

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DIGITAL EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS

J. António Moreira
Domingos Caeiro
Sara Dias-Trindade
[coordenação]



FICHA TÉCNICA

Título

Educação, Formação e Transformação Digital em Estabelecimentos Prisionais

Coordenação

J. António Moreira; Domingos Caeiro; Sara Dias-Trindade

Produção

Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição

Universidade Aberta 2020©

Coleção

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, N.º 8

ISBN

978-972-674-868-7

DOI

10.34627/acq9-bk68

Este livro é editado sob a Creative Commum Licence, CC BY-NC-ND 4.0.

De acordo com os seguintes termos:

Atribuição - Uso Não-Comercial-Proibição de realização de Obras Derivadas

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

J. António Moreira; Domingos Caeiro; Sara Dias-Trindade

I PARTE | EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM AMBIENTES PRISIONAIS EM PORTUGAL E NO BRASIL

1. A educação em contexto prisional em Portugal: um apontamento histórico

José Alberto Pinto

2. (Re)Integração psicossocial por autoformação em contexto de reclusão

Maria Inês Clara; Joana Rita Tomás; Sara Simões; Ana Cristina Almeida

3. Concepções de educação e sistema prisional: por uma formação humana de qualidade

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira; Ronaldo Silva Melo

4. Comunicação, educação e memória: por uma história da educação prisional no Tocantins, Brasil

Gilson Pôrto Jr.

5. Gestão estratégica da educação no sistema prisional do Paraná, Brasil

Cláudia Cristina Muller

II PARTE | EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COM O DIGITAL EM AMBIENTES PRISIONAIS

6. Evolucion de la Educación Superior en las cárceles de España y su modelo de integración de las TIC. Notas para futuros agentes

Antonio Viedma Rojas

7. Competências infocomunicacionais no contexto prisional português: proposta de um modelo de formação

Daniela Graça

8. Educação em estabelecimentos prisionais em Portugal. Um programa para a inclusão social e digital e desenvolvimento de competências

Sara Dias-Trindade; J. António Moreira

9. eLearning para a vida em contexto prisional: EPRIS

Rita Barros; Angélica Monteiro; Celestino Magalhães

10. Práticas educativas em prisões brasileiras: possibilidade de integração da educação escolar, profissional e as tecnologias da informação e comunicação

Elenice Maria Cammarosano Onofre; Jarina Rodrigues Fernandes

Sobre os organizadores

Sobre os autores

APRESENTAÇÃO


A educação é um direito universal e desempenha um papel crucial no desenvolvimento humano, ajudando o indivíduo a construir a sua personalidade e o seu carácter. Mesmo em situação de reclusão, e tendo em consideração as Recomendações do Conselho da Europa referentes à *Educação nas Prisões* e as *Regras das prisões europeias*, os cidadãos possuem os mesmos direitos no acesso à educação. Como sabemos, a reclusão implica a perda de alguns direitos, mas estes não se devem estender à educação, na medida do possível, sobretudo, porque a educação e a formação, neste contexto, tende a assumir-se como um dispositivo promotor de reinserção social e de combate à reincidência. Devendo possuir um grau de exigência quantitativo e qualitativo tão elevado como o processo educativo fora da prisão, a formação deve, igualmente, ser idêntica àquela que é proporcionada fora dos estabelecimentos prisionais. E é nesse sentido que a Educação a Distância (EaD) e uma educação enriquecida e mediada por tecnologias digitais podem ter um papel fundamental.

Com efeito, a EaD suportada por plataformas digitais tem sido reconhecida, na última década, como uma modalidade apropriada para responder aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da aprendizagem ao longo da vida e do desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais e pode assumir-se em contexto prisional como uma oportunidade para os indivíduos reclusos desenvolverem não só competências básicas e conhecimentos profissionais, mas também para adquirirem competências digitais, melhorando as suas qualificações no campo das novas tecnologias.

Considerando, pois, as restrições que estes indivíduos possuem a nível de acesso à frequência das atividades letivas nas instituições de Ensino Superior, na Europa têm sido desenvolvidos alguns projetos de Educação Digital em estabelecimentos prisionais, destacando-se o projeto ELIS, na Alemanha e na Áustria, o *IFI – “Internet for inmates”*, na Noruega, e o *Virtual Campus*, do Reino Unido, que se traduz numa plataforma com o objetivo de gerir as diferentes necessidades dos reclusos, que têm acesso seguro a conteúdos específicos, constantes de uma “whitelist”.

Em Espanha e em resultado da parceria estabelecida entre o Departamento da Justiça e algumas instituições do Ensino Superior, como a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) ou a Universitat Oberta de Catalunya (UOC) os reclusos têm tido a oportunidade de frequentar cursos de Ensino Superior neste regime de ensino.

Também em Portugal, e no âmbito do protocolo assinado em abril de 2016 entre a Universidade



Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) está a ser desenvolvido um projeto-piloto inovador, o *Campus Digital EDUCONLINE@PRIS* (educonlinepris.uab.pt), que tem como principal objetivo promover a educação e a formação nos estabelecimentos prisionais.

É neste contexto, que apresentamos um conjunto de textos, divididos em duas partes, que indagam e exploram a importância do desenvolvimento dos processos educacionais em contexto de reclusão, especificamente no que diz respeito à utilização de tecnologias e plataformas digitais. A génese deste livro remonta ao I Seminário Internacional de Educação e *eLearning* em Estabelecimentos Prisionais em Portugal - celebrado no Porto em novembro de 2018 –, onde vários autores apresentaram trabalhos de investigação sobre os temas em questão. Partindo desses trabalhos e acrescentando outros com claras afinidades temáticas, compôs-se um conjunto heterogéneo e, ao mesmo tempo, complementar, de diferentes perspetivas de investigadores que se têm dedicado ao estudo desta temática.

A primeira parte desta obra inclui cinco textos sobre educação e formação em ambientes prisionais em Portugal e no Brasil.

No capítulo um, “**A educação em contexto prisional em Portugal: um apontamento histórico**”, *José Alberto Pinto* apresenta uma análise diacrónica do percurso da Educação nas Prisões em Portugal, onde inclui algumas representações marcantes da historiografia prisional nacional e seu enquadramento legislativo. Em concreto, o autor aborda a introdução da educação em contextos de reclusão, desde a irrupção da luminescência penal e das ideias humanistas no período liberal, percorrendo o modelo conceptual do Estado Novo e estendendo-se pelo pós-revolução de 1974. O capítulo dois, da autoria de *Maria Inês Clara, Joana Rita Tomás, Sara Simões e Ana Cristina Almeida*, com o título “**(Re)Integração psicossocial por autoformação em contexto de reclusão**”, apresenta uma proposta de intervenção em contexto de reclusão, com o objetivo de promover a reintegração na sociedade após a saída do estabelecimento prisional e, conseqüentemente, prevenir a reincidência criminal. Com este projeto as autoras pretendem apoiar os indivíduos na aprendizagem de comportamentos que lhes permitam agir com autonomia e responsabilidade, através do seu poder automotivado para respostas pró-sociais, quando em confronto com situações geradoras de stress ou necessidade de tomar decisões.

Por sua vez, no capítulo três, da autoria de *Eloíza da Silva Gomes de Oliveira* e de *Ronaldo Silva Melo*, intitulado “**Concepções de educação e sistema prisional: por uma formação humana de qualidade**”, os autores analisam algumas questões fundamentais, tais como a necessidade de pensar novas políticas de inclusão social, de valorização dos direitos humanos e da importância da formação humana para esses indivíduos no território brasileiro.

O capítulo quatro, de *Gilson Pôrto Jr.*, sobre **“Comunicação, educação e memória: por uma história da educação prisional no Tocantins, Brasil”**, realiza uma breve retrospectiva histórica acerca do percurso da educação formal e das unidades educativas em prisões no Estado do Tocantins no Brasil, descrevendo os avanços, recuos e dificuldades sentidas.

A fechar a primeira parte *Cláudia Cristina Muller* escreve o capítulo cinco, **“Gestão estratégica da educação no sistema prisional do Paraná, Brasil”**, onde apresenta os limites e as possibilidades de uso da tecnologia na educação e no desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais, no Sistema Prisional do Paraná, Brasil.


A segunda parte que compõe esta obra inclui um conjunto de cinco textos que coloca a tónica na educação e formação com o digital em ambientes prisionais.

O primeiro texto desta parte, capítulo seis, da autoria de *Antonio Viedma Rojas*, com o título **“Evolucion de la Educación Superior en las cárceles de España y su modelo de integración de las TIC. Notas para futuros agentes”**, aborda a questão da inclusão do Ensino Superior no sistema penitenciário da Espanha, iniciada formalmente com a assinatura do acordo com a UNED em 1983. O autor explica que a oportunidade para a abertura política do sistema foi um fator-chave e que a incorporação das TIC no modelo de educação ocorreu em 2010, com o desenvolvimento do Espaço Europeu de Educação Superior.

No capítulo sete, de *Daniela Graça*, **“Competências infocomunicacionais no contexto prisional português: proposta de um modelo de formação”**, a autora, e como o título traduz, apresenta uma proposta de formação e utilização da Internet que se orienta, fundamentalmente, para a aquisição de competências infocomunicacionais em estabelecimentos prisionais em Portugal.

Sara Dias-Trindade e *J. António Moreira* no capítulo oitavo, intitulado **“Educação em estabelecimentos prisionais em Portugal. Um programa para a inclusão social e digital e desenvolvimento de competências”**, apresentam um projeto que tem como objetivo a promoção da inclusão (social e digital) de cidadãos reclusos, através de uma proposta de um programa de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) direcionado para o desenvolvimento de competências e construtos psicológicos, como o autoconceito académico, tendo como principais destinatários reclusos de um estabelecimento prisional português.

O capítulo nove, de *Rita Barros*, *Angélica Monteiro* e *Celestino Magalhães*, com o título **“eLearning para a vida em contexto prisional: EPRIS”**, apresenta o projeto *eLearning* em Contexto Prisional (EPRIS) com o desenvolvimento de metodologias e ferramentas de intervenção educativa ajustadas à população reclusa feminina.



A fechar esta obra no capítulo dez, de *Elenice Maria Cammarosano Onofre e Jarina Rodrigues Fernandes*, intitulado **“Práticas educativas em prisões brasileiras: possibilidade de integração da educação escolar, profissional e as tecnologias da informação e comunicação”**, são discutidas práticas sociais promotoras de processos educativos de autonomia, diálogo e aprendizagens significativas para as pessoas em privação de liberdade, com vista à (re)inserção social – a educação escolar e a qualificação profissional. As autoras refletem sobre como as relações pedagógicas delimitadas pelas tecnologias de informação e comunicação podem contribuir com as práticas educativas que acontecem no interior das prisões para a sociedade dos homens livres. Do conjunto destes contributos resulta, pois, uma diversidade de argumentos que justificam a importância destas questões inerentes às realidades educativas em contexto de reclusão alicerçadas na discussão sobre equidade e inclusão social e digital, por via dos processos educativos.

**J. António Moreira
Domingos Caeiro
Sara Dias-Trindade**



I PARTE

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO EM AMBIENTES PRISIONAIS EM PORTUGAL E NO BRASIL



Capítulo 1.

A educação em contexto prisional em Portugal: um apontamento histórico

José Alberto Pinto

INTRODUÇÃO

Até à aprovação do Código Penal de 1852 a matéria do Direito Criminal, tal como inscrita no “Livro V” das Ordenações, que compreendia na sua aplicação, para além de todo um aparato cénico (Esteves, 2010), um elevado grau de crueldade (esquartejamento de membros, fogueira, força, galés, degredo, entre outros expedientes penais), desconsiderando a proporcionalidade do ato e permitindo o livre arbítrio dos juízes, pese embora não extensível, em igual proporção, a todas as classes sociais, viria a ser derogada, estabelecendo, em sua substituição, sobretudo, a privação da liberdade (Santos, 1999).

Da relevância para o sistema prisional, refira-se que a sua intervenção no terreno pouco suplantaria o plano das intenções humanitaristas, bem vincadas já na altura, pois as (crónicas) dificuldades económico-financeiras do país impediam uma intervenção eficaz ao nível das suas prisões. A esta aceção contribuía o facto de os benefícios discutíveis de um tal investimento, facilmente sucumbirem perante a necessidade de proteção e garantia de segurança de pessoas e bens, questão bem mais premente sob o ponto de vista sociopolítico. Consequência desta conjuntura, não foi de estranhar que somente na segunda metade do séc. XIX se assistisse ao surgimento da Educação nas Prisões (EnP) em Portugal (Esteves, 2010; Santos, 1999).

Desde então, o percurso trilhado pela instrução da população reclusa conheceu vários avanços e recuos por entre contextos e realidades culturais, económicas, sociais e políticas díspares, num processo difícil, todavia de compromisso, mormente no plano legislativo e de aplicação no terreno, elegendo-se, para o efeito, quatro períodos de relevo, através dos quais discorrerá o presente artigo: um primeiro, conferindo-lhe reconhecimento oficial através da *Lei da Reforma Penal e de Prisões*, de 1 de julho de 1867; um segundo, dando-lhe seguimento no *Regulamento das Cadeias Civis do Continente do Reino e Ilhas Adjacentes* (Decreto de 21 de setembro de 1901); um terceiro, instaurado pela *Reforma da Organização Prisional* de 1936 (Decreto-Lei n.º 26643, de 28 de maio de 1936); um quarto, promovido pela *Reforma Prisional* de 1979 (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto), período durante o qual será promulgado o Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99 de 1 de

junho, ingressando também no *Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade* de 2009 (Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro), ambos diplomas atualmente em vigor.

1. O PERÍODO PÓS-LIBERAL

A inclusão da temática da educação na agenda prisional conduziria à sua efetivação na prática. Contudo, se no plano das intenções o enquadramento legal deveria preceder a sua introdução no terreno, a ordem seguida seria precisamente a inversa, ou seja, somente após se ter iniciado no espaço carcerário é que viria a ser considerada ao nível legislativo.

Refere Santos (1999) que, num relatório enviado em 1857 ao, então, Ministro da Justiça sobre a situação das cadeias do Distrito Judicial do Porto, o Presidente da Relação se queixava da inexistência de quaisquer programas de instrução destinados à população reclusa, para além do estado deplorável em que muitos edifícios se encontravam, o que, também, dificultava a colocação desta em prática.

Sendo bem-sucedido nos seus intentos, passados quatro anos, fruto de obras de melhoramento das suas instalações, a Cadeia da Relação do Porto viria a acolher a primeira experiência de EnP no país. Em agosto de 1861, dava-se início à instrução dos aí reclusos e seis anos depois, seria consagrado o ensino em meio prisional pela publicação da *Lei da Reforma Penal e de Prisões*, de 1 de julho de 1867 (art.ºs 24.º único e 25.º), reconhecendo o legislador a importância do seu papel para a reabilitação dos presos:

O ensino profissional é o que mais convém à regeneração dos criminosos, acompanhado dos estudos d'instrução primaria elementar, moral e religiosa. (...) Os governos não têm dedicado a sua atenção para estes serviços que concorreriam poderosamente para melhorar a idiosincrasia moral do criminoso, hoje muito descurada (*Lei da Reforma Penal e de Prisões*, de 1 de julho de 1867, art.º 25.º, nota n.º 12).

Não obstante a sua inclusão legislativa, sublinhe-se, porém, que o caminho percorrido foi tudo menos fácil, sendo que, o seu percurso nesta instituição se desenvolveria por entre três fases complementares entre si, apesar de nem sempre sucedâneas:

- i. Os passos iniciais foram dados, precisamente, por um recluso – um mestre-escola, à altura detido na Relação. Com efeito, a solução encontrada pela instituição permitiu que vários presos, maioritariamente crianças e jovens, bem como filhos dos próprios, tomassem um primeiro

contacto com as primeiras letras¹. Todavia, a libertação do instrutor fez com que o projeto tivesse de ser interrompido, pelo menos até 1874, altura em que viria a ser reativado.

- ii. Numa segunda fase, e à míngua de apoios por parte da administração central, a contratação de um professor seria feita com arte e engenho.

Corria o ano de 1874 e a necessidade de mais um guarda prisional, a afetar a esta cadeia, fez com que, para o lugar, fosse admitido um antigo professor do ensino primário. Com um horário de quatro horas diárias, distribuído por entre as manhãs e tardes, e com os mesmos programas e manuais utilizados nas escolas comuns, dedicavam-se os reclusos à caligrafia, leitura, aritmética e sistema métrico, gramática, história e geografia de Portugal, para além da instrução moral e religião.

A assiduidade era controlada num livro de ponto e aos sábados era feita uma avaliação oral das aprendizagens adquiridas durante a semana, sendo esta registada e enviada, mensalmente, à Procuradoria, conjuntamente com uma prova escrita de cada aluno.

No final do ano, e depois de coligidos, eram todos estes dados remetidos ao Governo para posterior apreciação.

- iii. Numa terceira fase, em 1878, novamente seria um professor detido nesta instituição a tomar as rédeas do ensino e a aqui introduzir o método de João de Deus e a sua *Cartilha Maternal*, quando somente algumas escolas públicas e privadas o começavam a aplicar a título experimental. Porém, desta vez, a iniciativa não passaria despercebida junto da opinião pública, acabando mesmo por merecer honras de publicação no *Comércio do Porto*, memento do trabalho desempenhado pelo “*snr. José Geraldês dos Santos, também alli encarcerado, o qual é incontestavelmente muito hábil para bem desempenhar a difficil e espinhosa missão de ministrar o pão do espirito aos infelizes que lhe são confiados*” (Santos, 1999, p. 296, citando O *Comércio do Porto*, de 22 de janeiro de 1879).

Pela distinção do serviço prestado e pelos resultados obtidos pelos seus alunos-reclusos, a este valer-lhe-ia um perdão de pena. Em 1881, já na qualidade de guarda prisional, estratégia delineada pela Procuradoria para que a Escola, por falta de verbas, não encerrasse, aqui continuaria o seu trabalho de instrução.

Por esta altura, várias outras escolas seriam implantadas em demais prisões nacionais. Na segunda metade da centúria de oitocentos, foi promovida a educação nas primeiras letras, em Braga (1874); em 1878, no Funchal, repetindo-se o exemplo da Cadeia da Relação do Porto, com a sua

¹ Referências ao ensino na Cadeia da Relação advêm de Camilo Castelo Branco, quando nesta esteve preso (1860-61) e cuja experiência nos confidencia nas suas *Memórias do Cárcere*.

regência entregue a um recluso, o mesmo sucedendo, também, em Coimbra; por fim, em Peso da Régua, pese embora, neste caso, se ficasse a dever a sua criação ao município local. Salienta-se que nesta última, de tal forma foram gratificantes os resultados obtidos, que o Presidente da Câmara Municipal, a 3 de novembro de 1880, em missiva enviada a D. António da Costa, então Ministro da Instrução Pública, se referiu nos seguintes termos:


A escolha dos presos tem dados resultados excellentes, tanto que, sendo a cadeia um foco de desordens, incomodando constantemente os vizinhos e as auctoridades, tudo desapareceu depois da sua abertura, transformando-se aquelles desgraçados a ponto de pedirem a sua conservação ali, depois mesmo de expiada a pena para poderem completar a sua instrucção (Santos, 1999, p. 297, nota n.º 217).

Relativamente a uma das mais emblemáticas cadeias do país (Limoeiro) (Figura 1), de modo a conciliar princípios de reeducação pelo trabalho e ensino com as suas exíguas e desadequadas instalações, por Portaria do Ministério dos Negócios Eclesiásticos e da Justiça, de 13 de fevereiro de 1863, é incumbido, o procurador régio da Relação de Lisboa, de elaborar um projeto de regulamentação das atividades laborais e de instrução elementar para os reclusos.



Figura 1. Parlatório do Limoeiro
Fonte: Ilustração de Christino, J. R. (1886). In O Ocidente, (n. 277).

Com efeito, no âmbito da educação ficou previsto o estabelecimento de espaços apropriados a atividades escolares “para ensinar os presos a ler e a contar, as quais serão de frequência obrigatória para todos os detidos com menos de 40 anos.” (Vaz, 2000, n. p.). Cabendo a responsabilidade



do ensino a um recluso, foi aproveitado o Parlatório (espaço onde estes recebiam as suas visitas) como Escola, funcionando também, e alternadamente, como capela para serviços religiosos aos domingos e dias santos. Mais refere Santos (1999), citando Lopes (1894), que entre 1886-87 aqui se encontravam detidos, cerca de 7744 indivíduos, sendo que 4775 (61.7%) eram analfabetos e que, de livre vontade, acabaram por frequentar a Escola 182 reclusos.

A 20 de novembro de 1884, é criado o Conselho Geral Penitenciário, com a função de acompanhar a implementação do regime penitenciário em Portugal. Em simultâneo é também estabelecido o Regulamento da Penitenciária de Lisboa (a inaugurar no ano seguinte), o qual, nos seus art.ºs 89.º a 98.º, estabelecia já um conjunto de orientações tendentes ao funcionamento do ensino nesta instituição.

Destarte, e pese embora incluir a presença, a tempo inteiro, de dois professores; de proceder à separação dos discentes em classes diferentes (de acordo com o seu nível de conhecimentos); de, durante 1h/dia, serem abrangidas áreas como leitura, aritmética, escrita, gramática, história e geografia de Portugal, geometria e desenho linear, para além de educação moral e religiosa a cargo de capelães; os seus resultados foram pouco animadores, pois, o sistema pensilvânico, desacreditado que estava já noutros Estados, e que aqui imperou até 1913, impedia a interação aluno/professor – professor/aluno, sendo tal somente possível na cela, o que, perante o elevado número de inscritos, comprometia, sobremaneira, o processo de instrução².

2. NO DEALBAR DO SÉCULO XX

Pese embora patentear “uma lenta evolução na continuidade” (Santos, 1999, p. 71), de que a Reforma Penal de 1884 e o subsequente Código Penal de 1886 (que revoga o de 1852), pouco adiantaram, é promulgado o *Regulamento das Cadeias Civis do Continente do Reino e Ilhas Adjacentes*, em 1901, que, de provisório, nas primeira (1843) e segunda (1872) versões, passaria agora a definitivo (Esteves, 2010).

Num ensejo de melhorar e de sistematizar regulamentações anteriores, este diploma visou, sobretudo, reorganizar a execução das penas de prisão, preocupando-se, nomeadamente com questões atinentes ao planeamento da educação e da instrução moral e religiosa (art.ºs 40.º a 52.º), sob responsabilidade do professor e do capelão da cadeia, e também com a criação de

² Exemplo de uma das medidas implementadas, refere Trigueiros (2000) “O seu primeiro director, Jerónimo da Cunha Pimentel, ao estabelecer aulas nos anfiteatros, semelhantes aos de Louvain, para as 2.ª e 3.ª classes, opta pelo ensino individual dado na cela, aos prisioneiros colocados na 1.ª classe. Isto deve-se ao facto de haver necessidade de emitir sons, na primeira classe” (p. 301).

bibliotecas de apoio (art.ºs 69.º a 76.º) e de instrução profissional, remetendo o preâmbulo do documento para:

(...) o modo como havia de ser ministrado o ensino, tão útil para o aperfeiçoamento intellectual e moral dos presos; attendeu-se à sua educação moral, inculcando-lhe no animo os princípios religiosos e moraes (...) de modo que ao preso não seja consentido ficar ocioso, dividindo-se-lhe o tempo pelo trabalho nas oficinas, pelo estudo, pelas conferencias e praticas religiosas (In Preâmbulo do Regulamento de 1901).

Em 1913, com o Decreto de 29 de janeiro, para além do peso simbólico que representou a abolição do capuz do recluso, que "(...) lhe escondia por completo as feições e que devia usar sempre na presença dos seus companheiros" (Santos, 1999, p. 65), seria o sistema penitenciário pensilvânico oficialmente substituído pelo seu sucessor, o sistema auburniano.

Um tal sistema caracterizar-se-ia pelo abrandamento das medidas restritivas, permitindo, designadamente no âmbito do ensino, que reclusos com maior instrução pudessem lecionar aos menos letrados, porém, sob vigilância dos guardas. Segundo Vaz (2000), durante este período, foi intensificado o trabalho e a formação profissional, através da contratação de vários professores, passando as oficinas a, finalmente, apresentar lucro. Todavia, também este modelo teria duração efémera, porquanto na década seguinte seria introduzido o sistema progressivo em Portugal (Decreto n.º 14549, de 10 de novembro de 1927). Na verdade, apresentando-se como uma inovação à época, surgia este sistema estruturado em três fases, recuperando modelos anteriores e propondo uma novidade: numa etapa inicial, aplicando o modelo pensilvânico (confinamento celular em silêncio absoluto); numa segunda, o auburniano (um misto de isolamento com atividades laborais, escolares diurnas conjuntas); e, por fim, uma terceira fase, em que era já permitida, entre outras, a comunicação dos reclusos entre si no trabalho e no recreio (CEDERSP, 2004, citando Lopes, 1993). Durante o período de vigência do sistema progressivo seria, ainda, criada a Prisão-Escola de Leiria (Decreto-Lei n.º 24476, de 8 de setembro, de 1934).

Pese embora somente receber os seus primeiros reclusos em 1947, foi considerado um estabelecimento de vanguarda, com características próprias, todavia, à imagem de similares instituições em funcionamento há várias décadas, Elmira (EUA), Borstal (Inglaterra), entre outras. Dirigido a um público jovem-adulto, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos (possibilidade de permanência até aos 25) e propondo um tratamento penitenciário individualizado, adotava a Prisão-Escola de Leiria, sobretudo, uma conceção regenerativa do delinquente pela educação e trabalho.

3. INFLUXOS DO REGIME DE SALAZAR

Aquando da *Reforma Prisional* de 1936, promovida pelo Decreto-Lei n.º 26643, de 28 de maio, e não obstante as contingências do regime político em vigor, a EnP não viria a ser descurada no processo de reabilitação do indivíduo (pelo menos no plano das intenções), sendo-lhe dedicada nota de destaque no âmbito do tratamento prisional a prestar. Com efeito, considerava o capítulo VI deste diploma todos os estabelecimentos prisionais, independentemente da sua tipologia, como fazendo parte de um processo alargado à escala nacional de correção pela educação, nomeadamente ao nível da instrução elementar, acompanhado, se possível, de cursos de aperfeiçoamento e de formação profissional (art.º 291.º).

A frequência da Escola era obrigatória para os analfabetos, com menos de 40 anos de idade, e facultativa para os demais, salvo parecer em contrário do diretor da prisão (art.º 292.º), a este competindo a decisão do seu afastamento, por motivos de segurança interna (art.º 294.º), bem como a inclusão da sua frequência no horário de trabalho (art.º 296.º).

Igualmente de destacar era a obrigação da existência de bibliotecas em todos os Estabelecimentos Prisionais (EP), sobressaindo a referência para livros “*que não prejudiquem moralmente os reclusos*” (art.º 298.º) e ainda, a autorização para a elaboração de jornais, que estimulassem a produção intelectual dos reclusos, pese embora “o respectivo original ser sempre submetido à censura” (art.º 301.º).

Salienta-se, por fim, a possibilidade dos diretores prisionais ou outras pessoas “*devidamente autorizadas pelo Ministério da Justiça*” (art.º 302.º) poderem organizar colóquios e palestras com propósitos educativos, e em torno de áreas de interesse dos presos.

Recuando no tempo, poder-se-á considerar que, através da criação da *Associação do Patronato das Prisões* (Decreto-lei n.º 21175, de 22 de abril de 1932), seria dado um passo importante na assistência a prestar aos reclusos, também alargada à vertente escolar, com o beneplácito da administração prisional. A sua passagem, em 1951, para a alçada da DGSP (Decreto-lei n.º 38386, de 8 de agosto de 1951), visou um aperfeiçoamento da articulação entre as atividades educativas e laborais, não descurando a assistência moral e religiosa, a facultar também.

Quanto ao recrutamento de técnicos para as prisões e respetiva atribuição de funções, tal viria a ser previsto no Decreto-Lei n.º 40876, de 24 de novembro de 1956, sendo que, até 1979, a EnP foi sendo assegurada por elementos do Ministério da Justiça (MJ), pese embora sem formação adequada e em acumulação com outras tarefas nas prisões.

Com o fim da ditadura este cenário viria a mudar.

4. O PÓS-25 DE ABRIL

No âmbito da *Reforma Prisional*, introduzida pelo Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto, é referida a necessidade de organização de “cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória ao recluso” (art.º 80.º, n.º 1). A este desiderato seria publicado o Despacho Conjunto n.º 211/MJ/ME/79, de 1 de agosto, no qual o Ministério da Educação (ME) era incumbido de assegurar o funcionamento dos cursos de ensino básico nos EPs (ensinos primário e preparatório), indicados pela DGSP, passando, a partir de então, a instrução de reclusos a ser garantida por professores. A desistência da criação de um quadro próprio de docentes afetos ao MJ é justificada no seu preâmbulo, não somente por imperativos de ordem económica, mas sobretudo por motivos de natureza pedagógica.

Entre os pontos a destacar neste documento, referem-se o destacamento de professores para o ensino primário, por proposta do Diretor-Geral da Educação Permanente; o ensino preparatório ser assegurado por professores de escolas preparatórias mais próximas, integrando-se a componente letiva do EP no seu horário escolar; o currículo no ensino preparatório equivalente ao dos cursos supletivos noturnos (duração de 1 ano), sendo facultativas as disciplinas de Ed. Física, Ed. Musical e Trabalhos Manuais; possibilidade de turmas funcionarem com um mínimo de 10 alunos; o transporte dos docentes a cargo da DGSP, bem como o apetrechamento das salas e recursos materiais.

Segundo Leite (1989), no ano letivo de 1979/80 deu-se início à experiência de funcionamento do ensino primário nos EPs de Beja, Castelo Branco, Guarda, Porto, Setúbal, Sintra e Tires. De acordo com os resultados alcançados, seria alargado a Alcoentre, Bragança, Coimbra, Évora, Guimarães, Leiria³, Paços de Ferreira, Viana do Castelo e Vila Real. Quanto ao ensino preparatório a experiência teve lugar nos EPs de Leiria, Porto, Santa Cruz do Bispo e, posteriormente, Coimbra, Lisboa, Paços de Ferreira e Tires. Em 1983 este modelo seria, também, aplicado no ensino secundário.

Novamente em diploma a cargo dos Ministérios da Justiça e da Educação, Despacho Conjunto n.º 112/MJ/ME/83, de 2 de novembro, ao ME competiria assegurar o funcionamento dos cursos de ensino secundário nos EPs, indicados pela DGSP; os planos de estudo seriam os mesmos do ensino oficial, podendo nestes ser incluída Ed. Física (caráter opcional); igualmente estabelecido um número mínimo de 10 alunos para o funcionamento de cada curso; o ensino seria assegurado por professores de escolas mais próximas, integrando-se a componente letiva do EP no seu horário escolar; transporte dos docentes a cargo da DGSP, bem como o apetrechamento das salas e recursos didáticos. No ano letivo de 1983/84, o ensino secundário teria início nos EPs de Coimbra e

³ Para além da Prisão-Escola de Leiria, em 1956 seria, também, criada a cadeia de Leiria.

Paços de Ferreira.

Com rápida expansão pelas prisões portuguesas, alude Leite (1989) ao ano de 1987/88 em que o ensino primário decorria já nos EPs de Alcoentre, Beja, Braga, Bragança, Coimbra, Covilhã, Elvas, Évora, Guarda, Guimarães, Lamego, Leiria, Linhó, Lisboa, Paços de Ferreira, Pinheiro da Cruz, Porto, Santa Cruz do Bispo, Sintra, Tires, Vale de Judeus, Viana do Castelo e Vila Real. O ensino preparatório nos EPs de Alcoentre, Coimbra, Leiria, Linhó, Lisboa, Paços de Ferreira, Porto, Sintra, Tires, Vale de Judeus. Por fim, o ensino secundário nos EPs de Coimbra, Linhó, Paços de Ferreira e Vale de Judeus. Em 1992, o Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de novembro⁴, determinava que o ME asseguraria o funcionamento do ensino básico recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela DGSP, sendo os professores do 1.º Ciclo destacados por proposta dos coordenadores de área educativa, onde estivessem sediados os EPs. Os 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico Recorrente seriam, igualmente, garantidos por professores da respetiva área educativa, integrando-se a componente letiva do EP no seu horário escolar, como também o 3.º Ciclo passaria a funcionar segundo o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis (SEUC).

Considerando a especificidade do trabalho docente prestado em EPs, era recomendada a manutenção da equipa pedagógica; pela DGSP seria atribuído, aos professores, um suplemento de risco, para além de contabilizado um acréscimo de 20% na contagem do tempo de serviço efetivamente prestado, para efeitos de aposentação; as turmas poderiam funcionar com um mínimo de 10 alunos; uma vez mais, os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos seriam os adotados pelo ensino recorrente de adultos «extramuros».

De carácter facultativo podiam, ainda, ser abrangidas áreas disciplinares como Ed. Musical, Ed. Visual, Ed. Física, para além de componentes de formação profissional, podendo estas últimas ser objeto de certificação; a formação contínua de professores, a lecionar nos EPs, competiria ao ME em colaboração com a DGSP; o apetrechamento das salas e recursos didáticos continuaria a cargo da DGSP, assim como o transporte de docentes, contudo, na sua impossibilidade e se o EP distasse mais de 5km da escola do professor, procederia, este organismo, ao pagamento de despesas de deslocação.

Em 1997, seria publicado o Despacho Conjunto n.º 48/MJ/ME/97, de 3 de junho, que veio definir as condições de funcionamento do ensino secundário recorrente igualmente através do SEUC. De um modo geral, este diploma remetia para o anterior (Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de novembro), designadamente nas disposições respeitantes ao funcionamento do 3.º Ciclo por

⁴ Revoga os despachos conjuntos n.ºs 211/MJ/ME/79, de 1 de agosto e 112/MJ/ME/83, de 2 de novembro.

unidades capitalizáveis, com as devidas alterações ao ensino secundário.

Por fim, no virar do século seria aprovado o, ainda em vigor, Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99, de 1 de junho, que, não somente revoga os anteriores despachos conjuntos (n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de novembro e n.º 48/MJ/ME/97, de 3 de junho), como concentra num único documento a gestão pedagógica dos ensinos básico e secundário nos EPs. Numa análise a efetuar a este diploma, salientam-se aspetos merecedores de especial atenção, alguns pela primeira vez, outros constantes já de legislação anterior:

- i. elaboração de um Projeto Educativo (PE), de carácter anual, que reflita as características de cada EP (prática que se mantém ainda em vigor), com particular atenção para as necessidades educativas da população reclusa; que inclua planos curriculares, programas e regime de avaliação, adotados no ensino recorrente de adultos “com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional devendo ainda contemplar componentes de formação sociocultural, atividades extracurriculares, designadamente; de natureza desportiva e de animação sociocultural.” (cf. n.º 1.2). Tendo por base o PE, a oferta do ensino recorrente resulta de solicitação do diretor do EP à direção regional de educação da área onde este se situe⁵, competindo a sua organização à escola pública mais próxima, designada de ‘Escola Associada’;
- ii. no âmbito da construção e desenvolvimento do PE, o docente responsável pela coordenação pedagógica da oferta educativa, assegura a ligação entre o interlocutor do EP responsável pela área da educação, os restantes elementos da equipa pedagógica e a direção da escola associada.
- iii. permanece a possibilidade de constituição de turmas com um número mínimo de 10 alunos (cf. n.º 2.4);
- iv. matrícula do aluno fundamentada na sua habilitação escolar ou através de uma avaliação diagnóstica de ingresso ou de posicionamento (cf. n.º 2.6);
- v. colocação de docentes no EP de acordo com critérios de experiência de lecionação em contexto prisional, primeiro, e de Educação de Adultos, segundo (cf. n.º 3.1);
- vi. integração da componente letiva do EP no horário escolar do professor (cf. n.º 4), devendo a escola associada, na elaboração dos horários, dar prioridade aos dos docentes que lecionem em EPs, e não devendo nestes incluir, num mesmo turno, serviço letivo em locais diferentes (cf. n.º 5.2);

⁵ Atualmente incumbe uma tal função à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

- vii. continuidade de acréscimo de 20% na contagem do tempo de serviço efetivamente prestado no EP, para efeitos de aposentação (cf. n.º 8);
- viii. possibilidade de formação contínua para professores a lecionar em EPs a cargo do ME ou através de protocolo celebrado, pela tutela, com instituições de ensino superior (cf. n.º 9);
- ix. continua a competir à DGSP assegurar o apetrechamento das salas e recursos didáticos (cf. n.º 11.1); transporte de docentes ou, na sua impossibilidade, suportar as suas deslocações, em caso de distância superior a 5 km entre o EP e escola associada (cf. n.º 11.2);
- x. continuidade de pagamento de subsídio de risco (cf. n.º 11.3);
- xi. no seguimento da *Reforma Prisional* de 1979 (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto, art.º 79.º, n.º 3 e art.º 81.º, n.º 1) e das Recomendações do Conselho da Europa [R(89)12, Rec 5], a frequência, pelos reclusos, de atividades educativas, dever ser considerada como tempo de trabalho (cf. n.º 12);
- xii. atividades de formação sociocultural e extracurriculares devem ser alargadas a toda a população reclusa e não somente a reclusos envolvidos em programas de formação escolar ou profissional (cf. n.º 13);
- xiii. devem, igualmente, ser ministrados cursos de língua e cultura portuguesas a reclusos oriundos de outras etnias e países, de forma a, mais eficazmente, se contribuir para a sua reinserção social (cf. n.º 14);
- xiv. sempre que existam condições físicas e recursos humanos disponíveis, deverão ser integradas, na oferta de ensino recorrente, componentes de formação profissional, podendo estas vir a ser certificadas, com a atribuição da respetiva qualificação profissional, sendo consideradas, entre outras, as promovidas pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para o Setor da Justiça (CPJ), (cf. n.º 15).

5. A EDUCAÇÃO NAS PRISÕES NA ATUALIDADE NACIONAL – UM COMENTÁRIO (IN)CONCLUSIVO

Numa análise ao enquadramento da EnP em Portugal, salienta-se que um importante impulso por via legislativa, designadamente o verificado com a *Reforma Prisional* de 1979, veio permitir uma efetiva aplicação desta no terreno, contribuindo a parceria estabelecida entre os Ministérios da Justiça e da Educação para a sua consecução, chegando o primeiro (MJ), por via da DG(R)SP⁶,

⁶ Recorre-se à sigla DG(R)SP tendo em conta o período antes e pós agregação das duas entidades (DGSP e DGRS) pelo Decreto-Lei n.º 215/2012, de 28 de setembro.

