estudo, recorreremos à utilização da entrevista semi-estruturada, e para analisar os dados provenientes desse inquérito por entrevista recorreremos a uma técnica de investigação capaz de codificar as declarações semi-livres e aparentemente desordenadas: a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986).

## Participantes

A nossa amostra foi constituída por um grupo de nove reclusos do presídio na cidade do Porto, em Portugal, representando a totalidade dos estudantes a frequentar cursos de licenciatura, na modalidade de EaD, na Universidade Aberta, Portugal, e por seis técnicos superiores de reeducação (TSR), estando todos a exercer funções no presídio, acompanhando os reclusos no seu percurso académico. Nas tabelas 3 e 4 podemos observar as características dos estudantes e dos TSR relativamente às variáveis que possibilitam conhecer o perfil destes indivíduos.



Tabela 3

<b>Código</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo em reclusão</b>	<b>Regime de Reclusão</b>	<b>Curso Universidade Aberta</b>	<b>Ano</b>
ES01	34	2 anos e 8 meses	fechado	Ciências Sociais	1º
ES02	42	3 anos	fechado	Gestão	1º
ES03	44	5 anos	fechado	Ciências Sociais	2º
ES04	42	6 anos e 6 meses	aberto	Ciências Sociais	2º
ES05	47	4 anos	fechado	Ciências Sociais	1º
ES06	41	6 anos e 6 meses	fechado	Gestão	1º
ES07	35	4 anos	fechado	Ciências Sociais	1º
ES08	31	4 anos	aberto	Gestão	1º
ES09	39	2 anos e 2 meses	fechado	Gestão	1º
	<b>Habilitações acadêmicas</b>		<b>Profissão</b>	<b>Formação em reclusão</b>	
ES01	12º ano		Ajudante de Motorista	Curso de Informática	
ES02	12º ano (incompleto)		Escriturário	Curso Técnico de Apoio à Gestão	
ES03	11º ano		Empresário da Restauração	Conclusão do 12º ano e Curso de Mecânica	
ES04	12º ano/1º ano da Licenciatura em Arquitetura		Desenhador	-	
ES05	10º ano		Técnico Centro de Alcoolismo	Curso de Jardinagem	
ES06	12º ano		Marinheiro	Curso de TIC	
ES07	12º ano		Mecânico de Automóveis	Curso Português para Estrangeiros	
ES08	11º ano		Militar da Força Aérea	-	
ES09	12º ano		Técnico de Vendas	-	

Tabela 4

<b>Código</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo serviço</b>	<b>Habilitações Acadêmicas</b>
TSR01	F	20 anos	Mestrado
TSR02	F	11 anos	Licenciatura
TSR03	F	10 anos	Licenciatura
TSR04	M	10 anos	Doutoramento
TSR05	F	31 anos	Licenciatura
TSR06	F	25 anos	Licenciatura

### Procedimentos

A análise dos dados emergentes obedeceu a uma lógica de funcionamento baseada na alternância de duas fases. Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada uma das entrevistas dos estudantes e dos TSR e na segunda procedemos a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (Miles & Huberman, 1994) com o intuito de identificar aspetos comuns e distintivos das representações e percepções dos sujeitos. Para o efeito, apresentamos a informação proveniente das entrevistas também em

quadros, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões. Pensamos que a escolha deste modelo organizativo da informação, que permite estudar as perceções dos entrevistados (ENT) de uma forma sistemática e analítica, permitirá uma mais adequada visualização do quadro geral representativo das suas conceções. Por último, cabe referir ainda que algumas das unidades de registo, codificadas com a sigla UR, pelo seu carácter avaliativo, foram sinalizadas com as expressões de *Tendência Positiva* (+), *Tendência Negativa* (-) e *Hesitação/Indefinição* (+/-).

## Resultados

Como referimos anteriormente, com este estudo pretende-se conhecer as representações dos estudantes relativamente à qualidade do processo pedagógico, nas suas vertentes da organização, avaliação, recursos disponíveis, disponibilidade horária e principais dificuldades sentidas nesse processo. Obtivemos oitenta e três registos que foram divididos nas seguintes categorias: *Organização* (ORG), *Avaliação* (AVA), *Recursos* (REU); *Disponibilidade horária* (DHO) e *Dificuldades* (DIF).

A primeira categoria, *Organização* (ORG), com quinze registos, pretende dar conta de como se organiza o trabalho académico dos estudantes.