à conclusão que as questões da educação deveriam ser entregues a quem de direito, nomeadamente ao ministério da tutela (ME), uma mudança de paradigma que muito ditaria da sua evolução aos dias de hoje. Poder-se-á, por isso, referir uma progressão consistente da EnP no Portugal pós-25 de Abril, como fazendo parte de um processo que, segundo Pinto (2017), percorre três fases de execução – (1) implementação, (2) desenvolvimento, (3) consolidação:

1. Fase de implementação – no início da década de 80 e com base num regime experimental em alguns EPs, verificou-se a concretização da EnP, primeiramente nos ensinos primário e preparatório (Despacho Conjunto n.º 211/MJ/ME/79 de 1 de agosto), rapidamente alargando a sua ação a outros estabelecimentos, bem como ao ensino secundário (Despacho Conjunto n.º 112/MJ/ME/83 de 2 de novembro). Referem-se, por isso, algumas características que marcaram esta etapa, tal como se estenderam às restantes:

- a) O ensino passou a ser assegurado por profissionais do ME, desistindo o MJ da criação de um quadro próprio de docentes a afetar à DGSP, não somente por imperativos de ordem económica, mas, sobretudo, por motivos de natureza pedagógica;
- b) De forma a evitar que o tempo de prisão prejudicasse a aquisição e certificação de competências escolares e profissionais, foi preocupação do legislador defender para a EnP a adoção de planos curriculares, programas e regimes de avaliação equivalentes aos da Educação de Adultos, no seguimento de diretivas internacionais (ONU, Conselho da Europa), de modo a habilitar os reclusos com as mesmas ferramentas que os formandos no exterior, como também a permitir a continuação da sua formação pós-libertação;
- c) O número mínimo de 10 alunos por turma procura tomar em linha de conta, não somente questões de segurança, bem como EPs de menor dimensão, nomeadamente o espaço reduzido das salas de aula onde dificilmente caberia número superior (algumas delas ex-celas/camaratas adaptadas para o efeito). Quanto ao seu apetrechamento, sobretudo ao nível de recursos didáticos, a parceria com a «escola associada» revela-se fundamental, pois tem permitido resolver situações várias, que, por si só, a DG(R)SP através dos EPs, sentiria inúmeras dificuldades em ultrapassar;
- d) A definição do carácter geográfico como critério de atribuição da EnP a uma escola associada. Pese embora assente numa lógica de contenção de custos, parece discutível sob o ponto de vista da sua eleição, sobretudo no tempo presente em que a grande maioria dos estabelecimentos de educação se encontram constituídos em agrupamentos, com a inclusão de todos os ciclos de ensino não-superior.

2. Fase de desenvolvimento – assiste-se a um processo de evolução e transformação, motivado

pela redefinição de políticas no campo da educação, nomeadamente do ensino recorrente de adultos, a originar uma reorganização de planos curriculares, programas e regime de avaliação, com reflexos, também, extensíveis ao epicentro prisional, nomeadamente:

- a) A introdução do SEUC nos anos oitenta – que se viria a verificar de forma consistente nos EPs na década seguinte, através dos despachos conjuntos n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de novembro, no ensino básico (com reflexos do SEUC no 3º Ciclo), e n.º 48/MJ/ME/97, de 3 de junho, no ensino secundário;
 - b) A manutenção das equipas pedagógicas – se nas escolas esta medida é considerada de enorme relevo, nomeadamente em termos de promoção do sucesso educativo, então na especificidade do contexto prisional será escusado qualificar sequer a sua importância. Por outro lado, ao se tomar em linha de conta situações complexas como alterações na equipa pedagógica e o preenchimento 'apressado' de tais lacunas, com a entrada de novos professores no sistema, alguns deles sem qualquer conhecimento do terreno, das 'regras da casa' (bem diferentes do *locus* escolar, a que estão habituados), do contacto com os reclusos,... e se, a tudo isto, lhe aduzirmos, ainda, a necessidade de execução do PE no espaço de um ano letivo, rapidamente se conclui que a tarefa destes docentes não se afigura de fácil consecução.
3. Fase de consolidação – considerada pela sua estabilidade no terreno, virá a assistir à promulgação do Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99, de 1 de junho (reúne num único diploma a gestão pedagógica dos 1.º, 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário), merecendo os seguintes comentários:
- a) Maior reconhecimento e valorização do papel do profissional de EnP, de acordo com a especificidade das suas funções:
 - i. Inicialmente prevista a figura de destacamento do coordenador pedagógico (cf. n.º 2.1.1), por determinação da administração educativa deixou de se verificar, resultando, por vezes, na colocação deste professor em um outro estabelecimento de ensino e originando situações de alguma indefinição, em termos de coordenação do corpo docente;
 - ii. Devendo respeitar critérios de experiência de lecionação em contexto prisional, em primeiro lugar, e de Educação de Adultos, em segundo (cf. n.º 3.1), o que, em muitos casos, se verifica é que os docentes são colocados nos EPs, independentemente da prática que possuam, quer em educação de adultos, quer em EnP (ou em nenhuma destas). Ademais, e contrariamente à legislação em vigor (cf. n.º 5.2), os seus horários são, quase sempre, considerados no 'fim da lista', alegando as escolas associadas conveniência de serviço;

- iii. No tocante à formação a ser disponibilizada para o exercício da atividade docente em EPs, referida no Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92, de 11 de novembro e reforçada no Despacho Conjunto n.º 451/99, de 1 de junho, incumbe uma chamada de atenção às entidades competentes, e em particular ao ME, nomeadamente pelo abandono da prestação deste dever ao seu corpo docente (cf. n.º 9)⁷.
- b) Paulatinamente e à imagem do que foi sucedendo no panorama educativo nacional, também nos EPs os cursos EFA, foram, ao longo da primeira década deste século, substituindo o Ensino Recorrente, assumindo na atualidade a primazia em termos de ensino⁸.
- c) Por fim, algo ainda não referido em nenhum dos diplomas analisados, prende-se com a possibilidade da EnP, já numa fase de plena estabilização no terreno, ser alargada ao Ensino Superior.

Sabendo, de antemão, da existência de reclusos a frequentar este nível de ensino «extramuros», sobretudo, em regime aberto, a sua possibilidade no interior dos EPs também se regista, verificando-se a celebração de protocolos entre a DG(R)SP e algumas instituições neste sentido: Universidade Aberta (25.05.1998); Universidade da Madeira (29.02.2012), para reclusos do EP do Funchal (com os docentes a deslocarem-se a esta instituição); mais recentemente, e novamente, com a Universidade Aberta (21.04.2016), a permitir a sua frequência através da modalidade de eLearning. Sublinha-se, assim, que, depois da experiência consolidada com o ensino não-superior, é chegada a altura de se afirmar a EnP também neste ciclo de estudos.

Relativamente a esta matéria, prevê o *Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade* (CEP) de 2009⁹, a promoção de outros níveis de escolaridade, nomeadamente por via da Educação a Distância (EaD) nos EPs (Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro, art.º 38.º), na esteira do que vai sendo feito no plano internacional (não somente no Ensino Superior, como também nos restantes ciclos de ensino e programas de formação profissional), sendo que, cumpridas as respetivas normas de segurança, dever-se-á recorrer ao uso de plataformas eletrónicas com este fim.

Pese embora não conceber uma tal modalidade como solução *tout court* à custa da supressão 'física' do professor (não objetivando o presente artigo proceder a uma análise aturada à temática

⁷ A organização conjunta com a DGSP dos 3.º e 4.º Encontros de Professores a lecionar em Estabelecimentos Prisionais, respetivamente, Oeiras (22-23 de maio, 1995) e Évora (23-24 de maio, 1996), embora digna de nota, parece algo circunscrita no tempo, tendo em conta que novos (e velhos) desafios se continuam a colocar à EnP, para além da contínua entrada de professores no sistema.

⁸ Segundo Branco (2013, p. 21) no ano letivo de 2012/13, em 44 EPs (num total de 49): 21 tinham oferta ao nível do 1.º Ciclo; 19 do 2.º Ciclo; 26 do 3.º Ciclo; e 17 do Ensino Secundário.

⁹ Complementado pelo Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais (Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril – regulamenta o CEP e homogeneiza procedimentos e regras a aplicar aos EPs).

da EaD digital, mormente em espaços de reclusão), ao se situar o aprendiz em um ambiente de isolamento, entende-se ser a presença do docente, para além do exercício de funções letivas inerentes, imprescindível para a sua socialização, no quadro de uma etapa de adaptação/vivência no quotidiano da prisão, por intermédio de processos de interação gerados em contexto de educação e formação (recluso-professor / recluso-recluso) (Pinto, 2017).

De facto, na figura do professor, encontra este o confidente, o psicólogo, o advogado, o amigo, o conselheiro, o mensageiro das novidades da rua, enfim, o suporte básico que, muitas vezes (para além do abandono de familiares e amigos), se vê privado numa prisão.

Por conseguinte, e tendo consciência dos efeitos nefastos causados pelo impedimento do uso das novas tecnologias em programas de educação e formação, em termos de preparação do recluso para a (re)inserção na sociedade e mercado de trabalho – objetivo primacial da EnP – defende-se o digital como (mais) uma ferramenta didática a promover em contexto prisional, independentemente do ciclo de estudos. Não obstante, deverá um tal meio ser percecionado na qualidade de complemento ao processo e não de substituto *per si* da figura do professor, mesmo que «do outro lado da linha» surja este representado no papel de tutor/moderador.

REFERÊNCIAS

- Branco, R. (2013). A Privação da Liberdade como caminho para a Reinserção. Comunicação apresentada no âmbito do 5º Painel: “Construindo o caminho da (re)inserção”. In *VIII Encontro Nacional de Professores em Estabelecimentos Prisionais – Reclusão, Palco de Reflexão e Aprendizagem* [em linha]. Auditório da Escola Básica de Leça da Palmeira, 08-10 de junho 2013, Leça da Palmeira. Disponível em http://www.cfaematosinhos.eu/Ed_ozarfaxinars_n38.htm.
- CEDERSP (2004). *Relatório Final da Comissão de Estudo e Debate da Reforma do Sistema Prisional*. Ministério da Justiça: Lisboa.
- Decreto de 20 de novembro de 1884 (1888). *Regulamento Provisorio da Cadeia Geral Penitenciaria do Districto da Relação de Lisboa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Decreto de 21 de setembro de 1901 (1904). *Regulamento das Cadeias Civis do Continente do Reino e Ilhas Adjacentes*. Ministerio dos Negocios Ecclesiásticos e de Justiça, Lisboa: Typographia da Bibliotheca Popular de Legislação.
- Decreto-Lei n.º 26643/36 de 28 de maio. *Diário do Govêrno, I Série – n.º 124*. Lisboa: Ministério da Justiça.

- Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de agosto. *Diário da República, I Série – n.º 176 – Supl.* Lisboa: Ministério da Justiça.
- Despacho Conjunto n.º 211/MJ/ME/79 de 1 de agosto. *Diário da República, II Série – n.º 176.* Lisboa: Ministérios da Justiça e da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 112/MJ/ME/83 de 2 de novembro. *Diário da República, II Série – n.º 252.* Lisboa: Ministérios da Justiça e da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 303/MJ/ME/92 de 11 de novembro. *Diário da República, II Série – n.º 261.* Lisboa: Ministérios da Justiça e da Educação.
- Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME/99, de 1 de junho. *Diário da República, II Série – n.º 127.* Lisboa: Ministérios da Justiça e da Educação.
- Esteves, A. (2010). *Entre o crime e a cadeia: violência e marginalidade no Alto Minho (1732-1870)*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Lei de 1 de julho de 1867. *D. de L. n.º 153, de 13 de julho*. Direção Geral dos Negócios de Justiça. 2.ª Repartição. Lisboa: Ministério dos Negócios Eclesiásticos e de Justiça.
- Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro. *Diário da República, I Série – n.º 197.* Lisboa: Assembleia da República.
- Leite, C. (1989). *Escola na Prisão: Dupla disciplinação? Libertação? Estudo de um caso*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, J. (2017). *A Educação e Formação de Adultos na Construção de um Saber Profissional Docente em Contexto Prisional*. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Santos, M. (1999). *A Sombra e a Luz: as prisões do liberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Trigueiros, M. (2000). *Da Prisão à Cidade Punitiva: utopia e realidade*. (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Arquitetura da Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.
- Vaz, M. (2000). Ideais penais e prisões no Portugal oitocentista. Comunicação apresentada no IV Congresso Português de Sociologia. *Passados Recentes e Futuros Próximos*. Disponível em https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dbba49c41b_1.pdf.

Capítulo 2.

(Re)Integração psicossocial por autoformação em contexto de reclusão

Maria Inês Clara; Joana Rita Tomás; Sara Simões; Ana Cristina Almeida


INTRODUÇÃO

A proposta que se apresenta surgiu na sequência de um trabalho de projeto no âmbito da unidade curricular opcional de “Teorias e Modelos de Resolução de Problemas”¹. Equacionou-se o potencial de capacitação pessoal e adaptação social por procedimentos de formação centrados na pessoa, num tempo de cumprimento de pena, em reclusão. Estando documentada, por um lado, a “proteção” em indivíduos de habilitações literárias de nível mais elevado – de acordo com PORDATA, dados atualizados em 31-10-2018 da DGPJ/MJ, em 2017, de um total de 13.440 reclusos, 475 não sabem ler nem escrever, 10.402 possuem habilitações ao nível do Ensino Básico, 1.580 com Ensino Secundário e somente 308 com Ensino Superior, por outro lado, a resiliência constituiu-se fator de proteção para o desenvolvimento saudável e inclusivo das pessoas e sua vivência em sociedade, mesmo quando se trata de ex-reclusos, aquando da saída em liberdade (Markson, Lösel, Souza, & Lanskey, 2015). É também sabido que o tempo de reclusão favorece a oportunidade de educação, fator determinante na preparação do recluso para o retorno à sociedade e redução da reincidência criminal (Allred, Harrison, & O’Connell, 2013; Bayliss, 2003; Kim & Clarck, 2013; Rocha & Silva, 2016), tal como é benéfica a experiência de trabalho ou de formação profissional para as atividades do quotidiano (Bales *et al.*, 2016; Pereira, 2013).

Baseamo-nos na evidência de que é possível identificar programas bem-sucedidos de intervenção para ofensores, designadamente, os que assentam num modelo focado na responsividade ao tratamento de riscos ou necessidades pró-criminosas avaliadas em contexto de justiça criminal (Andrews, Bonta, & Hoge, 1990; Andrews, Bonta, & Wormith, 2006; DGRSP, 2017).

Quisemos, então, complementar a perspetiva de educação de adultos de risco, em contexto prisional, com uma abordagem psicossocial, convergindo para o sentido das sucessivas e mais recentes reformas do sistema prisional, que aliam a execução de penas e privação da liberdade a

¹ Curso de Mestrado Integrado de Psicologia, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, no ano letivo de 2017-18, sob orientação de Ana Cristina F. Almeida. Este trabalho foi, entretanto, revisto, designadamente, em função de relatórios produzidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE e da DGRSP.



medidas educativas e de reinserção social (MJ, 2017).

Assim, perspetivando possibilidades de intervenção psicológica, no sentido de promover a reintegração de reclusos na sociedade (ou a sua integração) aquando da sua saída do estabelecimento prisional e prevenir a reincidência criminal, equacionámos o potencial contributo da nossa área de especialidade no desenho de unidades de formação passíveis de constituir oferta supletiva em cursos já existentes, disponíveis ou a disponibilizar, como seja o caso do acesso a oportunidades educativas através do regime de *eLearning*, conforme protocolo entre a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais e a Universidade Aberta, em abril de 2016 (cf. notícia de 20.04.2016 na página web da Universidade Aberta).

A proposta de um módulo de aprendizagem centrada nas pessoas, no seu desenvolvimento e autorregulação, resulta de necessidades educativas percebidas, consequentes de processos deficitários de vinculação, inclusão e ajustamento social de grande parte dos indivíduos, cuja inoportunidade de gerar mudanças nos padrões de comportamento pode facilitar o retorno às trajetórias de vida inadaptada e estar na origem de reincidência criminal. Assim, o programa proposto constitui uma tentativa de resolver ou minorar um problema importante.

Em Comunicado de 11 de dezembro de 2014, a Direção da Ordem dos Psicólogos Portugueses alertou para a iminência dos estabelecimentos prisionais passarem a não dispor de serviços de saúde mental. Referiu-se a existência de quase 14 mil reclusos distribuídos por 49 estabelecimentos prisionais, onde apenas 30 psicólogos desempenhavam funções de apoio e que, apesar da escassez de recursos, estariam na iminência de verem terminar os respetivos contratos, com as consequências indesejáveis que daí pudessem advir.


Sabendo-se que a taxa de reincidência era de cerca de 50% dos casos (cf. OPP, maio de 2015), cremos que uma abordagem de prevenção de reincidência requer uma mudança comportamental apoiada pelo apoio psicológico, e em ações sistemáticas e continuadas. Assim sendo, e porque apesar de garantida a continuidade dos serviços de psicologia, estes são manifestamente insuficientes, designadamente para um trabalho de reparação, considerámos importante a aposta na autoformação dos reclusos. Partimos do pressuposto da autodeterminação e empoderamento como ferramentas para uma formação de carácter transformador, através do despertar de uma atitude crítica, reflexiva, da compreensão e autorregulação dos sentimentos, comportamentos e pensamentos (OECD, 2018; OECD, 2019; Pereira, 2013; e conforme os Programas de Apoio ao Desenvolvimento Social – Segurança Social).

1. UM MODELO DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS SUBJACENTE À PROPOSTA

A estruturação do presente trabalho seguiu o modelo de resolução de problemas I.D.E.A.L. de Bransford e Stein (1984). Partimos da Identificação do problema: "Que projeto educativo de autoformação terá poder de transformação na vida futura socialmente integrada após a reclusão?" O que motivou a formulação do problema é a Descrição da elevada taxa de reincidência criminal que se define, pelo menos em parte, pela incapacidade ou inabilidade de integração na sociedade após a reclusão. A hipótese tomada por base de Exploração para a resolução do problema é a de promoção psicossocial através de um procedimento assistido de autoformação em contexto de reclusão. O objetivo é o de investir em Ações de melhoria da resiliência, autodeterminação e diminuir a tendência para comportamentos delinquentes ou depressivos (veja-se a taxa de suicídios e de mortalidade nas prisões, de <https://www.sncgp.pt/2019/04/03/prisoas-sobreloacao-e-suicidios-portugal-esta-na-lista-negra/> que indiciam o risco acrescido às condições sociais). Antecipa-se uma Leitura positiva da disposição individual aquando do confronto das adversidades no restabelecimento da vida em liberdade e autonomia.

Para isso, o primeiro passo corresponde ao reconhecimento dos fatores diferenciadores da eficácia da reabilitação, tendo por base classes de infração que, conforme Andrews, Bonta e Hoge (1990) podem requerer supervisão, aconselhamento, treino / aprendizagem ou tratamento, em função da respetiva conduta criminal. De acordo com estes investigadores, a prestação de serviço deve ponderar o risco de reincidir, a necessidade criminogénica (isto é, mecanismos ou circunstâncias biológicas, psicológicas, sociais ou outras que podem originar comportamentos criminosos ou desviantes em relação ao comportamento normativo e socialmente aceite), a responsividade a diferentes abordagens que determinam o nível, os alvos e tipo de esforço de reabilitação, havendo ainda a cuidar de um quarto princípio, que tem a ver com a responsabilidade dos profissionais para ir além dos procedimentos de rotina, o que requer a sua própria formação e competência de diagnóstico e compreensividade de cada indivíduo e suas circunstâncias. Este mesmo modelo Risco-Necessidade-Responsividade, de avaliação e reabilitação de infratores (cf. Andrews, Bonta & Hoge, 1990) informa as atividades da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, em Portugal, desde 2016.

O segundo passo para a proposta que se apresenta corresponde à construção de um programa com atenção às necessidades de cometimento de crime, pelas avaliações controladas da indução deliberada da mudança em tarefas-alvo intermédias que colocam o recluso perante decisões, em que uma possibilidade é a de reincidência (como nos casos de atitudes, associação ou personalidades antissociais, propensão a conflitos, abuso de drogas), mas num espectro de possíveis,



cuja esperança de reabilitação é reforçada pelo sucesso na aprendizagem de autogestão, por exemplo, em casos de ansiedade ou de baixa autoestima.

Entretanto, há que pontuar fatores adversos ou limitações ao sucesso das intervenções, como seja a baixa frequência de reclusos que procuram ou são recetivos à formação escolar ou profissional (cf. Relatório de Atividades, DGRSP, 2017; Gomes, Duarte, & Almeida, 2004). Mas tal não obsta a análise de intervenções implementadas que antecipam o benefício da implementação de um “módulo de aprendizagem” em Estabelecimentos Prisionais ou Centros Educativos. De acordo com Andrews e colaboradores (1990), revisões da literatura, com referências desde Kirby (1954) por eles citadas, mostram consistentemente efeitos significativos de programas estruturados, na ordem dos 40 a 80% dos estudos com maior controle. Parafraseando os autores:

“... esforços de reabilitação eficazes envolvem profissionais afáveis, tolerantes e flexíveis nas relações interpessoais, embora sensíveis às regras e procedimentos convencionais. Fazem uso da autoridade inerente à sua posição sem dominarem (firmes, mas justos); demonstram, de modo vivido, as suas próprias atitudes, valores e crenças pró-sociais e anticrime; e envolvem entusiasticamente os infratores num processo de recompensas crescentes pela atividade não-criminal. Os profissionais demonstram e tornam atrativas alternativas concretas de atitudes e comportamento. Não dependem dos benefícios esperados de uma relação calorosa com o infrator nem assumem que o infrator descobre por si só essas alternativas. As alternativas são demonstradas através de palavras e ações, sendo encorajada a exploração de alternativas por modelação, reforço e orientações concretas” (Andrews, Bonta, & Hoge, 1990, p. 37).

Porém, há que tomar em linha de conta considerações específicas para a responsividade das abordagens. Tal é o caso de recorrer demasiado ao discurso, isto é, ao verbal, evocar relações “saudáveis” ou procedimentos adequados quando se trata de casos com poucos recursos verbais ou com perturbações psicóticas. A maior ou menor recetividade à mudança, segundo este modelo, é um fator de responsividade e não de risco. Tipos antissociais de personalidade são relativamente indiferentes a esforços de reabilitação se não combinados com um controlo intensivo dos altos níveis de risco e necessidades de impulsividade, sentimentos pró-crime, dando indicações de uma elevada estruturação das abordagens.


2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E EMPÍRICO: (RE)EDUCAÇÃO DE CIDADÃOS INFRATORES

Com vista à diminuição da taxa de reincidência, mas também à preparação do indivíduo para a vida na sociedade pós-reclusão, como objetivos a curto-prazo apontamos: capacitar cada pessoa; monitorizar comportamentos adaptativos; e identificar recursos próprios de integração psicossocial. Para isso, encarando a reabilitação como uma área profissional específica de prática socio-psico-pedagógica, com fundamentação situada neste domínio de intervenção, baseamo-nos em estratégias planeadas e implementadas, assim sugerindo um plano de formação que engloba duas vertentes principais: de promoção de competências sociais e pessoais e de resolução de problemas e reestruturação cognitiva. O conteúdo a abordar, o formato em que a formação é proposta e a avaliação devem ser adaptados às necessidades e possibilidades da população em questão, bem como às suas limitações (Andrews *et al.*, 1990; Andrews *et al.*, 2006; Gonçalves, 2002). Em função da avaliação de iniciativas nacionais e levadas a cabo em outros países, é expectável a eficácia do projeto sempre que os reclusos completem com sucesso este módulo, tornando-se mais aptos a nível psicológico – cognitivo e social – com fortalecimento do carácter e diminuição da probabilidade de reincidência. A duração-base mínima pensada para a intervenção corresponde a um semestre, podendo ser reiterada em ciclos, monitorizada e avaliada em *follow-ups*. A abordagem não é, de todo, inovadora, dado que a DGRSP:

“tem vindo a procurar consolidar a qualificação dos técnicos numa intervenção diferenciada, desde a planificação, sistematização e gestão da intervenção, com sustentação técnico-científica, direcionada à redução do risco de reincidência criminal, a partir da avaliação e gestão do risco, necessidades e responsividade, tendo como referência o modelo Risco-Necessidades-Responsividade, conhecido por RNR, o qual tem sido adotado a nível internacional como aquele que tem revelado maiores evidências empíricas de eficácia na diminuição da reincidência criminal e vai ao encontro das recomendações do Conselho da Europa para o cumprimento de penas e medidas na comunidade” (DGRSP, 2017, p. 215).

O Relatório (DGRSP, 2017) evoca iniciativas de promoção de reinserção social dos reclusos, mediadas por competências sociais e emocionais, por exemplo, pela via do desporto (p. 176), educação para a paz ou pela relação homem-animal (p. 177), pelo envolvimento em clubes de comunicação (p. 182), em programas de treino em aptidões sociais (p. 182), treino de substituição de agressividade (p. 312) ou *surf* terapêutico (p. 319).

Aquele relatório refere as ações de promoção de saúde levadas a efeito nos diferentes estabelecimentos prisionais, com envolvimento de diferentes entidades da comunidade mas,



no seu conjunto, poucas visaram a saúde mental, o bem-estar subjetivo, a vivência em família ou em sociedade ou a autodeterminação para a mudança no sentido de um projeto de vida adaptativo. É residual, ainda, o número de infratores abrangidos e as iniciativas carecem de um caráter sistemático. O Relatório sobre o sistema prisional e tutelar sinaliza:

“No que se refere ao tratamento prisional, torna-se importante garantir a sustentabilidade das respostas estruturadas de reabilitação e de reinserção, designadamente através do aumento do número de arguidos e condenados integrados em programas específicos de reabilitação dirigidos a necessidades criminógenas, prevendo-se o desenvolvimento de um modelo de especialização da intervenção, com a criação de redes internas de referência de respostas e unidades e técnicos especializados na aplicação de programas, numa perspetiva de partilha de recursos e de potenciação de resultados” (MJ, 2017, p. 121).

Com esta consciência, o Manual de Respostas de Reinserção Social oferecido aos Serviços do Ministério Público, com um conjunto de respostas dirigidas a tipologias criminais específicas, nomeadamente a condução sem habilitação legal e a condução de veículo em estado de embriaguez, observa o princípio de que a intensidade da intervenção deve ser proporcional ao risco e às necessidades criminógenas avaliadas, reconhecendo a necessidade de revisão das respostas estruturadas, designadamente, dos programas “Licença.com” e “Taxa.zero” para ajustamento/adaptação dos materiais das sessões de sensibilização e ponderação da suspensão da execução da pena de prisão e liberdade condicional.

Outros programas têm sido propostos para manter o foco na motivação dos arguidos/condenados para a mudança de atitudes e crenças associadas aos delitos por crime de furto, injúrias, resistência e coação sobre funcionário e desobediência, e na promoção de competências de resolução de problemas, de modo a poderem adotar comportamentos alternativos e, conseqüentemente, prevenir a reincidência (e.g., Ser.Pro, Programa Stop – responsabilidade e segurança rodoviária, Programa para Agressores de Violência Doméstica, ou caso do Programa Contigo, também direcionado para a violência doméstica, DGRSP, 2017). Parcerias de Desenvolvimento no âmbito da Iniciativa Comunitária EQUAL (2008) têm também desenvolvido projetos experimentais centrados na população reclusa, abordando novas formas de trabalhar, investindo numa cultura de abertura e de partilha de conhecimento.

3. A REINCIDÊNCIA CRIMINAL E O PAPEL DA PSICOLOGIA NA RECLUSÃO


Conforme os relatórios da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) referem, mais estudos são necessários, estando genericamente ultrapassada a visão da prisão como instituição punitiva, sem que contemple a reinserção social, (re)educação e treino coletivo e individual, dos infratores, sujeitos de direitos e de todos os atores que com eles se relacionam, sejam agentes judiciais, religiosos, profissionais de saúde, de educação, operacionais ou até familiares (cf. de Andrade et al., 2015). Havendo opiniões divergentes, subscrevemos a ideia da promoção da reinserção social de reclusos e ex-reclusos, bem como a importância da mudança das práticas e processos de trabalho dos serviços, à semelhança de soluções inovadoras como as que apresentam as Parcerias de Desenvolvimento (EQUAL, 2008), de forma contínua e especializada, com intervenção ao nível de aconselhamento psicológico e comportamental, de "natureza grupal e (...) estruturação modelar e sequencial" (DGRSP, 2017, p. 231).

A tarefa é exigente; além da superlotação dos estabelecimentos prisionais, existe uma grande diversidade de penas, reclusos e tipos de crimes, o que complexifica a integração e mudança do recluso, no sentido da conformidade social.

Porém, trabalhos de análise sistemática ou de meta-análise auxiliam no diagnóstico diferencial das situações. Tal é o caso da síntese apresentada por Andrews, Bonta e Wormith (2006), dos principais fatores de Risco e/ou Necessidades de cometimento de crimes, em articulação com metas intermediárias de intervenção promissoras da redução da reincidência.

Entre os fatores de risco da reincidência (prévios, que aumentam a probabilidade de ocorrência, frequência e persistência de um comportamento delinvente): histórias de vida com comportamentos antissociais, a que se associa o risco de envolvimento precoce e continuado em atos antissociais variados numa variedade de contextos; padrão de personalidade antissocial, a que se associa a procura de aventuras prazerosas, pouco autocontrole e agressividade constante; cognição antissocial associada a atitudes, valores, crenças e racionalizações que dão suporte a comportamentos criminosos; estados emocionais de raiva, revolta e oposição ou desafio; identidade ambígua; e companhias antissociais, com relação próxima a pessoas que cometem delitos e relativo isolamento de pessoas não criminosas, com apoio imediato ao cometimento de delitos.

Outros fatores de risco identificados reportam à família ou parceiro/a, à escola e/ou trabalho ou a atividades de lazer, a que se podem associar baixos níveis de realização ou de satisfação. A literatura refere, ainda, como fator de risco abuso de álcool, droga e/ou outras substâncias ou adições.




Andrews e seus colaboradores (2006) referem como riscos ou necessidades menores, mas estruturalmente arreigadas ao comportamento e personalidade do indivíduo: stress, angústia, depressão, perturbações mentais, questões de saúde mental, medo de castigo ou punição, condicionantes físicas, baixa inteligência, origem de classe social, gravidade da ofensa e outros. É recomendável uma intervenção para que os indivíduos aprendam comportamentos alternativos não-criminosos a adotar perante situações de risco, aprendam a gerir competências de resolução de problemas, autogestão, regulação emocional e estratégias de *coping*, atenuar as cognições antissociais, reconhecer os seus pensamentos e sentimentos de risco e a ativar pensamentos e sentimentos alternativos de menor risco e adotem uma identidade renovada sem carácter de criminalidade. Concomitantemente, são metas intermédias para a não reincidência: reduzir a conflitualidade, construir relações positivas, aumentar a auto-observação, monitorização e autocontrole, aumentar as recompensas por desempenhos adequados e reforçar sentimentos de satisfação com desempenhos desejados. São, ainda recomendáveis, a redução do uso de substâncias tóxicas, encontrar alternativas aos consumos, reduzir o contacto com pessoas com comportamentos de consumo e evitar o apoio interpessoal de pessoas com comportamentos aditivos.

Assim, o módulo que sugerimos implementar corresponde a um processo de proteção, pois tem como objetivo a resiliência dos indivíduos expostos a níveis elevados de risco, protegendo-os de resultados indesejados. Depois de explicada a situação problemática, referida às taxas de reincidência criminal e dificuldades de (re)integração social, exploraremos a eventual solução de formação, através da apresentação de um módulo que pretende reforçar as competências pessoais de indivíduos em contexto de pós-reclusão.

4. PROPOSTA FORMATIVA DE DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL

O nosso projeto consiste na criação de um módulo de aprendizagem que intitulamos de “Reaprender para a Mudança”. Pode integrar um curso já existente ou corresponder a uma Unidade Curricular Isolada direcionada, especificamente, para situação de reclusão. Tal significa que o nosso projeto se destina à população reclusa. Antes de mais, é necessária a realização de um teste diagnóstico para avaliar o nível base de competências, à semelhança do que já é realizado em processos de escolarização / formação. Porém, não há pré-seleção de candidatos, tratando-se de um módulo flexível, adaptável a todos os cursos disponíveis ou a qualquer recluso. Os indivíduos seriam mobilizados através de um folheto informativo e de um Guia descritivo das competências a



adquirir, conteúdos, total de horas de trabalho e requisitos para a avaliação, algumas observações e orientações metodológicas, atendendo à heterogeneidade da população-alvo e sublinhando a importância da flexibilidade do programa. De referir ainda que a formação tem carácter voluntário. A intervenção aposta na imersão no ambiente de aprendizagem proposto com monitorização, com vista à autodireção e regulação da própria formação, para permitir a exploração e o desenvolvimento de estratégias deliberadas perante situações que constituem obstáculos para o recluso.


A criação do módulo resultou da síntese de dois tipos de fontes, respetivamente, revisão da literatura e referência a intervenções bem-sucedidas para definir os conteúdos programáticos (temas a desenvolver consoante as necessidades) e aproximação aos Serviços Académicos da Universidade Aberta e equipa do Ensino a Distância da Universidade de Coimbra, para decidir do formato de formação.

Após a revisão da literatura, decidimos basear-nos em dois programas de inspiração cognitivo-comportamental:

O Programa *Reasoning and Rehabilitation (R&R)*, desenvolvido por Robert Ross e Elizabeth Fabiano, em 1985, baseia-se na hipótese de défices cognitivos ou sociais dos reclusos. O foco do programa é o aumento do autocontrolo, resolução de problemas interpessoais e atitudes pró-sociais, a partir da instrução: pensar antes de agir. O treino consiste em aprender a antecipar consequências das ações e a concetualizar padrões comportamentais alternativos. Prevê-se decorrer ao longo de 35 sessões, num período entre 8 a 12 semanas, que incluem apresentações audiovisuais, jogos, *puzzles*, exercícios de raciocínio, *role-play*, modelação e discussões de grupo. Os tópicos das sessões incluem:

1. Técnicas de resolução de problemas (recolha de informação, concetualização, pensar em alternativas, comunicação assertiva);
2. Pensamento criativo;
3. Competências sociais;
4. Lidar com emoções;
5. Negociação;
6. Valores;
7. Responder a queixas;
8. Ter mente aberta;
9. Responder aos sentimentos dos outros.

Os autores encorajam os profissionais que o aplicam a alterar ou modificar o programa, de modo



a servir o tipo específico de reclusos. Para poder frequentar este programa é necessário um QI de, pelo menos, 70. É requerida a transferência de aprendizagens cognitivas para eventos da vida real, e todas as sessões prescrevem trabalhos “de casa”. Os autores enfatizam que a intervenção pode ser aplicada tanto a infratores com comportamentos criminais como antissociais, o que permite munir os indivíduos de competências e atitudes necessárias para evitar futuros problemas e lidar com eles de forma mais eficaz.

O Programa *Thinking for a Change* (T4C), desenvolvido por Bush, Glick, e Taymans, em 1997, foi introduzido pelo Instituto Nacional de Correção (NIC) nos EUA no mesmo ano, onde tem sido vastamente utilizado desde então. Este programa instrui os infratores em processos introspectivos para examinar os seus sentimentos, crenças e atitudes. Ao invés de substituir os comportamentos antissociais, o foco deste programa é o promover competências sociais. No final do programa, os reclusos deverão ser capazes de integrar as competências aprendidas para a resolução de problemas reais, através de ferramentas para agir em situações complicadas sem recorrer ao comportamento violento ou criminoso. Para isso, os reclusos aprendem a escrever e usar um “guia de pensamento” como meio para determinar a consciência que têm dos seus pensamentos arriscados, que os levam a envolver-se em problemas. Para desenvolver competências sociais, o programa utiliza técnicas de *role-play*, sendo que, após cada sessão, o grupo discute e avalia quão bem o participante se saiu e quais as competências sociais a que apelou. Para além disto, os reclusos aprendem a aplicar os passos da resolução de problemas às suas próprias vidas. Este programa exige trabalhos “de casa” escritos e uma *checklist* de competências sociais a verificar. Através desta variedade de abordagens, que incluem a reestruturação cognitiva, treino de competências sociais e resolução de problemas, o T4C oferece ferramentas e promove a motivação intrínseca para evitar o comportamento delituoso. É aplicado a grupos de 8 a 12 indivíduos, através de 22 sessões de 1 a 2 horas de duração. Este programa está disponível *online*, por CD-ROM ou via “ensino a distância”.

5. PROPOSTA DO PROGRAMA “(RE)APRENDER PARA A MUDANÇA”

O módulo que propomos, com duração de um semestre, e a que demos o nome de “(Re)aprender para a Mudança”, baseia-se nas intervenções acima mencionadas, e incide sobre duas áreas fundamentais, cujos processos interagem entre si, e em que o recluso tem um papel ativo no seu próprio processo de reabilitação:

1. Competências pessoais e sociais;

2. Treino cognitivo: resolução de problemas e reestruturação cognitiva.

O treino de competências sociais e pessoais resulta de várias inspirações teóricas, nomeadamente teorias humanistas, sistémicas, cognitivistas e comportamentalistas (cf. Arón & Milicic, 1994, em Murta, 2005). Apesar de as teorias cognitivo-comportamentais serem predominantes, outros referenciais suportam a proposta. Tal é o caso as Teorias de Aprendizagem de Bandura ou das abordagens existencialistas (Corey, 2017). Segundo este autor, os humanos estão constantemente a recriar os seus projetos de vida, em estados de transição, emergindo, desenvolvendo-se, tornando-se em resposta às tensões, contradições e conflitos. (p. 138). À luz desta abordagem, o autor sistematiza as dimensões básicas da condição humana: a capacidade de ter consciência de si; liberdade e responsabilidade; criação da própria identidade e de estabelecimento de relações significativas com os outros; procura de sentido, propósito, valores e finalidades; ansiedade; e a consciência da morte e de deixar de ser.

Desta perspetiva resulta o convite a reconhecer quando não se vive integralmente e que as escolhas são da responsabilidade de cada um, deixando ao indivíduo abertura à sua criatividade, da qual depende a responsividade à intervenção.

Pretendemos, assim, sugerir a construção de uma identidade própria que possibilite o desenvolvimento de cada um para se adaptar às múltiplas tarefas e papéis a que terá de responder, através de uma atitude positiva na resolução de problemas, autoestima, tolerância, responsabilidade baseada em princípios morais, abertura a novas experiências e resiliência perante situações de adversidade. O desenvolvimento de competências intrapessoais estimula a atualização do indivíduo em várias áreas, aumentando a sua autonomia, e intensificando a sua identidade pessoal, enquanto agente da sua própria aprendizagem e de mudança global (OECD, 2018, pp. 4-5), o que é extremamente importante aquando do retorno à liberdade (por exemplo, nos processos de profissionalização). De salientar, também, que para além dos problemas comuns à generalidade da população, o indivíduo tem de lidar com os fatores subseqüentes ao processo de reclusão, como a reintegração cultural numa sociedade dinâmica, e lidar com o preconceito. Indivíduos reincidentes tendem a apresentar um défice de aptidões de *coping* que origina outras dificuldades, como conflitos interpessoais (Pedrosa & Serra, 2004). A reincidência criminal é também desencadeada por uma falha nas estratégias de *coping* – isto é, o indivíduo não é eficaz nas situações indutoras de *stress*, recaindo em padrões de comportamento criminal (Zamble & Quinsey, 1997, citado em Pedrosa & Serra, 2004). Assim, consideramos crucial munir o indivíduo de aptidões que permitam contrariar a instabilidade social. Propomos, então, o desenvolvimento das seguintes competências:

1. Competências pessoais e sociais

1.1 Competências Pessoais (determinam a forma como nos gerimos a nós próprios):

1.1.1 Autoconsciência (conhecer os próprios estados emocionais, preferências, recursos e intuições):

- a. Autoconsciência emocional: reconhecer as próprias emoções e os seus efeitos;
- b. Autoavaliação: conhecer as próprias forças e limitações;
- c. Autoconfiança: confiança nas capacidades e no valor próprios;

1.1.2 Autorregulação (gerir os próprios estados internos, impulsos e recursos):

- a. Autodomínio: gerir emoções e impulsos negativos;
- b. Inspirar confiança: conservar padrões de honestidade e integridade;
- c. Ser consciencioso: assumir responsabilidade pelo desempenho pessoal;
- d. Adaptabilidade: flexibilidade em lidar com a mudança;
- e. Inovação: sentir-se à vontade e aberto a novas ideias, abordagens e informação.