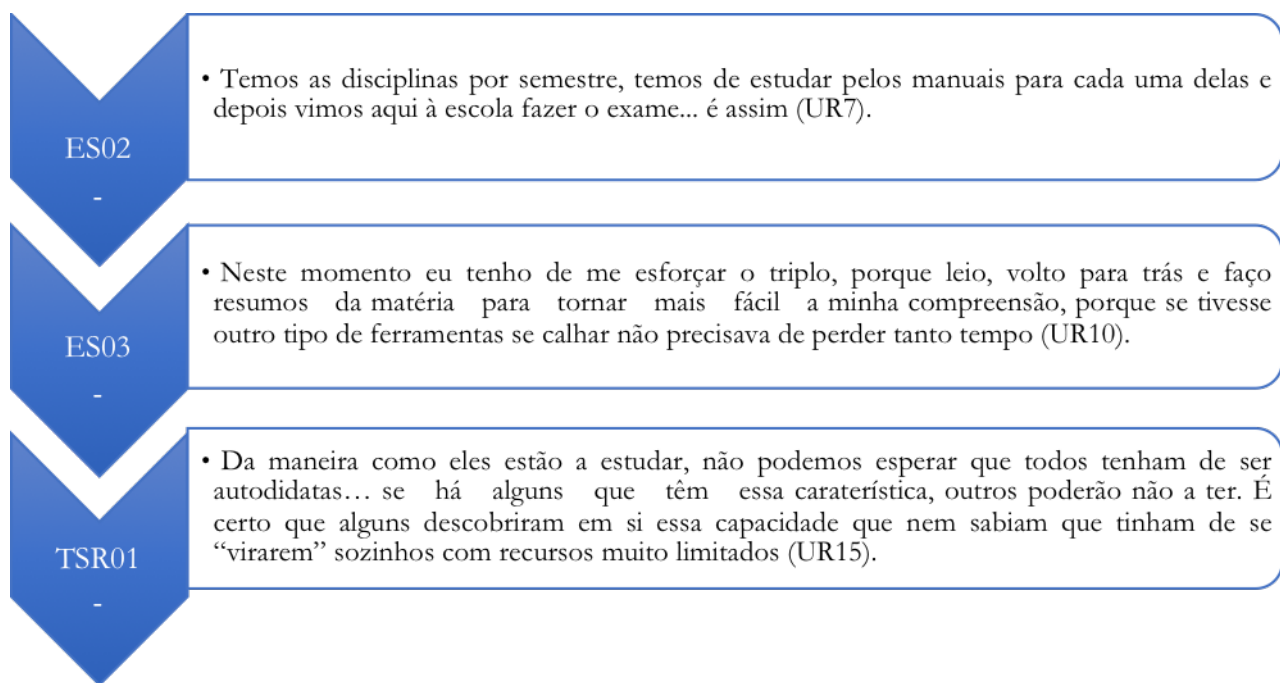


Figura 1. Organização

Pela leitura das unidades de registo exemplificativas, podemos verificar uma tendência claramente negativa, que indicia uma frágil organização do processo pedagógico.

Como é referido, quer pelos testemunhos dos estudantes, quer pelos técnicos, esta organização é realizada de forma pouco sistematizada, pouco orientada e assente na leitura e análise dos recursos *scripto* disponíveis. Em todo o processo de organização existe, como refere o TSR01, “um certo autodidatismo” por parte de alguns estudantes que lhes permite ir tendo sucesso nas atividades escolares. No entanto, este é um cenário pouco desejável e que não corresponde ao preconizado no modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta (UAb), que

defende princípios como a interação ou a inclusão digital (Pereira et al., 2007, p. 10). Devido às limitações de acesso à rede, e conseqüente acesso à plataforma *online* da instituição, notamos nos testemunhos dos estudantes que esta restrição tem conseqüências na forma como os estudantes se organizam. Apesar de terem acesso aos planos das unidades curriculares, aos conteúdos e recursos estáticos numa sala de aula virtual *offline* disponibilizada no início do semestre, o facto de não poderem interagir com conteúdos e recursos *online* e, sobretudo, o não poderem comunicar com os professores nos fóruns criados para o efeito, condiciona muito a sua organização. Não tendo acesso às informações veiculadas pelos professores na plataforma digital *online* o aluno recluso acaba por se organizar, muitas vezes, sem ter a noção se o “caminho” que está a seguir é o correto.

Relativamente à categoria *Avaliação (AVA)*, com quinze registos, verificamos, também, uma tendência claramente negativa. Todos os entrevistados referem ser avaliados, exclusivamente, na modalidade exame final, não tendo a opção de avaliação contínua, como preconizado no modelo da UAb.