1.1.3 Motivação (orientação para o cumprimento de objetivos):

- a. Vontade de triunfar; lutar para se aperfeiçoar ou atingir um padrão de excelência;
- b. Empenho: alinhar com os objetivos do grupo;
- c. Iniciativa: estar preparado para aproveitar oportunidades;
- d. Otimismo: persistência na prossecução dos objetivos, apesar dos obstáculos e reveses.

1.2 Competências Sociais (determinam a forma como nos relacionamos com os outros)

1.2.1 Empatia (consciência dos sentimentos, necessidades e preocupações dos outros):

- a. Compreender os outros: perceber os sentimentos e as perspetivas dos outros e manifestar um interesse autêntico pelas suas preocupações;
- b. Desenvolver os outros: perceber as necessidades dos outros e fortalecer as suas capacidades;
- c. Orientação para a tarefa: antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos "clientes";
- d. Potenciar a diversidade: cultivar oportunidades de diálogo ou interação com diferentes pessoas;
- e. Consciência política: perceber as ideias diferentes e as relações de poder dentro de um grupo.

1.2.2 Abertura aos outros (capacidade de interagir favoravelmente com os outros):

- a. Autonomia: manter a firmeza da opinião e estratégias eficazes de argumentação;
- b. Comunicação: ouvir com atenção e produzir mensagens convincentes;
- c. Gestão de conflitos: negociar e resolver desacordos;

- d. Liderança: inspirar e guiar grupos e pessoas e seguir orientações de líderes;
- e. Abertura à mudança: iniciar e gerir a mudança, catalisando resistências;
- f. Criação de laços / Negociação: alimentar relações afetivas e instrumentais;
- g. Colaboração e cooperação: trabalhar com outros para objetivos comuns;
- h. Integração em equipa: criar sinergias de grupo na prossecução de objetivos coletivos.

2. Reestruturação Cognitiva e Resolução de Problemas

O primeiro passo para fomentar a mudança corresponde à reestruturação cognitiva² acerca dos eventos através do reforço dos pensamentos que originam comportamentos positivos. Assim, o indivíduo deve ser capaz de identificar pensamentos automáticos e distorções cognitivas para posteriormente cuidar de modificar as crenças que lhe estão associadas (Dobson, 2001). Sugerimos, então, a este propósito abordar os temas:


1. Consciencialização de que o pensamento controla o comportamento;
2. Prestar atenção aos pensamentos;
3. Reconhecer pensamentos erróneos;
4. Equacionar novas formas de pensar;
5. Pensar nas consequências dos atos.

O longo percurso de desenvolvimento das abordagens cognitivo-comportamentais permite-nos identificar diversas técnicas para a modificação comportamental. Pelas assunções antes feitas focamos, apenas, as técnicas de modelação e de *role-playing*.

O comportamento pode ser modificado ou adquirido pela observação do comportamento de outra pessoa – os adultos são, à semelhança das crianças, influenciados pelas condutas de certos indivíduos que admiram (modelação, diferente de modelagem, cujo processo é, neste caso, de condicionamento operante por reforço ou punição das respostas emitidas).

Ao observar os comportamentos de um modelo inicia-se uma fase de aquisição ou aprendizagem, sem que sejam necessários reforços externos e podendo a prática dos comportamentos que se observa ser diferida (isto é, face a oportunidade de contactar com formas adequadas de lidar com as situações os indivíduos podem reter imagens e representar esse conhecimento num espetro mais alargado de possibilidades de ação perante uma situação significativa). Só depois se passa à fase


² A reestruturação cognitiva é um método terapêutico que visa corrigir crenças irracionais (Ellis, 1957). Muitas perturbações psicológicas provêm de interpretações falsas ou irracionais, ou seja, distorções cognitivas (que se podem dever à necessidade de ser sistematicamente aprovado pelos outros, incapacidade de tolerar um insucesso, a convicção de que as dificuldades que se encontram são sempre devidas a causas exteriores a si próprio, a ideia de que se é irremediavelmente prisioneiro do seu passado, etc.). Vários autores elaboraram os seus contributos sobre os desvios cognitivos, resultando teorias e instrumentos auxiliares da reestruturação cognitiva (e.g., Beck, 1970; Knapp & Beck, 2008; Lazarus, 1977; Lazarus, 2005).



do desempenho, onde o indivíduo atualiza os comportamentos que aprendeu por observação, por exemplo, em exercícios de simulação ou *role-play*. Ao utilizar esta técnica podemos melhorar os desempenhos de aprendizagem com recurso a vários meios, por exemplo, pedindo ao indivíduo para descrever o comportamento com o máximo de detalhe possível, explicando as razões por que perspetivou agir de determinado modo. A aprendizagem por modelação pode ser utilizada para um grande reportório de comportamentos, sendo utilizada na aquisição de condutas sociais, redução de respostas emocionais e em certas psicoses.

Os métodos de ensaio ou simulação (*role-playing*) decorrem do Psicodrama de Moreno (1953), técnica cujo objetivo é diagnosticar e resolver as presumíveis dificuldades intrapsíquicas do indivíduo. Foi inicialmente criada para ensinar um reportório comportamental visando uma melhor reinserção social de jovens delinquentes após institucionalização. Muitas pessoas são incapazes de descrever os próprios comportamentos de um modo adequado ou detalhadamente, pelo que o uso de técnicas ativas não verbais permite, pelo *feedback* (do observador externo ou pelo próprio em visualização de gravações) uma melhor descrição (replicação). A técnica pode ocorrer em gabinete, *in vivo*, ou em grupos terapêuticos, em que cada um dos protagonistas assume um papel definido em função dos seus próprios problemas. Esta técnica mostra-se muito útil na aquisição de condutas sociais adaptadas.

A vida quotidiana de qualquer pessoa exige a resolução de múltiplos problemas e tomada de decisões. Um comum cidadão, cujas ações são adaptadas e adaptativas revela capacidades de decisão adequadas às situações. Porém, nem sempre é evidente que a solução adotada seja a melhor, margem de erro que aumenta perante novas situações ou ocorrências imprevistas, ou perante a imponderação de alguns indivíduos. Além de que stress acumulado reduz a capacidade de resolução de problemas. Dissonâncias cognitivas, como frequentemente se encontra no processamento da informação por reclusos interferem com a capacidade de resolução de problemas (Moreira, 2008). Este autor refere-se à relação próxima entre stress e dificuldade de resolver problemas (incapacidade de resolver problemas, como o desemprego ou gestão das relações também gera stress). E cita Williams e colaboradores (1996) relativamente à hipótese de que a eficaz resolução de problemas se encontra dependente da qualidade das memórias recuperadas pelo indivíduo. "Pessoas com tentativas de suicídio e quadros depressivos vêm-se sem capacidade de resolução de problemas, pois são incapazes de lembrarem estratégias específicas que já funcionaram positivamente no passado em circunstâncias idênticas às atuais, para solucionar o problema" (Moreira, 2008, p. 87), antes agindo de modo irrefletido e impulsivo. Portanto, cremos que aprender um método de resolução de problemas transversal a diferentes



situações problemáticas, não só é organizador do pensamento como propicia a regulação emocional e gestão do stress. Almeida (2010) refere um padrão identificado por diferentes autores, proponentes de modelos prescritivos, tal como o modelo que considerámos na organização deste trabalho, I.D.E.A.L (Bransford & Stein, 1984).

D’Zurilla e Goldfried (1971) adotam semelhante modelo como abordagem ao tratamento, referindo as etapas de: Orientação geral reconhecendo a existência do problema e predisposição para pensar que existe provavelmente uma solução adequada e que é necessário evitar toda a ausência de solução ou reação impulsiva; Definição e formulação do problema, uma vez que as soluções requerem, antes de mais, clarificar do que se trata, do que despoleta em termos de sentimentos; Procura de soluções alternativas, criativamente e sem julgamentos; Decisão a partir da lista de potenciais soluções analisadas criticamente em função das consequências no plano pessoal, social, a curto e a longo prazo da sua escolha e concomitante escolhida das estratégias para chegar ao resultado; e, por fim, Verificação da eficácia da aplicação da solução escolhida e da estratégia adotada.

O método de resolução de problemas desde há muito que tem sido usado em diversas situações (e.g., junto de infratores, cf., Antonowicz & Ross, 2005; no tratamento de doença física ou mental, Malouff, Thorsteinsson & Schutte, 2007; nos problemas da vida, cf. Nezu, Nezu, & d’Zurilla, 2007).

Uma das limitações da introdução de um módulo de aprendizagem assistida em contexto de reclusão é precisamente a modalidade, uma vez que os reclusos não têm acesso à internet nem ao exterior. Atualmente, os cursos oferecidos (pela Universidade Aberta) em contexto prisional não são presencialmente lecionados, sendo facultada a bibliografia para um estudo autónomo, sendo a avaliação feita através de uma prova final. Todavia, uma formação interativa seria, provavelmente, mais proveitosa, não só pelo acesso a suportes mais apelativos, mas porque dimensões sociais requerem relação e ambientes mais autênticos de imersão da aprendizagem. Tal seria o caso de *role-playing* e de uma modalidade preferencial de *bLearning* ou ensino misto.

Todavia, o recurso a audiovisuais e a meios de informação variados ilustram como o ensino mediatizado, mesmo a distância ou *eLearning* poderia colmatar limitações, por facilitar a autoaprendizagem, com recursos didáticos sistematicamente organizados (Hammerschick, 2010), apresentados através de suportes tecnológicos de assistência. No caso dos estabelecimentos prisionais, e uma vez que o recluso não pode aceder à internet, os conteúdos estariam disponíveis através da intranet. Seria necessária uma aplicação que contivesse as várias aulas, que corresponderiam, então, a materiais previamente elaborados por profissionais, relativos aos vários temas a desenvolver (vídeos, apresentações em *PowerPoint*; composições musicais, documentos

de texto, visuais como esquemas) e que permitisse a criação de um *e-folio* ou portefólio digital. Esta modalidade de avaliação teria vantagens como o ajuste individual (com efeito, os formandos podem ajustar o ritmo do seu trabalho), com oferta de materiais a que, de outra forma, não teriam acesso e de carácter motivador, pelo uso do computador. A *eLearning* permite aproximar os reclusos à sociedade (visto que as competências digitais são cada vez mais necessárias na vida privada e profissional). São já vários os países (Áustria, Bélgica, Dinamarca, França, Alemanha, Holanda, Irlanda, Noruega, Espanha, Suécia e Reino Unido) que têm atividades e iniciativas no campo do *eLearning* nas prisões, o que significa que o método está bastante difundido na Europa sendo de esperar que o seu desenvolvimento continue (Hammerschick, 2010).

Seguindo a lógica de uma aprendizagem autorregulada, de acordo com uma metodologia construtiva, centrada no formando, a proposta de avaliação consubstancia-se num *e-folio* (portefólio digital) dos trabalhos, reflexões, sínteses e outros materiais de complemento co-construídos, em função do *feedback* do tutor com potencial heurístico. Mais do que uma nota final é o processo formativo orientado para a disposição para a mudança e as metas de capacitação que importa comentar e devolver em medidas de impacto instrumental para a reintegração social e capacidade autónoma de envolvimento num projeto de vida saudável e adaptativo.

Guião – Exemplo de Sessão da Formação “Reaprender para a Mudança”

Finalidade: Facilitar o processo de reinserção social pós-reclusão através do fortalecimento de competências sociais e cognitivas. Concretamente, promover a reestruturação cognitiva, capacidade de resolução de problemas e competências interpessoais e intrapessoais (empatia, autoconsciência, autorregulação, comunicação).

Métodos de intervenção psicossocial para a modificação de comportamentos: modelação e *role-play*.

Modalidade (preferencial): *bLearning*

Duração: variável

Objetivos a alcançar no final do módulo por cada formando, que deve ser capaz de:

- Identificar atitudes, sentimentos e pensamentos negativos / positivos;
 - Desenvolver mecanismos de *coping* e resiliência ajustados à sua situação particular;
 - Identificar a sua rede de suporte;
 - Estabelecer relações saudáveis com os outros;
 - Atenuar fatores de ansiedade;
 - Identificar distorções cognitivas e alterar as suas crenças irracionais;
 - Utilizar estratégias facilitadoras de comportamentos pró-sociais;

- Resolver problemas criativamente, antecipando consequências de decisões / ações;
- Desenhar um projeto de vida socialmente integrado;
- Autocontrolar o comportamento e regular as emoções.

Tema da Sessão: A modelação – aprender a gerir o comportamento

Sumário:

A importância da modelação e da experiência prática na aprendizagem humana.

Vantagens da definição operacional dos comportamentos a adotar.

Exemplos de situações-alvo, com diferentes modelos (atores) visualizados.

Descrição de comportamentos apropriados / inapropriados. Resolução de problemas.

Após a apresentação teórica explicativa de "modelação" como técnica de modificação de comportamentos, cada formando tem oportunidade de assistir a pequenas sequências filmicas que retratam situações do quotidiano, respetivamente, em igual número de situações com um desenlace socialmente adequado e inadequado.

Visualizados os filmes o trabalho solicitado aos formandos, e posteriormente a incluir no e-fólio, é o seguinte:

1. A partir dos exemplos, identifique uma situação que reconhece já ter vivido pessoalmente.
Descreva-a.
Comente em que medida a resposta dada à situação no filme é ou não adequada.
Descreva como se sentiu na situação?
2. Nos casos que reconhece que a resposta foi adequada:
 - a. Descreva o que pensou e que comportamentos identifica como adequados atualizar em ocasiões análogas ou similares.
 - b. Com que frequência estima que adotará esse comportamento?(informar que a prática de novos comportamentos pode gerar sentimentos de alguma estranheza ou a sensação de falta de espontaneidade).
3. Nos casos que reconhece que a resposta é inadequada:
 - a. Como se sentiu?
 - b. Indique os comportamentos a evitar.
 - c. Descreva comportamento aceitável de resposta alternativa.
4. Perante a iminência de uma recaída (ou reincidência), o que sente?
De que forma saberá que uma recaída terá ocorrido?

No caso de ouvir uma música ou presenciar alguma forma de expressão artística, descreva o que sentiu e explore observando esse sentimento nas suas atitudes ou comportamento.

Em síntese, tente encontrar a resposta às seguintes questões:


- A) Estratégias de ajuda na antecipação e monitorização de potenciais dificuldades:
1. O que há a fazer para evitar / impedir uma reincidência?
 2. Qual é a sua rede de apoio? Quem pode ajudar a manter o comportamento regular?
 3. Quais as situações de elevado risco? Quais as pessoas, coisas ou situações que poderão tornar a manutenção de um comportamento regular equilibrado especialmente difícil?
- B) Estratégias para aumentar os pensamentos e sentimentos racionais
4. O que será uma resposta emocional inaceitável numa recaída temporária?
 5. Quais poderão ser alguns dos seus pensamentos eficazes numa situação difícil ou de aproximação a uma recaída?
 6. Quais as vantagens da experimentação de um novo comportamento não delinvente?
 7. Como é que poderá autorreforçar-se por uma boa realização? Descreva reforços específicos com poder de o manter afastado de comportamentos danosos.

Avaliação: respostas apresentadas no portefólio digital, apreciadas e comentadas, com *feedback* orientado para a transformação pessoal pelo tutor.

Os resultados finais, de integração dos efeitos da intervenção serão posteriormente avaliados aquando da saída dos reclusos, pelo sucesso do projeto de vida futuro e em *follow-up*. Um indicador de sucesso é a não-reincidência (não voltar ao contacto com as autoridades judiciais).

EM JEITO DE REFLEXÃO FINAL ...

Sair em liberdade após um período de reclusão é um momento de grande carga emocional e enorme responsabilidade para consigo próprio e para com os outros. Exige de cada um a consciencialização das limitações e mobilização de forças para a melhor reinserção na sociedade. As intervenções dos serviços de saúde mental em contextos de justiça são limitadas por uma diversidade de fatores, como o elevado número de indivíduos a cumprir pena e baixo número de técnicos (cujas funções tendem a pautar-se essencialmente por regulação legal, mais do que por motivos de ordem psicossocial). A sanção da privação de liberdade tem um caráter de reprobção e objetivos de defesa social, mas deve também permitir a reabilitação e reintegração social do infrator, para que este não incorra novamente em comportamentos criminais (e seja um cidadão de direitos e deveres em pleno exercício de cidadania). Assim, o módulo que justificamos e exemplificamos pretende contribuir para promover o crescimento pessoal através da ativação da cognição, capacidade de resolução de problemas e competências sociais. Não sendo



propriamente indicado para uma abordagem terapêutica para a reabilitação de indivíduos com distúrbios mentais ou patologias, sob pena de poder ajudar o indivíduo a sentir-se melhor consigo mesmo, não cuida, na especialidade, de intervir ao nível dos comportamentos delinquentes. É primordial uma abordagem sociocêntrica, que enfatize as responsabilidades do indivíduo para com os outros e uma vivência harmoniosa em comunidade, o que implica criação de empatia e a consciencialização de que, quando se tem um comportamento que é danoso para com os outros ou a sociedade, se está também a violar a sua própria moralidade (Wanberg & Milkman, 2008).

Apesar dos resultados de uma proposta como a que se apresenta só mais tarde se podem observar, e a limitação da maior parte dos programas não fazerem *follow-ups* para verificar a adaptação dos indivíduos à sociedade num contexto de pós-reclusão, é exceção o estudo da eficácia dos dois programas em que baseámos o nosso módulo. O *Reasoning and Rehabilitation* (R&R) avaliado em vários estudos a nível internacional (e.g., McMurran & McGuire, 2005) evidencia diminuição da taxa de reincidência criminal após a realização do programa. Relativamente à eficácia do *Thinking for a Change* (T4C) vários estudos evidenciam uma diminuição expressiva de reincidência, além da constatação de que indivíduos que completaram o programa mostraram uma melhoria significativa na capacidade de resolução de problemas e gestão de comportamento (não-violência) relativamente a grupos de comparação (e.g., Hogan, Lambert, & Barton-Bellessa, 2012). A eficácia da educação e formação dentro da prisão depende de reformas, assunto de grande complexidade que depende das agendas políticas, mas também judiciais e do tratamento organizacional nos vários setores do sistema prisional, como o de saúde, emprego, educação ou formação profissional.

A DGRSP está ativamente ciente da necessidade de transformação do sistema jurídico-organizacional e, entre as medidas adotadas, a proposta de regulamentação da cooperação interinstitucional referente a medidas de execução de penas na comunidade, flexibilização que se inscreve numa lógica de intervenção partilhada com entidades na comunidade que prossigam objetivos comuns ou complementares de prevenção criminal e reinserção social. O relatório de atividades (DGRSP, 2017) evidencia o benefício deste tipo de cooperações, cuja responsividade se espera diminuir comportamentos de risco e facilitar aprendizagens sociais e de autorregulação. É sabido que formação durante o período de reclusão é fator de proteção propiciando meios e competências necessárias e adequadas para que não haja cometimento de novos crimes, uma vez em liberdade (Gomes, Duarte, & Almeida, 2004). Contudo, verifica-se, ainda, muitas vezes, discrepância entre a formação ministrada em meio prisional e a oferta do mercado de trabalho ou as oportunidades em meio exterior. Cremos, pois, que a autoformação é uma proposta promissora


de (re)integração social.

REFERÊNCIAS

- Allred, S. L., Harrison, L. D., & O'Connell, D. J. (2013). Self-efficacy: An important aspect of prison-based learning. *The Prison Journal*, 93(2), 211-233. DOI: 10.1177/0032885512472964.
- Almeida, A. C. F. D. (2010). A resolução de problemas na encruzilhada da Psicologia: reflexão em torno da unificação. *Psychologica*, 53, 217-235. DOI: 10.14195/1647-8606_53_10.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Hoge, R.D. (1990). Classification for effective rehabilitation: rediscovering psychology. *Criminal Justice and Behavior*, 17, 19-52.
- Andrews, D. A., Bonta, J., & Wormith, J. S. (2006). The recent past and near future of risk and/or need assessment. *Crime & Delinquency*, 52(1), 7-27. DOI: doi.org/10.1177/0011128705281756.
- Antonowicz, D. H., & Ross, R. R. (2005). Social problem-solving deficits in offenders. In M. McMurrin & J. McGuire (Eds.), *Social problem-solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 91-102). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bales, W. D., Clark, C., Scaggs, S., Ensley, D., Coltharp, P., Singer, A., & Blomberg, T. G. (2016). An assessment of the effectiveness of prison work release programs on post-release recidivism and employment. *The Florida Department of Corrections and Florida State University College of Criminology and Criminal Justice*, 36, 37-46.
- Bandura, A. & Rosenthal, T.L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 54-62.
- Bayliss, P. (2003) Learning behind bars: time to liberate prison education. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 157-172. DOI: 10.1080/02660830.2003.11661480.
- Beck, A. T. (1970). Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. *Behavior Therapy*, 1, 184-200.
- Bell, A. C., & D'Zurilla, T. J. (2009). Problem-solving therapy for depression: a meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 29(4), 348-353.
- Bransford, J., & Stein, B. S. (1984). *The ideal problem solver: A guide for improving thinking, learning, and creativity*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bush, J., Glick, B., Taymans, J. M., & National Institute of Corrections (U.S.). (1997). *Thinking for a change: integrated cognitive behavior change program*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of Justice, National Institute of Corrections.
- Corey, G. (2017). "Reality Therapy", In *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*

- (10.ª ed.). (pp. 129-162). Boston: Cengage Learning. Disponível em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=lrgaCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR4&ots=N_4Yhi4V1_&sig=wflowkxG2vhBjzyum17b5vYbKiw&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.
- de Andrade, C. C., de Oliveira Júnior, A., Braga, A. D. A., Jakob, A. C., & Araújo, T. D. (2015). O desafio da reintegração social do preso: Uma pesquisa em estabelecimentos prisionais (No. 2095). Texto para Discussão, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).
- DGRSP – Ministério da Justiça (2017). *Relatório de Atividades e Autoavaliação Atividades 2017*. Lisboa: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais / MJ.
- Dobson, K. S. (2001). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. New York: Guilford Press.
- D’Zurilla, T. J., & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126. DOI: 10.1037/h0031360.
- Ellis, A. (1957). Outcome of employing three techniques of psychotherapy, *Journal of Clinical Psychology*, 13(4), 344-350.
- EQUAL / Gabinete de Gestão EQUAL (Org.) (2008). “Passaporte para a liberdade” – Soluções inovadoras no sistema prisional. Lisboa: EQUAL.
- Fontaine, O. (1978). *Introdução às terapias comportamentais: história, bases teóricas, práticas*. Bruxelas: P. Mardaga.
- Goffman, E. (2003). *Manicómios, prisões e conventos*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In *Actas do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 27-34. Braga: APS.
- Gonçalves, R. (2002). *Delinquência, crime e adaptação à prisão*. Coimbra: Quarteto.
- Giddens, A. (1998). *El Capitalism escritos de Marx, Durkheim y Max Weber*. Barcelona: Idea Books.
- Haley, J. (1987). *The Jossey-Bass social and behavioral science series. Problem-solving therapy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammerschick, W. (2010). *Report on e-learning in european prisons - concepts, organization, pedagogical approaches in prison education*. Disponível em https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/report_on_elearning_in_european_prisons.pdf.
- Hogan, N.L., Lambert, E.G., & Barton-Bellessa, S.M. (2012). Evaluation of CHANGE, an Involuntary Cognitive Program for High-Risk Inmates. *Journal of Offender Rehabilitation*, 51(6), 370-388. DOI: 10.1080/10509674.2012.664254.
- Kim, R. H., & Clark, D. (2013). The effect of prison-based college education programs on recidivism: Propensity score matching approach. *Journal of Criminal Justice*, 41(3), 196-204.

- Knapp, P., & Beck, A. T. (2008). Fundamentos, modelos conceituais, aplicações e pesquisa da terapia cognitiva (Cognitive therapy: foundations, conceptual models, applications and research). *Rev. Brasileira de Psiquiatria*, 30(Supl II), 54-64.
- Lazarus, A. A. (1977) Has behavior therapy outlived its usefulness? *American Psychologist*, 32, 550-554.
- Lazarus, A. A. (2005) Multimodal therapy, in J.C. Norcross & M.R. Goldfried (Eds.), *Handbook of psychotherapy integration (2ª Ed.)*. New York: Basic Books.
- Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., & Schutte, N. S. (2007). The efficacy of problem solving therapy in reducing mental and physical health problems: a meta-analysis. *Clinical psychology review*, 27(1), 46-57.
- Mahoney, M. J., (1974). *Cognition and Behavior Modification*. Cambridge, Mass: Ballinger Publishing Company.
- Markson, L., Lösel, F., Souza, K., & Lanskey, C. (2015). Male prisoners' family relationships and resilience in resettlement. *Criminology & Criminal Justice*, 15(4), 423-441.
- McMurrin M., & McGuire, J. (Eds.) (2005). *Social problem-solving and offending: Evidence, evaluation and evolution*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Ministério da Justiça - MJ (2017). *Olhar o futuro para guiar a ação presente. Relatório sobre o sistema prisional e tutelar*. Lisboa: MJ. Disponível em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=29dd78f7-d076-4d80-a09b-6b2c94ec09d5>.
- Moreira, N. A. C. (2008). *Sofrimento, desespero e comportamentos suicidários na prisão*. Coimbra: Quarteto.
- Moreno, J.L. (1953). *Who shall survive?* Beacon, New York: Beacon House.
- Murta, S. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & D'Zurilla, T. (2007). *Solving life's problems: A 5-step guide to enhanced well-being*. New York: Springer Publishing Company.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. Paris: OECD.
- OECD (2019), *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*. Paris: OECD Publishing. DOI: doi.org/10.1787/9789264313835-en
- Pedrosa, C., & Serra, A. (2004). Perda de eficácia em situações de stress e reincidência criminal: Estratégias de resolução de problemas e percepção de controlo pessoal em indivíduos com comportamentos criminais recorrentes. *Psicologica*, 35, 11-131.

- 
- Pereira, V. L. A. (2013). *Tornar-se adulto na Casa 5: promover a autonomia individual em Apartamento de Autonomização* (Tese de Doutoramento não publicada). Instituto Politécnico do Porto, Porto.
- Rocha, D. G. S. (2016). Competências e-infocomunicacionais em contexto prisional: proposta de um modelo de formação. *Ciência da Informação*, 45(2).
- Rodrigues, D. R. (2014). *Psicopatologia e resiliência: um estudo com reclusos* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ross, R. R., Fabiano, E., & Canada. (1985). *Correctional afterthoughts: Programs for female offenders*. Ottawa: Solicitor General Canada, Ministry Secretariat.
- Wanberg, K. W., & Milkman, H. B. (2008). *Criminal conduct & substance abuse treatment: strategies for self-improvement and change: pathways to responsible living: the provider's guide*. Los Angeles: Sage Publications.

Capítulo 3.

Concepções de Educação e Sistema Prisional: por uma formação humana de qualidade

Eloíza da Silva Gomes de Oliveira; Ronaldo Silva Melo

INTRODUÇÃO

Pretendemos apontar, neste texto, algumas questões fundamentais na educação em ambiente de privação de liberdade, considerando as dimensões infladas que ela possui no Brasil, em virtude do número de pessoas em prisão.

Valorizaremos os direitos humanos e a importância da formação humana para esses indivíduos, aos quais são negados, em vários momentos, direitos fundamentais do exercício da cidadania.

Apresentaremos, ainda, algumas justificativas para a utilização da mediação das tecnologias de informação e comunicação para tais propostas educacionais.


Não devemos esquecer, no entanto, que neste momento tramita no Congresso Nacional brasileiro, por iniciativa do Ministério da Justiça, um projeto de lei "anticrime", que tem propostas de alterações em catorze leis já existentes, inclusive o Código Penal. A aprovação do mesmo pode implicar mudanças no contexto que aqui descrevemos.

Embora muitas vezes ouçamos relatos que isolam a realidade prisional do processo histórico, o confronto desse pensamento com alguns dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN) nos leva a pensar que há estruturas históricas que contribuem para a realidade como hoje se apresenta.

Este texto nasce à luz de documentos oficiais do Brasil como o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (INFOPEN), que foi atualizado em junho de 2016, e compila informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. É utilizado um formulário que deve ser preenchido pelos gestores dos estabelecimentos prisionais, contemplando indicadores que permitem a leitura do cenário que aqui fazemos.

A Lei de Execução Penal – Lei 7210/84 (LEP) serviu para a reflexão sobre as prisões e para uma mudança importante ocorrida no Levantamento Nacional a partir de 2014: a inclusão de questões relativas ao fluxo de entrada e saída de pessoas no sistema prisional, assim como da infraestrutura desses locais.

Com essas mudanças tivemos, em algum tempo, a taxa oficial de homens e mulheres que retornam



ao presídio após cumprir suas penas. Além disso, esses dados poderão nos alertar mais precisamente, sobre o número de presos por estabelecimento penitenciário e eventuais superlotação no sistema (Melo, 2013).

Com uma população carcerária que ultrapassa o número de 700 mil pessoas, homens e mulheres, assumindo a terceira colocação no mundo, o Brasil se torna alvo de estudos mais profundos, no sentido de entender que sociedade é esta que passa de uma população privada de liberdade na faixa de 90 mil, nos anos de 1990, e chega ao ano de 2016 com 726.712 pessoas, com dados recentes de 2019 apontando para mais de 750 mil.

1. DESVELANDO O “CENÁRIO”: A REALIDADE DAS PRISÕES NO BRASIL

O Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2016 aponta um crescimento substancial da população carcerária do Brasil. Esse crescimento não pode ser visto de maneira isolada. Debruçando-se sobre a História do país, notamos que pouco se fez para que a maioria da população tivesse acesso aos bens públicos.

Após a abolição da escravidão, o país ganhou uma “massa humana” em suas ruas e esquinas. A abolição da escravatura no Brasil não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão destes novos cidadãos livres. As primeiras favelas cariocas surgem neste período, quando os senhores de escravos, desobrigados de ofertar moradia aos negros, “despejaram” um contingente significativo de pessoas nas ruas.

Para Carvalho (1987), a República, fundada no ano posterior à abolição da escravatura, também não promoveu quase nenhum projeto político-social de inserir a população oriunda das senzalas na economia do país e, nesse contexto cidadão, a proibição do voto de analfabetos e o controle dos coronéis da República Velha mantiveram esta população apartada dos benefícios sociais.

Nenhuma escolaridade, ambiência inadequada, desemprego e outras graves mazelas sociais contribuíram para que crimes e delitos cometidos por esse grupo se tornassem constantes nas cidades brasileiras, estimulando a construção de penitenciárias para abrigar essa população marginal formada, mormente, por negros e mulatos.

Hoje, segundo esses dados do INFOPEN, temos 726.712 pessoas (homens e mulheres) em situação de privação de liberdade em nosso país. Somos a terceira nação que mais aprisiona. Perdemos apenas para Estados Unidos e China.

No mesmo relatório observa-se a evolução desses números, motivo que nos leva a entender que eles não estão descolados do projeto brasileiro de aprisionamento. Em 1990 existiam no Brasil 90 mil

peças presas, em 2002 havia 239.300, aumentando em 165%. Hoje temos 726.712, que corresponde ao crescimento de 707% em relação ao início de quando os dados começaram a ser tabulados e demonstrando, como já visto anteriormente, o movimento por aprisionar cada vez mais.

Existe um dado fundamental que se relaciona com a elaboração desse artigo e que diz respeito à taxa de aprisionamento no país. Descolar a nossa vocação de colocar à margem parcela substancial da população e o seu aprisionamento, da realidade vivida, é fixar num lugar uma brincadeira muito antiga e popular no nosso país, a de cabra-cega, e torná-la realidade nesse mundo imagético¹.

O gráfico 1 apresenta exatamente isso. Observe-se o crescimento de aprisionamento no Brasil, e não mais nas unidades federativas, tendo como base 100 mil habitantes. Sim, nós prendemos, prendemos muito e continuamos prendendo cada vez mais.

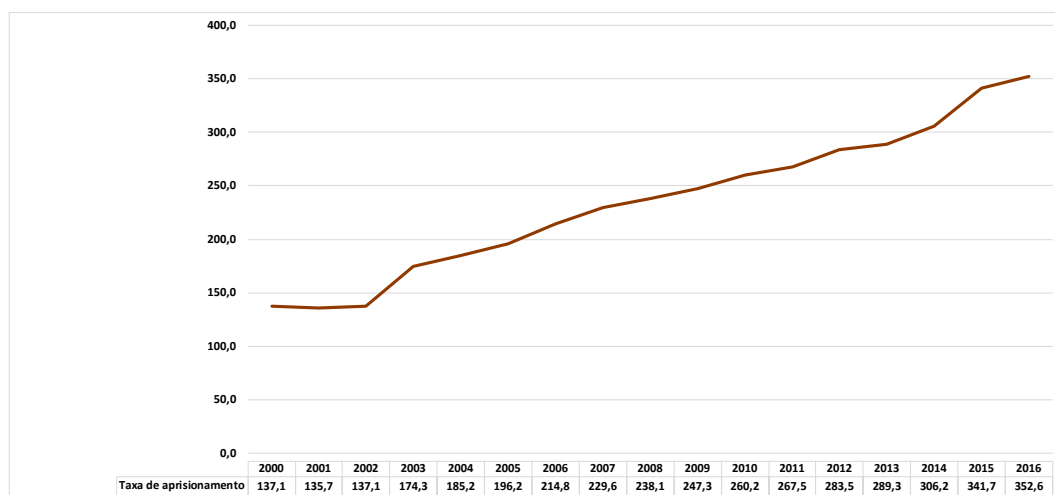


Gráfico 1. Evolução das pessoas privadas de liberdade entre 1990 e 2016

Talvez pelo fato de ser o Rio de Janeiro uma das portas de entrada do país e ter uma cidade famosa e muito visitada por turistas, a sensação que se tem é a de que ela é a mais violenta, porém a verdade é que é o décimo quinto estado que mais aprisiona. Fica atrás de unidades da federação como Mato Grosso do Sul, campeão em aprisionamento, seguido de Acre e Rondônia e do estado de São Paulo. Isso pode ser observado no Gráfico 2.

¹ Na brincadeira de cabra-cega um dos participantes, de olhos vendados, procura adivinhar onde estão e agarrar os outros. Aquele que for agarrado passará a ficar com os olhos vendados, passando a ser a nova "cabra-cega".

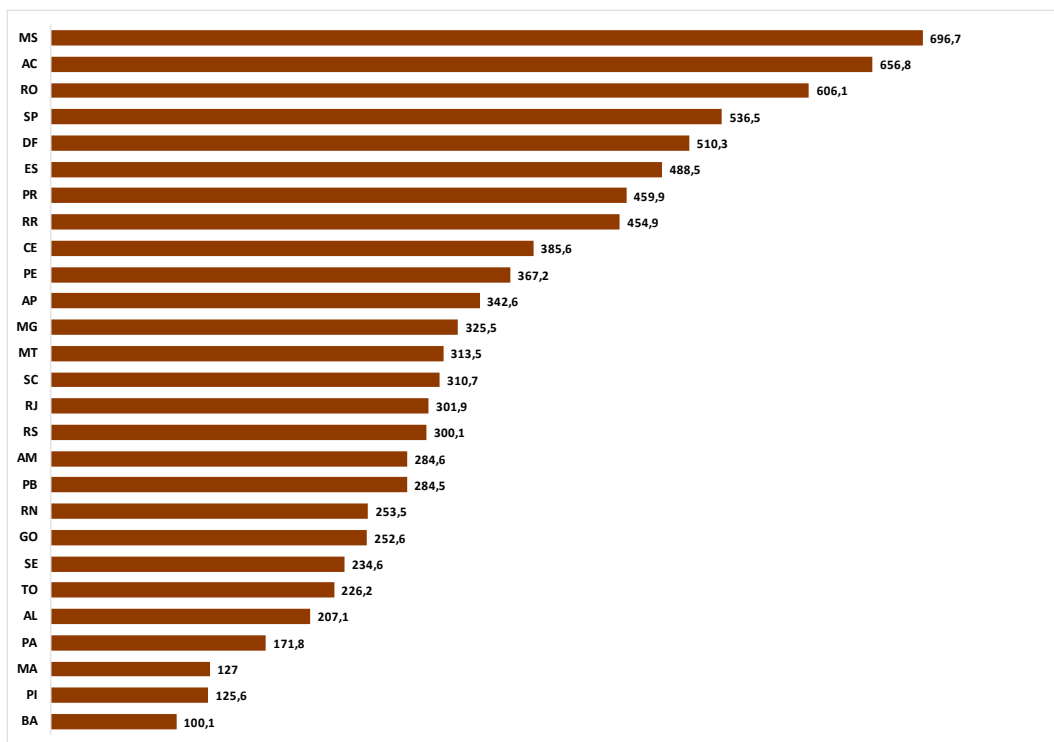


Gráfico 2. Taxa de aprisionamento por Unidade da Federação

Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN, Junho/2016; DATASUS. O cálculo é feito usando como base o número de 100 mil habitantes.

Segundo dados do SIPEN, Sistema de Identificação Penitenciária, o Rio de Janeiro possuía, em maio de 2018, uma população carcerária de 51.469 pessoas (Tabela 1).

Tabela 1. Quantitativo de Presos no Estado do Rio de Janeiro

Referência – Quantidade de Presos no Sistema Penitenciário	Quantidade
Presos Provisórios	20.456
Regime Fechado	18.220
Regime Semiaberto	12.017
Regime Aberto	723
Medida de Segurança – Internação	53
TOTAL	51.469

Fonte: SIPEN, em 25 de maio de 2018.

Para atender a essa população o Sistema Penitenciário do Estado do Rio de Janeiro conta com 19 Espaços Educacionais e 04 salas de extensão dentro das 23 Unidades Prisionais que possui, oferecendo a Educação Básica:

- 19 Colégios Estaduais que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio presenciais.
- 02 Anexos de Colégios Estaduais do próprio Sistema que oferecem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio presenciais.

Essas Unidades Escolares são administradas e mantidas pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e têm 3.637 internos matriculados. Recebem verba estadual e federal para merenda escolar e verba de manutenção para pequenos reparos e aquisição de material didático.

Segundo os dados do Plano Estadual de Educação em Prisão, em aprovação pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, há uma orientação que corrobora com o que discutimos nesse texto, a implicação do fazer pedagógico da escola ao atendimento da unidade escolar. Isto reforça, no nosso entendimento, que a escola é mais um elemento de domesticação e docilização desses alunos do que um projeto de ressocialização para o mundo extramuros.

Vejamos o item 4.1.2 do Plano Estadual:

4.1.2 – Práticas pedagógicas e atendimento à diversidade

Para atender as especificidades da rotina de uma Unidade Prisional, a Secretaria de Estado de Educação, através da Resolução SEEDUC Nº 4375 de 18/12/2009, publicada no D.O. de 22/12/2009, criou Matrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Modalidade EJA, para os Colégios do Sistema Prisional.

As Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, entre essas as que existem dentro do Sistema Penitenciário, deverão elaborar/revisar seu Projeto Político Pedagógico, em conformidade com as necessidades e características da Unidade Escolar e Unidade Prisional, adequando os Projetos às rotinas das UPs. e respeitando a vivência do alunado e suas expectativas.

Reforçamos aqui que, mesmo entendendo que o modo de produção capitalista traz nas suas engrenagens contradições históricas, vemos na estrutura da escola a possibilidade de utilizá-la como instrumento de luta e de emancipação humana.

Para tanto, há a necessidade de ampliar a oferta do número de vagas nessas escolas e pensar um currículo que privilegie o mundo extramuros, fundamentado no diálogo e numa perspectiva histórica de entendimento da luta de classe que é travada cotidianamente no mundo.

2. O CENÁRIO, AGORA DESVELADO PELA ÓTICA DE GÊNERO

A questão do aprisionamento, levando-se em consideração o gênero, também aparece presente no Brasil. Os estabelecimentos masculinos são majoritários no país, como podemos ver no gráfico 3.

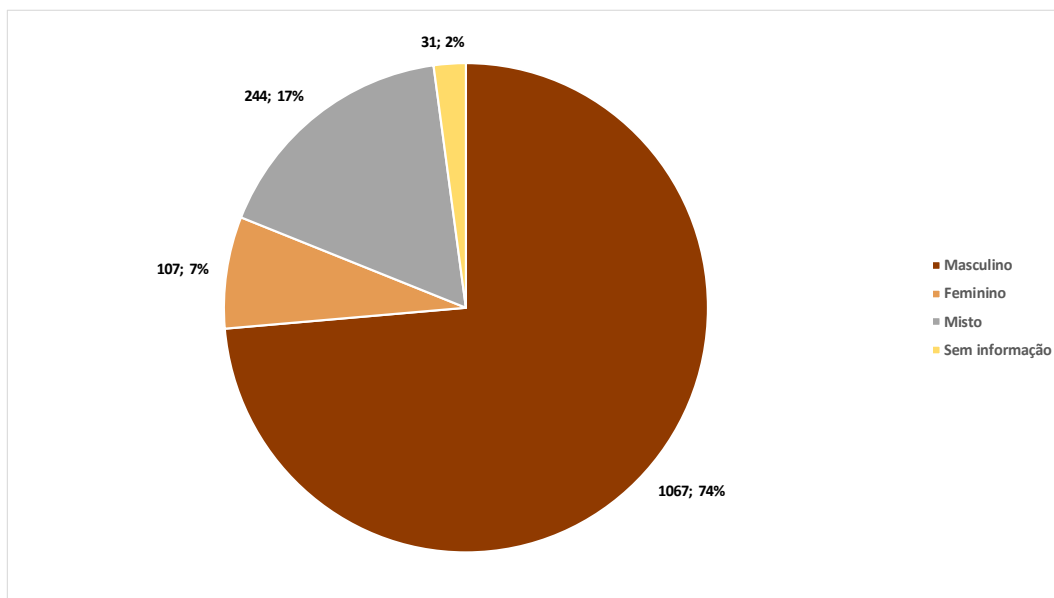


Gráfico 3. Destinação dos estabelecimentos penais de acordo com o gênero
Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN, Junho/2016.

Já existe uma preocupação real com o aumento da população carcerária feminina no Brasil. É preciso um olhar próximo para entender os motivos desse aumento e quais ações efetivamente poderão ser aplicadas no sentido da emancipação dessas mulheres.

Talvez isso retrate outros problemas relacionados ao cárcere feminino: muitas mulheres são presas por crime relacionado ao porte de drogas e diretamente relacionado ao companheiro de vida. É muito comum a prisão de mulheres por serem “mulas”, nome que se dá no Brasil às pessoas, geralmente mulheres, usadas por traficantes para transportar a droga ilegal por fronteiras policiadas. Algumas vezes recebem pagamento, mas muitas vezes o fazem não porque querem, mas por serem obrigadas a assumir esse papel sob coação.

Em 2018 a Diretoria de Análises de Políticas de Públicas da fundação Getúlio Vargas (Dapp/FGV) publicou o documento “Encarceramento Feminino”², um estudo bastante completo em relação à população de mulheres encarceradas no Rio de Janeiro, caracterizando-a e estabelecendo comparações com o cenário do país.

Segundo o levantamento, 62% das prisões de mulheres no Brasil estão relacionadas ao tráfico de drogas. Segundo o documento citado, no Rio de Janeiro: “a maioria das mulheres presas ocupavam funções subalternas na cadeia econômica do comércio de drogas ilícitas, não integrando nem a gerência do tráfico, nem a posição de grandes traficantes” (Dapp/FGV, 2018, p. 7).

² Fonte: <http://dapp.fgv.br/fgv-dapp-produz-estudo-sobre-o-encarceramento-feminino-no-brasil/>.

Assim podemos sintetizar a situação prisional de mulheres no Brasil, segundo alguns indicadores de análise (Tabela 2).

Tabela 2. Síntese dos indicadores do “INFOPEN Mulheres” / 2017


Indicador	Descrição
Natureza da prisão e tipo de regime.	45% das mulheres não haviam sido ainda julgadas e condenadas; 32% eram sentenciadas em regime fechado.
Natureza dos estabelecimentos penais.	7% são destinados ao público feminino; 16% são mistos (destinam-se a homens e mulheres).
Taxa de ocupação. ³	156,7%
Faixa etária.	50% da população prisional feminina é formada por jovens de até 29 anos (sendo utilizada classificação do Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013).
Raça, cor ou etnia.	62% da população composta por mulheres negras.
Escolaridade.	66% da população prisional feminina não acessou o ensino médio, tendo concluído, no máximo, o ensino fundamental; 15% da população prisional feminina concluiu o ensino médio.
Estado civil.	62% da população da população prisional se declarou solteira; 23% como tendo união estável.
Pessoas com deficiência.	1% da população prisional feminina apresenta deficiência intelectual, seguida pela proporção de pessoas com deficiência física.
Número de filhos.	74% das mulheres privadas de liberdade têm filhos e 26% não têm filhos; 20% com 02 filhos; 18% com 01 filho; 17% com 03 filhos.
Tempo da pena.	70% das mulheres privadas de liberdade foi condenada a até, no máximo, 8 anos de prisão (41% de 04 a 08 anos).

Fonte: dos autores.

Os estabelecimentos masculinos e femininos possuem alguns fatores em comum: em ambos nota-se a presença do descaso na prisão. Quase não existem atividades que possam ser oferecidas visando o mundo extramuros. Melo (2013) apontava para a necessidade de pensar no retorno do egresso do sistema prisional ao convívio social.

Pensar a prisão no Brasil significa mergulhar na sua história e buscar explicações não somente para aspectos morais ou sociais, como muitas vezes ouvimos em discursos proferidos com eloquência vigorosa. Pensar a privação de liberdade é entender que temos um projeto nacional de Estado

³ Esse percentual significa que, em um espaço destinado a 10 mulheres, encontram-se custodiadas 16 mulheres no sistema prisional.



que coloca à margem grande parcela da população e que existe uma burguesia nacional cujo projeto passa distante do desenvolvimento Nacional.

Na sua crítica à razão dualista, Chico de Oliveira (2011) sinaliza, ao discutir o debate sobre o subdesenvolvimento no Brasil, que algumas tomadas de decisões da nossa burguesia não visavam o desenvolvimento pleno do país.

Parte do debate se debruça sobre a crítica que o autor faz ao ideário de organismos como a Cepal (Comissão Econômica para a América Latina) e de teóricos como Carlos Nelson Coutinho, Luis Jorge Werneck Vianna, Florestan Fernandes e outros por serem:

(...) devedores, na interpretação do Brasil, dos clássicos de 1930, que se esmeram em marcar a originalidade da colônia, da sociabilidade forjada pela *summa* da herança ibérica com as condições da exploração colonial fundada no escravismo".

Como singularidade e não elo na cadeia do desenvolvimento, e pela "consciência", o subdesenvolvimento não era, exatamente, uma evolução truncada, mas uma produção da dependência pela conjunção de lugar na divisão internacional do trabalho capitalista e articulação dos interesses internos (Oliveira, 2011, p. 127).

Entender o movimento e as articulações da burguesia nacional também se torna elemento fundamental para a compreensão do aumento vertiginoso da população carcerária no país e da proliferação do discurso, muito comum atualmente, de que no Brasil todos têm as mesmas oportunidades, basta trabalharem e merecerão boas condições vida.

Sorge (1993) observa as condições de promoção de desigualdades, que chama de formas ocultas de violência, e diz que "[...] uma delas é a existência de estruturas sociais e econômicas que impedem pessoas e classes sociais de progredir" (pp. 8-9).

Não há, portanto, como pensar a Educação na prisão sem considerar o contexto histórico, social, político e econômico do país, assim como as condições de miserabilidade em que vivem as pessoas privadas de liberdade no Brasil.

Segundo Adorno e Salla (2007, p. 18), que observam essa questão sob o enfoque do processo histórico brasileiro:

Desde a democratização do país, as políticas penitenciárias estão imersas numa dinâmica contraditória: de um lado, pesam as heranças de arbítrio e violência, de gestão autoritária, de invisibilidade dos territórios de encarceramento, de baixos controles sobre a administração; de outro, a vigência do estado de direito impondo a necessidade de ajuste de agências e agentes às diretrizes democráticas. (...).

Mas, segundo Thompson (1980), a penitenciária é um sistema social em operação e não apenas

um conjunto de edificações, regras e indivíduos a quem a liberdade é suprimida.

Segundo o autor:

Rejeitados pela sociedade, confinados à força, obrigados a uma coabitação não escolhida, privados de autonomia, de recursos, de bens e serviços de caráter pessoal, de iniciativa, de relações heterossexuais, de segurança, separados da família, submetidos a um regime asfixiante de regras abstrusas, obtêm não constante, estabelecer e fazer funcionar um sistema social, adequado às condições artificiais de vida que lhe são impostas. (Thompson, 1980, p. 79).

3. CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO: ESCOLAS EM PRISÃO

Neste ponto desenvolver-se-á uma pequena discussão sobre a finalidade da educação de um modo geral e, especificamente, da educação em prisões, situando esse debate no contexto do Brasil como um país capitalista de economia periférica, estando, pois, sujeito a todos os tipos de contradições que o citado modo de produção engendra e reproduz.

Entendemos que cada concepção de Educação traz em si uma leitura da formação humana. Essas visões podem variar, portanto, das mais democráticas e inseridas na realidade social, às mais discriminadoras e carregadas de violência explícita e simbólica.


Assim ocorre também nas escolas em prisão e nesse caso, em que temos concretamente a constrição de direitos e a privação da liberdade, é mais difícil pensar em uma formação humana integral, ressocializadora, fortemente vinculada às práticas sociais e ao mundo do trabalho, tendo como foco a sólida formação crítica, autônoma e cidadã.

Do conjunto de questões que se apresentam nesse contexto ressalta a que se refere aos limites e possibilidades da escola em ambiente de privação de liberdade e seu objetivo de ressocialização de aprisionados.

Por exemplo, segundo os dados derivados de pesquisa empírica (Melo, 2013), a escola não se constituía como elemento principal de ressocialização dos presos, ficando em segundo lugar quando comparada à visita familiar.

A Lei 7210/84 prevê algumas atividades que ajudam na ressocialização. Além da atividade escolar e da visita familiar, há a visita íntima, o banho de sol, a atividade laboral e a atividade religiosa.

Na pesquisa citada houve a constatação de que a escola funciona como uma estrutura íntima da penitenciária. A escola em prisão se vincula muito mais ao mundo intramuros, isto é, à manutenção da ordem e estruturas de poder da instituição prisional, do que à realidade do mundo de fora e à formação humana em seu sentido mais amplo. O mundo externo foi citado em referências



esporádicas, como quando um preso concordava que a escola pode ajudar na escrita de uma carta para um familiar. Parecia distante a ideia da escola como elemento importante e catalisador da vida posterior à saída da prisão.

O aluno, quando chega à escola, vem com uma série de recomendações comportamentais, feitas por colegas e por guardas, que devem ser respeitadas, sob a pena de não poder retornar ao ambiente escolar, o que reforça o caráter de dispositivo de exercício de poder, controle e manutenção de ordem.

Nessas escolas, mesmo que o aluno esteja matriculado em uma turma, só sairá da galeria para a escola se o guarda o retirar. Portanto, o bom comportamento é fundamental para que o aluno saia da galeria e frequente o ambiente escolar.

A prisão serve de produção e reprodução da docilidade de homens e mulheres que se insurgiram contra o sistema e, por isso, precisam ficar presos. A escola, por seu turno, no escopo da instituição prisional, serve como mais uma engrenagem de domesticação de corpos e espíritos, inserindo-os no que se chama de "enquadramento prisional".


Tal como dito anteriormente, o Brasil caminha a passos largos para se tornar o segundo país que mais aprisiona no mundo. O estado brasileiro, ao não inserir grande parte da sua população na economia, deixando-a à margem da vida produtiva e do mercado de trabalho, como exército industrial de reserva do capital, reafirma seu caminho histórico trilhado no sentido de aprisionar mais e mais.

Infelizmente, o discurso oficial de hoje, no Brasil, está intimamente vinculado à perspectiva de criação de novas prisões e ao aprisionamento em massa, sem discutir questões diretamente relacionadas aos motivos de aprisionarmos tanto e cada vez mais.

Todo esse conjunto de fatores leva as escolas que funcionam no ambiente de privação de liberdade à agudização e reafirmação da histórica política de exclusão desse grupo de indivíduos. Assim, pensar na educação em escolas prisionais significa debruçar-se sobre uma exclusão histórica de boa parte da população brasileira que viu o nascimento da república, ou seja, da *res publica* fundada sem a inclusão de negros, mulatos, e pobres que nunca tiveram direito a quase nada e que se perpetua, à medida que o capital oferece novas faces de exclusão.

Analisando a realidade percebida nessas escolas a sensação é de que pouco ou quase nada se pode fazer no sentido de alternativas para a educação ofertada em tal ambiente. Mézàros (2008) elucida de maneira especial a realidade do mundo do capital. Diz o autor:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa



da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (p. 25).

Seguindo a sua linha de pensamento, o autor caminha no sentido de propor mudanças radicais e, só assim, caminharmos na rutura estrutural que poderia servir de ascensão desse grupo marginalizado. Prossegue em suas considerações:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reforma sistêmica na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (Mézáros, 2008, p. 27).

Não obstante, e tendo sempre como norte uma educação mais democrática, não podemos deixar de lado a possibilidade de escolas que funcionam em ambiente de privação de liberdade serem o fio condutor para a ressocialização extramuros da prisão.

Embora tendo a clareza de que a luta de classe é inerente ao sistema capitalista, e que esse sistema é perverso e contraditório, aportamos o nosso barco num porto onde estão educadores que, mesmo atentos à estrutura do capital e de suas contrações, acreditam que é possível a sua superação. Frigotto (2010) nos ajuda pensar sobre essa ótica. Diz o autor:

Em suma, buscaremos defender a ideia de que a separação entre infraestrutura e superestrutura é um exercício de exposição, e por isso, partimos da suposição de a escola, ainda que contraditoriamente, por mediações de natureza diversa, insere-se no movimento geral do capital e, nesse sentido, a escola se articula com os interesses capitalistas. Entretanto, a escola, ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser, um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre o capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. Isto nos indica, então, que a escola que não é por natureza capitalista no interior desse modo de produção tende a ser articulada com interesses do capital, mas exatamente por não ser inerente organiza desse modo de produção, pode articular-se com outros interesses antagônicos ao capital. Nisto se expressa o caráter diferenciado da prática educativa escolar em relação à prática fundamental de produção social da existência e sua especificidade mediadora (p. 35).

Em face do que o autor expõe, pensamos que, mesmo articulada aos interesses capitalistas, a escola em ambiente de privação de liberdade pode servir justamente como esse instrumento de mediação e negociação, com grande potencial de promover a superação de relações sociais adoecidas e suas opressões, em especial as étnicas e de gênero, tão presentes no geral da sociedade brasileira.

É um desafio, porém precisa ser encarado, quem sabe à luz do que diz Augusto dos Anjos, um “poeta maldito”, em um poema de 1912 sobre a esperança:

A Esperança não murcha, ela não se cansa.

Também como ela não sucumbe a crença.

Vão-se sonhos nas asas da descrença,

Voltam sonhos nas asas da Esperança.

4. A INSERÇÃO DA MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÃO

Com o cenário que procurámos descrever até agora e as dimensões agigantadas da população prisional no Brasil, a inserção da mediação tecnológica na educação em prisão se apresenta como uma sólida possibilidade de aprimoramento da qualidade educacional da mesma.

Definimos genericamente o termo mediação como o processo dinâmico, regido por ferramentas e signos, que aumenta o potencial de ação utilizando as mesmas. Como dizia Vygotsky (1981):


(...) ao ser incluída no processo do comportamento, a ferramenta psicológica altera todo o fluxo e a estrutura das funções mentais. Ela faz isso determinando a estrutura de um novo ato instrumental, exatamente como uma ferramenta técnica altera o processo de uma adaptação natural ao determinar a forma das operações de trabalho. (1989, p. 137).

Na formação do homem, portanto, a palavra mediação ganha significados específicos. O conhecimento não é algo palpável, um objeto que as pessoas “pegam” e do qual assumem a posse. É necessário um envolvimento profundo de quem aprende, construindo o conhecimento em etapas.

A mediação consiste na facilitação desse envolvimento e dessa construção, permitindo a quem aprende interagir ativamente com o conteúdo que se deseja transmitir, assimilando-o e propiciando a aprendizagem significativa.

Segundo Belloni (2009, p. 54):

A educação é e sempre foi um processo que utiliza a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio à ação do professor em sua interação pessoal e



direta com os estudantes. A sala de aula pode ser considerada uma "tecnologia" da mesma forma que o quadro negro, o giz, o livro e outros materiais são ferramentas ("tecnologias") pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aprendiz.

O que ocorreu foi que, com o desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação, passamos a ter nas mãos uma infinidade de novos instrumentos de mediação para facilitar a aprendizagem.

Antes utilizávamos cartazes, objetos, desenhos, frases escritas no quadro de giz. Hoje temos à disposição variados recursos como lousas interativas, simulações, games, blogs educativos, redes sociais e celulares.

A tecnologia como ferramenta de mediação possibilita superar algumas barreiras, como ajudar no desenvolvimento do raciocínio, melhorar a memória e a atenção. No caso das pessoas privadas de liberdade, permite-lhes acessar um grande espaço virtual de conhecimento, constituído por ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) onde é possível acessar o conhecimento acumulado por gerações, construir ideias de forma colaborativa, ampliar as capacidades, descobrir itinerários de formação antes impossíveis, com uma abrangência jamais imaginável tempos atrás. Afinal, vivemos a "era da informação" que, no dizer de Manuel Castells:


(...) a era da informação é nossa era. É um período histórico caracterizado por uma revolução tecnológica centrada nas tecnologias digitais de informação e comunicação, concomitante, mas não causadora, com a emergência de uma estrutura social em rede, em todos os âmbitos da atividade humana, e com a interdependência global desta atividade. É um processo de transformação multidimensional que é o mesmo tempo incluyente e excluyente em função dos valores e interesses dominantes em cada processo, em cada país e em cada organização social (2006, p. 225).

Ao dedicar-se ao estudo da utilização das TIC na Educação no Brasil a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) menciona três pontos essenciais para a melhor utilização das mesmas, promovendo a excelência em Educação e focalizando a meta de "educação para todos e ao longo da vida":

Primeiro: as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são apenas uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer a aprendizagem.

Segundo: as TIC, como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais.

Terceiro: várias questões éticas e legais, como as vinculadas à propriedade do conhecimento, ao



crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, interferem no amplo uso das TIC na educação.

Enganam-se os que pensam que a inserção crescente das tecnologias na educação se opõe a uma prática educacional humanista. Essas realidades são complementares, deslocando o foco do processo de ensinar para caminhos que levam ao processo contínuo de aprender a aprender, e, sobretudo, à valorização do humano nesse atual contexto de mudanças que vivemos.

Segundo Pierre Lévy, “Não se trata, portanto, de avaliar seus impactos, mas de situar as irreversibilidades às quais um de seus usos nos levaria, de formular projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela” (Lévy, 1999, p. 26).

A mediação tecnológica pode, também, permitir a elaboração de objetos de aprendizagem adequados à educação em prisão.

Essa questão é muito séria, pois não existem recursos bibliográficos, metodologias pedagógicas e materiais didáticos especificamente produzidos para a população em prisão, que tem características e demandas muito próprias.

Tal produção não tem o apelo comercial e a possibilidade do faturamento financeiro para atrair o mercado editorial específico da área, levando à utilização, nas escolas em prisão, do material concebido para a Educação de Jovens e Adultos do sistema público de ensino. Da mesma forma, é necessária a adequação dos critérios de avaliação da aprendizagem.

Podemos até mesmo utilizar a expressão “adaptações curriculares”, muito utilizada na Educação para pessoas com necessidades especiais, conjunto de possibilidades educacionais para atuar frente às especificidades de aprendizagem dos alunos.

Consideramos, ainda, que a utilização da mediação tecnológica pode ter forte impacto em outra área extremamente importante: a formação de professores para atuarem na realidade das escolas em prisões.

Finalmente, a mediação das tecnologias propicia a aprendizagem de forma independente, através da auto instrucionalidade.

Na educação mediada por dispositivos tecnológicos chamamos de conteúdos auto instrucionais aqueles que o aluno aprende totalmente à distância, sem o apoio do professor. Nesse caso, os elementos de mediação são as próprias ferramentas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Esta forma permite a interação autônoma dos alunos com os conteúdos através de um desenho pedagógico que lhes permite construir o seu conhecimento no ritmo e no estilo que for mais adequado. Para isso o material didático é produzido com linguagem interativa e está direcionado à reflexão acerca das relações entre teoria e prática na realidade dos alunos.

São especialmente elaborados, portanto, para atender às necessidades de quem estuda sozinho com uma linguagem específica para motivar a aprendizagem individualizada, situação bastante compatível com as escolas em prisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS... UMA PROPOSTA DE AÇÃO...

Finalizando esse texto, sinalizamos para o Plano Estadual de Educação em Prisão (2018) que, ao abordar as metas e estratégias da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc), a partir do qual podemos arquitetar três ações: "(...) a consolidação da política de educação em prisões por meio da implementação de currículo, matriz curricular, elaboração de material didático e metodologia específica em consonância com as especificidades de sujeitos privados de liberdade, garantindo assim a qualidade social que esse direito exige".

Assim, nota-se que há preocupação na elaboração de material didático específico para essa população. Porém, ao observarmos o grande número de pessoas presas e que não estão matriculadas em escola da educação básica, e cruzando essas informações, percebemos que estamos diante de um desafio enorme.

É necessária a elaboração de material didático que contemple conteúdos significativos e que sirvam para a reinserção na sociedade de homens e mulheres presas. Porém, essa confecção deve ser pensada com todos os agentes envolvidos no processo de ressocialização como guardas penitenciários, professores, psicólogos, assistentes sociais, médicos, enfermeiros, por exemplo.

Outra preocupação deve ser a escala a ser atingida nesse trabalho. A elaboração desse material deve recair sobre o número de pessoas a serem sensibilizadas e abrangidas. Portanto, a mediação pedagógica das Tecnologias de Informação e comunicação deve contemplar a educação permanente e significativa ao longo da vida (*lifelong learning*), apresentar conteúdos vivos, significativos, contextualizado e granularizados de forma adequada aos alunos das escolas em prisão e que possibilitem a reflexão constante daqueles que, por ora, encontram-se privados de suas liberdades, mas que, em determinado momento, voltarão ao convívio social. Nesse momento, é importante que retornem conscientes de suas responsabilidades como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, S.; Salla, S. (2007). Criminalidade organizada nas prisões e os ataques do PCC. *Estudos Avançados*, 61(61), 7-130.
- Anjos, Augusto dos (1987). *Eu e outras poesias*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Belloni, Maria Luiza (2009). *Educação a Distância*. Campinas/SP: Editora Autores Associados Lda.
- BRASIL. Lei 7210 de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7210.htm.
- Carvalho, José Murilo de (1987). *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.
- Castells, Manuel (2006). Inovação, Liberdade e Poder na Era da Informação. In: Moraes, D. (org.) *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad.
- Frigotto, Gaudêncio (2010). *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. (9.ª Edição). São Paulo: Cortez.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro (2018). *Plano Estadual de Educação em Prisão*. (Em tramitação no Legislativo do Rio de Janeiro).
- Lévy, Pierre (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Melo, Ronaldo Silva (2013). *A (im)possibilidade de ressocialização: representações sociais da ressocialização por meio do estudo da população carcerária masculina no Estado do Rio de Janeiro*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mészáros, István (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, Francisco (2011). *A economia brasileira: crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo.
- Santos, Thandara; Rosa, Marlene Inês (2017). *Levantamento nacional de informações penitenciárias: INFOPEN*. Atualização – Junho de 2016. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf.
- Sorge, Bartolomé (1993). *A violência*. São Paulo: Loyola.
- Thompson, Augusto (1980). *A questão Penitenciária*. Rio de Janeiro: Forense.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Capítulo 4.

Comunicação, educação e memória: por uma história da Educação Prisional no Tocantins, Brasil

Gilson Pôrto Jr.

“Nenhum ser humano é tão nocivo para
não ser salvo. Nenhum ser humano é
bastante perfeito para ter o direito
de matar aquele que considera como
inteiramente nocivo.”
Gandhi

INTRODUÇÃO

Antes do ano de 2005 iniciar, falar em educação prisional no Estado do Tocantins (Região Norte, Brasil) era um grande tabu. Tabu, pois comentar sobre uma educação voltada para encarcerados parecia coisa de outro mundo, sujeito a muitas críticas. Entre essas fileiras estavam cidadãos de todos os níveis, desde pessoas da sociedade, professores e alunos, até os formadores de opinião e os definidores de políticas públicas na área educacional e de segurança pública.

Era uma obrigação que parecia sem sentido, pois aqueles que estavam nos presídios eram indóceis, perigosos à sociedade, verdadeiros ‘predadores’ da sociedade tocantinense. Mas isso tudo começou a mudar, porém não sem esforço e investimento humano para transformar um projeto pedagógico em realidade educacional permanente.

Nesse texto, nos debruçamos sobre uma breve história construída a muitas mãos e, ainda em construção. Partilhamos memórias por meio deste recorte histórico. Entendemos que construir uma educação para os privados de liberdade é uma ação complexa, desenvolvida a muitas mãos e cheia de avanços e retrocessos. O processo realizado no Estado do Tocantins é singular, mas representa as dificuldades vivenciadas pelas unidades educativas em prisões no Brasil.

1. O PROJETO RESSOCIALIZAÇÃO EDUCATIVA

PROJETO RESSOCIALIZAÇÃO EDUCATIVA NO SISTEMA PRISIONAL DO ESTADO DO TOCANTINS



Figura 1. Capa do módulo da Formação continuada
Fonte: do autor.

Nossa conversa começa ainda no ano de 2004. No mês de novembro de 2004, em uma reunião conjunta dos secretários estaduais Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Educação), Télió Leão Aires (Justiça e Cidadania), Júlio Resplandes (Segurança Pública) foi assinado um protocolo de intenções, que resultou no convênio n.º 408/2004, publicado no Diário Oficial n.º 1847 de 21 de janeiro de 2005, processo n.º 2004/2700/003163. Esse convênio previa ações conjuntas entre as três secretarias para a implantação da educação prisional na Casa de Custódia de Palmas.

Cabia a cada secretaria, como parceiros:

Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins

- Oferecer o Ensino Fundamental e Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos reeducandos da Casa de Custódia de Palmas – CCP;
- Promover a capacitação e encontros pedagógicos para formação dos professores que atuarem no projeto;

- Supervisionar as atividades pedagógicas e assessoramento técnico-pedagógico através da EJA, suprindo as necessidades inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto;
- Fornecer os materiais didático-pedagógicos necessários a manutenção das atividades inerentes a educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental e médio;
- Ceder e responsabilizar-se pelo pagamento aos professores que atuarão no projeto;
- Incluir os professores no programa de formação continuada da SEDUC;
- Expedir os certificados aos concluintes.

Secretaria da Cidadania e Justiça

- Responsabilizar-se pela implantação e execução do projeto;
- Compor, com profissionais dos partícipes, uma Coordenação Geral do Projeto;
- Assessorar as equipes de professores da SEDUC-TO para implantação e implementação do projeto.

Secretaria de Segurança Pública

- Disponibilizar pessoal para a segurança dos reeducandos bem como dos professores e equipe pedagógica;
- Ceder espaço físico adequado, equipamentos tecnológicos e materiais de expediente e didático-pedagógicos;
- Arcar com a devida manutenção, limpeza e conservação do espaço físico utilizado pelos reeducandos;
- Manter a SEDUC e DRE-Palmas informada sobre quaisquer eventos que dificultem ou interrompam o curso normal da execução do convênio.

Com isso, estava criado o espaço para a realização de atividades pedagógicas. Mas era apenas o começo, já que a intenção não previa orçamento para a realização das diversas atividades.

Em janeiro de 2005, a professora Iolanda Felipe de Oliveira, então Gerente de Educação de Jovens e Adultos (SEDUC-TO) começou a procura por parceiros que desejassem participar na construção do projeto. O eco necessário foi encontrado na Diretoria Regional de Palmas, onde o prof. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Jr., era o então Gerente de Educação Básica (GEB-DRE-Palmas). Com a autorização da diretora da DRE na época a professora Jucilene Maria de Castro Santos Borba Dias, deu-se início a elaboração do projeto de educação prisional.

O grupo de elaboração reuniu-se na Gerência da EJA (SEDUC-TO) para discussões da temática. Esse grupo foi composto pela professora Iolanda Felipe de Oliveira, o professor Francisco Gilson Rebouças Pôrto Jr., o advogado Francisco Silva (ex-orientando do professor Gilson, que havia

feito sua monografia de especialização sobre a educação na CCP-Palmas) e a técnica da EJA, professora Laudinéia Rocha Monteiro da Silva.

Essa equipe de trabalho elaborou o Projeto de Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas. O projeto declarava, entre diversos elementos importantes, que:

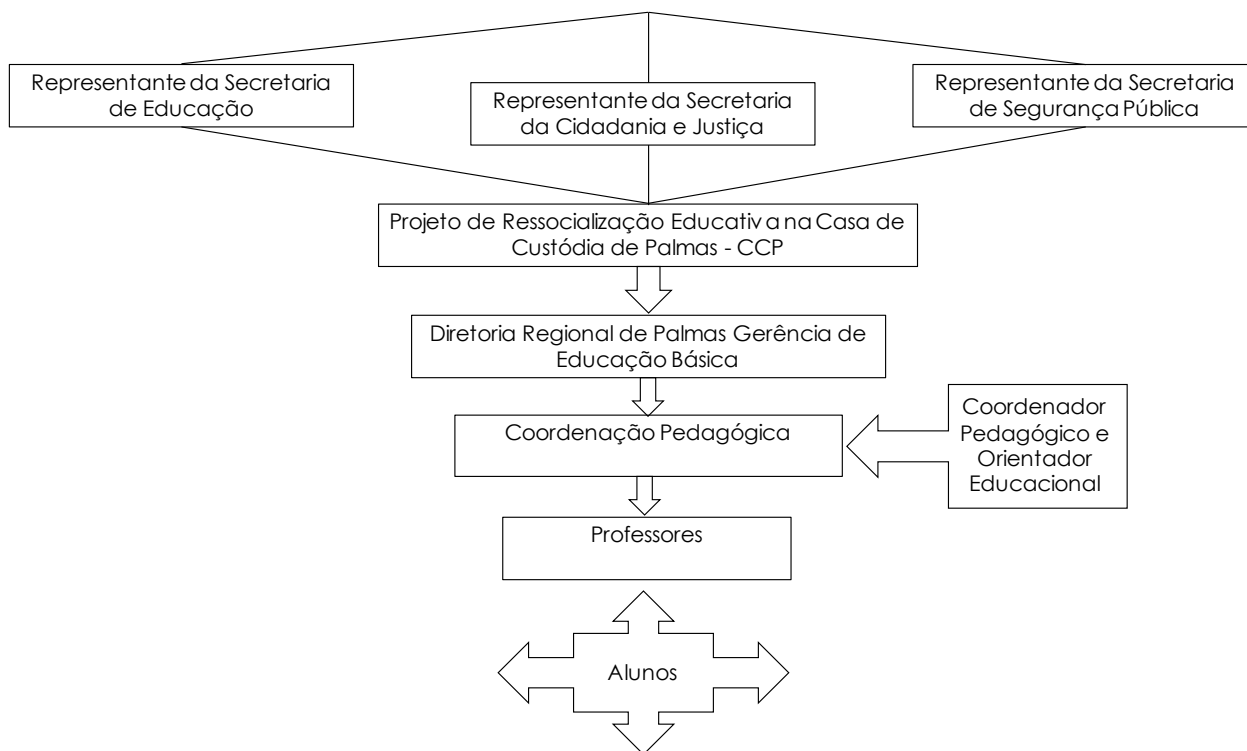
O ensino, a educação, o conhecimento e a preparação do interno para a volta à sociedade têm de passar por processo planejado, elaborado e coordenado de ações de reconstrução do ser. É antes de tudo um ato de amor. Deve abranger desde o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho à construção de uma consciência crítica envolvendo aspectos cognitivos, afetivos e volitivos, objetivando operar um verdadeiro aprendizado do indivíduo para o convívio social. Nesse sentido, o presente projeto insere-se na possibilidade de contribuir para a criação de uma consciência crítica, através da reinserção e da reeducação dos em custódia do Estado do Tocantins.

O projeto fazia uma extensa apropriação da legislação brasileira, para fundamentar legalmente a necessidade da educação no sistema prisional, para isso utilizando a experiência adquirida pelo advogado Francisco Silva na produção de sua monografia. Eram objetivos declarados no projeto:

- Oferecer o Ensino Fundamental e Médio¹, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos educandos da Casa de Custódia de Palmas, a fim de permitir a aquisição do letramento, da leitura, da escrita e da leitura de mundo que permita sua reinserção ao convívio social
- Promover a capacitação e encontros pedagógicos para professores que atuarem na unidade de custódia;
- Supervisionar as atividades pedagógicas, contando para isso com o apoio da equipe da DRE-Palmas, inclusive capacitando-os através do programa de formação continuada destinado as Unidades Escolares (U.E.'s);
- Assessorar e suprir as necessidades inerentes ao desenvolvimento das atividades pedagógicas do projeto, através da Gerência da Educação de Jovens e Adultos (SEDUC-TO);
- Fornecer materiais didático-pedagógicos necessários à manutenção das atividades da EJA, Ensino Fundamental e Médio.

O projeto Ressocialização Educativa contava com uma coordenação, prevista no convênio n.º 408/2004 (Quadro 1).

¹ A proposta referia-se à alfabetização, Ensino Fundamental (1.º e 2.º segmentos da EJA) e Ensino Médio (3.º segmento). Os recursos para as contratações dos professores para atuar nos segmentos viriam do Programa Brasil Alfabetizado e da SEDUC-TO.



Quadro 1. Projeto Ressocialização Educativa
Fonte: Convênio n.º 408/2004.

É interessante que a proposta previa a presença de um Coordenador Pedagógico e de um Orientador Educacional. Esses estavam previstos para atender aos Projetos Casa de Custódia de Palmas e Centro Sócio-Educativo Caminho, Verdade e Vida (também sob supervisão da GEB/DRE-Palmas).

A estrutura curricular do projeto contava com a seguinte divisão, conforme projeto:

Alfabetização (Programa Brasil Alfabetizado)

O atendimento aos reeducandos que não sabem ler e escrever (iletrados) seguirá a estrutura do Programa Brasil Alfabetizado, parceria SEDUC/MEC, que é um curso presencial e vivencial de 240 h/a semestrais, promovendo um trabalho que envolva planejamento, dentro da proposta Paulo Freire, com oficinas pedagógicas e exposições de materiais confeccionados no decorrer do curso.

Ensino Fundamental – Séries Iniciais (1.º segmento)

O atendimento aos reeducandos que se encontram no Ensino Fundamental – séries iniciais (1.º segmento EJA) seguirá a estrutura da Metodologia SESleduca – Educação de Jovens e Adultos, que é um curso presencial de 400 h/a por semestre letivo.

Compõe a estrutura curricular do 1.º segmento:

Tabela 1. Estrutura curricular do 1.º segmento

Disciplina	1.ª Fase	2.ª Fase	3.ª Fase	4.ª Fase
Português	400 h/a	400 h/a	400 h/a	400 h/a
Ciências				
Matemática				
Integração Social				
TOTAL	1600 h/a			

Fonte: SEDUC – Gerência de Educação de Jovens e Adultos.


Ensino Fundamental – Séries Finais (2.º segmento) e Ensino Médio (3.º segmento)

O atendimento aos reeducandos que se encontram no Ensino Fundamental – séries finais (2.º segmento EJA) e Ensino Médio (3.º segmento) seguirá a estrutura curricular do Estado do Tocantins, conforme aprovado na Resolução n.º 071/2003 do Conselho Estadual de Educação.

Tabela 2. Estrutura curricular

Áreas de Conhecimento	Disciplina	Carga Horária Total				Total
		1.º Período	2.º Período	3.º Período	4.º Período	
Linguagens e Códigos	Língua Portuguesa	120	120	120	120	480
	Educação Física	20	20	20	20	80
	Artes	40	40	40	40	160
Ciência da Natureza e Matemática	Ciências Físicas e Biológicas	60	60	60	60	240
	Matemática	100	100	100	100	400
Ciências Humanas	História	60	60	60	60	240
	Geografia	60	60	60	60	240
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna – Inglês	40	40	40	40	240
TOTAL HORAS/AULAS		500	500	500	500	2000

Fonte: SEDUC – Gerência de Educação de Jovens e Adultos



Observações: 1. História do Tocantins e Geografia do Tocantins integrarão o programa de História e Geografia, respectivamente.
2. Formação da cidadania, programa de saúde, educação ambiental, educação no trânsito e orientação sexual serão tratados interdisciplinarmente.

Essa foi a estrutura curricular pensada pelo projeto inicialmente. É claro que, na medida em que professores e coordenações envolvidas no processo entendiam mais o que era a educação nos presídios, ajustes foram sendo feitos e novas demandas criadas.