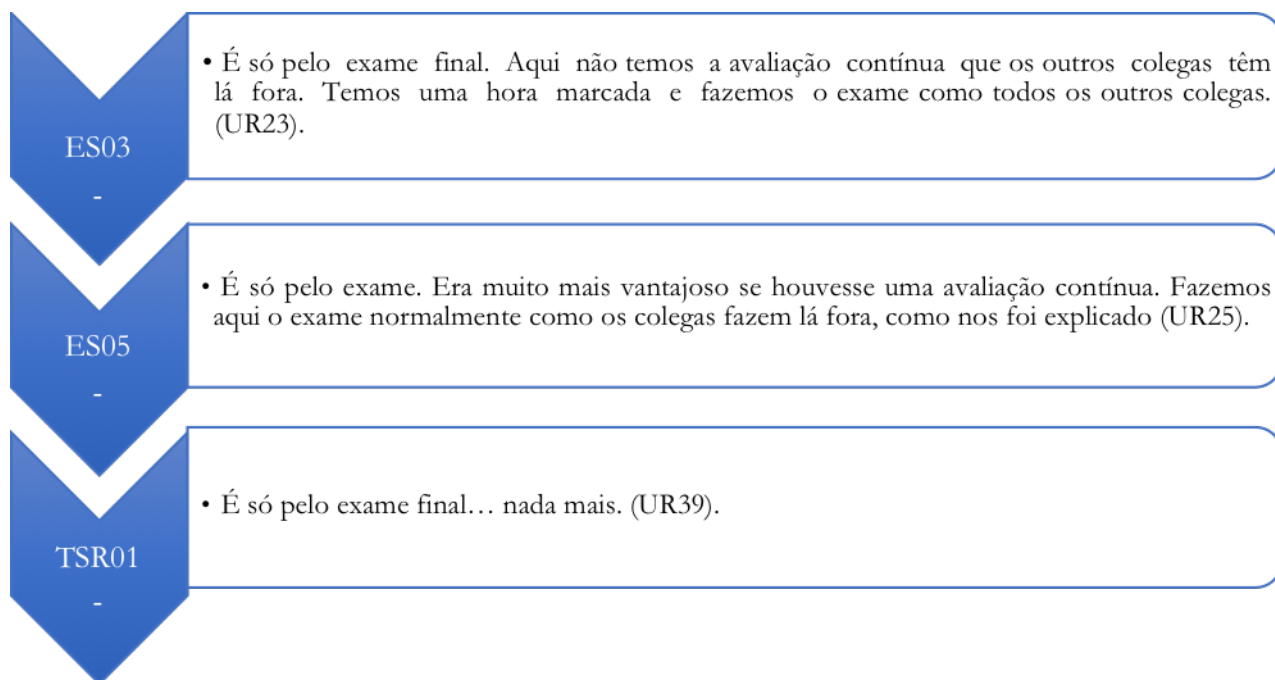


Figura 2. Avaliação

A partir da leitura dos resultados obtidos, e como podemos ler nas unidades de registo exemplificativas, percebemos que a ideia de uma avaliação assente em momentos de reflexão sobre a prática de ensino, em momentos de análise do processo educativo, no qual o professor verifica e percebe de que forma se vai processando a aprendizagem do estudante, não existe para estes estudantes em reclusão. Pelo contrário, aquilo que existe, verdadeiramente secular, são exames e atribuições de notas em função do resultado dessas provas. Esta realidade e um certo sentimento de injustiça é revelado pelo estudante 03 ao afirmar que no presídio não têm a possibilidade de fazerem as unidades curriculares por avaliação contínua, como é possibilitado aos estudantes que estão “lá fora” (UR23).

Partindo do pressuposto que a avaliação é um processo que ajuda a melhorar, a corrigir a integrar, a regular a definir critérios, a diagnosticar e a facilitar a comunicação” (Fernandes,

2005, p. 90), é, pois, urgente e necessário criar condições de acesso aos estudantes reclusos a uma avaliação (contínua) que lhes permita compreender o seu próprio processo de aprendizagem, refletindo sobre o seu percurso para alcançar o conhecimento. Uma avaliação que não se restrinja à realização de provas e atribuição de nota (Libâneo, 1994), mas que se possa assumir como um caminho para a aprendizagem (Santos Guerra, 2003).

Quanto à categoria *Recursos (REU)*, foram registadas dezoito ocorrências, sendo que os registos estão distribuídos de forma equitativa pelas diferentes tendências, positivas, negativas e de hesitação.