2. A SELEÇÃO DE PROFESSORES OU 'COMO PEGAR O BOI PELO CHIFRE'

Esse foi um problema desde o início do projeto. Para que esse fosse bem-sucedido havia necessidade de envolvimento real na proposta. Mas como envolver professores em algo tão novo e estranho, além de mal-afamado?

Algumas semanas antes do início do projeto, a administração da Prefeitura de Palmas que havia perdido as eleições municipais, reorganizou a estrutura municipal para atender a Lei de Responsabilidade Fiscal, o que resultou na demissão de 3 mil funcionários. Uma grande parte eram professores temporários.

Esses foram à procura de outras oportunidades de trabalho e, da noite para o dia, trabalhar como professor no sistema prisional parecia uma boa saída para alguns. As entrevistas eram bastante curtas, pois a expressão "você vai pegar o boi pelo chifre" tornou-se um refrão, já que uma simples visita a Casa de Prisão Provisória (CCP), fazia o alegre candidato voltar e desistir da disputa pela vaga.

No final das entrevistas, dispostos professores que não se intimidaram pela 'cara da prisão' foram selecionados. Eram esses: Djanice Aires de Sena, Francisca Pereira de Sousa, Joilda Reis Mascarenhas, Omar Ribeiro Rocha e Valdelisce Ramos de Araújo. Posteriormente foram agregados os professores Valcelir Borges da Silva, Ana Nery Silva, Selma Soares da Silva Fernandes e Solange Maria da Silva Araújo.



Foto: Os primeiros a 'pegar o boi pelo chifre'. Da esquerda para a direita: professora Djanira, professora Francisca (ex-coordenadora pedagógica), professora Valdelisce (atual Diretora da Escola), professora Joilda, Professor Omar, Professor Valceli (que passou a integrar a equipe alguns meses depois) e professora Adriana (ex-supervisora pedagógica da DRE-Palmas). Foto: Prof. Gilson Pôrto Jr./Arquivo pessoal do projeto.

3. A FORMAÇÃO DIFERENCIADA: A CONSTRUÇÃO DE UM INÍCIO IMPORTANTE

"O homem é um lobo para o homem."
Thomas Hobbes.

Iniciar um projeto tão diferente exigia constante planejamento e atenção. Semanalmente as supervisoras pedagógicas da Gerência de Educação Básica da DRE-Palmas Adriana Ferreira da Silva e Vanilda Rodrigues Leite Pacine (EJA) davam suporte na construção da parte legal e pedagógica do projeto.

Com o avançar da compreensão do papel da educação prisional e a necessidade de transformar o caráter provisório que um projeto tem, iniciou-se ainda em 2005 a construção do pedido de constituição da escola no presídio, que mais tarde foi inaugurada com o nome de Escola Nova Geração.

Outro marco importante eram as reuniões pedagógicas constantes com o intuito de aprofundar as concepções pedagógicas que deveriam perpassar a prática educativa no Projeto Ressocialização Educativa.

Ainda em 2005, foi aprovado no Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP/ULBRA) o Projeto de Extensão intitulado *Projeto CCP – Casa de Custódia de Palmas*, coordenado pelo professor Gilson Pôrto Jr. Esse projeto tinha como objetivos:

- Colaborar na criação de um projeto de ressocialização que atenda as necessidades educativas dos em custódia;
- Assessorar os gestores do projeto de ressocialização educativa na implantação e implementação do projeto;
- Acompanhar professores e gestores durante o processo de qualificação profissional e formação continuada;
- Realizar oficinas e/ou atividades de formação continuada.

O Projeto CCP foi dividido em três momentos:

- Primeiro Momento: Participação na elaboração de projeto de ressocialização para aplicação na Casa de Custódia de Palmas – TO.
- Segundo Momento: Assessoramento para implantação e implementação do projeto na Casa de Custódia de Palmas – TO.
- Terceiro Momento: Acompanhamento do processo de qualificação e formação continuada dos gestores, supervisores pedagógicos e professores, realizando inclusive oficinas e/ou atividades de formação continuada.

Ao final do projeto em 2005, foi possível realizar:

- a) Assessoramento para elaboração do projeto *Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas* promovido pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-TO) em parceria com a Diretoria Regional de Ensino de Palmas (GEB-DRE): 30 horas
- b) Participação nas reuniões de planejamento dos professores que atuam na Casa de Custódia de Palmas: 20 horas
- c) Oficina de Elaboração de Projeto Político-Pedagógico com professores que atuam na CCP: 10 horas
- d) Oficina de Elaboração de Projeto Político-Pedagógico com internos na CCP: 10 horas



Local: Sala de aula. Discussão do PPP com Internos da CCP Professores Valcelir e Adriana junto com internos na socialização das discussões.
Foto: Prof. Gilson Pôrto Jr./Arquivo pessoal do projeto.



Local: Sala de aula. Discussão do PPP com Internos da CCP. Professor Gilson e Omar no grupo de discussão com internos.
Foto: Prof. Gilson Pôrto Jr./ Arquivo pessoal do projeto.

- e) Elaboração conjunta com professores da CCP do Projeto Político-Pedagógico, discussão de itens: 40 horas
- f) Participação na Formação Continuada dos professores da CCP promovida pela SEDUC-TO: 16 horas
- g) Participação no I Encontro Nacional de Educadores do Sistema Penitenciário – ENESP promovido pelo MEC e SEDUC-CE em Fortaleza com 40 horas.
- h) Auxílio na elaboração de projeto de financiamento (UNESCO-MEC-SEDUC), que resultou na inclusão do Estado do Tocantins no Programa Educando para a Liberdade.
- i) Participação nas atividades promovidas pela CCP junto aos internos (Dia do professor, escolha do logotipo do projeto, outros).
- j) Elaboração do Projeto de Pesquisa “Educação de Presos Adultos: perfil e análise da ação educativa”, apresentado a universidade.

Apesar de diversas ações exitosas realizadas ainda existiam grandes barreiras na inclusão dessa proposta e preconceito no meio universitário sobre a temática. Isso fica expresso no Relatório Anual de Atividades Permanentes de 2005, apresentado a Diretoria de Extensão da ULBRA:

O Projeto CCP – Casa de Custódia de Palmas vem se desenvolvendo dentro das possibilidades e voluntariedade do Coordenador que utiliza suas horas de folga para realizar as atividades. Do ponto de vista pedagógico, trouxe inúmeras possibilidades: trabalhos acadêmicos de graduação e pós-graduação, elaboração de projeto de pesquisa para 2006, aceitação na mídia. Ainda existe a necessidade de se vencer barreiras sociais que fazem com que diversos colegas expressem descontentamento pela realização da atividade, inclusive tentando obscurecer as atividades pela não divulgação nas reuniões de colegiado. O envolvimento dos acadêmicos seria maior se houvesse horas específicas para o trabalho, já que existe lista de espera para participar, porém a coordenação do projeto somente consegue – com todas as dificuldades inerentes – acompanhar cerca de 3 alunos.

Em 2006, o Projeto CCP não foi renovado pela Coordenação de Pesquisa e Extensão sob pretexto de reajuste de áreas temáticas na instituição.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA CONJUNTA DE PROFESSORES E AGENTES PRISIONAIS: DESMORONAM AS ÚLTIMAS BARREIRAS AO PROJETO

A formação continuada continuava a seu o ‘calcanhar de Aquiles’ do projeto. Era muito difícil consolidar uma proposta pedagógica apenas com voluntariedade de seus colaboradores. Era necessário mais.

Isso veio a ocorrer quando da aprovação do Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins enviado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). O projeto tinha como finalidade

favorecer as ações educativas desenvolvidas nas unidades do Sistema Prisional, desencadeando um processo de reflexão sobre a humanização do Sistema, através da formação continuada integrada dos agentes educativos (professores e servidores do sistema penitenciário) (SEDUC, 2005).

O projeto consistia em dois grandes eixos: a consolidação da gestão do projeto já existente, por meio do incremento das ações de colaboração e a formação continuada de professores e agentes prisionais/penitenciários.

Quanto à formação continuada, o público beneficiário eram 20 professores da SEDUC e 100 agentes prisionais e gestores das casas prisionais de Palmas, Gurupi, Araguaína e Porto Nacional. A formação foi organizada em um único polo, no município de Palmas, totalizando 240 horas, distribuídas em 4 módulos, com 60 horas para cada módulo, e mais 16 horas para momentos interativos.

O currículo do curso previa 4 módulos que versassem sobre as temáticas: Educação no Sistema Prisional: Uma didática diferenciada, Ética e Valores na Educação Prisional, Humanização no Sistema Prisional e Direitos Humanos e Ensino Diferenciado: metodologias para ensino de adultos.

O custo total da execução do projeto foi orçado em R\$ 217.440,00, para contemplar a produção de materiais, compra de material didático, deslocamento dos envolvidos, alimentação e hospedagem e demais despesas com materiais de expediente. Porém os recursos liberados pela SECAD/MEC, por meio do convênio n.º 059/2005, processo n.º 23000.021591/2005-77, ficaram apenas na ordem dos R\$ 92.200,00. Isso ocasionou uma drástica redução na estrutura do curso, já que só as despesas de deslocamento, alimentação e hospedagem dos 120 cursistas ficavam quase esse valor.

Com um baixo orçamento e a necessidade de formação continuada urgente, apelou-se novamente para as parcerias e a voluntariedade dos parceiros. Reestruturou-se o projeto para a presença de apenas um coordenador de formação continuada e de oito instrutores com experiência em formação na área prisional que deveriam ministrar as atividades totalizando o previsto no projeto, não prevendo a construção de materiais instrucionais.

Na ocasião, abriu-se uma seleção pública que foi vencida na integralidade pelos membros do Grupo de Pesquisa "Educação, Cultura e Transversalidade" da Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). Cientes da importância e necessidade de fortalecer a área em formação no Estado do Tocantins, os membros do grupo assumiram a produção dos módulos instrucionais de 100 páginas cada um de forma voluntária, acreditando contribuir para a consolidação da educação prisional.

Participaram como consultores na construção dos materiais instrucionais: Profa. Adriana Ziemer Gallert, Prof. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior (Gilson Pôrto Jr.), Prof. Rodrigo Barbosa e Silva, Profa. Fabíola Peixoto de Araújo, Profa. Cristiane de Quadros Mansanera, Profa. Cristiane Tavares Jordão de Vasconcelos, Prof. Sandoval Antunes de Souza, Profa. Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca e prof. Antônio Ianowich Filho.

Quanto ao desenvolvimento dos trabalhos e aprofundamento das questões pedagógicas, essas foram expressas no conjunto de textos que dá forma ao presente livro. Convidamos você a ler cada um dos textos e trocar conosco suas impressões.




Local: CCP. Visita dos agentes prisionais e professores por ocasião do Módulo II da formação continuada a Escola Nova Geração em Palmas.

Foto: Prof. Gilson Pôrto Jr./ Arquivo pessoal do projeto.

Algo é certo: a formação continuada conjunta entre agentes prisionais e professores permitiu a retirada das últimas barreiras, que se concentravam no preconceito e no 'bairrismo' de achar que a área profissional que ocupo 'é minha'! Entendemos que não há 'feudos' dentro do espaço prisional, há comprometimento e vontade pedagógica de proporcionar elementos para transformação social.

Assim como Paulo Freire, acreditamos que a problematização das experiências vividas não deve ser o resultado de um monólogo do professor/educador, mas do diálogo. Assim podemos afirmar que "não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão [...]"



a conquista implícita no diálogo, é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro" (Freire, 1982, p.92-93).

Desenvolveu-se durante os momentos de formação continuada, nesse sentido, uma atividade de diálogo horizontal, ou seja, estar no círculo, olhando de 'igual para igual', 'olho no olho', no mesmo plano, realizou aproximação entre agentes prisionais/penitenciários e professores. Bem diferente da estrutura docente atual, em que professor tem a palavra, em monólogos intermináveis, e pratica o diálogo vertical, o que Freire chamou de "relação eu-tu". Mediado pelo diálogo entre 'professores-consultores', 'professores-regentes de turma' e 'professores-agentes' construiu-se uma relação que tem tudo para produzir um processo de emancipação, tanto individual quanto coletivo.

Já para a consolidação da gestão do projeto já existente, por meio do incremento das ações de colaboração, realizou-se o I Encontro de Gestores do Sistema Prisional do Estado do Tocantins. Esse foi realizado com a presença de todos os envolvidos no processo: gestores das Secretarias Estaduais de Cidadania e Justiça, Educação e Segurança Pública, gestores das Casas de Prisão Provisória de Palmas, Araguaína, Gurupi e Porto Nacional, coordenadores pedagógicos das escolas e projetos nas unidades prisionais, além dos consultores da formação continuada.

Após a apresentação de cada experiência desenvolvida no Estado, os participantes discutiram quatro eixos importantes: GT 1 – Modulação e Profissionalização do quadro de docentes e funcionários; GT 2 – Regularização das Unidades e Estruturação Física; GT 3 – Recursos Pedagógicos e Tecnológicos e GT 4 – Problemas Pedagógicos e de Ensino.

Na ocasião foi apresentado um balanço geral da formação continuada e a avaliação dos cursistas. Podemos ver alguns destaques nos gráficos 1 e 2.

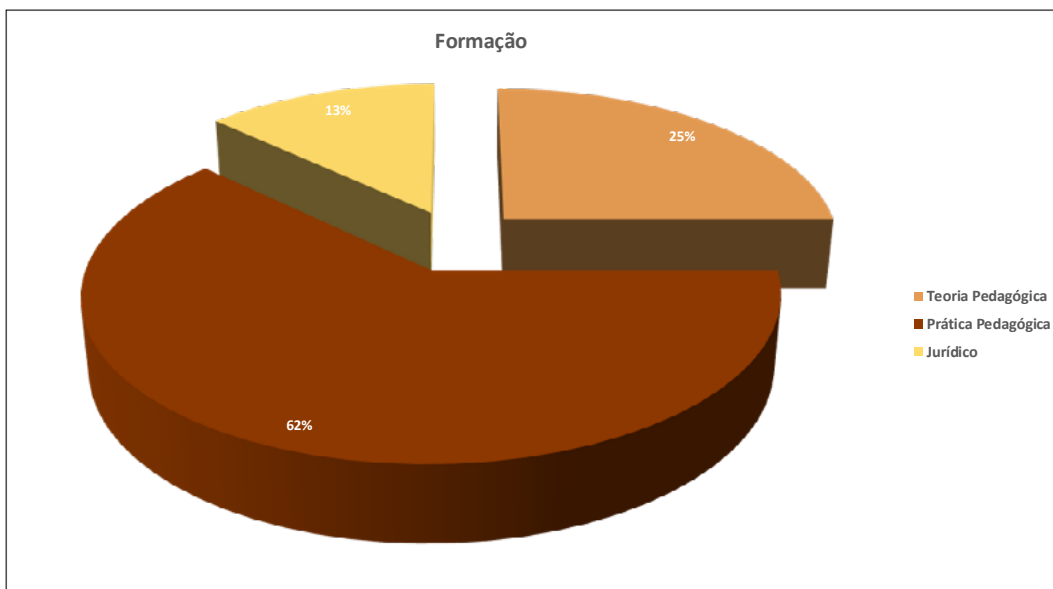


Gráfico 1. Formação Continuada
Fonte: do autor.

A formação continuada deu ênfase a 25% de teoria pedagógica em sua estruturação, 62% na prática pedagógica e 13% nos aspectos jurídicos. Com isso, professores e agentes desenvolveram uma proximidade quanto ao fazer pedagógico.

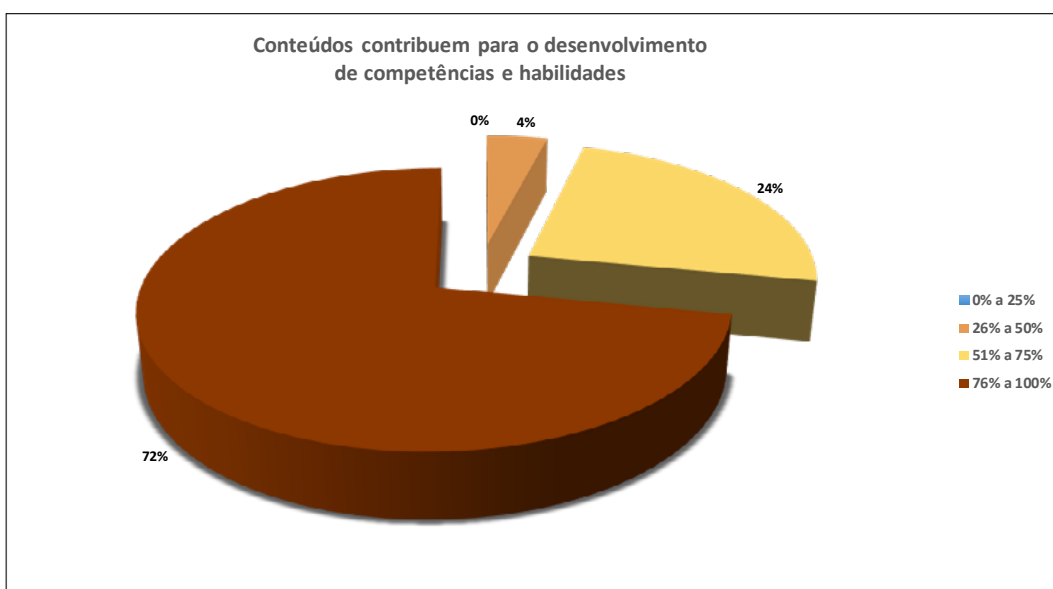


Gráfico 2. Avaliação dos cursistas sobre aprendizado durante a formação continuada
Fonte: do autor.

A avaliação dos cursistas quanto ao aprendizado durante os encontros realizados foi avaliada de forma excelente pelos envolvidos, ficando para 72% dos participantes a apreensão de quase totalidade dos conteúdos.

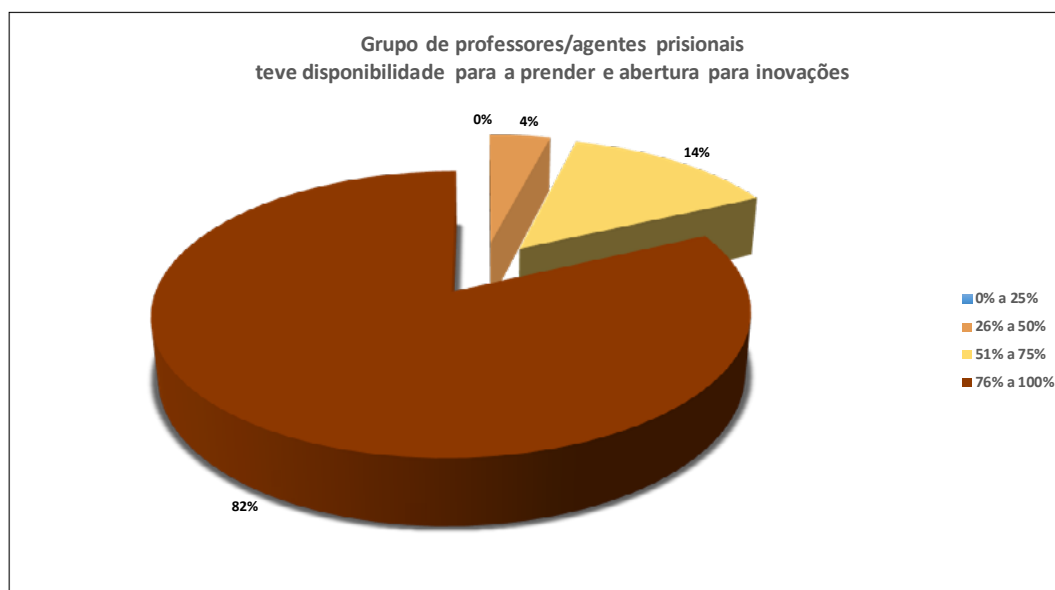


Gráfico 3. Avaliação da troca entre participantes
Fonte: do autor.

Para 82% dos participantes na formação continuada, houve uma grande inter-relação entre professores e agentes prisionais, permitindo uma abertura para aprender e para inovações (Gráfico 3).

PARA NÃO CONCLUIR....

É uma longa construção. Ela não acabou. Está apenas começando. Continua agora mesmo com outros a(u)tores que adentraram e somaram com a proposta pedagógica iniciada.

São 'novos', mas já agregaram muito valor ao espaço ocupado. Também terão muitas experiências e, esperamos, possam compartilhá-las com todos os que têm interesse na área da educação prisional.

REFERÊNCIAS

Freire, Paulo (1982). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

SEDUC (2005). *Projeto Ressocialização Educativa na Casa de Custódia de Palmas*. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.

- ___ (2005). *Projeto Ressocialização Educativa no Sistema Prisional do Estado do Tocantins*. Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins.
- ___ (2006). *Metodologias em educação de Adultos.*/ Módulo I – Elaboração: Adriana Ziemer Gallert, Cristiane de Quadros Mansanera e Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Jovens e Adultos.
- ___ (2006). *Ensino Diferenciado: didática e práticas pedagógicas em educação de adultos.*/ Módulo II - Elaboração: Cristiane Tavares Jordão de Vasconcelos, Fabíola Peixoto de Araújo e Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Educação de Jovens e Adultos.
- ___ (2006). *Ética Profissional e Valores na Educação Prisional.*/ Módulo III - Elaboração: Sandoval Antunes de Souza, Maria Rita de Cássia Pelizari Labanca e Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Educação de Jovens e Adultos.
- ___ (2006). *Humanização e Direitos Humanos no Sistema Prisional.*/ Módulo IV - Elaboração: Antonio Ianowich Filho, Rodrigo Barbosa e Silva e Gilson Pôrto Jr. – Palmas, TO: Secretaria de Educação do Estado do Tocantins / Gerência de Educação de Jovens e Adultos.
- BRASIL (2005). *Extrato de convênio 2005*. Brasil: SECAD/Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/convenios2005.pdf>.

Capítulo 5.

Gestão Estratégica da Educação no Sistema Prisional do Paraná, Brasil

Cláudia Cristina Muller

INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro tem a obrigação de combater efetivamente todas as formas de impunidade de crimes cometidos contra a sociedade e contra o Estado. No entanto, a maioria das unidades prisionais brasileiras enfrenta problemas crônicos de superlotação, oferecendo condições degradantes e indignas aos presos. O que se percebe é que o sistema de justiça brasileiro não dá conta do crescimento acelerado da população carcerária: as portas de entrada são bem maiores do que as portas de saída.


A maior parte das unidades prisionais se constitui em espaços de vivências e de aprendizagens negativas e de múltiplas e contínuas violações dos direitos humanos de pessoas encarceradas com relação à educação e qualificação profissional, saúde, alimentação, assistência jurídica, garantia da integridade física e mental, comunicação com familiares, acesso à documentação, entre outras.

É importante ressaltar que, do total da população encarcerada no Brasil, em torno de 40% são presos provisórios, aguardando o julgamento e a definição de suas penas em cadeias públicas, casas de custódia ou penitenciárias.

Com esse cenário desolador no sistema penal brasileiro, há que atentar para algumas premissas básicas relacionadas à Garantia dos Direitos Individuais:

- O direito à educação é garantido às pessoas presas pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), pelas *Regras Mínimas para o Tratamento dos Reclusos* (1955), pela *Constituição Federal* (1988), pela *Lei de Diretrizes e Bases de Educação* (1996) e pela *Lei de Execução Penal* (1984).
- A oferta de educação no sistema prisional fica prejudicada enquanto um direito humano que, por sua característica de universalidade, deve ser ofertado a todos.
- A educação é requisito essencial para a reinserção social e contribuição ao desenvolvimento real e sustentável da sociedade. Só se muda a realidade de um país por meio da educação e do trabalho.

O presente texto traz a experiência da autora como Coordenadora da Educação e Qualificação Profissional do Sistema Prisional do Paraná em 2011 e 2012. Essa função, conjugada com a formação



acadêmica e trajetória profissional relacionada à inovação e às tecnologias na educação, permitiu explorar as interfaces entre políticas, programas e ações (nacionais, regionais e locais), participar de seminários e debates, elaborar projetos, visitar presídios, conversar com presos e pessoas responsáveis pela execução penal, um repensar da educação nas penitenciárias, com um plano de ação focado no trabalho em rede e no uso das tecnologias para ampliar o acesso à educação.

1. EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: DO PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO AOS RESULTADOS


Em janeiro de 2011, o cenário da oferta de educação nas penitenciárias do Paraná não era dos melhores; tanto no Paraná quanto no Brasil o percentual de apenados com acesso à escolarização dentro do sistema penal estava em torno de 11%. E, para piorar, os apenados estudavam em dias alternados e sem nenhuma constância.

Ademais, não se podia ter acesso a livros, cadernos ou lápis dentro das celas, com a justificativa de que os presos rasgavam os livros e cadernos para enviar mensagens para fora do presídio, e usavam o lápis como arma ou para colocar fogo nas celas, já que o grafite, se encostado na lâmpada, produz fogo. Nesse contexto, tudo era proibido, o que prevalecia era a lógica da segurança, os dirigentes e agentes penitenciários pouco movimentavam os presos e, assim, conseguiam impor o rigor da disciplina.

Apesar desse contexto, o desafio era ampliar o acesso à educação e pensar em novas formas de ensinar e de aprender no sistema prisional. As tecnologias de informação e comunicação passaram a ser utilizadas, em alguma medida e com o rigor necessário, nas estratégias educacionais, bem como os ambientes virtuais de aprendizagem e repositórios.

Antes de elaborar o plano de trabalho, a Coordenação conheceu *in loco* todos os estabelecimentos penais do Paraná, conversou com as pessoas (diretores das unidades penais, agentes penitenciários, assistentes sociais, pedagogas, professores e apenados), a fim de verificar problemas e possíveis soluções educacionais. O *benchmarking* nas penitenciárias de São Paulo e do Rio de Janeiro também foi uma estratégia para conhecer a realidade e boas práticas da educação e qualificação profissional.

A partir disso, utilizando a Metodologia do Marco Lógico para a formulação e avaliação de políticas educacionais, elaborou-se a árvore de problemas e a árvore de objetivos e traçou-se o Plano de Ação, descrevendo os principais projetos, as ações estratégicas e arranjos interinstitucionais, com



a finalidade de alcançar as metas colocadas no Plano Diretor da Secretaria Estadual de Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU).

Em 2011, a escolarização nos estabelecimentos penais do Paraná era realizada por meio dos Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos (CEEBJAs¹), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED), que atendia à população carcerária de forma tradicional e não considerava as múltiplas possibilidades de uso da tecnologia na educação.

Com uma gestão orientada por resultados (análise de cenários com visão sistêmica, elaboração de metas e indicadores, planos de ação, cronogramas, estratégias e plano de contingências) buscou-se inovar, olhando os problemas sob vários ângulos, misturando a “técnica” do planejamento e da gestão com a “poesia”, ou seja, com a beleza da missão do educador: contando histórias, compartilhando experiências, percebendo novas formas de ensinar e de aprender, possibilitando transformações.


Voltemos, então, às questões técnicas. Havia metas educacionais a serem alcançadas de 2011 a 2014: escolarizar 8.000 apenados e oportunizar qualificação profissional a 5.000 apenados. Com esse compromisso, ao longo de 2011 e 2012, estratégias e ações foram implementadas para ampliar o acesso à educação.

O modelo de gestão participativa adotado pela Coordenação baseou-se no diálogo permanente, na construção coletiva, na definição e redefinição de responsabilidades dos dirigentes e equipes, e em pactuações para o atingimento das metas. O planejamento envolveu equipes da SEJU e da SEED, o que permitiu alinhar institucionalmente o plano de ação e a atuação da equipe no sistema penal, com foco nas metas estabelecidas no Plano Diretor da SEJU.

O relatório “Educação nas Prisões” da Plataforma Dhesca foi um documento-referência para o planejamento das ações, já que traz os problemas e fragilidades do sistema penal, em especial a educação e a qualificação profissional. Definimos os princípios orientadores do processo de trabalho, do sistema de governança da Rede e das potencialidades das parcerias em direção à ampla oferta de educação e de profissionalização, respeito aos direitos humanos fundamentais e à diversidade, e o cuidado com o tratamento ao apenado previsto na Lei de Execução Penal.

O Sistema Penal do Estado do Paraná, em 2011, era composto de 24 Unidades Penais, nos municípios de Curitiba, Pinhais, São José dos Pinhais, Piraquara, Londrina, Maringá, Francisco Beltrão, Ponta

¹ CEEBJAs são Centros Estaduais de Educação Básica de Jovens e Adultos, ligados ao Sistema Estadual da Educação e instalados dentro nas Penitenciárias do Paraná para ofertar educação básica aos apenados. Os CEEBJAs têm estrutura de uma escola, com equipes pedagógica (professores, pedagogos) e administrativa (diretores da escola, suporte administrativo), salas de aula, equipamentos e metodologia utilizadas na educação de jovens e adultos. A educação no sistema penal do Paraná acontece desde 1982, quando foi implantada a escolarização (educação básica) por meio da modalidade de ensino supletivo.



Grossa, Guarapuava, Cascavel, Foz do Iguaçu, e Cruzeiro do Oeste. Havia cerca de 17.000 presos em regime fechado e semiaberto, custodiados pela SEJU, um número que costuma oscilar, mês a mês, em função da entrada e saída diária de apenados no sistema penal.

Em 2011, um mapeamento da escolarização dos apenados² do Paraná mostrou que o foco das ações deveria estar, prioritariamente, no ensino fundamental (alfabetização e educação básica), no entanto, não havia vagas suficientes nos CEEBJAs nem condições para que todos estudassem nas Unidades Penais; as limitações físicas e estruturais das penitenciárias e procedimentos de segurança dificultavam a implementação de projetos educacionais e de qualificação profissional. Diante disso, tínhamos que pensar em estratégias e práticas inovadoras, ressignificar os espaços educacionais, contratar professores, criar bibliotecas e ampliar acervos, sensibilizar os operadores da execução penal, elaborar projetos de educação mediados pela tecnologia, etc. Era necessário ampliar a oferta da educação formal por meio de um projeto de educação flexível, híbrida, utilizando as tecnologias para apoiar o ensino presencial, além do projeto Remissão pela Leitura.

A criação da Rede de Educação e Qualificação Profissional foi fundamental nesse processo e envolveu Institutos, Universidades públicas e privadas, Sistema S³, Fundações e instituições diversas. A Rede colaborativa, organizada por meio de arranjos interinstitucionais, permitiria ampliar a oferta de educação e qualificação profissional dos apenados, por meio de cursos livres, cursos técnicos e tecnólogos, graduação, etc.

No contexto do sistema penal, parcerias são formas concretas de implementação dos arranjos interinstitucionais. A Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento - OCDE (1990, p. 18) define rede de parceria como

um sistema formalizado de cooperação, baseados em arranjos legais de relacionamento e entendimentos informais, de relacionamentos de trabalho cooperativo e de adoção mútua de planos entre instituições; envolve entendimentos programáticos, compartilhamento de responsabilidades, recursos, riscos e benefícios em determinados períodos de tempo.

As principais dificuldades de gestão da educação no sistema penal com a rede de parcerias estavam relacionadas à lógica da segurança que se sobrepõe à lógica da educação, à dificuldade de informações consolidadas e fidedignas, a inadequação (ou inexistência) de registro

² A informação sobre a escolarização é feita na entrada no sistema penal, por meio de uma "autodeclaração", ou seja, o próprio apenado declara o seu nível de escolarização, durante a entrevista com a assistente social, no Centro de Triagem.

³ Sistema S é o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm características organizacionais similares. Integram o Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac) e outros.

da memória organizacional, e a necessidade de um sistema de informações inteligente para buscar informações do sistema penitenciário, em tempo real.

Para o processo de planejar e de gestão utilizamos o seguinte arcabouço legal (Tabela 1):

Tabela 1. Base Legal para oferta de Educação na Prisão

Legislação	Descrição
Lei 9394 / 1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lei n.º 7.210 / 1984	Lei de Execução Penal
Resolução n.º 14 – CNPCP	Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil
Resolução n.º 02 – CNE/CEB	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade
Parecer n.º 4 / 2010 CNE/CEB	Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
Lei n.º 12.433 / 2011 altera a Lei de Execução Penal	Dispõe sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho (art. 126)
Lei 17329 / 2012	Lei Estadual Remição de Pena pelo estudo e pelo trabalho
Decreto n. 7.626 / 2011	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
Plano Diretor da SEJU 2011-2014	Diretrizes para a definição dos objetivos, programas e metas para a educação e a qualificação profissional nas prisões

Fonte: Elaborado pela Autora.

Estabeleceu-se um clima de confiança e sinergia entre os participantes, essencial para se atingir as metas estabelecidas pelo Plano Diretor da SEJU nos dois primeiros anos de atividade da Coordenação. O Plano de Trabalho foi organizado em projetos e ações, e as entregas resultaram de ações articuladas com diretores e professores do CEEBJA, operadores da execução penal, além dos parceiros da Rede, conforme Tabela 2.

Tabela 2. Ações na Educação dos Apenados – 2011 e 2012

Meta 1: Escolarizar 8.000 apenados	
Ações Planejadas	Entregas
Mapear situação de escolarização dos apenados do Paraná	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico (avaliação ex-ante) / mapeamento escolarização dos apenados, por penitenciária ou casa de custódia - Banco de dados sobre educação no Sistema Penal do Paraná
Criar normas de condutas para os profissionais da educação que atuam no Sistema Penitenciário	<ul style="list-style-type: none"> - Portaria 231 de 20/06/2012 – Normas de Conduta para Profissionais da Educação que atuam no Sistema Penal
Implementar Programa Arte, Cultura, Esporte, Lazer e Bem-Estar aos Apenados	<ul style="list-style-type: none"> - Professores de Artes e Educação Física integraram equipe para coordenar Programa de educação não-formal envolvendo musicalização, teatro, esportes, etc
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar analfabetos absolutos e funcionais - Movimentar os apenados, por meio do Conselho de Movimentação de Presos, para dar acesso às salas de alfabetização - Definir e capacitar professores e monitores alfabetizadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de 614 analfabetos absolutos e funcionais no Sistema Penal do Paraná (levantamento jan/2012) - Criação de 29 salas de alfabetização - Indicação de 22 professores alfabetizadores - Seleção de presos-monitores para atuar pelo Programa Brasil Alfabetizado - Capacitação dos professores e monitores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado (com bolsas-auxílio)
Ampliar oferta de ensino Fundamental e Médio, por meio da educação de jovens e adultos (EJA)	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliação do quadro de professores, pedagogos e administrativos para atuarem nos CEEBJAs do Sistema Penal, passando de 254 para 355 profissionais - Cessão de 29 pedagogos da SEED para as atividades orgânicas das Unidades Penais - Identificação dos espaços e readequação da infraestrutura das Unidades Penais para a construção de novas salas de aula - Edital de seleção de novos professores, pedagogos e administrativos para a EJA, em parceria com a SEED - Criação de 03 novos CEEBJAs nas penitenciárias de Cascavel, Foz do Iguaçu e Francisco Beltrão - Ampliação de alunos matriculados: de 11% (início de 2011) para 43% (dezembro de 2012)⁴.
<ul style="list-style-type: none"> - Formalizar parceria para exames oftalmológicos - Providenciar óculos para os apenados com problemas de visão 	<ul style="list-style-type: none"> - Parceria com Instituto de Oftalmologia para atender apenados, crianças da Creche, servidores penitenciários e familiares e profissionais da educação que atuam no Sistema Penal - Exames oftalmológicos completos e doação de óculos, em todas as penitenciárias (200 consultas / dia)

⁴ O percentual de alunos matriculados nas escolas dos sistemas prisionais fica, historicamente, na casa dos 10% do total das pessoas privadas de liberdade em todo o Brasil. No Paraná, no início de 2011, o percentual estava em torno de 11% e, com as ações implementadas, chegou a 43,23% em dezembro de 2012.

Tabela 2. Ações na Educação dos Apenados – 2011 e 2012 (Cont.)

Meta 1: Escolarizar 8.000 apenados	
Ações Planejadas	Entregas
<ul style="list-style-type: none"> - Promover discussões e estudos para subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, a partir das Diretrizes Nacionais da Educação 	<ul style="list-style-type: none"> - Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade - Discussões e estudos por meio de fóruns virtuais e encontros presenciais, para oferta de novo modelo de EJA nas prisões - Formação inicial e continuada de professores e operadores da execução penal, por meio da SEED e da ESEDH/SEJU
<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar acesso ao conhecimento, por meio da leitura e produção de resenhas, a todos os apenados. - Capacitar professores de língua portuguesa da SEED e acadêmicos das Universidades para projeto Remição pela Leitura - Elaborar normativas para projeto Remição pela leitura, em parceria SEJU e SEED - Criar e/ou Incrementar as bibliotecas nas Unidades Penais - Divulgar / informar aos apenados sobre o projeto Remição pela Leitura - Apresentar o projeto Remição pela Leitura para o Ministério da Justiça e para o Ministério da Educação, em Brasília-DF 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Remição da Pena por Estudo através da Leitura (sensibilização / divulgação) – projeto piloto e ampliação para todas as penitenciárias e casas de custódia - Adesão das Unidades Penais e CEEBJAs à Remição pela Leitura - Criação de minibibliotecas itinerantes (caixas-estante) em parceria com a Biblioteca Pública do Paraná - Campanhas de doação de livros para aumento do acervo das bibliotecas existentes (mais de 60.000 livros doados) - Formação de biblioteca infantil na Creche Cantinho Feliz, na Penitenciária Feminina do Paraná - Distribuição de livros (dia 01 a 04 de cada mês) - Leitura dos livros nas celas (dia 05 a dia 20 de cada mês) - Oficinas de leitura (dia 21 a 31 de cada mês) - Distribuição de folders e marcadores de livros para divulgação do Projeto Remição pela Leitura - Atendimento a todos os apenados alfabetizados interessados nas ações de Remição pela Leitura, nas Unidades Penais, a cada mês - Início do projeto Remição pela Leitura em maio/2012 e, desde então, o atendimento mensal, oscila entre 14% à 18% do total de pessoas em privação de liberdade - Lei Estadual n.º 17.329/12 que institui a Remição pela leitura no Estado do Paraná
<ul style="list-style-type: none"> - Instalar sistema de educação a distância para proposta diversificada de EJA nas prisões, utilizando as TICs e mídias diversas (CFTV, ambiente virtual, material impresso, DVDs, etc), como apoio à educação presencial 	<ul style="list-style-type: none"> - Programa Educação Sem Distância (antena, cabeamento novo, receptor para CFTV) com teleaulas nas celas, galerias e telessalas - TV pen drive⁵ utilizado por professores dos CEEBJAs - Curso preparatório para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com aulas gravadas e cedidas pela Fundação Roberto Marinho para todas as disciplinas do Ensino Médio e veiculadas na televisão nos períodos manhã, tarde e noite - Aprovação de 92% dos apenados no ENEM, parcialmente ou em todas as disciplinas do ensino médio

Fonte: Elaborado pela Autora.

⁵ TV PenDrive é um programa criado em 2007 pela SEED-PR e o Manual de Uso está disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf.

É importante mencionar que, em dois anos, a Meta 1 (oportunizar escolarização a 8.000 apenados) já estava muito próxima de ser atingida, com 7.396 pessoas privadas de liberdade estudando, ou seja, 43,23% da população carcerária do Paraná com acesso à educação, situação muito diferente dos 11% que encontramos no início de 2011.

Tabela 3. Presos Estudando em 31/12/2012⁶

Programas, Projetos e Ações	N.º apenados
Remição pela Leitura	992
Ensino Fundamental	4.066
Ensino Médio	957
Ensino Superior	26
Cursos livres	1.355
TOTAL	7.396

Fonte: SEJU / DEPEN / PDI Cidadania 2012.

A atuação da rede de parcerias fez grande diferença na qualificação profissional. Para planejar, tomamos como base as atividades industriais do Paraná, os números do comércio varejista, os arranjos produtivos locais, as especificidades regionais e o perfil e potencial dos apenados. Mesmo com as restrições impostas pelo sistema penal, a rede de parcerias possibilita uma quantidade e variedade de cursos e ações de formação (conforme Tabela 4), trazendo perspectivas futuras de colocação profissional para o apenado e para a sua família.

⁶ SEJU / DEPEN / Programa de Desenvolvimento Integrado PDI Cidadania. http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/dados_dezembro.pdf.

Tabela 4. Ações na Qualificação Profissional dos Apenados – 2011 e 2012

Meta 2: Profissionalizar 5.000 apenados	
Ações Planejadas	Entregas
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a Rede de Qualificação Profissional de Apenados, visando atender as demandas das Unidades Penais, por meio de cursos presenciais e em salas virtuais - Mapear cursos de qualificação profissionais em andamento no Sistema Penal do Paraná - Mapear interesse e necessidade de qualificação - Elaborar planos específicos de qualificação profissional para cada unidade penal, em diferentes regiões 	<p>Criação da Rede de Educação e Qualificação Profissional de Apenados para iniciação e requalificação profissional, cursos livres, cursos técnicos e tecnólogos, graduação, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cursos presenciais e a distância (novas turmas a cada mês): <ul style="list-style-type: none"> • Programa Os Caminhos da Profissão – cursos técnicos do SENAI em cada Unidade Penal: Eletricidade Predial, Pedreiro, Marcenaria, Mecânica Industrial, Serviços Automotivos, Panificação, Informática, Confeção, Auxiliar Administrativo, Produção de Alimentos • Cursos FACOP: Copeira e Servente Limpeza, Porteiro • Cursos salas virtuais Instituto Mundo Melhor: Informática; Empregabilidade; Hotelaria, Governança Doméstica, Gestão de Negócios; Idiomas; Saúde e Beleza da Mulher • Cursos extensão UNOPAR: Formação de Camareiras; Instalações Elétricas Residenciais; Mantas térmicas; Saúde Pessoal, Profissional e Afetiva • Cursos da Construção Civil SINDUSCON para atendimento ao Projeto “Mãos Amigas” para reforma das escolas públicas • Oficinas Permanentes de Panificação e Corte e Costura Industrial - Mapeamento de todas as atividades e cursos de qualificação profissional ofertados nos anos de 2011 e 2012, nas Unidades Penais: 390 cursos de qualificação profissional, com 29 parcerias - Criação de banco de dados e das parcerias para a qualificação profissional do Sistema Penal do Paraná - Reuniões técnicas Conselho Nacional de Educação (CNE), Ministério da Educação (MEC) e Ministério da Justiça (MJ) para inclusão população carcerária no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Tecnológico (PRONATEC) - Curso Preparatório para ingresso na universidade (presencial e por meio de videoaulas), a todos os apenados concluintes do Ensino Médio (parceria UEL) - SENAC com cursos de 40h a distância em mídia impressa (apostilas) e tutoria, ofertado às pessoas privadas de liberdade que tenham concluído o Ensino Médio
<ul style="list-style-type: none"> - Regularizar documentos dos apenados 	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Identidade Cidadã para emissão de documentos para matrículas em cursos
<ul style="list-style-type: none"> - Instalar telecentros para inclusão digital e cursos a distância 	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de 16 telecentros (laboratórios de informática) para a inclusão digital e novas formas de oferta de qualificação, capacitação, profissionalização e ensino superior a distância

Tabela 4. Ações na Qualificação Profissional dos Apenados – 2011 e 2012 (Cont.)

Meta 2: Profissionalizar 5.000 apenados	
Ações Planejadas	Entregas
Instalar sistema de educação a distância para a qualificação profissional de apenados, utilizando as TICs e mídias diversas (CFTV, AVA, mídia impressa, etc)	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto-piloto "Educação Sem Distância" em 2011 – modelo da EaD - Sistema de Educação a Distância CFTV implantado em 08 penitenciárias (em celas, nas galerias e nas telessalas) - Repositório e portfólio de cursos em ambiente virtual de aprendizagem - Salas virtuais nas penitenciárias - Instituto Mundo Melhor - Ônibus itinerante de Informática - Instituto Mundo Melhor (para apenados do regime semiaberto e aos familiares, em dia de visita) - Produção de videoaulas produzidas pelos parceiros de Rede (por ex: Lei Maria da Penha – UEPG)
Definir estratégias de continuidade dos estudos de graduação, aos apenados, com Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas)	<ul style="list-style-type: none"> - Termos de Cooperação Técnica com Instituições de Ensino Superior - Vagas garantidas no ensino superior, aos apenados aprovados em vestibulares ou no ENEM - Curso Tecnólogo em Secretariado – 2 turmas (PFP e CRAF) em parceria com UNINTER - Curso Graduação em Artes – 20 vagas (PIG e CRAG) em parceria com UNICENTRO (polo da UAB)

Fonte: Elaborado pela Autora.

Com relação à Meta 2 – Qualificar Profissionalmente 5.000 apenados, os resultados⁷ podem ser visualizados na Tabela 5.

Tabela 5. Resultados na Qualificação Profissional 2012

Qualificação Profissional	N.º Presos
Número de cursos ofertados	390
Número de apenados inscritos	8.962
Número de apenados concluintes	6.196

Fonte: SEJU / DEPEN / PDI Cidadania 2012

Com a Rede de Educação e Qualificação Profissional, somente no ano de 2012 qualificamos mais de 6.000 apenados para o trabalho, ultrapassando a meta estabelecida para o período 2011-2014. Na perspectiva da gestão estratégica da educação, e especificamente focada nas equipes de trabalho, o uso intensivo das tecnologias pode promover a colaboração, a cocriação e a

⁷ SEJU / DEPEN / Programa de Desenvolvimento Integrado PDI Cidadania. http://www.depen.pr.gov.br/arquivos/File/EducacaoeTrabalho/ofertaap_dezembro.pdf.

disseminação do conhecimento. Com essa visão foram desenvolvidas estratégias e práticas de gestão do conhecimento para criar e utilizar o conhecimento de forma coletiva, por meio de fóruns presenciais e virtuais, *benchmarking* e melhores práticas, lições aprendidas, educação a distância, narrativas, mentoria, redes colaborativas, entre outras.

A gestão do conhecimento facilita a criação, a integração, a aplicação, a sistematização e a disseminação do conhecimento, conforme podemos verificar na Tabela 6 a seguir.

Tabela 6. Práticas de Gestão do Conhecimento 2011-2012

Benchmarking e melhores práticas	<ul style="list-style-type: none"> • Melhores práticas internas e externas, iniciativas e projetos experimentados e validados como referência para a educação e a qualificação profissional nas penitenciárias do Paraná. Inclui o estudo do contexto onde foram aplicadas, como poderiam ser replicadas, quais os ajustes necessários à nossa realidade e quais aperfeiçoamentos poderiam ser feitos nos projetos. • Visitas técnicas da equipe gestora ao Complexo Penitenciário de Gericinó (Rio de Janeiro) e à Funap (São Paulo). Reuniões com Secretários de Estado, diretores de presídios, professores e pedagogos, assistentes sociais, conversas com apenados, visitas às galerias dos presídios femininos e masculinos, creches, salas de aulas, bibliotecas, penitenciárias industriais, espaços de trabalho e de estudo. • Visitas técnicas e reuniões com operadores da execução penal de penitenciárias de regime fechado e semiaberto, casas de custódias. • Visitas nos CEEBJAs (infraestrutura, equipes e boas práticas) para avaliar e o que pode ser replicado, ajustado, aperfeiçoado para os estabelecimentos penais.
Educação corporativa	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores e de equipes pedagógicas para elaborar plano de trabalho, pactuar metas e resultados. • Formação dos Novos Diretores das Unidades Penais do Paraná, orientando ações de educação e qualificação profissional dos apenados, e a formação e desenvolvimento dos operadores da execução penal. • Mesas-redondas com especialistas debatendo procedimentos de segurança, tratamento penal, educação e direitos humanos. • Seminário Estadual de Educação nas Prisões, onde participaram a equipe gestora e todos os professores e pedagogos atuantes no sistema penal do Paraná. • Formação de professores, coordenadores e de apenados para o Programa Brasil Alfabetizado / Paraná Alfabetizado. • Formação de professores e acadêmicos para o Projeto Remição pela Leitura. • Palestras de divulgação e sensibilização para a Remição pela Leitura, para as Unidades Penais e CEEBJAs.

Tabela 6. Práticas de Gestão do Conhecimento 2011-2012 (Cont.)

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Elaboração e publicação de documentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plano Diretor 2011–2014 da SEJU / DEPEN, que inclui as ações de educação e qualificação profissional. • Lei 17.329, de 08/10/2012, que institui a Remição pela Leitura no âmbito dos Estabelecimentos Penais do Paraná. • Portaria 231 de 20/06/2012 que estabelece Normas de Conduta para Profissionais da Educação do Sistema Penal • Projeto “Educação Sem Distância” (2011), em parceria com a DTCOM Educação Corporativa, com cronograma de curso preparatório para o ENEM. • Folders e cartazes em todas as penitenciárias com informações sobre o projeto Remição pela Leitura. • Cadernos Temáticos criados pela Escola de Direitos Humanos do Paraná (ESEDH) / DEPEN, para subsidiar o trabalho dos profissionais da educação e da execução penal. • Edital de seleção para ampliar o quadro de profissionais da educação. • Termos de Cooperação Técnica com participantes da Rede de Educação e Qualificação profissional dos apenados.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Sistemas de inteligência organizacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) - banco com informações das unidades prisionais brasileiras, incluindo dados de infraestrutura, seções internas, recursos humanos, capacidade, gestão, assistências, população prisional, perfil das pessoas presas, etc. • Sistema de Informações Penitenciárias (SPR), desenvolvido pela Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR), baseado em uma Central de Vagas que permite verificar, em tempo real, as movimentações de presos nos Estabelecimentos Penais do Paraná. • Mapa Carcerário Web, um estudo de <i>Business Intelligence</i> (BI) desenvolvido pela CELEPAR, tendo como base o BI-SIGEP Paraná. • Planilhas excel: Mapeamento da situação de escolarização das Unidades Penais e Patronatos; Mapeamento dos analfabetos absolutos e funcionais; Mapeamento para ampliação da oferta de EJA - Ensino Fundamental e Médio; Levantamento dos cursos de qualificação profissionais realizados em 2011, interesse e necessidade de qualificação; e Banco de dados sobre Qualificação Profissional do Sistema Penal do Paraná.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Narrativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Storytelling</i> utilizado junto aos professores, pedagogos e diretores dos CEEBJAs, e com os operadores da execução penal, que descreviam casos complicados e as estratégias utilizadas, contavam histórias e situações específicas, lições aprendidas a respeito do funcionamento do sistema penal.
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Memória organizacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registro do conhecimento do sistema penal contendo o cenário paranaense, a infraestrutura de educação e de qualificação profissional para os apenados, o modelo de gestão das penitenciárias e dos CEEBJAs, as políticas e os projetos, o relacionamento entre apenados e operadores da execução penal, as questões de tratamento penal e a Lei de Execuções Penais, etc. É o saber-fazer dos profissionais que atuam nos estabelecimentos penais, sistematizado, registrado, para a aprendizagem organizacional.

Tabela 6. Práticas de Gestão do Conhecimento 2011-2012 (Cont.)

Lições Aprendidas	<ul style="list-style-type: none"> As lições aprendidas na educação e qualificação profissional dos apenados, com suas estratégias, erros e acertos, foram apresentadas e debatidas em seminários, congressos, reuniões com o CNJ, MEC e MJ, em Brasília. Dos projetos apresentados, alguns serviram de referências para políticas nacionais (Projeto Remição pela Leitura), e outras demandas apresentadas ao CNE e ao Ministério da Justiça foram consideradas na nova redação do edital do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, incluindo a população carcerária como público beneficiário do PRONATEC.
Brainstorming	<ul style="list-style-type: none"> Técnica utilizada no dia a dia do gerente com a equipe de trabalho e demais colaboradores (diretores das unidades penais, diretores dos CEEBJAs, professores, pedagogos, assistentes sociais, rede de parcerias). É um processo constante de "escuta" dos <i>stakeholders</i>; todos os projetos e ações são elaborados em colaboração, valorizando a participação das pessoas, em um constante <i>bottom-up</i>. Boas ideias surgem desse processo de escuta e da conexão entre as pessoas, que trazem diferentes experiências e saberes.
Espaços colaborativos físicos	<ul style="list-style-type: none"> No Sistema Penal traz normas de conduta rigorosas e muito específicas, portanto, o compartilhamento ou a criação do conhecimento se dá, geralmente, por meio de interação presencial em espaços colaborativos físicos. É onde as pessoas debatem as questões de segurança e educação, dialogam, apresentam situações ocorridas ou planejam ações integradas. Nos espaços físicos da SEJU e dos parceiros da Rede realizaram-se reuniões com educadores, diretores das unidades penais e demais operadores da execução penal. A fim de discutir e elaborar planos de qualificação profissional de apenados. Em Brasília – DF ocorreram reuniões técnicas da equipe gestora do Paraná com CNE, MEC e MJ solicitando a inclusão população carcerária no PRONATEC (regime semiaberto).
Mentoria	<ul style="list-style-type: none"> Para o processo de alfabetização dos apenados, organizamos um sistema de mentoria (presos-alfabetizadores) pelo Programa Brasil Alfabetizado. Foram selecionados apenados escolarizados e com formação suficiente para orientar os analfabetos no seu processo de escolarização, nas celas ou em salas de aula. Procuradores, juízes ou promotores especialistas na Lei de Execução Penal, profissionais de direitos humanos ou experts nos procedimentos de segurança foram mentores e contribuíram na discussão, concepção e acompanhamento de projetos educacionais para o sistema penal.
Fóruns presenciais e virtuais	<ul style="list-style-type: none"> Comitê para Elaboração do Plano Diretor do Sistema Penal do Estado do Paraná por meio da Resolução nº 40/2011, onde se estabeleceu um cronograma de fóruns para discutir programas e projetos a partir de pesquisa documental em relatórios, legislações e outros documentos sobre o Sistema Penal, além de diagnósticos, levantamentos e visitas técnicas realizadas, nos quais constam informações e dados sobre a situação da população carcerária do Paraná. Fóruns de discussão e estudos para subsidiar a elaboração do Plano Estadual de Educação de Jovens e Adultos privados de liberdade, a partir das Diretrizes Nacionais.
Banco de competências	<ul style="list-style-type: none"> Planilha com o perfil da experiência e áreas de especialidade de cada pessoa que poderia contribuir, em alguma medida, nas ações de educação e qualificação profissional dos apenados. O perfil incluía informações sobre conhecimento tácito (experiências), conhecimento explícito (formal, acadêmico) e habilidades.

Tabela 6. Práticas de Gestão do Conhecimento 2011-2012 (Cont.)

Redes colaborativas	<ul style="list-style-type: none"> • Criação da Rede de Educação e Qualificação Profissional, em 2012, com a participação de Universidades Públicas e Privadas, Sistema S, Institutos, Fundações, etc, para atender às demandas das Unidades Penais, por meio de cursos presenciais e em salas virtuais. • Oferta de cursos de qualificação profissional e aperfeiçoamento • Discussão de estratégias de continuidade dos estudos de graduação presencial e a distância, aos apenados, por meio de parcerias com as Instituições de Ensino Superior (Públicas e Privadas).
Educação a distância	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria com a DTCOM Educação Corporativa, na cessão do seu ambiente virtual de aprendizagem (AVA), focado em atividades de interação e colaboração. • Cursos para desenvolvimento pessoal e profissional para operadores da execução penal: Direitos Humanos, Tratamento Penal, Práticas de Saúde, Administração Eficaz de Conflitos, Liderança e Ética, Motivação Pessoal, Trabalho Organizacional em Equipe, Habilidades de Comunicação Verbal e Autodesenvolvimento. • Cursos para servidores penitenciários, transmitidos por satélite, em telessalas, nas cidades de Curitiba, Ponta Grossa, Piraquara, Cascavel, Londrina, Foz do Iguaçu, Maringá, Francisco Beltrão e Guarapuava. • Formação inicial e continuada, por meio da SEED e da ESEDH/SEJU, para os educadores e agentes penitenciários. • Sistema de educação a distância para EJA e qualificação profissional de apenados no interior das celas (CFTV) e telessalas. Para os presos e egressos, aulas preparatórias para exames supletivos e Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), transmitidas por satélite, em circuito fechado de TV para celas, galerias, e telessalas instaladas em Unidades Penais e Patronatos.
Compartilhamento de vídeos	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo sobre a Lei Maria da Penha produzido em parceria com o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). O vídeo sobre a Lei Maria da Penha foi disponibilizado como um recurso educacional aberto em repositórios e colocado à disposição de todas as Secretarias de Estado, da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), da UEPG e dos Ministérios da Justiça, Ministério da Educação e da Secretaria Especial das Mulheres.

Fonte: Muller, 2018, pp. 31-36.

E assim, com visão sistêmica e na perspectiva de um trabalho colaborativo e de gestão participativa, mais legítimo e sustentável, as práticas de gestão do conhecimento foram incorporadas na rotina da Coordenação de Educação e Qualificação Profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Penal é o retrato de um Brasil com enorme disparidade social e problemas complexos. Nesse cenário, avançamos quando o Estado prioriza a educação e a qualificação profissional dos apenados, de forma sustentável e virtuosa, tendo por base a gestão orientada por resultados e o trabalho colaborativo em rede.

O trabalho em rede no sistema penal do Paraná possibilitou criar um círculo virtuoso de engajamento à educação e à qualificação profissional dos apenados, na elaboração e implantação de programas, projetos e ações educacionais estratégicas, bem como o desenvolvimento de pesquisas e a extensão universitária.

O uso da tecnologia foi o diferencial para se atingir, a partir de 2011, a meta de escolarização e qualificação profissional dos apenados. Foram múltiplas possibilidades para inovar com a educação mediada pela tecnologia no sistema prisional: CFTV com teleaulas nas celas, galerias e telessalas; inclusão digital em laboratórios de informática; ambientes virtuais de aprendizagem, tablets e recursos educacionais abertos disponíveis em repositórios; videoaulas; etc.

A Rede conecta, possibilita, potencializa, legitima e sustenta os programas e as ações governamentais, e quanto mais "sinapses" são construídas, mais conhecimento as pessoas têm para construir novas sinapses. E com essas conexões entendemos melhor os problemas e necessidades, inovamos, oportunizando novas perspectivas de vida e dignidade às pessoas.

Finalizamos com a certeza de que as práticas de gestão do conhecimento e o trabalho colaborativo em rede (inteligência coletiva) dão legitimidade e sustentabilidade aos programas e às ações de educação e qualificação profissional no sistema penal. Esse é o círculo virtuoso que queremos...

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto n.º 7.626 de 24/11/2011. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7626.htm.
- _____. Lei 9.394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Muller, C. C. (2018). *Gestão do Conhecimento nas Organizações*. Curitiba: IESDE Brasil.
- OCDE – Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (1990). *Partnerships for Rural Development*. Paris: OCDE.
- PARANÁ. Lei 17329/2012. Lei Estadual Remição pela Leitura. Disponível em <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=77830>.
- _____. Plano Diretor da SEJU 2011 – 2014. Disponível em http://www.justica.pr.gov.br/arquivos/File/sigepsemiaberto/PlanoDiretorSistemaPenal_PR_.pdf.
- PLATAFORMA DHESCA (2009). *Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação: Educação nas Prisões Brasileiras*. Disponível em http://www.plataformadh.org.br/files/2014/05/2008_2009_educacao_prisoas.pdf.



II PARTE
EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO COM O DIGITAL EM AMBIENTES PRISIONAIS



Capítulo 6.

Evolución de la Educación Superior en las cárceles de España y su modelo de integración de las TIC. Notas para futuros agentes

Antonio Viedma Rojas

1. EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS CÁRCELES

Cualquier intento por difundir la Educación Superior en la cárcel debería partir de una profunda reflexión sobre los efectos reales de la acción en los presos, el interés explícito e implícito de los actores implicados y el papel que deben asumir. Averiguar el sentido real que tiene para cada grupo involucrado y observar su capacidad para influir sobre la acción es un trabajo ineludible para los responsables de la intervención educativa¹.

Concebir la educación como una oportunidad de intervención para "normalizar" a los presos (Foucault 1976) (educación como disciplina, habitual perspectiva de la intervención penitenciaria funcionalista), asumirla exclusivamente como un vehículo que posibilite su inserción a través del empleo (educación como instrumento al servicio del mercado laboral, habitual posición de los actores relacionados con la inserción laboral) (Davidson, 1995; Miguélez, *et al.*, 2007) o explicarla como un reto pedagógico, un avance tecnológico o la intención reformadora de un sistema político progresista son planteamientos que no alcanzan a explicar la profundidad de la propuesta. La difusión de la Educación Superior en las cárceles es una acción de mayor calado social, es un intento de transformación de un espacio de castigo en un espacio de oportunidad educativa. Su integración supone un hecho singular muy importante para el modo de concebir el castigo como una institución social (Garland, 1999): la sociedad ofrece la mejor educación posible a personas que han vulnerado la ley y se encuentran privadas de libertad en una situación de extrema vulnerabilidad. Es decir, el sistema social reacciona ante el delito ofreciendo la mejor arma de integración que posee: la Educación Superior. Esta oferta pone de manifiesto una perspectiva garantista, pragmática y con una clara orientación moderna.

Es indudable que para todos los actores implicados la responsabilidad social es enorme, pero para la Universidad lo es especialmente. Y lo es, porque ella es la responsable última de velar por el derecho de sus estudiantes a acceder libremente y procurar que tengan el mismo trato y oportunidades, ya sea cursando en la cárcel o en libertad. El reto se encuentra en ofrecerles y

¹ Una reflexión profunda sobre el papel de la Educación Superior en cárceles se puede encontrar en la tesis del autor: *Universitarios en Prisión. Experiencias y Apariencias de sentido en el espacio penitenciario*. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/235932579> TESIS DOCTORAL UNIVERSITARIOS EN PRISION.



exigirles lo mismo que a sus compañeros. Esa es la clave de su papel, y esto no es fácil de garantizar cuando se ofrecen estudios en la cárcel.

Es por estos motivos que la integración de la Educación Superior en la cárcel debe ser comprendida por la Universidad como un compromiso con la defensa de los Derechos Humanos y la igualdad de oportunidades, como un motor de cambio social frente a la orientación más punitiva del sistema, como una acción de resistencia (Giroux, 1981) (Freire, 1976) de los presos que la usan para combatir la prisionización y la desesperanza que le ofrece el castigo de privación de libertad, como un vínculo o apertura de la sociedad para favorecer un proceso de integración social digno (Easton, 2011). Por todo ello, su compromiso debe ir mucho más allá que el ofrecimiento de un conocimiento académico experto que conduzca a un título.

En el proceso de integración, las tareas que principalmente vinculan a la Universidad y a la Institución Penitenciaria son: garantizar el acceso a la educación de los presos y ofrecer las condiciones para ejercer su derecho. Ahora bien, aunque comparten objetivo, el papel de cada institución se especializa en campos distintos. Ambas deben coordinarse, pero también deben mantener su autonomía y responsabilidad en las tareas que cada una asume. La Universidad debe centrarse en ofrecer educación y docencia, pero se debe alejar de la disciplina, la normalización o la intervención penitenciaria. Su trabajo es educar, no corregir ni disciplinar. La organización académica, el modelo pedagógico y el modo en que se debe impartir la docencia es responsabilidad exclusiva de la universidad. La institución penitenciaria debe centrarse en ofrecer un espacio seguro a la participación de la Universidad en el interior de la cárcel. A ella le compete la seguridad, pero ésta no puede ser utilizada como un instrumento de control o como un elemento de intercambio ni valoración de los participantes. La división del trabajo, la especialización y el respeto a la autonomía de cada institución es clave.

Estas cuestiones están en el fondo de los conflictos que pueden surgir durante la intervención. La experiencia española puede servir de ejemplo. La autonomía de la UNED es plena en el terreno educativo, sin embargo, la seguridad de los profesores que componen los tribunales y la organización de los cursos de verano dejan sombras a mejorar. En el primer caso, los profesores se quejan a menudo de que los funcionarios no les acompañan como está pactado en el Convenio. Estar solos con los reclusos despierta miedos e inseguridades. En el segundo caso, los cursos de verano no tienen el mismo sentido que la misma actividad académica realizada en el exterior. Es frecuente ofrecer temáticas relacionadas con la problemática de la cárcel, la inserción o el delito. Aún así, la relación es muy buena. ¿Cómo se ha conseguido mantener esa situación de respeto? La confianza institucional es clave. Veamos cómo se gestó.


2. BREVE APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA INCLUSIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN LAS CÁRCELES DE ESPAÑA

En el año 1974, cuando la dictadura encarcelaba en España a miles de presos políticos y presos comunes con leyes injustas, un grupo de profesores de varias universidades públicas comenzaron a visitar las prisiones para ofrecer su apoyo docente a los estudiantes que estaban siendo encarcelados. La institución penitenciaria entendía la acción como lo que en realidad era: un acto de lucha política contra el sistema de coerción y castigo de la dictadura. Su colaboración fue nula y su resistencia muy dura, pero la acción no fue baldía y el germen prendió en el interior de las cárceles. Tras el fin de la dictadura, una vez que el régimen democrático comenzó su andadura, la primera acción que propuso fue transformar el sistema penitenciario; de hecho, la primera ley de la democracia (*Ley General Penitenciaria 1/1979*) reguló ese espacio y lo cambió en profundidad. La Educación Superior tuvo un papel relevante en esa transformación. Muchos de los presos que estaban siendo apoyados por sus profesores se convirtieron en gobernantes. Sabían lo que significaba la cárcel. Esos fueron los primeros pasos para ganar la legitimidad y confianza en la integración.

Los primeros años de la transición democrática fueron muy convulsos en las cárceles. La limitación de las leyes de Amnistía a los presos políticos provocó un período de crisis profunda en el sistema penitenciario. Las cárceles eran quemadas por los presos comunes, había motines, las huelgas solicitaban la extensión de la excarcelación y, sobre todo, denunciaban las terribles condiciones de vida y de castigo en las que se vivía (Lorenzo, 2013). La crisis se llevó por delante la vida de dos directores del sistema penitenciario y varias de presos, pero puso el problema de las cárceles en el centro del debate social. A principio de los años 80 el sistema penitenciario estaba al borde del colapso. Incluso en esas circunstancias, las universidades seguían entrando, aunque la mayor parte de las que tenían modelos presenciales se comenzaron a retirar.

En el año 1983, el primer gobierno socialista firmó el Convenio que amparaba la integración de la Educación Superior en el sistema penitenciario. Ese año se firmaron cientos de convenios con otras instituciones y organizaciones sociales. Las cárceles se abrían a una mirada y a una acción externa. Un cambio profundo se producía en ese espacio. Los firmantes del Convenio de Educación Superior fueron: la UNED, la Dirección General de Instituciones Penitenciarias (hoy Secretaría General), el Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia.

La organización del modelo educativo y la financiación fueron los dos focos de conflicto durante los primeros años. La organización de la actividad docente, sobre todo la elección de tutores y los centros de examen era compleja y no podía llegar a todas las cárceles. El modelo educativo




a distancia de la UNED permitía la difusión en todas las cárceles, pero no había apoyos docentes suficientes ni recursos para todos las cárceles. Se pretendió la concentración pero no resultó. Los estudiantes eran matriculados por sus familiares o los maestros de la institución penitenciaria en todas las cárceles. Estudiaban con los materiales que recibían de la propia universidad o que conseguían sus familiares. Cada convocatoria de exámenes (tres veces al año) los tribunales de profesores de la universidad iban a las cárceles a realizar los exámenes presencialmente. El modelo era el mismo que tenía la UNED en el exterior. Las cárceles actuaban como si fueran centros de apoyo docente y exámenes. Los presos que estaban en las cárceles donde no se realizaban exámenes eran trasladados para que se examinaran en otras cárceles donde iba un tribunal.

La primera clave del éxito fue que el modelo utilizado para ese espacio era el mismo que para todos los estudiantes de la UNED sin distinción, tanto los que estaban fuera como los que estaban en la cárcel. La segunda clave fue la igualdad de trato y exigencia. Sobre estas premisas se construyó la confianza y se sigue haciendo.

Las fuentes de dificultad académica de este modelo fueron: la organización de los exámenes y la gestión de la matrícula o el envío de libros. El número de estudiantes rondaba los 600 en esta primera época. Muchos estaban en cárceles muy dispersas geográficamente y los traslados para realizar exámenes penalizaban la vida de los presos, suponiendo una fuente importante de abandono del Programa. Por otro lado, la gestión de la matrícula y el envío de libros era muy complicada. Los retrasos eran continuos y provocaban muchos problemas en la organización discente. También suponía un hándicap importante la práctica ausencia de tutores. La tutorización apenas llegaba al Curso de Acceso para Mayores de 25 años (verdadera puerta de entrada al Programa). La comunicación académica con los profesores era muy limitada por motivos de seguridad, pero en esa época la comunicación con el profesorado tampoco era una cuestión clave para el modelo a distancia de la UNED.

Respecto a la financiación del programa, la segunda fuente de conflictos, el pago correspondía a la administración penitenciaria y a las otras entidades públicas firmantes. La universidad nunca asumió los gastos del Programa. Hubo varios años en los que el dinero no llegaba regularmente y hubo incluso una denuncia de Convenio en los años noventa. En el año 2003, con el cambio legislativo llevado a cabo por el Gobierno del presidente Aznar, este problema se resolvió. Desde entonces, la Administración penitenciaria financia regularmente la mayor parte del Programa.

El origen de este cambio legislativo muestra la importancia política de la Educación Superior en las cárceles. Desde el comienzo del Programa en el año 1983, la Universidad del País Vasco (UPV) atendía regularmente a los estudiantes que militaban en ETA (organización terrorista) a través



de un convenio informal con un centro asociado de la UNED. Pero la Institución Penitenciaria no tenía convenio directo con la UPV. El malestar político por el trato académico de la UPV a los estudiantes miembros de ETA saltó en múltiples ocasiones a los medios de comunicación². El Gobierno conservador de Aznar hizo un cambio legislativo y dejó fuera a todas las universidades que no tuvieran un modelo educativo a distancia y que no tuvieran Convenio con Instituciones Penitenciarias. De facto, todos los estudiantes de la UPV se pasaron a la UNED. La Ley también fijaba que la Institución Penitenciaria tenía la responsabilidad de financiar el Programa. Desde entonces, aunque hoy día muchas universidades tienen modelos educativos a distancia utilizando las TIC, no hay ninguna universidad que ofrezca su oferta educativa en prisión.

3. MODELOS DE INTEGRACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CÁRCELES A TRAVÉS DE LAS TIC: EL CASO DE ESPAÑA

Al final de la primera década del siglo XXI sucedieron dos acontecimientos importantes para la integración de las TIC en el espacio penitenciario de España. El primero, fue el cambio de orientación del modelo a distancia en la UNED. El sistema tradicional se comenzó a cambiar por un modelo de comunicación *online* a través de Internet. La gestión académica y docente de la universidad se pasaba a la red y en la cárcel no había esa posibilidad. El segundo, fue el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las principales novedades de ese desarrollo afectaban directamente al Programa en cárceles: mayor comunicación entre profesorado y estudiantes, pruebas de evaluación continua, trabajo colaborativo, transformaciones de planes de estudio, etc.. Los nuevos cambios hacían casi imposible la aplicación del Programa sin Internet o sin una estrategia de apoyo docente específica.

La necesidad de integración de las TIC fue comprendida por la Institución Penitenciaria, pero enseguida aparecieron los problemas de seguridad. En realidad, Internet representa justo lo contrario que propone la cárcel. Internet es comunicación y, sobre todo, comunicación inmediata, y la cárcel supone incomunicación o un control exhaustivo de la comunicación externa. Hoy día, la esencia del castigo moderno es la incomunicación. El cambio es muy profundo y puede suponer una pérdida de control importante para la Institución Penitenciaria, o al menos así entenderlo, de ahí su resistencia a la integración.

En aquel momento, ya se estaban desarrollando en Europa algunas propuestas de integración de

² En la tesis previamente citada hay un análisis en profundidad del modo en que se desarrolló la crisis.

plataformas educativas a través de Internet en las cárceles. El proyecto EXOCOP³ y otros menos ambiciosos⁴ estaban intentando mostrar las bondades del uso educativo de Internet en el espacio penitenciario. Pero la Educación Superior en Europa, como lo demostró el proyecto europeo Grundtvig EURODESIP⁵, era una acción poco extendida.

En ese contexto, las demandas de seguridad clave de la Institución Penitenciaria para la integración de una plataforma educativa a través de Internet en los centros penitenciario fueron las siguientes:

- a) Creación de unas aulas específicas dentro de los centros penitenciarios en los que se ubicaran los ordenadores y las impresoras. Estas salas debían tener una conexión física única y diferenciada del resto de las comunicaciones a Internet de otras estancias de la prisión. En la práctica se cablearon las salas para que no entren en contacto con el resto del sistema informático de la cárcel.
- b) El acceso de los estudiantes a esas salas debía realizarse en presencia de personal docente y de seguridad.
- c) Las comunicaciones y la navegación debían ser seguras y poder ser controladas en todo momento por las autoridades penitenciarias. La navegación debía dejar un registro de las actividades para poder ser revisado.
- d) La conexión sólo debía permitir el acceso a los espacios digitales educativos de la UNED y, específicamente, a los espacios concretos en los que cada estudiante está matriculado.
- e) Los estudiantes debían tener restringida la posibilidad de usar herramientas comunicativas como foros de discusión, mensajería interna, salas de chat, videoconferencias on-line o similares. Estos accesos no podrían ser visible desde el acceso de la cárcel. En la práctica, los estudiantes pueden acceder a toda la parte de contenidos, evaluación continua, pruebas y ejemplos programados por el profesor.
- f) Los estudiantes no podían realizar ninguna entrega de material utilizando esta vía de comunicación. Para hacerlo, debían entregarlo al profesor que físicamente va a la prisión y está con él en el aula.

En síntesis, la idea que se planteaba era que la comunicación en el espacio fuera de una sola dirección. Es decir, el estudiante podía utilizar todos los contenidos que pone el profesor pero no

³ Este proyecto fue uno de los más importantes. Entre sus objetivos estaba la creación de una plataforma segura para compartir contenidos educativos en el interior de las cárceles en varios países de Europa. Disponible en: <https://www.exocop.eu>.

⁴ GRUNDTVIG AND LEONARDO DA VINCI: Catalogue of Projects on Prison Education and Training. Paper prepared by GHK, at the request of the European Commission, Directorate Generale for Education and Culture. Background paper for the Conference "Pathways to Inclusion", Budapest, 22-24 February 2010. Revised version January 2012.

⁵ Informe accesible en: https://www.researchgate.net/publication/235932668_EURODESIP_FINAL_REPORT_FULL_VERSION.

comunicarse directamente con él. La vía de regreso de las comunicaciones de los estudiantes con el profesor se realizaba siempre mediante la estructura física creada a través de los “asesores UNED” o por las vías tradicionales. En general, este planteamiento permitía el acceso y el mantenimiento de la máxima penitenciaria de la restricción y control de las comunicaciones de los presos con el exterior. Así se mantiene.

Con estas condiciones se pusieron en marcha 15 centros (hoy día hay alrededor de 25). Los centros que no tienen acceso son visitados regularmente por los asesores UNED que se encarga de revisar y ofrecer la información a los estudiantes de cada asignatura. Diez años después hay muchos estudiantes que no pueden realizar sus estudios como el resto. La seguridad ha impuesto su lógica. Este modelo es demasiado restrictivo.

En la práctica, los alumnos acceden a los mismos cursos que el resto de estudiantes de la universidad, de ese modo se evita al profesorado la tarea de mantener dos espacios diferentes. Lo que cambia es que lo hacen por un canal restringido muy específico que filtra los contenidos de comunicación. El funcionamiento del sistema es técnicamente sencillo. Cada estudiante tiene un usuario y contraseña específico que sólo funciona desde dentro de la red del sistema penitenciario. El acceso desde la cárcel se produce a través de una URL que es la única a la que se da paso desde los centros penitenciarios. Esta URL tiene un servidor específico en la UNED que funciona del siguiente modo:

- Deja pasar todas las peticiones a URL de la plataforma permitidas y bloquea (devuelve “acceso no autorizado”) a las no permitidas. Desde el servicio de la UNED, mediante patrones, se permite el acceso a los contenidos que son de lectura y se deniega el acceso a cualquier objeto digital que pueda transmitir información al exterior (foros, subir documentos, Wiki, contestar tareas...)
- Convierte cualquier tipo de documento de texto a PDF para facilitar su lectura e impresión en los centros penitenciarios.
- Los alumnos de centros penitenciarios no pueden acceder a los cursos virtuales desde fuera de la red de centros penitenciarios, con esto se evita que se pueda pasar de algún modo información o que alguien haga las tareas de cursos virtuales por ellos desde fuera de la cárcel.

Un sistema similar se probó con buenos resultados en un programa de Educación Superior de la Universidad Católica de Guayaquil y el sistema penitenciario de Ecuador. Dadas las condiciones de seguridad y las restricciones mencionadas, la posibilidad real de ofrecer plataformas restringidas para realizar estudios es muy factible. La seguridad no es un problema tan difícil de abordar.

4. LA EVALUACIÓN ACADÉMICA COMO INDICADOR DE SITUACIÓN

La evaluación de la actividad académica del Programa ha sido siempre un buen instrumento para averiguar su funcionamiento y eliminar los posibles estereotipos y prejuicios de los que cuestionan su papel en este espacio. El primer estereotipo que rompieron los estudiantes universitarios con su participación se produjo desde principios de los años ochenta y ha continuado desde entonces. Muchos de los que creían que la Educación Superior estaba más relacionada con los presos de mejor posición social o los terroristas que con los presos comunes se confundieron. Aquellos que consideraban que tener menor nivel educativo de partida haría que no se vincularan con este tipo de oferta educativa se equivocaban. La prueba está en que la puerta de acceso al Programa ha sido históricamente los estudiantes del Curso de Acceso para mayores de 25 años (CAD). Alrededor del 50% del grueso de los participantes ha venido siempre del CAD. Estos estudiantes provienen de la Secundaria de Adultos. El vínculo está en el modo en que entienden la educación: una oportunidad de futuro, capital simbólico para mejorar su imagen frente a sus redes sociales y familias o un modo de recuperar el tiempo, en cualquier caso, un cambio de agencia para encontrar un hueco en la estructura social.