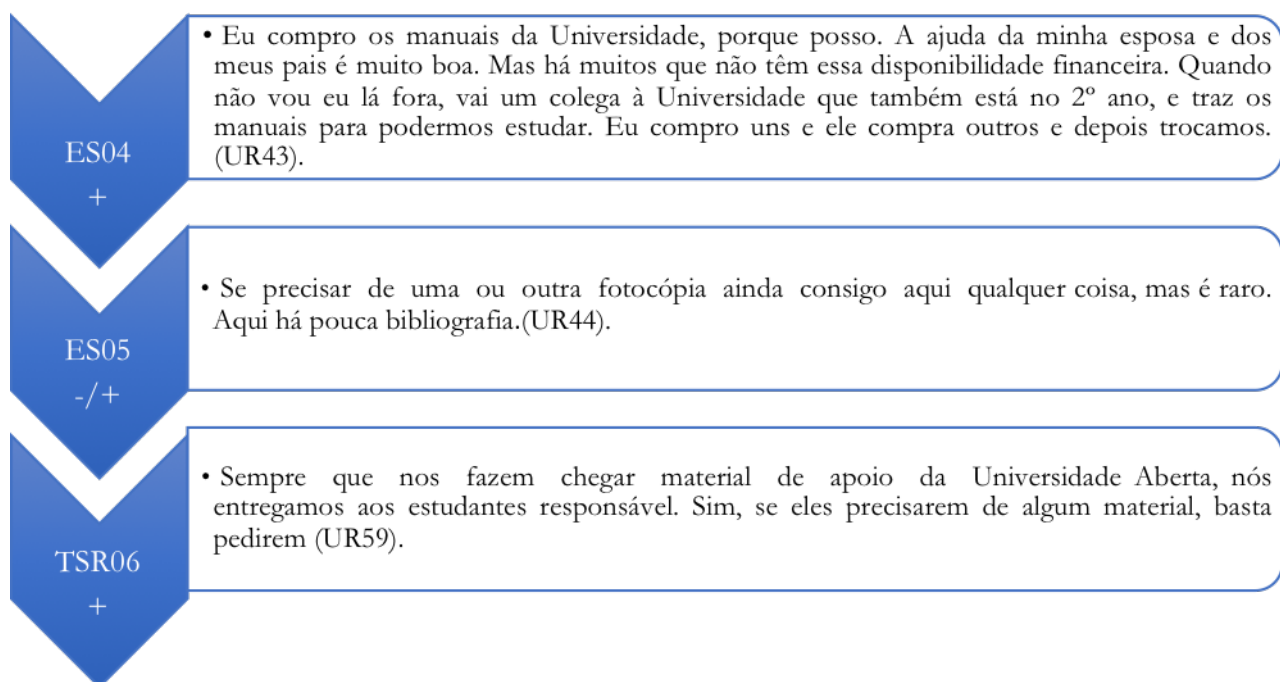


Figura 3. Recursos

Com efeito, a leitura e análise dos resultados obtidos permite-nos afirmar que os estudantes têm tempo para estudar e para gerir as suas atividades escolares, porque a direção do presídio autoriza a deslocação dos estudantes da UAb para o espaço escolar do presídio durante uma parte significativa do dia, cerca de seis horas diárias se os estudantes o solicitarem. Esta situação é confirmada pelos técnicos como podemos ler abaixo:

TSR05- Se o indivíduo não trabalhar no presídio, tem tempo para estudar! Os que trabalham têm de gerir melhor o seu tempo. Não há qualquer objeção nesse aspeto, é-lhes permitido e até favorecido esse tempo para o estudo (...) são-lhes dadas todas as possibilidades de ir à escola do presídio durante algumas horas por dia (UR74).

Mesmo os estudantes que têm um trabalho no presídio, referem que o tempo para estudar é suficiente, como se pode ler abaixo:

ES02 –Eu tenho aqui um trabalho, mas mesmo que precise de estudar durante o período de trabalho não há problema, porque os guardas prisionais são impecáveis. Uma média de uma hora por dia durante a semana e ao fim de semana se for

preciso estou quatro horas ou mais. Sim, é suficiente...temos muito tempo depois do jantar quando vamos para as celas e ao fim de semana também (UR61).

Na realidade, no decurso de um curso superior em EaD, nem sempre é fácil fazer uma eficaz gestão das diferentes tarefas e atividades escolares, com conflitos entre diferentes tarefas, nomeadamente num contexto tão específico e singular como o da reclusão. No entanto, é interessante notar como os estudantes da nossa pesquisa não assumem esta questão do tempo como um problema, porque parecem ter “todo o tempo do mundo” para estudar. O estudo e a frequência do curso superior assumem-se para alguns, claramente, como uma atividade prioritária e a gestão desse tempo parece ser uma “receita” para o sucesso:

ES01 –Eu prefiro vir para a escola estudar, em vez de ficar na camarata (...) aqui na escola venho às 8h30 e vou almoçar às 11h30 e posso voltar às 13h30 e ficar até às 16h00 (UR60).

A organização e a gestão do tempo são fatores que podem influir tanto no fracasso como no sucesso dos resultados académicos. Gerir o tempo, ou seja, estabelecer e seguir um planeamento que vise organizar e priorizar os estudos num contexto de diversas atividades, é um fator importante para a diligência e o desempenho do estudante. Para Sananes (2005), a capacidade de gerir o tempo nas tarefas a distância não é um desafio fácil. A autora refere que, para atingir essa adequada gestão temporal, a disciplina é fundamental, além da força de vontade e da determinação. E isso, em contextos de reclusão, parece-nos assumir uma importância ainda mais determinante.

A última categoria *Dificuldades (DIF)*, com vinte ocorrências, é uma categoria que resume as dificuldades sentidas pelos estudantes no processo de aprendizagem.

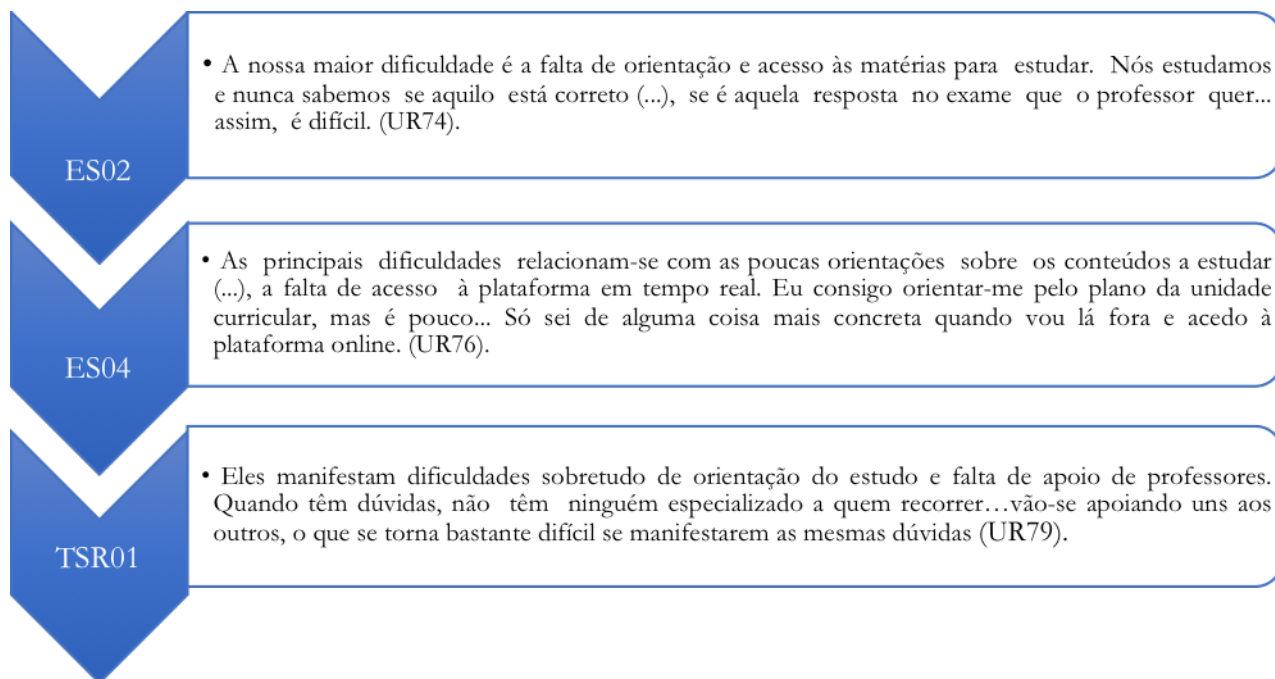


Figura 4. Dificuldades

Como podemos verificar, tanto na figura 4, como nos recortes abaixo apresentados, os entrevistados, estudantes e técnicos referem-se à necessidade de possuir acesso a um sistema de

gestão de aprendizagem *online* com recursos tecnológicos e um apoio mais efetivo a nível de orientação por parte dos professores. Neste sentido, referem ainda que:

ES01 – “Falta-me ter alguém que me explique o que preciso. Para perceber a matéria, tenho de ser eu próprio. Não tenho ninguém a dizer-me como é isto ou aquilo. Quando estudo, penso que estou a estudar bem e fico sempre à espera das notas dos exames para ver as minhas notas. Nem sempre é fácil, porque estou numa camarata com dezasseis reclusos. Quando estou sozinho não recorro a ninguém. Quando estou com os colegas, peço ajuda... até mesmo a um colega que está aqui a trabalhar na escola (UR 73).