La participación en el Programa está mucho más condicionada por los apoyos económicos a los estudiantes (becas de matrícula y libros) y las condiciones de estudio que con cualquier otra cuestión. El gráfico 1 muestra con claridad los efectos de las becas y la participación durante la crisis económica en España. La reducción de fondos en el Programa fue aplicada elevando las exigencias académicas para conseguir la beca. La salida masiva de estudiantes en 2010 está más relacionada con la dificultad para pagarse los estudios y comprar los libros que con cualquier posición social o ideológica.

Mantener un sistema de becas justo es clave para la participación. Y, por justo, se puede entender que las exigencias académicas para conseguir las ayudas se parezcan a las que el Estado ofrece para las personas que se encuentran en una situación de elevada vulnerabilidad, nada más. Se deben exigir resultados académicos, pero no lo mismo que si no estuvieran en una posición de desventaja social. Las condiciones académicas en la cárcel son más complicadas. La mayoría de los estudiantes proviene de ámbitos y situaciones de exclusión.

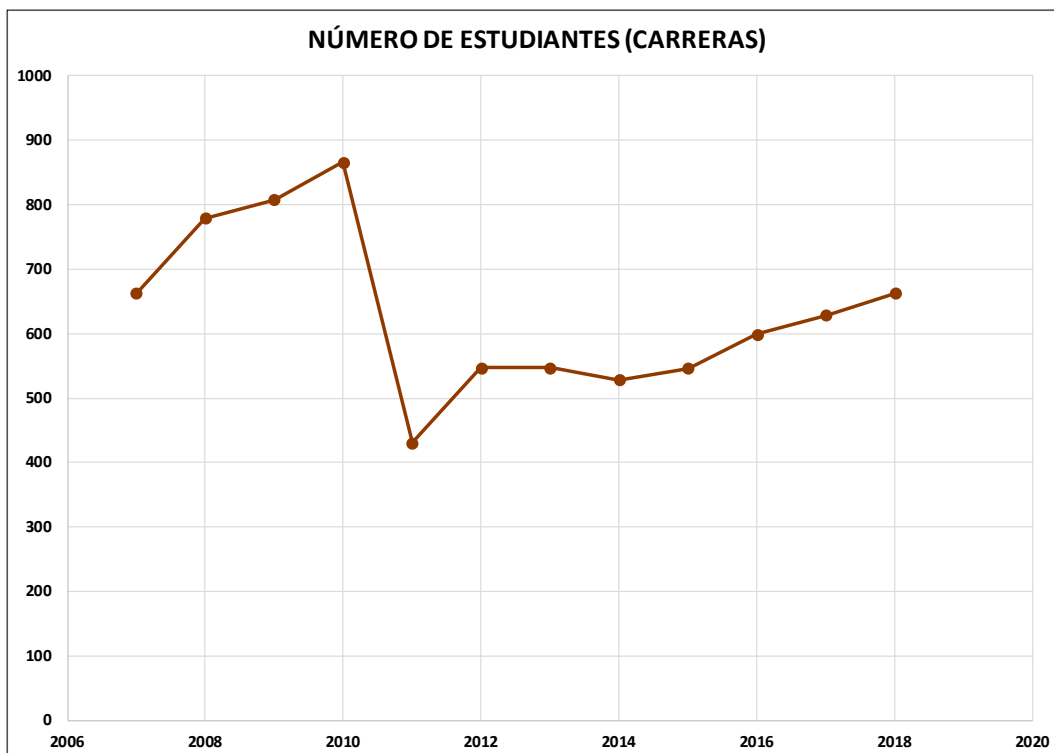


Grafico 1. Participantes en el programa. Serie 2006-2018
 Elaboración propia a partir de los datos de matrícula ofrecida por la UNED.

El segundo estereotipo que se rompe es el de la elección de carrera. Muchos piensan que los estudiantes universitarios en prisión se matriculan de Derecho como autodefensa o en Psicología para autoanalizarse. Es posible que ese argumento funcione con algunos, pero los datos de matrícula indican (OP. Cit. Ver tesis del autor) que sus elecciones no difieren de las que hacen sus compañeros en libertad.

Si hay algo que explica la participación en este nivel es la resistencia, la reconstrucción, la lucha contra el tiempo muerto de la cárcel. Los análisis de las decenas de entrevistas realizadas a lo largo de estos años indican que la clave se halla en la voluntad de cambio, la agencia del sujeto. Los estudiantes asumen la propuesta de acción o el discurso de la educación para demostrar que ellos no pertenecen a la cultura de la cárcel o que quieren salir de ella. A diferencia de los chicos rebeldes que describe Willis (1988) cuando trabaja sobre la reproducción cultural en las subculturas de clase obrera, donde comprueba que el abandono del colegio que se produce como una oposición de clase a la propuesta ideológica que plantea la cultura de la escuela acaba por reproducir su exclusión; en la cárcel, la resistencia tiene el efecto contrario. Los que abrazan la cultura de la educación como rechazo a la cultura de la cárcel acaban siendo integrados por la

acción indirecta de ésta. La educación, al fin y al cabo, no propone otra cosa que la aceptación de las normas sociales y no hay que olvidar que la ruptura de estas normas es lo que les llevó a la cárcel. Desde esta perspectiva, la educación se puede entender como una contracultura de la cárcel.

Los resultados académicos son indicadores clave para valorar la situación y los problemas de cualquier programa educativo. Como nuestro interés se centra en los efectos de las TIC observaremos los resultados de una serie anterior a su implantación.

El primer indicador es la tasa de presentación a examen considerando el número de asignaturas de las que el estudiante se ha matriculado. Como se puede observar en el gráfico 2 la tasa apenas ha variado con el tiempo.

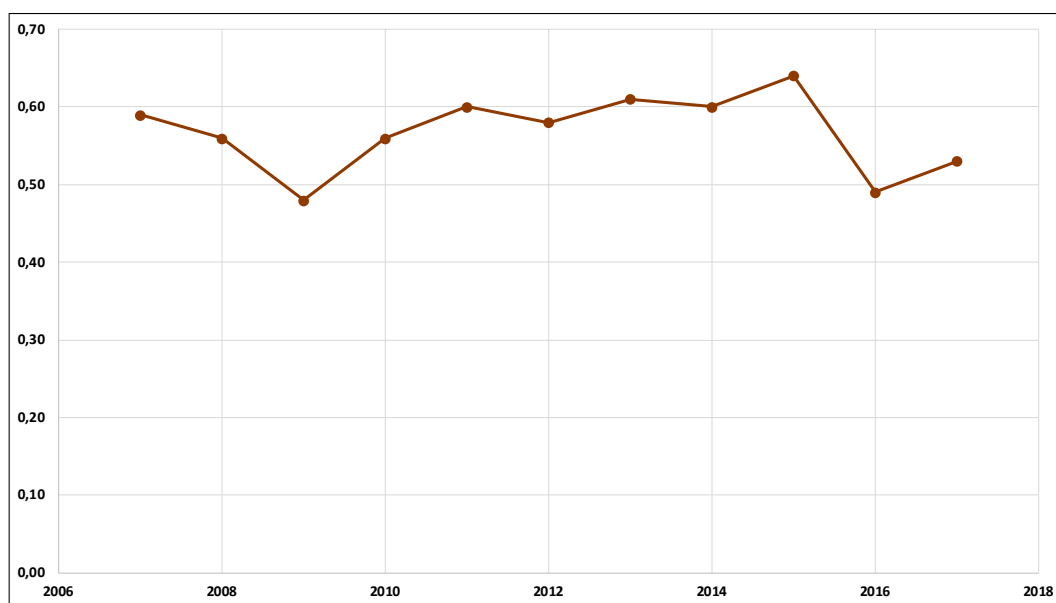


Gráfico 2. Tasa: presentación a examen/asignatura matriculadas. Serie 2006-2018
Elaboración propia a partir de los datos de matrícula ofrecida por la UNED.

Sin embargo, cuando se observa la tasa de efectividad, calculada como la tasa de créditos aprobados entre el número de créditos matriculados, se observa que cada vez es más difícil para ellos superar los exámenes. Este dato es muy significativo porque indica que la efectividad ha ido cayendo desde que las TIC aparecieron en el modelo (gráfico 3).

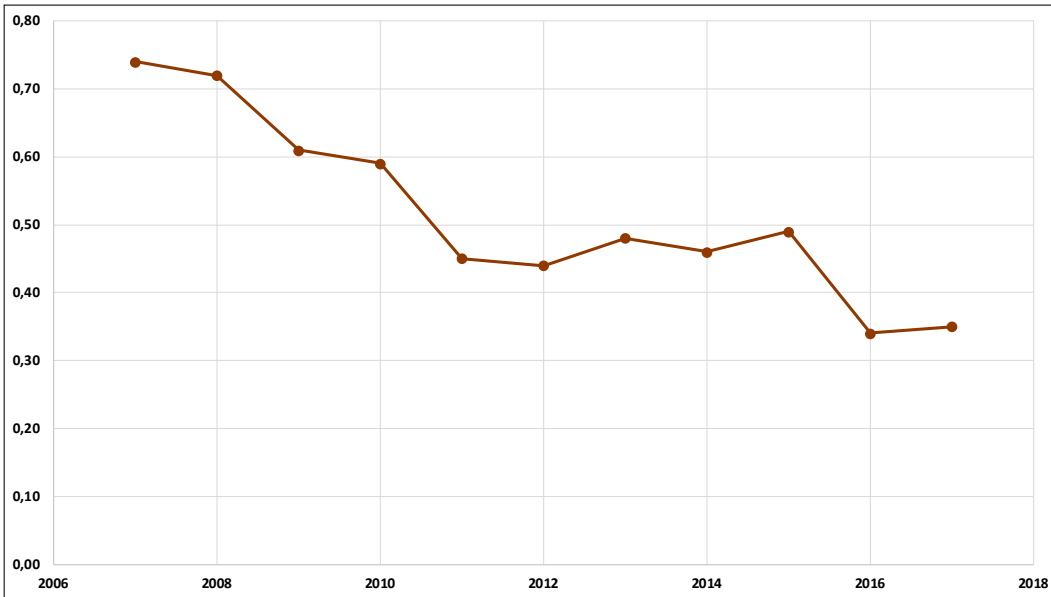


Grafico 3. Tasa de efectividad. Serie 2006-2018
 Elaboración propia a partir de los datos de matrícula ofrecida por la UNED.

Este dato es consistente con el del porcentaje del abandono temprano. Consideramos este indicador como el porcentaje de estudiantes que no se presentan a ninguna asignatura de las que se ha matriculado y no se matricula por segunda vez. La serie comienza en 2010 y se observa cómo poco a poco ha ido progresando.

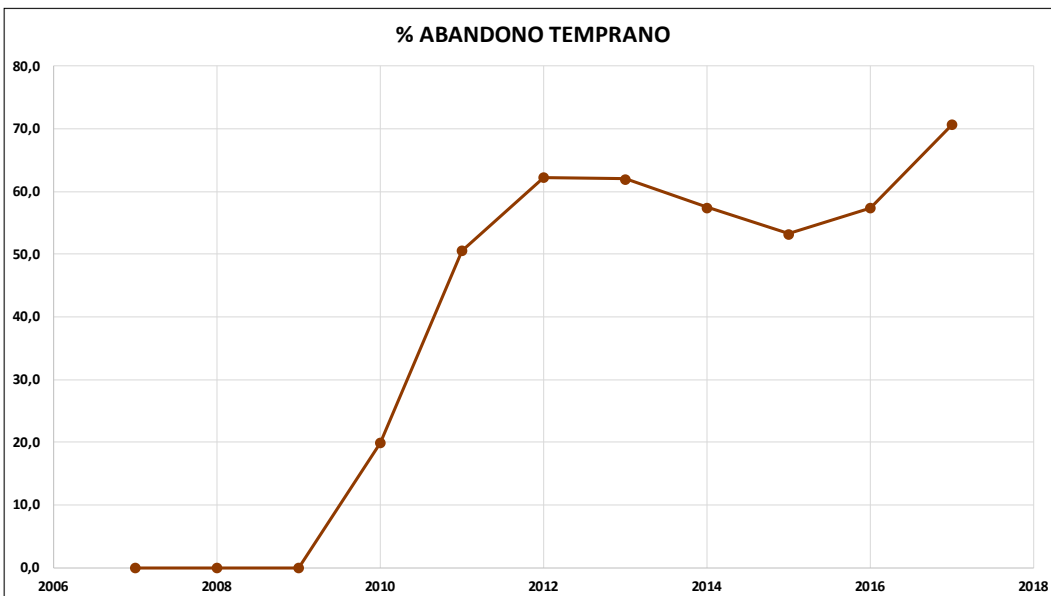



Grafico 4. Porcentaje de abandono temprano. Serie 2010-2018
 Elaboración propia a partir de los datos de matrícula ofrecida por la UNED.



Estos datos muestran las dificultades y limitaciones de un modelo que en la calle cada vez se apoya más en la comunicación y en Internet y que en la cárcel está muy restringido. Es cierto que puede haber otros factores de ayuda económica que puedan seguir afectando, pero parece evidente que el modelo se está resistiendo.

REFERENCIAS

- Davidson, H. S. (Edit.) (1995). *Schooling in a Total Institution*. Londres: Bergin y Garvey.
- Easton, S. (2011). *Prisoner's Right*. Nueva York: Routledge.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Garland, D. (1999). *Castigo y Sociedad Moderna*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, Culture and the process of Schooling*. Filadelfia: Temple University Press.
- Lorenzo, C. (2013). *Cárceles en llamas. El movimiento de presos sociales en la transición*. España: La Llevir-virus.
- Miguélez, F., Alós-Moner, R.d., Martin, A., & Gilbert, F. (2007). *Trabajar en prisión*. Barcelona: Icaria.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

Capítulo 7.

Competências infocomunicacionais no contexto prisional português: proposta de um modelo de formação

Daniela Graça

INTRODUÇÃO

No contexto social português atual em que as novas tecnologias e, especialmente, a Internet, assumiram um papel indispensável no dia-a-dia dos indivíduos e nas relações humanas, e no qual a reinserção social pós-reclusão é uma temática-chave na legislação relativa ao Sistema Prisional Português, a disponibilização do acesso à Internet surge como um potencial fator de reabilitação e reinserção social dos reclusos. A literatura existente revela que a reeducação é um fator determinante no processo de preparação do recluso para o retorno à “sociedade livre” e na redução da reincidência criminal pós-reclusão. Considerando que as linhas de ensino não podem ignorar (nem ignoram) a necessidade de inclusão da tecnologia no percurso pessoal e profissional do indivíduo, a aprendizagem das ferramentas tecnológicas não deverá ser censurada nos contextos de ensino mais específicos da sociedade.

Em Portugal existem mais de catorze mil indivíduos em reclusão, e mais de metade da população reclusa não tem o ensino obrigatório concluído. Na verdade, 58,4% da população distribui-se entre o nível de ensino equivalente ao 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano) ou abaixo dele (Figura 1 – Habilitações Literárias da População Reclusa por Género e Nacionalidade (2.º trimestre de 2016), e destes 3,4% não sabem ler ou escrever e outros tantos sabem apenas ler e escrever. Estes valores são dramáticos e confirmam o peso da educação no percurso dos indivíduos. Caso não se canalize o período de reclusão no sentido de alterar esta realidade, caso não se permita à população reclusa melhorar as suas habilitações escolares e caso não se o faça de forma integral, incluindo todas as vertentes educativas, estes indivíduos possuirão literacia infocomunicacional nula, deturpada e/ou básica para sobreviver no mundo contemporâneo quando terminam os respetivos períodos de reclusão.

Figura 1. Habilitações Literárias da População Reclusa por Género e Nacionalidade (2.º trimestre de 2016)

Habilitações Literárias	Homens						Mulheres						Total	
	Portugueses		Estrangeiros		Total		Portuguesas		Estrangeiras		Total		n.º	%
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Não sabe ler nem escrever	369	3,3	48	2,2	417	3,1	60	9,3	5	2,3	65	7,5	482	3,4
Sabe ler e escrever	318	2,8	90	4,1	408	3,0	44	6,8	26	11,9	70	8,1	478	3,4
Com frequência de ensino	10380	92,8	2035	92,8	12415	92,8	524	81,0	172	78,5	696	80,4	13111	92,0
1.º ciclo Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano)	3255	29,1	322	14,7	3577	26,7	193	29,8	34	15,5	227	26,2	3804	26,7
2.º ciclo Ensino Básico (5.º e 6.º ano)	3069	27,4	359	16,4	3428	25,6	99	15,3	16	7,3	115	13,3	3543	24,9
3.º ciclo Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º ano)	2937	26,2	654	29,8	3591	26,8	131	20,2	51	23,3	182	21,0	3773	26,5
Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano)	908	8,1	563	25,7	1471	11,0	79	12,2	38	17,4	117	13,5	1588	11,1
Ensino Superior	197	1,8	132	6,0	329	2,5	22	3,4	30	13,7	52	6,0	381	2,7
Outros cursos	14	0,1	5	0,2	19	0,1		0,0	3	1,4	3	0,3	22	0,2
Informação não disponível	123	1,1	21	1,0	144	1,1	19	2,9	16	7,3	35	4,0	179	1,3
TOTAL	11190	100	2194	100	13384	100	647	100	219	100	866	100	14250	100

Fonte: Estatísticas Prisionais (2.º trimestre de 2016), Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, página 5, com acrescentos gráficos da autora.

É neste contexto marcado pela exclusão digital que se apresenta a proposta de um modelo de formação na área das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) em rede, direcionado para a população reclusa, possibilitando-lhe a aquisição de competências infocomunicacionais que se consideram elementos potenciadores de integração socioprofissional no período pós-reclusão. Este programa foi aplicado em dois estabelecimentos prisionais e desses estudos de caso obtiveram-se resultados no que respeita às mudanças na auto percepção dos indivíduos participantes na formação quanto à capacidade de utilização da Internet e do respetivo impacto nas suas vidas (pré e pós-reclusão).

1. ESTUDO DE DOIS CASOS

Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo Feminino

O Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo Feminino (EPSCBF) é um projeto de parceria entre o Estado português, especificamente entre o Ministério da Justiça, e a Santa Casa da Misericórdia do Porto. Neste projeto conjunto, com exceção para o que concerne a segurança e execução de penas, a Santa Casa garante todas as atividades de apoio ao tratamento penitenciário: saúde, apoio ao tratamento penitenciário, creche, cantina, manutenção e conservação de instalações e equipamentos, assistência religiosa e espiritual, ensino e formação profissional.

É, efetivamente, objetivo da Misericórdia do Porto contribuir para uma maior humanização e capacidade de resposta às necessidades da população reclusa, para que um dia, regressada à vida livre, saiba ser merecedora de respeito social e alcance a plena integração na comunidade a que pertence.

No que respeita às participantes do EPSCBF no estudo de caso, das nove que iniciaram a ação de formação seis concluíram-na. Duas participantes desistiram da formação por iniciarem atividade laboral; a terceira desistência deveu-se à saída do Estabelecimento Prisional (EP). Na análise das sessões foram consideradas apenas oito participantes devido ao facto de uma das participantes iniciais (que desistiu por iniciar atividade laboral) ter participado apenas na primeira sessão.

A amostra é constituída por pessoas nascidas entre 1963 e 1982, tendo por isso, à data da recolha dos dados, idades compreendidas entre os 33 e os 52 anos.

Relativamente ao estado civil, na amostra de oito pessoas existem duas solteiras, duas casadas, uma em união de facto, uma divorciada e duas viúvas.

No que refere ao grau académico, os dados recolhidos indicam que uma pessoa concluiu o 2.º Ciclo do Ensino Básico, quatro pessoas concluíram o Ensino Secundário, duas pessoas frequentaram outros cursos – cursos profissionais –, e uma pessoa completou uma licenciatura.

Relativamente ao estado profissional prévio à reclusão, apenas uma das pessoas que compõem a amostra não tinha emprego no momento da reclusão (13%).

As respostas sobre a utilização da Internet antes da reclusão (EPSCBF) mostram que 87% das respondentes utilizaram a Internet antes da reclusão, o que corresponde a sete das oito participantes na ação de formação (apenas a participante 3 indicou não utilizar a Internet antes da reclusão).

É relevante salientar que a principal forma de conhecimento da Internet indicada pelas participantes está relacionada com a rede social de apoio, seja com a mais próxima, amigos e familiares (42%), ou com a mais distante, conhecidos (17%). Efetivamente, esta forma de conhecimento da Internet corresponde a 59% das respostas dadas. Esta característica do processo de conhecimento da

tecnologia Internet é de maior importância quando se atenta ao facto de esta ser uma forma de aprendizagem informal e, conseqüentemente, não legar, à partida, a quem a recebe o conhecimento do tema de forma sustentada e consistente. No que diz respeito à regularidade de utilização da Internet, verifica-se que 43% das participantes (participantes 4, 6 e 8) usava a tecnologia todos os dias e várias vezes ao dia, que 28% usava entre cinco a uma vez por semana (participantes 1 e 2), e que 29% usava a Internet apenas muito raramente (participantes 5 e 7). À pergunta E.01 “Frequenta ou frequentou algum ano escolar/curso/formação em reclusão?” obtiveram-se respostas de todas as participantes na ação de formação, oito, sendo dessas seis afirmativas e duas negativas.

2. PROGRAMA CURRICULAR PARA A AÇÃO DE FORMAÇÃO

No Quadro 1 estão sistematizados os conteúdos da ação de formação que serviu de base à dinâmica do estudo de caso no Estabelecimento Prisional Feminino.

Quadro 1. Índice Temático do Manual do Formando, EPSCBF, Versão 03/Final

Distribuição das temáticas por sessão de formação		
Sessão/Módulo	Tema	Subtemas
01	Tecnologia	História Cronologia da história da tecnologia Computador Tecnologias da informação e da comunicação
02	Hardware	Definição Dispositivos de entrada Dispositivos de saída Dispositivos de armazenamento
03	Software	Definição Sistema operativo Programas Programas de execução Programas de comunicação
04	Internet	Definição Utilizadores Utilidade
05	World Wide Web	Url Hipertexto World wide web Website

Quadro 1. Índice Temático do Manual do Formando, EPSCBF, Versão 03/Final (Cont.)

Distribuição das temáticas por sessão de formação		
Sessão/Módulo	Tema	Subtemas
06	Motor de pesquisa	Definição Tipos Pesquisar
07	Navegar na internet	Reviver uma visita Visitas reais versus visitas virtuais
08	Correio eletrónico	Definição Palavra-chave (<i>password</i>) Exemplos de websites para criação de email
09	Segurança	Privacidade OLX Ikea La Redoute Segurança Social Finanças
10	Procura de emprego na internet	Procura activa de emprego IEFP Netemprego Egor Careerjet Trabalho Certo Sapoemprego
11	Criar um blogue	Palavras-chave Desafio: criar um blogue Desafio: personalizar um blogue Desafio: escrever e publicar um texto num blogue
12	Comunicação Síncrona	Chat Skype
13	Avaliação da Acção de Formação	Desafio: desenhar uma proposta de utilização da Internet no estabelecimento prisional Avaliação da Acção de Formação

Fonte: da Autora.

Numa análise conclusiva aos contributos das participantes nos doze módulos iniciais da acção de formação podem assinalar-se alguns pontos-chave que permitem fazer uma categorização da amostra de participantes e dos reflexos da acção de formação na mesma:

- as participantes sentem necessidade de aprender em geral em resultado do pouco conhecimento existente;

- as participantes demonstram vontade de obter mais conhecimento, de o receber por meios atrativos, nomeadamente pela demonstração, e de experimentar;
- há diferenças de assimilação de conhecimento entre participantes – algumas ficam esclarecidas numa primeira aprendizagem, outras sentem necessidade de rever os conteúdos –, que se tornaram visíveis no Módulo 02;
- as participantes consideram os factos curiosos ensinados na sessão como pontos de maior interesse;
- explorar a Internet através da pesquisa ou da experimentação de coisas novas traz às participantes boas sensações, tais como, o aumento da sensação de normalidade e de liberdade;
- qualquer atividade *online* que permita às participantes terem o pensamento fora da sua condição atual lega-lhes bem-estar emocional mesmo que essa atividade esteja relacionada com a realidade em que vivem;
- é desconfortável para as participantes pensar no que será a sua vida pós-reclusão;
- apesar de regra geral as participantes gostarem de participar oralmente, algumas atividades de pergunta-resposta preferem responder por escrito, o que parece resultar da necessidade de individualidade e de participação sem observação e/ou crítica das colegas;
- os momentos de partilha e de conversa da ação de formação reforçam a sensação de vida normal, de liberdade;
- a partilha sem condicionantes, tal como fariam em liberdade, lega bem-estar e segurança emocionais às participantes;
- o gosto pela participação é um fator determinante no sucesso não apenas da participação presencial e, conseqüentemente, oral, mas também do processo de ensino-aprendizagem;
- participantes felizes contribuem em larga medida para o sucesso da ação de formação;
- as participantes preveem que os conhecimentos obtidos lhes permitam no futuro efetuar tarefas como procurar/encontrar informação sobre temas que as interessem seja para fins pessoais, utilitários e/ou cívicos;
- as participantes consideram que o conhecimento obtido relativo à procura de emprego na Internet será útil por motivos de comodidade, de oferta alargada e de esclarecimento;
- a ação de formação salientou ou reforçou a vontade das participantes em avançar na aprendizagem e em aplicá-la;
- a aproximação do momento do fim da pena coloca as participantes numa posição de questionamento sobre o seu lugar na sociedade, ou seja, sobre que lugar poderão ocupar

nela no futuro;

- é unânime o interesse das participantes perante a obtenção de conhecimento e a experimentação da comunicação síncrona;
- todas as participantes indicam que a principal vantagem do conhecimento acerca da comunicação síncrona é a possibilidade de contactar com a sua rede social de apoio;
- as participantes demonstram ter expectativas de aprendizagem elevadas e não considerar outro cenário que não o de continuar a aprender.

O desenho da proposta de utilização da Internet no EPSCBF desenvolveu-se em conversa e com a participação de todas as participantes. Houve algumas pequenas discordâncias durante a discussão acerca de algumas condições de utilização da Internet que com a partilha de opiniões e o questionamento das opções se dissiparam. A proposta final resultou, portanto, do consenso de todas as participantes.

Da análise destacam-se os seguintes resultados:

- Principais problemas identificados: segurança, financeiro e gestão.
- Quem poderia usar: reclusas que vão à escola e/ou que trabalham (deve-se ao mérito de manter a vida ativa em reclusão).
- Critérios de autorização para uso: não tendo habilitações é necessário frequentar uma formação (curta ao género da dada por nós) e quem não vai à escola nem trabalha tem que fazer a formação independentemente das suas competências.
- Para o que se poderia usar: comunicar com a família e amigos (os mesmos contactos do telefone, são dez os que estão autorizadas a ter) através de email e ferramentas de conversação; aceder a informação justificada pelo trabalho ou pela escola; aceder a informação noticiosa diária; procura de emprego; realizar serviços pessoais (finanças, segurança social) e comunicar com os advogados.
- Como seria possível ao nível da estrutura: sala com dez computadores, que já existe, com um guarda monitorizar (à semelhança do que acontece com a biblioteca da escola que tem uma guarda responsável).
- Formato de acesso: 30 minutos por reclusa por dia; três horas de manhã (9h-12h); três horas de tarde (14h-17h) e segunda a sexta (isto possibilita que num mesmo dia 120 reclusas possam usar o serviço e que ao fim de três dias tenha sido possível que todas as reclusas do EP tenham usado os seus 30 minutos).

3. ESTABELECIMENTO PRISIONAL DE SANTA CRUZ DO BISPO MASCULINO

O Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo Masculino (EPSCBM) destina-se a cidadãos condenados a cumprir pena de prisão em regime de dias livres, reclusos condenados a cumprir pena em regime comum, em regime aberto no interior, em regime aberto no exterior, inimputáveis a cumprir medida de segurança na Clínica de Psiquiatria e Saúde Mental, imputáveis a cumprir pena em estabelecimento destinado a inimputáveis.

A ação de formação que integrou o estudo de caso começou com 16 participantes a cumprir pena na Unidade Livre de Drogas (ULD). Destes 16, dois indivíduos participaram apenas no início da ação – um indivíduo foi transferido da unidade para o edifício principal do EP deixando, por isso, de poder frequentar a ação de formação, outro saiu em precária e não se apresentou de volta para continuação do cumprimento da pena –, e dois indivíduos frequentaram quase a totalidade da formação – saíram da ULD e do EP devido a cumprimento de dois terços da pena ou finalização da mesma. No decorrer da ação de formação a ULD recebeu um novo recluso que por mostrar interesse nesse sentido integrou a mesma. Assim, houve no total 17 indivíduos a frequentar a ação de formação, sendo que desses apenas 13 a terminaram.

No que respeita à caracterização demográfica, como se pode verificar, o grupo participante na ação de formação aplicado no EPSCBM é composto por pessoas nascidas entre os anos 1973 e 1995, sendo, assim, indivíduos com idades compreendidas entre os 21 e os 43 anos.

No que diz respeito ao estado civil, a leitura dos dados é bastante simples: 82% (14 indivíduos) indica ser solteiro, um (1) participante indica ser divorciado, e dois (2) indicam viver em situação de união de facto.

Relativamente às habilitações escolares, grande parte dos participantes – 47% referente a oito (8) indivíduos – indica ter concluído o 3.º Ciclo do Ensino Básico, ou seja, o 9.º ano de escolaridade. O mesmo número de participantes indica ter escolaridade inferior a essa, especificamente: dois (2) participantes que concluíram o 1.º Ciclo (4.º ano ou 4.ª classe) – 12% –, e quatro (4) participantes que concluíram o 2.º Ciclo – 35%. Dos dezassete participantes (17) apenas um (1) indica ter concluído o Ensino Secundário (6%).

As estatísticas da Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais relativas às habilitações literárias da população reclusa portuguesa indicam que 79,1% da população masculina frequentou e/ou completou o Ensino Básico, e que apenas 13,5% frequentou e/ou completou o Ensino Secundário ou Superior (ver Quadro 2 – Habilitações Literárias da População Reclusa por Sexo e Nacionalidade (1.º Trimestre de 2016) (EPSCBM)). Não obstante a percentagem de reclusos do género masculino que completaram o Ensino Básico ser elevada, verifica-se que desses apenas 26,6% atingiram o

último grau desta etapa educativa, e que uma percentagem grande alcançou apenas o 1.º Ciclo do Ensino Básico: 26,9% (correspondente a 3.603 indivíduos).

Quadro 2. Habilitações Literárias da População Reclusa por Sexo e Nacionalidade (1.º Trimestre de 2016) (EPSCBM)

Habilitações Literárias	Homens						Mulheres						Total	
	Portugueses		Estrangeiros		Total		Portuguesas		Estrangeiras		Total		n.º	%
	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%	n.º	%		
Não sabe ler nem escrever	369	3,3	53	2,4	442	3,2	56	8,8	9	4,1	65	7,6	487	3,4
Sabe ler e escrever	323	2,9	94	4,2	417	3,1	42	6,6	23	10,4	65	7,6	482	3,4
Com frequência de ensino	10324	92,7	2080	92,4	12404	92,6	517	81,5	176	79,3	693	81,0	13097	91,9
1.º ciclo Ensino Básico (1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano)	3277	29,4	326	14,5	3603	26,9	189	20,8	36	16,2	225	26,3	3828	26,9
2.º ciclo Ensino Básico (5.º e 6.º ano)	3060	27,5	369	16,4	3429	25,6	93	14,7	17	7,7	110	12,9	3539	24,8
3.º ciclo Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º ano)	2893	26,0	669	29,7	3562	26,6	132	20,8	54	24,3	186	21,7	3748	26,5
Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º ano)	885	7,9	569	25,3	1454	10,9	83	13,1	39	17,6	122	14,3	1576	11,1
Ensino Superior	195	1,89	141	6,3	336	2,5	20	3,2	27	12,2	47	5,5	383	2,7
Outros cursos	14	0,1	6	0,3	20	0,1		0,0	3	1,4	3	0,4	23	0,2
Informação não disponível	123	1,1	23	1,0	146	1,1	19	3,0	14	6,3	33	3,9	179	1,3
TOTAL	11139	100	2250	100	13389	100	634	100	222	100	856	100	14245	100

Fonte: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas, "ESTATÍSTICAS PRISIONAIS (1.º Trimestre de 2016)", pág. 5, retirado de <http://www.dgsp.mj.pt>, a 4 de Agosto de 2016, com acrescentos gráficos da autora.

Relativamente à situação profissional dos participantes na ação de formação antes da reclusão, 65% estavam empregados, o que corresponde a 11 indivíduos.

À pergunta "C.02 Como ficou a saber o que é a Internet? (Assinale apenas umas das opções apresentadas.);" obtiveram-se 38 respostas (um dos participantes não respondeu). Tal como aconteceu no caso do EPSCBF, a maioria dos participantes não respeitou a indicação que pedia que selecionassem apenas uma das opções de resposta respondentes. Analisando todos os dados obtidos, conclui-se que a principal forma de conhecimento sobre o que é a Internet indicada

é “Por um familiar” com 26%, valor que corresponde às respostas de dez dos participantes. Em segundo lugar está a opção “Em formação/em aulas”, com 24% correspondente a nove respostas; e com 19% das opções de resposta (sete indivíduos), consta a opção “Por um amigo”.

Duas das principais opções de resposta revelam que, tal como no caso das participantes do género feminino, a rede social de apoio teve um papel significativo no primeiro contacto com a Internet já que integra em si 45% das opções de resposta. Este aspecto torna-se mais definido se se adicionar o valor relativo à opção “Por um conhecido”. Com efeito, os três valores somados dão um total de 53% das opções de resposta.

No que respeita ao Programa Curricular para a Ação de Formação, a estrutura temática aplicada no EPSCBM foi desenhada a partir daquela aplicada ao Estabelecimento Prisional de Santa Cruz do Bispo Feminino (ver Quadro 3 – Índice Temático do Manual do Formando, EPSCBF, Versão 03/ Final).

Quadro 3. Índice Temático do Manual do Formando, EPSCBM

Distribuição das temáticas por sessão de formação		
Sessão/ Módulo	Tema	Subtemas
01	Tecnologia	História Cronologia da história da tecnologia Computador Tecnologias da informação e da comunicação
02	Hardware	Definição Dispositivos de entrada Dispositivos de saída Dispositivos de armazenamento
03	Software	Definição Sistema operativo Programas Programas de execução Programas de comunicação
04	Internet e World Wide Web (WWW)	Internet World Wide Web Website Utilizadores Utilidade
05	Pesquisar e Navegar	Navegadores Motor de pesquisa Pesquisar Navegar

Quadro 3. Índice Temático do Manual do Formando, EPSCBM (Cont.)

Distribuição das temáticas por sessão de formação		
S e s s ã o / Módulo	Tema	Subtemas
06	Correio eletrónico	Definição Utilizador Palavra-chave (<i>password</i>) Exemplos de <i>websites</i> para criação de email
07	Criar Contas <i>Online</i>	Privacidade OLX Ikea La Redoute Segurança Social Finanças
08	Procura de emprego na internet	Procura activa de emprego IEFP Netemprego Egor Careerjet Trabalho Certo Sapoemprego
09	Comunicação Síncrona	Chat Skype
10	Avaliação da Acção de Formação	Desafio: desenhar uma proposta de utilização da Internet no estabelecimento prisional Avaliação da Acção de Formação

Fonte: da Autora

Ao contrário do que aconteceu na experiência no EPSCBF, para a ação de formação no EPSCBM procurou-se criar um programa curricular mais compacto e objetivo reduzindo-se o número de módulos, pela supressão de temas ("Criar um blogue") e reorganizando-se as temáticas. Por exemplo, juntaram-se "Internet" e "World Wide Web (WWW)" (módulo 04), e "Pesquisar" e "Navegar" (módulo 05).

Numa análise conclusiva aos contributos dos participantes nos primeiros nove módulos da ação de formação podem assinalar-se alguns pontos-chave que permitem fazer uma categorização da amostra de participantes e dos reflexos da ação de formação na mesma:

- os participantes sentem que a aprendizagem obtida na ação de formação os ajudará futuramente no dia-a-dia;
- o conhecimento prévio sobre os temas abordados na ação de formação é reduzido;

- há diferenças de conhecimento entre participantes do mesmo grupo, que se tornaram óbvias no Módulo 03 da ação de formação;
- os conteúdos abordados na ação de formação são assimilados pelo menos de forma superficial;
- os participantes sentem que precisam utilizar o computador de forma a cimentar a aprendizagem;
- regra geral os participantes sentem que todos os temas precisam ser aprofundados;
- de forma geral os formandos estão motivados para aprender, têm interesse na ação de formação e gostam da maneira como os conteúdos lhes são transmitidos e de como a ação de formação está organizada;
- a experiência de atividades novas na Internet mesmo que em formato demonstrativo provocam curiosidade e interesse aos participantes, culminando num incremento de motivação para a aprendizagem.

4. DESENHO DE PROPOSTA DE UTILIZAÇÃO DA INTERNET NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL

O desenho da proposta de utilização da Internet no Estabelecimento Prisional desenvolveu-se em conversa e com a participação de todos os participantes. O principal problema identificado foi o da segurança (ligação à rua, continuação de negócios que tinham lá fora) e a solução apresentada foi a limitação do acesso. Embora tenham expressado a ideia que todos devem ter acesso à Internet, sem exceção.

- Para o que poderia usar: Pesquisar; Estudar e aprender; Falar com a família; Aceder a contas bancárias (transferir dinheiro para as contas próprias) e Estar informado (três jornais).
- Em que contexto: Lazer (apoio emocional); Ensino (aprendizagem) e Pessoal (gestão financeira).
- Quando: Nos horários dos telefonemas e nas partes livres do dia (11h30-12h15 + 13h-13h50 + 17h50-18h45; 9h-12h15 + 13h-17h30; segunda-feira de manhã, quarta-feira à tarde).
- Durante quanto tempo: 30 minutos.
- Onde: Sala (aquário).
- Como: Com supervisão do guarda à distância (balcão); Três computadores; e com Formação.
- De que forma: Com confiança; quem fizesse uso indevido seria castigado, deixaria de usar; Com tutoria para elementos novos e Inscrição prévia com indicação de tipo de utilização a fazer.

- O que poderia usar: *Skype, chat, correio eletrónico, controlo de contactos.*

Comparando com o grupo do EPSCBF participante na investigação, este grupo pareceu bastante menos preocupado com as questões óbvias que é preciso considerar quando se idealiza, como neste caso, uma proposta de mudança tão invulgar e descontextualizada do cenário prisional. Com efeito, a ideia de 'confiança' apresentada pelos participantes como mecanismo de viabilidade parece resultar mais daquilo que aqueles acham que o sistema lhes deve do que o que eles precisam provar a este.

Não obstante esta posição, mais reivindicativa e, diremos, reacionária, as probabilidades que os participantes atribuem à possibilidade de uma proposta como esta ser aceite pela direção do estabelecimento prisional e, ulteriormente, pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, são bastante reduzidas. Com efeito, quando questionados sobre que percentagem de aceitação acreditam que a proposta vai ter, os participantes respondem, na sua larga maioria, 'zero'. E mesmo aqueles que acreditam que há uma possibilidade reduzida de a proposta ser aceite são bastante cautelosos nas previsões não indicando valores acima dos 25%.