TR02 – “Não ter acesso à plataforma online da Universidade, onde lhes permitiria obter determinados conteúdos para estudarem de forma orientada e tirar dúvidas (...). Penso que esse apoio iria reduzir muito as ansiedades que eles demonstram” (UR80).

TR06 – “Eles queixam-se sobretudo da falta de apoio e de orientação para aquilo que devem estudar... também da impossibilidade de tirar dúvidas a determinadas disciplinas (...). Também mencionam muito o facto de não terem internet e por isso a falta de acesso à plataforma *online*” (UR83).

As tecnologias digitais são um veículo de informação e acesso ao conhecimento absolutamente incontornável nos dias de hoje, tal como defendem Herrington, Reeves & Oliver (2010). Existe cada vez mais e melhores *hardwares* e *softwares* que nos permitem estar a um clique dos acontecimentos de qualquer parte do mundo. Sabemos, pois, que “as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, em EaD, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (Moran, 2013). E sendo estes um dos princípios e pilares do modelo pedagógico da UAb, e numa situação tão específica como a destes estudantes, parece-nos fundamental, tal como sublinham os TSR, criar soluções, tecnológicas e pedagógicas inclusivas, onde seja possível aceder, de forma segura, a plataformas de gestão de conteúdos ou de aprendizagem que possibilitem aos estudantes estar mais próximos desta realidade de uma geração de EaD em rede. Belloni (2009) acrescenta ainda a este respeito que as tecnologias utilizadas na modalidade de EaD, deveriam ser consideradas inseparáveis do processo de aprendizagem, para que a educação dos indivíduos se incorpore definitivamente à sociedade do conhecimento. Esta abordagem é extremamente importante, se entendermos este processo como indissociável da reinserção social dos reclusos.

## Conclusões e Perspectivas Futuras

O mundo tornou-se um lugar mais próximo e sem fronteiras, cujas trocas e interações tornaram-se inevitáveis fazendo parte do cotidiano. Em consonância com o desenvolvimento da sociedade, as tecnologias digitais têm também de ser introduzidas no processo educativo que se desenvolve no interior dos presídios, com o intuito de promover mudanças e transformações no seu produto e processo.

Neste sentido, os intervenientes do processo educativo em contexto de reclusão têm de olhar para o futuro da educação nos presídios não somente como um processo adaptativo ao meio, mas sobretudo tem de existir uma capacidade de enraizar na instituição prisional uma transformação na forma de trabalhar esse processo de reeducação e reinserção profissional.

A procura de soluções que envolvam o diálogo entre diferentes abordagens pedagógicas e recursos tecnológicos é fundamental para promover uma educação de qualidade nos presídios em Portugal. A garantia de que os estudantes em contexto de reclusão desenvolvem habilidades e



competências adequadas ao seu nível de conhecimento é o grande desafio da educação superior nos presídios.

Mas para que, efetivamente, este cenário seja uma realidade é necessário redesenhar com profundidade a arquitetura dos sistemas de informação nos presídios em Portugal, dotando-os de plataformas digitais que permitam a implementação da modalidade de EaD, porque a leitura e análise das percepções, quer dos estudantes/reclusos e candidatos, quer dos TSR, que possuem uma visão mais institucional e talvez mais próxima da realidade, permitiu-nos concluir que o panorama atual no presídio em questão, e que é extensível a outros presídios em Portugal, em nível da organização do processo pedagógico, apresenta enormes fragilidades e limitações e está um pouco distante dos princípios e linhas de força do modelo pedagógico preconizado pela UAb: “a aprendizagem centrada no estudante, o primado da flexibilidade, o primado da interação e o princípio da inclusão digital” (Pereira et al., 2007, p. 10).

Apesar de confirmarmos a disponibilidade de tempo para os alunos estudarem, verificámos que os recursos educativos a que têm acesso são escassos e limitados, sendo que as maiores dificuldades se prendem com a falta de orientação sobre o que estudar, de um apoio mais efetivo por parte dos professores no acompanhamento das atividades pedagógica e de acesso à *Internet*, nomeadamente à plataforma *online* da UAb. Constatámos que apesar de existir uma sala destinada aos estudantes do ensino superior, que a podem frequentar mediante um horário pré-estabelecido, ela apenas está equipada com dois computadores com sistemas operativos obsoletos que dificultam o acesso aos conteúdos na plataforma institucional em modo *offline*.

Com efeito, e conforme salientado pelos estudantes/reclusos e pelos TSR, é indispensável reforçar o parque informático e dotar o estabelecimento de mais recursos tecnológicos, como uma plataforma de gestão de conteúdos e de aprendizagem, ou tecnologias de videoconferência que neste momento não existem na escola do presídio.

Procurando responder a este desafio, e na sequência do aprofundamento das relações institucionais entre a UAb e a DGRSP está a ser projetado um *Campus Virtual de Educação/ Formação, Empregabilidade e Cidadania Digital -EFEC@-*, tendo como principal objetivo a construção e desenvolvimento de um *campus* académico que responda às necessidades organizacionais e formativas da DGRSP e dos presídios (Moreira, Monteiro & Machado, 2017).

O *Campus Virtual* integrará diversos serviços *online* e será suportado por uma plataforma tecnológica que agregará tecnologias de *eLearning* e de *eManagement*, que procurarão tornar mais eficientes os processos de natureza pedagógica, académica, administrativa e de cidadania digital. Para além disso, o *Campus Virtual* possuirá ainda uma ferramenta –*Repositório de Conteúdos e Recursos*– que permitirá organizar e partilhar recursos e objetos de aprendizagem, possibilitando aos utilizadores o acesso a conteúdos e uma plataforma de serviços relacionados com a cidadania digital.

Espera-se que este *Campus Virtual* consiga dar resposta a algumas das questões levantadas pelos sujeitos nesta pesquisa e aos desafios que a sociedade digital e as novas tecnologias colocam à modalidade de EaD especialmente em contextos de enorme vulnerabilidade social, como é o caso da população prisional, contribuindo, ao mesmo tempo, para que seja garantido o direito de acesso à educação que deve ter qualquer cidadão, no cumprimento do respeito pelos direitos humanos dos indivíduos, privados ou não de liberdade (Moreira et al., 2016).

Para além da construção deste *Campus* parece-nos também importante realizar formação específica aos formadores e demais profissionais dos presídios de forma a sensibilizar, informar e esclarecer acerca dos limites e potencialidades da EaD neste contexto; fazer um levantamento prévio de necessidades e interesses dos potenciais formandos/ reclusos para que a oferta formativa em EaD seja uma alternativa complementar à oferta educativa existente no interior dos presídios; e desenhar “pacotes” formativos personalizados em função de necessidades específicas de pequenos



grupos/indivíduos.

Finalmente, cabe dizer que devemos ter presente que o contexto prisional é muito específico, fechado em si mesmo e com regras muito singulares. É preciso insistir e sobretudo acreditar que é possível fazer a diferença na educação e na formação dos indivíduos que se encontram em reclusão. Através da implementação de recursos tecnológicos e pedagógicos adaptados e atrativos, capazes de apoiar e motivar estes estudantes, acreditamos que é possível criar oportunidades de desenvolvimento de competências essenciais para a formação humana do cidadão do século 21.

## Referências

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Barros, R., & Monteiro, A. (2015). E-learning for Lifelong Learning of Female Inmates: The Epris Project. *Proceedings of EDULEARN15*. Conference, Barcelona, Spain.
- Belloni, M. (2009). *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados.
- Council of Europe (2011). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the European Prison Rules*. Disponível em: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=955747>.
- European Steel Technology (E-STEP.) (2008). A Bridge to the Future. In *Activity Report 2008*. Disponível em: [http://cordis.europa.eu/pub/estep/docs/estep-activity-report-2008\\_en.pdf](http://cordis.europa.eu/pub/estep/docs/estep-activity-report-2008_en.pdf).
- E-Learning platforms and distance learning. (2010). Workshop A5 In *European Conference on Prison Education*. Disponível em: <https://goo.gl/qYBT01>.
- Fernandes, D. (2005). *A avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- GHK. (2010). *Grundtvig and Leonardo da Vinci catalogue of projects on prison education & training*. Disponível em: [http://www.programmallp.it/lkmw\\_file/LLP///Grundtvig/doc4-catalogue\\_en.pdf](http://www.programmallp.it/lkmw_file/LLP///Grundtvig/doc4-catalogue_en.pdf).
- Hammerschick, W. (2010). Report on e-learning in European prisons - Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education. Disponível em: <http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/08-lc-report-e-learning-in-prison-eu-10.pdf>.
- Herrington, J., Reeves, T.C., & Oliver, R. (2010). *A guide to authentic e-learning*. Routledge.
- Lagarto, J., & Andrade, A. (2009). Sistemas de gestão de aprendizagem em eLearning. In G. Miranda (Org.), *Ensino Online e Aprendizagem* (pp. 56-80). Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- LICOS. (2010). *E-learning in prison education in Europe: Recommendations for European policy makers*. Disponível em: <http://www.adam-europe.eu/prj/3840/prj/33-lc-recommendations-elearning-prison-10.pdf>.
- Martins, M. (2013). *Plataforma Educacional no Sistema Prisional – Reintegração Social 2.0*. IBI – Institut für Bildung in der Informationsgesellschaft. Disponível em: <http://www.ibi.tu-berlin.de>.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994) Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13, 20-30.
- Moran, J. (2013). *O que é a educação a distancia*. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>
- Moreira, J. A., Monteiro, A., Machado, A., & Barros, R. (2016). *Sistemas Prisionais: História e Desafios Educacionais na Era Digital*. Santo Tirso: White Books.
- Moreira, J. A., Monteiro, A., & Machado, A. (2017). Adult Higher Education in a Portuguese Prison. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 8(1), 37-53. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9120>

- Pereira, A., Mendes, A. Q., Morgado, L., Amante, L., & Bidarra, J. (2007). *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta: para uma universidade do futuro*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sananes, O. (2005). Enseignement du Français à distance: l'expérience pakistanaise. *Revue l'Alsic*, 8(3). 239-244. Disponível em: <http://alsic.revues.org/367>.
- Santos Guerra, M. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- Schon, C., & Ledesma, M. (2001). *Avaliação da Aprendizagem*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2516-8.pdf>
- Toia, M. (2016). An in-depth analysis of the pebble learning approach and contents. In F. Torlone & M. Vryonides, *Innovative learning models for prisoners* (pp. 77-86). Florença: Firenze University Press.
- Turley, C., & Webster, S. (2010). Implementation and Delivery of the Test Beds Virtual Campus Case Study, National Centre for Social Research. Disponível em: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/31466/11-827-implementation-of-test-beds-virtual-campus.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31466/11-827-implementation-of-test-beds-virtual-campus.pdf).
- UNESCO. (1998). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Disponível em URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto (Org.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Wanderley, L. (2003). *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense.
- WEF (2015). *New Visions for Education: Unlocking the Potential of Technology*. Disponível em: [http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA\\_NewVisionforEducation\\_Report2015.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf)

## Sobre o Autores

### **José António Moreira**

Universidade Aberta

[jmoreira@uab.pt](mailto:jmoreira@uab.pt)

<https://orcid.org/0000-0003-0147-0592>

Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. Realizou um Pós-Doutoramento em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela Universidade de Coimbra. É Diretor da Delegação Regional do Porto da Universidade Aberta e Coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem da mesma universidade. É Coordenador Científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local e investigador no Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20) da Universidade de Coimbra e no Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@d) da UAb. Coordenador do Núcleo de Estudos de Pedagogia no Ensino Superior (NEPES) sedado no CEIS20.

### **Ana Machado**

Universidade do Porto

[anamachado.fpceup@gmail.com](mailto:anamachado.fpceup@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3175-1379>

Mestre em Supervisão Pedagógica e Licenciada em Educação, com especialização em Pedagogia Social e da Formação, pela Universidade Aberta. Doutoranda em Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Bolseira de investigação financiada pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, com a referência “PD/BD/135469/2017” e Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto.

**Sara Dias-Trindade**

Universidade de Coimbra

[sara.trindade@uc.pt](mailto:sara.trindade@uc.pt)

<https://orcid.org/0000-0002-5927-3957>

Doutorada em História - Didática da História. Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Letras (DHEEAA) da Universidade de Coimbra. Investigadora no Grupo Humanidades Digitais e no Núcleo de Estudos em Pedagogia no Ensino Superior do Centro de Estudos Interdisciplinares do Séc. XX da Universidade de Coimbra, integrando, atualmente, a equipa de coordenação do referido Centro. Investigadora na Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local da Universidade Aberta e em vários grupos de pesquisa em universidades brasileiras. As suas áreas de investigação são Formação de Professores, Tecnologias Educativas e Cinema na Educação.

**Sobre o Editores**

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[lilidovalle@gmail.com](mailto:lilidovalle@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8694-9297>

Professora titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, doutora em Educação pela Universidade de Paris V – René Descartes.

**Daniel Mill**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

[mill.ufscar@gmail.com](mailto:mill.ufscar@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-8336-3645>

Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutor em Educação (UFMG). Gestor em Educação a Distância.

**Aldo Victorio Filho**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

[avictorio@gmail.com](mailto:avictorio@gmail.com)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade do Estado (PPGArtes). Doutor em Educação (UERJ).

**Dossiê Especial**  
**Edtech e Políticas de Formação Humana**

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 26 Número 118

17 de setembro 2018

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez Romero** (Universidad Autónoma de Sonora, México), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**

DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez,**

Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra**

Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad  
y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**

Universidad  
de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Yariv Feniger** Ben-Gurion University of the Negev, Israel

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Amanda U. Potterton** University of Kentucky

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** University of Massachusetts Lowell

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University