Os participantes 10 e 16, tal como a maioria da amostra, responderam 'zero', afirmando que no momento em questão não acreditavam na possibilidade do cenário desenhado se tornar uma realidade. No entanto, referiram considerar que dadas outras condicionantes essa situação poderá mudar. Assim, o participante 10 disse "Deste momento a 5 anos, 25%.". Ou seja, o formando acredita que, em 2021, a probabilidade de ser possível haver um cenário de utilização da Internet na ULD terá uma percentagem de 25.


CONCLUSÃO

O desenho do modelo formativo que se apresenta como fruto deste trabalho de investigação usufrui e incorpora informação e reflexão oriunda de diversas fontes, nomeadamente, a revisão da literatura, o quadro formativo em TIC proposto pelo Ministério da Educação Português para o Ensino Básico e, com especial importância, os dados empíricos recolhidos nos dois estudos de caso. O resultado final, nomeadamente no que diz respeito às temáticas, pode verificar-se no Quadro 4 - Programa Temático para Ação de Formação.

Quadro 4. Programa Temático para Ação de Formação

Distribuição das temáticas por sessão de formação		
Sessão/ Módulo	Tema	Subtemas
01	Tecnologia	História da tecnologia Cronologia da história da tecnologia Computador Tecnologias da informação e da comunicação
02	Hardware	Definição Dispositivos de entrada Dispositivos de saída Dispositivos de armazenamento
03	Software	Definição Sistema operativo Programas Programas de execução Programas de comunicação
04	Internet e World Wide Web (WWW)	Internet World Wide Web Website Utilizadores Utilidade
05	Pesquisar e Navegar	Navegadores Motor de pesquisa Pesquisar Navegar
06	Correio eletrónico	Definição Utilizador Palavra-chave (<i>password</i>) Exemplos de <i>websites</i> para criação de email
07	Criar Contas <i>Online</i>	Privacidade Páginas de comércio (OLX, Ikea, etc.) Segurança Social Finanças
08	Procura de emprego na internet	Procura activa de emprego IEFP Página de procura de emprego e recursos humanos (Netemprego, Egor, Careerjet, Trabalho Certo, Sapoemprego)
09	Comunicação Síncrona	Skype Chat (ferramenta de conversação que se considere adequada)

Fonte: da Autora



Especificamente sobre a utilização da Internet para fins de aprendizagem, também ambas as experiências mostraram que, dentro das condições adequadas ao contexto prisional, essa possibilidade existe e é praticada embora em moldes muito restritos e condicionados.

Assim, conclui-se que, numa relação de um para um, na qual a orgânica e dinâmica do estabelecimento prisional se mantenha e não seja perturbada, e quando exista justificação e autorização para utilização, o acesso à Internet poderá existir em contexto escolar e/ou formativo com o objetivo de aprendizagem.

Efetivamente, perante uma população com um nível de conhecimento baixo verifica-se que qualquer aprendizagem é uma mais-valia no aumento de competências e conhecimentos do indivíduo, e até na construção da pessoa enquanto cidadão e profissional. No caso desta investigação, especificamente na tentativa de dotação do indivíduo das competências infocomunicacionais básicas, as vantagens tornam-se mais óbvias não só porque os indivíduos que já usam as tecnologias o fazem de forma pouco eficaz e eficiente no que diz respeito ao retorno positivo em termos de sucesso profissional, mas também porque a aprendizagem que eventualmente recebam pós-reclusão será mais provavelmente informal e, conseqüentemente, não orientada para uma utilização das tecnologias da informação e da comunicação também eficaz e eficiente com o objetivo de alcançar um lugar de sucesso na sociedade, mas orientada para a utilização trivial.

Os resultados obtidos com ambos os estudos de caso aplicados nos estabelecimentos prisionais participantes nesta investigação mostram que houve um impacto muito positivo não só nos conhecimentos infocomunicacionais dos indivíduos, como na relação adquirida com a aprendizagem. O ganho de conhecimentos e competências trouxe, por sua vez, um aumento positivo na autoimagem e autoestima dos participantes. Com efeito, a satisfação dos formandos com a aprendizagem obtida faz crescer a motivação para aprender e a vontade para adquirir mais conhecimento.

Tendo em conta todas as dificuldades que enfrentam após a reclusão, considera-se que este contributo é, sem dúvida, uma mais-valia para o futuro destas pessoas. E defende-se que ações de formação como as aplicadas no âmbito desta investigação deveriam ser uma constante nos estabelecimentos prisionais portugueses, sempre com adaptação necessária às estruturas e dinâmicas de cada um, e aos perfis dos indivíduos participantes.

REFERÊNCIAS

- Baskas, R. S. (2016). *Creating a Curriculum and Accommodating Teaching Methods at a Federal Prison's Special Housing Unit*. ERIC, 1-14.
- Batra, R., Jasso, T., & Stevens, Y. (2012). Learning behind bars: Exploring prison educators' facilitation of inmates' self-directed learning through Garrison's model. In *11th Annual College of Education & GSN Research Conference*, pp. 2-9.
- Burgos, Oliván Lola; García, Villar Aída; Tomás Humbert, C. (2007). El blog desde la prisión: un instrumento de inclusión social. *Educacion Y Bibliotecas*, 19(158), 102-109.
- Caride Gómez, J. A., & Gradaïlle Pernas, R. (2013). Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias. *Revista de Educacion*, 360, 36-47. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219>.
- Contreras-Pulido, P., Marfín-Pena, D., & Aguaded, I. (2015). Derribando el autoestigma: medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. *Cuadernos.Info*, 36(36), 15-26. DOI: <https://doi.org/10.7764/cdi.36.708>.
- Cronin, J. (2011). *The path to successful reentry: The relationship between correctional education, employment and recidivism*. Missouri: University of Missouri, Institute of Public Policy.
- Dores, A. P., Pontes, N., & Loureiro, R. (2016). *Manifesto para uma nova cultura penal*. Lisboa.
- Emasealu, H. U., & Popoola, S. O. (2016). Information Needs, Accessibility and utilization of Library Information Resources as Determinants of Psychological Well-being of prison Inmates in Nigeria. *Brazilian Journal of Information Science*, 2(2010), 29-46.
- Farley, H., & Pike, A. (2016). Engaging prisoners in education: Reducing risk and recidivism. *Journal of the International Corrections and Prison Association*, 1(1), 65-73.
- Farley, H., Pike, A., Hopkins, S., & Byrne, C. (2015). Bringing digital literacies to students in prison: challenges and opportunities. In *Proceedings of the 15th EPEA Training Conference (EPEA 2015)*, pp. 1-1. University of Southern Queensland.
- Fong, J. (2008). Facilitating education in prisons. In E. W. C. Leung, F. L. Wang, L. Miao, J. Zhao, & J. He (Eds.), *Advances in Blended Learning* (Gerhard Go, Vol. 5328, pp. 1-15). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Franganillo, J., Burgos, L., García, A., & Tomàs, C. (2006). Alfabetización digital en la prisión: una experiencia con jóvenes internos. In *Alfabetización digital en la prisión: una experiencia con jóvenes internos*. Badajoz: *II Congreso Internacional de Alfabetización Tecnológica*, pp. 102-118. Disponible em <http://www.franganillo.net/franganillo2006.pdf>.

- Harlow, C. W. (2003). *Education and Correctional Populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report. US: U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs Revised. Disponível em <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>.
- Hawley, J. (2011). *Prison Education and Training in Europe: A Review and Commentary of Existing Literature, Analysis and Evaluation*. *Education And Training*. Disponível em http://ec.europa.eu/justice/news/consulting_public/0012/Fullreport_en.pdf.
- Hurry, J., Brazier, L., Snapes, K., & Wilson, A. (2005). *Improving the literacy and numeracy of disaffected young people in custody and in the community*. Disponível em http://www.nrdc.org.uk/publications_details.asp?ID=28#.
- Justice Action. (2011). *Computers in Cells: Maintaining Community Ties and Reducing Recidivism*. *Justice Action*. Disponível em <http://search.proquest.com/docview/1033447378?accountid=13042%5Cn>; http://oxfordsfx.hosted.exlibrisgroup.com/oxford?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/t:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ:ncjrs&atitle=Computers+in+Cells:+Maintaining+Commun.
- Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrest, and Self-Reports. *American Economic Review*, 94(1), 155-89. DOI: <https://doi.org/10.1257/000282804322970751>.
- Newman, G. R. (2011). *Crime and Punishment around the World*. (M. K. Nalla, & G. R. Newman, Eds.) (Library of). Santa Barbara, California, US: Abc-clio.
- O'Neill, L., MacKenzie, D. L., & Bieri, D. M. (2007). Educational Opportunities Within Correctional Institutions: Does Facility Type Matter? *The Prison Journal*, 87(3), 311-327. DOI: <https://doi.org/10.1177/0032885507304351>.
- Onofre, E. M. C. (2009). Educação Escolar na Prisão na Visão dos Professores: um hiato entre o proposto e o vivido. *Reflexão e Ação*, 17(1), 227-244.
- Pager, D. (2003). The mark of a criminal record. *American Journal of Sociology*, 108(5), 937-975.
- Pike, A. (2014). *Prison-based transformative learning and its role in life after release* (No. Online). The Open University.
- Pike, A., & Adams, A. (2012). Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, 20(4), 363-376. DOI: <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18620>.
- Pulido, M. P. (2010). Programs promoting reading in Spanish prisons. *IFLA Journal*, 36(2), 131-137. DOI: <https://doi.org/10.1177/0340035210369875>.

- Reisdorf, B. C., & Jewkes, Y. (2016). (B)Locked sites: cases of Internet use in three British prisons. *Information, Communication & Society*, 19(6), 771-786. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369118X.2016.1153124>.
- Rocha, D. G. S., & Oliveira, L. (2014). Informação e comunicação em plataformas digitais: novos desafios para o sistema prisional português. In A. M. da Silva, B. Passarelli, & F. Ramos (Eds.). *e-Infocomunicação – Estratégias e aplicações* (pp. 169-200). São Paulo: Senac. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3628.4329>.
- Rogers, L., Hurry, J., Simonot, M., & Wilson, A. (2014). The aspirations and realities of prison education for under-25s in the London area. *London Review of Education*, 12(2), 184-196. Disponível em <https://login.e.bibl.liu.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=115006730&site=eds-live&scope=site>.
- Schirmer, S. L. (2008). Education Behind Bars. *CURRENT*, 11(2), 1-128.
- Sedgley, N. H., Scott, C. E., Williams, N. A., & Derrick, F. W. (2010). Prison's Dilemma: Do education and jobs programmes affect recidivism? *Economica*, 77(307), 497-517. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.2008.00751.x>.
- Steurer, S. J., Smith, L., & Tracy, A. (2001). *OCE/CEA Three State Recidivism Study*. Washington, DC. Disponível em <http://www.ceanational.org/PDFs/3StateFinal.pdf>.
- Tyler, J. H., & Kling, J. R. (2002). *What is the Value of a Prison GED?* Unpublished, Brown University, (September), 1-54. Disponível em <http://users.nber.org/~kling/PrisonGED.pdf>.
- Weissman, M., Cregor, M., Gainsborough, J., Juvenile Justice Project of Louisiana, Kief, N., E. Leone, P., & Sullivan, E. (2008). *The right to education in the juvenile and criminal justice systems in the United States. Dignity in Schools Campaign* (Vol. 5). US. Disponível em https://www.aclu.org/files/images/asset_upload_file164_38663.pdf.
- Wexler, J., Pyle, N., Flower, A., Williams, J. L., & Cole, H. (2014). A Synthesis of Academic Interventions for Incarcerated Adolescents. *Review of Educational Research*, 84(1), 3-46. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499410>.
- Wexler, J., Pyle, N., Flower, A., Williams, J. L., & Cole, H. (2013). A Synthesis of Academic Interventions for Incarcerated Adolescents. *Review of Educational Research*, Vol. 84. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313499410>.
- Zgoba, K. M., Haugebrook, S., & Jenkins, K. (2008). The influence of GED obtainment on inmate release outcome. *Criminal Justice and Behavior*, 35(3), 375-387.

Capítulo 8.

Educação em Estabelecimentos Prisionais em Portugal.

Um programa para a inclusão social e digital e desenvolvimento de competências

Sara Dias-Trindade; J. António Moreira

INTRODUÇÃO

O mundo encontra-se em constante e acelerada mudança fruto da globalização que provocou o surgimento de uma “nova sociedade” baseada na informação e no conhecimento e que tem vindo a fazer surgir novas desigualdades educacionais, reforçando até a situação de exclusão social em que tantas pessoas se encontram, como é o caso daqueles que estão em situação de reclusão. É, por isso, cada vez mais premente repensar os paradigmas educacionais, os processos de comunicação educacional, os cenários de aprendizagem e os modelos pedagógicos.

Estas mudanças justificam, sobretudo no que diz respeito ao contexto prisional e tendo em conta a necessidade de garantir, a todos, o acesso à educação, a necessidade de ter em conta quer a qualidade dos processos pedagógicos quer a forma como o desenvolvimento de competências é pensado, tendo em conta que este é fundamental para conseguir funcionar em pleno numa sociedade cada vez mais digital e em rede (Moreira, Machado, Dias-Trindade, 2018).

Na verdade, já em 1989 o Comité de Ministros do Conselho da Europa indicou, através da Recomendação R(89)12, que a educação nas prisões contribui para tornar estes estabelecimentos locais mais humanos e dessa forma facilitar a reintegração dos reclusos na sociedade, uma vez cumpridas as suas penas. Também em Portugal se refletem estas ideias e, em 1999, foi publicado o Despacho Conjunto n.º 451/MJ/ME, de 1 de junho, no qual é reconhecido que é fundamental “criar condições que permitam a esta população adquirir competências facilitadoras de uma reintegração bem sucedida” (p. 8084), interagindo para o efeito os dois ministérios no sentido de criar as condições para que os cidadãos reclusos tenham, de forma efetiva, acesso à educação e à formação.

Porém, ainda subsistem alguns obstáculos, sobretudo, porque os reclusos não têm grandes incentivos para frequentar programas de formação e, também, porque a maioria dos modelos existentes são réplicas de estruturas educativas que, fora dos muros da prisão, não foram eficazes (Gomes *et al.*, 2004).

Em 2006, o Parlamento e o Conselho Europeus referiram a necessidade de desenvolver infraestruturas e tomar medidas que possam “assegurar igualdade de acesso à aprendizagem ao longo da vida

e aos mercados de trabalho" (p. 10). De facto, a educação, e de modo particular uma educação global e inclusiva, está presente quando são definidos objetivos para um desenvolvimento sustentável do planeta.

Foi baseado nestes pressupostos que foi desenvolvido um programa de formação ajustado às reais necessidades da população reclusa: uma formação direcionada para o desenvolvimento de competências e, sobretudo, que seja útil para a sua reinserção na sociedade, após cumprida a pena.


1. EDUCAÇÃO EM AMBIENTE PRISIONAL: NECESSIDADES E RESPOSTAS POSSÍVEIS

O acesso dos reclusos ao sistema educativo deve envolver não só o desenvolvimento de competências em áreas que contribuam para facilitar a sua reintegração na comunidade, mas deve, também, procurar efetivamente uma formação integral, humanista, que contribua para a promoção de diferentes oportunidades de aprendizagem que se possam basear em experiências quotidianas e na capacidade de usar efetivamente essas experiências quer de carácter formal quer informal. Nesse sentido, motivar para a aprendizagem provocando o desenvolvimento de competências como a autossuficiência, a autorresponsabilidade ou a autoconfiança procura promover a busca de objetivos e a participação ativa em vários contextos sociais, necessárias em diferentes situações da vida (Nyhan, 1996).

Para além disso, e como a própria União Europeia reconhece, também as competências no uso de recursos digitais e de trabalho com diferentes *media* devem estar presentes na formação do recluso, uma vez que estas se afirmam atualmente como indispensáveis para a integração social (Comissão Europeia, 2003, 2005), adaptando-se desta forma às necessidades dos mercados de trabalho. Nesse sentido, a interação entre a formação humana, as competências transversais deste novo milénio, e a tecnologia, facilita uma adaptação a contextos onde real e virtual, *online* e *offline* se misturam e hibridizam cada vez mais. Assim, programas de aprendizagem que se moldam às necessidades dos seus participantes, em linha com as ideias de justiça social, (Bolívar, 2012; Murillo; Hernández, 2011), contribuem verdadeiramente para aproximar diferentes grupos sociais e assegurar que a todos é dado o mesmo acesso à educação e, sobretudo, para

dar às pessoas os meios para desenvolver suas habilidades e competências que lhes permitam ler o mundo e, com base nessa análise crítica, saber como enfrentá-lo e autodesenvolver-se, de uma forma digna (Hurtado, 2005, p. 7).

De facto, no contexto europeu, a capacidade de "aprender a aprender" tem sido também



considerada, em diferentes documentos, uma competência chave estratégica na sociedade do conhecimento, o que vem implicar, por um lado, que o cidadão esteja consciente dos seus próprios métodos de aprendizagem sabendo, deste modo, identificar as suas próprias necessidades e, por outro, que consiga determinar a melhor estratégia para ultrapassar possíveis obstáculos para uma aprendizagem de sucesso¹.

Em concreto, no que diz respeito à população que se encontra em contexto de reclusão, é importante encontrar estratégias que auxiliem no desenvolvimento de qualquer uma destas competências, encontrando-se na Educação Digital a possibilidade de dirimir distâncias e restrições, promovendo “não só a aprendizagem pela descoberta, eventualmente até colaborativa, mas também a sincronização entre o desenvolvimento individual e o contexto, promovendo maior motivação, mais diálogo, interação e comunicação” (Dias-Trindade; Carvalho, 2019, p. 52).

É, por isso, fundamental encontrar estratégias que contribuam para que os cidadãos que se encontram em período de privação de liberdade possam reencontrar o seu conceito de cidadania, para além de desenvolverem novas competências de aprendizagem, facilitando, como foi já referido, a sua reinserção na comunidade após cumprida a sua pena (Recomendação n.º R(89)12 do Comité de Ministros do Conselho da Europa).

A este respeito são já vários os projetos realizados ou em curso, quer na Europa quer em diversas outras partes do mundo, que procuram associar educação, *eLearning* e inclusão digital, tais como o *Telfi* (2002), o *ELIS* (2004), o *PIPELinE* (2005), o *LiCoS* (2008), o *Virtual Campus* (2009), a *Internet for Inmates* (2010), entre outros, mas também em Portugal como é o caso do *EPRIS* (2015) e do *Campus Digital Educonline@pris*, iniciado em 2018, desenvolvido em parceria pela Universidade Aberta (UAb) e a Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP). Todos estes projetos têm em comum o desejo de contribuir para o desenvolvimento de novos mecanismos que fomentem a aprendizagem mas, sobretudo, que com estas aprendizagens se promova a inclusão social, cívica e digital, ainda em ambiente prisional, mas como preparação para o retorno à vida em liberdade, onde destes projetos poderão ser retirados benefícios quer para os próprios quer para a sociedade onde estes se voltarão a inserir.

¹ Cf. Proposal for the Recommendation of the European Parliament and the Council on the key competences for lifelong learning /*COM/2005/0548 final-COD2005/0221.

2. O PROGRAMA “EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA: TRILHOS DE INTERVENÇÃO”

Assim, procurando responder a este desafio, foi desenvolvido um programa de formação intitulado “Educação para a Cidadania - Trilhos de Intervenção” com temas relacionados com os direitos humanos e a sua universalidade, num quadro de Aprendizagem ao Longo da Vida e de Educação Não-Formal. Este programa pretende, por um lado, ser um contributo efetivo para que se pense uma educação para as competências e para a cidadania assente, na autonomia na solidariedade, e no pluralismo cultural e social e, por outro, procura concretizar o definido no Objetivo 4 da Agenda 2030, ou seja, a promoção de uma educação inclusiva, mesmo junto daqueles que normalmente não têm tanta facilidade de acesso a diferentes oportunidades, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências, tão importantes para alcançar o sucesso no mundo de hoje.

O programa estruturou-se em dez sessões de trabalho, de três horas, cada, num total de trinta horas de formação, através de uma metodologia baseada no modelo pedagógico desenvolvido por Moreira (2017) para o desenho de e-atividades de aprendizagem centradas na “desconstrução” de imagens em movimento.

Partindo do potencial que as tecnologias audiovisuais, e mais especificamente a linguagem fílmica e cinematográfica, possuem para o desenvolvimento de competências, procurou-se promover uma educação estética para a compreensão de uma cultura visual, capaz, sobretudo, de contribuir para a emancipação do indivíduo que dele beneficia (Hernandez, 2000).

A linguagem fílmica e cinematográfica pode, de facto, configurar-se como um recurso de elevado potencial para o processo de ensino e de aprendizagem. Porém, a sua utilização em contexto educativo precisa ser pensada enquanto estratégia completa e integrada de forma estruturada nas estratégias pedagógicas para que o seu verdadeiro potencial possa ser desvendado.

Nesse sentido, a linguagem do cinema pode ser encarada como uma linguagem que permite que o espetador movimente diferentes competências. Pode ser tão rica a exploração de conteúdos cinematográficos que, como Sánchez (2003) refere, “não basta ver um filme. Há que analisá-lo com olho crítico [...] para [...] valorizar o cinema como contador de histórias, como transmissor de valores e como portador de arte e de conhecimentos”² (p. 46).

Na verdade,

colocar nas mãos do estudante esta fruição de um género artístico composto de tantos elementos diferentes, que formam uma narração que pode dar origem a tantos e variados comentários e

² Tradução nossa. No original: “una película no basta con verla. Hay que analizarla con ojo crítico [...], para [...] valorar el cine como contador de historias, como transmisor de valores y como portador de arte y de conocimientos”.

reflexões (Sánchez, 2003), é transformar efetivamente o cinema numa estrela de sucesso, no sentido em que o filme se torna o meio para que aprendizagens de qualidade, motivadoras e plenamente adequadas ao novo milénio vão poder ocorrer (Dias-Trindade, 2018, p. 122).

No que diz respeito a uma estratégia que se adegue a uma população adulta, a narrativa fílmica afigura-se bastante relevante, uma vez que ela leva o espetador a um processo de construção intelectual e de descoberta, extrapolando e organizando a informação de forma a conseguir transformá-la em conhecimento significativo. Mais do que semântica, a linguagem fílmica requer uma construção ativa de conhecimento, assente em competências que mobilizam também experiências pessoais, numa cultura partilhada e de efetiva cooperação como deve ser a do sistema educativo.

Assim, o projeto procurou uma articulação entre o desenvolvimento de competências adequadas ao século em que nos encontramos, com uma preparação para um mundo altamente ligado às mais variadas tecnologias e onde a mobilização de conhecimentos e de diferentes competências tem de ser encarada como um ato natural e contínuo quer na educação, quer no quotidiano de qualquer um. Numa lógica de desenvolvimento de estratégias que promovam uma educação inclusiva, que “prepare todos os indivíduos para alcançarem todo o seu potencial contribuindo de forma significativa para viver em harmonia e com dignidade”³ (UNESCO, 2010, p. 11), aprender através das imagens em movimento pode tornar-se numa diferente e motivadora forma de encarar um processo individual e coletivo de formação, não só promovendo uma consciência cultural e cívica, mas também procurando a construção de um novo indivíduo, capaz de reconhecer em si e nos seus pares a capacidade de construir novo conhecimento e de trabalhar novas competências.

3. METODOLOGIA

A população do estudo foi composta por um grupo de vinte reclusos de um estabelecimento prisional português, que se encontram a frequentar cursos de Ensino Superior a Distância, sendo esta uma formação complementar às atividades de aprendizagem formal. Optou-se pela metodologia de *Design Based Research* (Wang; Hannafin, 2005), que se predispõe a realizar investigação rigorosa e reflexiva para testar e aperfeiçoar ambientes de aprendizagem inovadores e analisar problemas educativos em contextos reais de atuação pedagógica, com vista à resolução de problemas significativos e práticos, conciliando teoria e prática através de uma ligação colaborativa entre

³ Tradução nossa. No original: “prepare all individuals to realize their potential by significantly contributing to live in harmony and with dignity”.



investigadores e profissionais que procuram entender, documentar, interpretar e melhorar a prática educativa.

No final do programa de formação os estudantes responderam a um inquérito por questionário, e para a análise dos dados, recorreremos à análise de conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1986).


Numa primeira fase foi realizada uma análise vertical de cada um dos questionários e na segunda procedeu-se a uma análise horizontal ou comparativa com recurso ao método da “análise comparativa constante” (Miles; Huberman, 1984) com o intuito de identificar aspetos comuns e distintivos das representações e perceções destes estudantes. Para o efeito, apresenta-se em seguida algumas das informações provenientes das respostas, em esquema, com o objetivo de exemplificar a relevância de algumas das suas opiniões.

Com o objetivo de avaliar o impacto do uso de imagens em movimento enquanto estratégia pedagógica para o desenvolvimento do autoconceito escolar e de competências de aprendizagem e contribuir para facilitar a reintegração na comunidade de uma população que se encontra em contexto de privação de liberdade, foram desenvolvidos três estudos, todos realizados a partir de uma série de questões abertas que constituíram o corpo do inquérito e que tomavam como ponto de partida as dimensões do autoconceito académico, da competência de aprendizagem (Dias-Trindade; Moreira, 2019) e da criação de comunidades de aprendizagem, que em seguida são descritas.

A primeira análise teve como objetivo verificar o impacto da atividade desenhada no autoconceito académico dos estudantes, partindo do *Self Concept as a Learner Scale* (SCAL) desenvolvido por Waetjen, em 1972, posteriormente adaptado por Veiga (1996) à população portuguesa, nas dimensões da motivação, da orientação para as tarefas, da confiança nas suas capacidades e da relação com os pares.

Assim, as quatro dimensões que constituem a SCAL foram as definidas para o instrumento desenvolvido. A primeira – *Motivação* – faz referência às perceções que o estudante tem de si próprio, relativamente ao gosto e interesse pelas atividades e pelo modelo pedagógico seguido; a segunda – *Orientação para a Tarefa* – avalia o cuidado com que o estudante realiza as atividades, referindo-se, essencialmente, ao esforço para fazer bem essas mesmas atividades; a terceira – *Confiança nas Capacidades* – avalia a confiança que o estudante tem nas suas capacidades para desenvolver as atividades definidas; e a quarta – *Relação com os Colegas* – relaciona-se com a sua integração na comunidade de aprendizagem e com a perceção de confiança recebida da própria comunidade.

Com o intuito de analisar as perceções e narrativas dos estudantes reclusos sobre as suas



competências de autoaprendizagem, foi utilizada a *Escala de Competência de Autoaprendizagem* (ECAA) desenvolvida por Lima Santos, Faria e Rurato (2000), para construir o instrumento. As três dimensões que constituem a ECAA e que definimos para a construção do nosso instrumento foram a – *Aprendizagem Ativa ou Aceitação da Responsabilidade Pessoal pela Aprendizagem* – que procura avaliar a percepção da capacidade para aprender em várias situações e com os outros e a aceitação da responsabilidade pessoal pelo processo de aprendizagem; a – *Iniciativa na Aprendizagem e Orientação para a Experiência* – que faz uma avaliação da orientação da aprendizagem para a experiência de problemas concretos, bem como a iniciativa na escolha das aprendizagens; e a – *Autonomia na Aprendizagem* – que avalia a autonomia nas aprendizagens em função das necessidades pessoais.


A terceira análise realizada diz respeito à perspectiva dos estudantes sobre o papel da estratégia desenhada pelos investigadores na criação de comunidades de aprendizagem, tendo como base o modelo de Garrison, Anderson e Archer (2000) relativo à *Community of Inquiry* (CoI). Este modelo aplica-se a abordagens pedagógicas de pendor construtivista, onde um grupo trabalha ativamente no desenvolvimento quer de aprendizagens individuais quer da construção coletiva de conhecimentos (Garrison; Anderson, 2003) e que defende que para que uma aprendizagem efetiva se realize é necessário que três elementos fundamentais interajam: a – *Presença Cognitiva* –, que está associada ao desenvolvimento de pensamento crítico, à capacidade de resolver problemas e integrar novos conhecimentos, a – *Presença Social* –, que avalia as competências sociais e comunicativas, no desenvolvimento de um ambiente colaborativo, e a – *Presença Docente* – relativa à capacidade de o Docente/Formador guiar e orientar as discussões e a partilha dentro da comunidade, com o objetivo de proporcionar aprendizagens mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No mundo atual, a opção pela educação, enquanto forma de inclusão social, tem vindo a ser cada vez mais encarada como uma necessidade. Como indica a UNESCO (2010),

aprendizagem ao longo da vida, “do berço ao túmulo”, é uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento (p. 6).

Deste modo, mesmo quando o cidadão se encontra em situação de reclusão, a perda de alguns direitos não deverá nunca incluir a impossibilidade de desenvolver mais aprendizagens, sobretudo



numa busca do desenvolvimento de novas competências, adaptadas à realidade em que nos encontramos e, sobretudo, que sejam propiciadoras da reintegração e da justiça social, bem como uma forma de minorar a possibilidade de reingressar na criminalidade uma vez regressados à vida em liberdade. Deste modo, a escola democrática deve estar acessível a todos, sem restrições, sem quaisquer obstáculos (Bolívar, 2012).

Esta ideia de igualdade e de justiça social (Connell, 2012 & Bolívar, 2012), enquanto modelo democrático, esteve na base do projeto que se desenvolveu, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, através de um programa que buscou não só a construção de uma cidadania responsável mas, sobretudo, procurou desenvolver competências que são hoje essenciais para uma integração plena e consciente no mundo em que nos encontramos.

Neste contexto, a escolha de um programa de atividades que tomou como elemento base o cinema e como estratégia pedagógica o modelo desenvolvido por Moreira (2017) de “desconstrução” de imagens em movimento, visou aproveitar o potencial do audiovisual e da linguagem fílmica para o desenvolvimento não só de conhecimentos, mas também de diferentes competências, como o espírito crítico, a colaboração, a comunicação ou a assertividade social.

Este modelo pedagógico faz uso do cinema enquanto estratégia que busca enquadrar-se numa lógica de ensino que não se foca apenas na aquisição de conteúdos e de conhecimentos, mas que busca também o desenvolvimento de competências de aprendizagem, procurando acompanhar os desafios e as necessidades da sociedade contemporânea e fazer face às restrições naturais existentes em ambientes prisionais. De facto, “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais” (Duarte, 2002, p. 17).

Os trabalhos desenvolvidos no contexto do programa “Educação para a cidadania: trilhos de intervenção” terão tido os resultados esperados, a avaliar pelas opiniões dos seus participantes, analisadas a partir de diferentes perspetivas.

No que diz respeito ao desenvolvimento do autoconceito académico dos estudantes, o nosso estudo permitiu verificar que os estudantes reconhecem a importância das estratégias educativas como importante fator motivacional para o seu desempenho académico. Quase todos identificam a importância das relações criadas entre os estudantes e também com os docentes, os valores de amizade, compreensão e colaboração desenvolvidos, a confiança nas próprias capacidades



configuraram-se como a base prática da aprendizagem, desenvolvida com um caráter construtivista e sociointeracionista.

Tal como refere Moreira (2017), também neste projeto se verifica “o lado social do ser humano e as suas repercussões no autoconceito académico dos estudantes do ensino superior”⁴ (p. 89).

Também quando analisamos os resultados para perceber se este modelo pedagógico contribui para o desenvolvimento de competências de aprendizagem, verificamos que os resultados se mostraram, uma vez mais, francamente positivos. Tal como noutros estudos ficou já demonstrado o potencial educativo da linguagem audiovisual e fílmica, quer na aquisição de conhecimentos científicos, quer no desenvolvimento de construtos psicológicos (Almeida, 2017), também aqui os resultados que os estudantes consideraram o espaço pedagógico criado como muito dinâmico e interativo, promovendo a participação e a aquisição das competências de aprendizagem analisadas: *aprendizagem ativa, iniciativa e autonomia na aprendizagem*.

Finalmente, buscámos uma aferição relativa à vantagem do uso do modelo pedagógico de desconstrução de imagens em movimento no contexto da criação de comunidades de aprendizagem. Os estudantes, mais uma vez, manifestaram-se francamente a favor desta questão, demonstrando através das suas respostas a importância da criação de uma comunidade para suportar aprendizagens colaborativas e significativas, tal como os estudos de Garrison e Arbaugh (2007) já haviam enunciado.

Os resultados obtidos também demonstram claramente que a criação de comunidades de aprendizagem facilita a aprendizagem, e que este modelo pedagógico é um exemplo de uma estratégia que facilita o desenvolvimento dessas mesmas comunidades, promovendo o trabalho colaborativo, e encorajando atitudes socioconstrutivistas onde, tal como antes apontado por Moreira, Ferreira e Almeida (2013), “a expressão <<um por todos>> significa a forte coesão estabelecida entre os diferentes grupos de estudantes altamente participativos”⁵ (p. 176).

Esperamos que programas como o que desenvolvemos consigam dar o seu contributo na adaptação da educação às necessidades de todos, sem restrição, mas em particular daqueles que se encontram em contexto de reclusão, procurando assim respeitar as ideias de justiça e de equidade social, contribuindo para diminuir possíveis formas de discriminação pelo acesso, ou não, à educação (Young, 1990; Honneth, 2010).

⁴ Tradução nossa. No original: “the social side of the human being and its repercussions in the academic self-concept of higher education students”.

⁵ Tradução nossa. No original: “The expression <<one for all>> means the strong cohesion established between the different groups of highly participative students”.

REFERÊNCIAS

- Almeida, R. (2017). Cinema e Educação: Fundamentos e Perspectivas. *Educação em Revista*, 33, 1-28.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9-45.
- Cabral, P., & Amante, L. (2010). O Modelo da Comunidade de Inquirição: Coordenação de Curso e Presença Social num Contexto de Aprendizagem Online. In *Anais do TICEduca – I Encontro Internacional TIC e Educação*. pp. 739-744.
- Comissão Europeia (2003). *Comunicação da Comissão ao Conselho, Parlamento Europeu, Comité Económico e Social e Comité das Regiões – Relatório Final sobre o eEurope2002 [COM (2003) 66 final]*. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0066:EN:NOT>.
- Comissão Europeia (2005). *eEurope – uma sociedade da informação para todos*. Bruxelas: Serviço de Publicações da Comissão Europeia. Disponível em http://europa.eu/legislation_summaries/information_society/124221_pt.htm.
- Connell, R. W. (2012). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- Dias-Trindade, S. (2018). Ferramentas digitais para desenvolvimento de cenários de aprendizagem onde o cinema pode ser a estrela. In Moreira, J. A.; Alves, P.; Garcia Garcia, F. (Orgs.). *Fusões no cinema: educação, didática e tecnologia* (pp. 113-125). Abordagens teóricas e metodológicas. Madrid: ICONO14.
- Dias-Trindade, S., & Carvalho, J. R. (2019). *História, tecnologias e mobile learning*, Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Dias-Trindade, S., & Moreira, J. A. (2019). Pedagogical scenarios enriched with audiovisual technologies and their impact on the promotion of the learning skills of inmate students in Portugal. *Digital Education Review*, 35, June, 97-110.
- Duarte, R. (2002). *Cinema & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text- Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking and computer conferencing: A

- model and tool to assess cognitive presence. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Garrison, D., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*. New York: Routledge Falmer.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of Inquiry Framework: Review, Issues, and Future Directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In *Actas dos ateliers do V.º Congresso Português de Sociologia – Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção – Atelier: Direito, Crimes e Dependências*.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio*. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. Madrid: Katz Editores.
- Hurtado, C. N. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio, Pátzcuaro*, janeiro-abril, 3-14.
- Lima Santos, N., Faria, L., & Rurato, P. (2000). Educação e aprendizagem de adultos: Avaliação do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem. *Revista GalegoPortuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6(4), 649-656.
- Miles, M., & Huberman, A. (1984). Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft. *Educational Researcher*, 13(5), 20-30.
- Moreira, J. A. (2017). A pedagogical model to deconstruct moving pictures in virtual learning environments and its impact on the self-concept of postgraduate students. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 13(1), 77-90.
- Moreira, J. A., Ferreira, A. G., & Almeida, A. C. (2013). Comparing communities of inquiry of Portuguese higher education students: One for all or one for each? *Open Praxis*, 5(2), April-June, 165-178.
- 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). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3689>.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23.
- Nyhan, B. (1996). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de auto-aprendizagem e mudança tecnológica*. Caldas da Rainha: Eurotecnet.

- Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia (2006). *Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. JO-L-394 de 30.12.2006, 10-18.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1). 21-40.
- Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 45-52.
- Spiro, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains, In B. Britton, & C. Glynn C. (eds.), *Executive Control in Processes in Reading* (p. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- UNESCO (2010). *Confitea VI: Sixth conference on adult education*. Disponível em http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In: Silva, A.; Pinto, J. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Veiga, F. (1996). Estudo de um instrumento de autoconceito escolar: "Self-concept as a learner scale". In: Gonçalves, M.; Ribeiro, I.; Araújo, S.; Machado, C.; Almeida, L.; Simões, M. (Eds.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 365-380). Braga: APPORT, 1996.
- Wang, F., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, v.53, n.4, 5-23.
- Waetjen, W. (1972). Self-concepts as a learner scale. In M. Argyle, & V. Lee (Eds.). *Social Relationships*. Portsmouth: Grosvenor Press.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. New Jersey: Princeton University.

Capítulo 9. eLearning para a vida e em contexto prisional: EPRIS

Rita Barros; Angélica Monteiro; Celestino Magalhães

INTRODUÇÃO

Entendida como o novo paradigma em educação e formação, a abrangência e amplitude da aprendizagem ao longo da vida (ALV) assentam no reconhecimento do papel da educação em termos de desenvolvimento económico e humano, particularmente em termos de coesão e inclusão social, numa perspetiva holística, integrada e integradora de saberes, bem como do carácter ontológico da aprendizagem humana, equacionada fora do sistema educativo, em espaços e tempos que acompanham o desenvolvimento humano até ao fim do ciclo vital (Antunes, 2008; Centeno, 2011). Estes pressupostos colidem muitas vezes com realidades sociais em que as desigualdades se evidenciam, particularmente no que diz respeito à possibilidade de participação em atividades de ALV.

Questões como as de igualdade de género são muitas vezes equacionadas nesta matéria de participação em ALV, pois, não obstante alguns esforços para que os princípios democráticos que sustentam o exercício pleno da cidadania incluam também as mulheres, a realidade está ainda distante de um ideal de equidade. Quando nos reportamos a mulheres que se encontram em situação de reclusão, esta questão adquire maior relevância, sobretudo se considerarmos que se trata de uma população tendencialmente com baixas qualificações académicas e profissionais, cuja futura reintegração social e profissional se encontra ainda mais condicionada pela situação de reclusão. A este facto acresce, na grande maioria dos casos, a falta de competências digitais uma das competências-chaves da ALV, o que ainda amplia a exclusão social, impedindo a participação numa organização social em rede (Castells, 2000). Foi tendo por referência esta problemática que se desenvolveu o projeto EPRIS que se descreve de seguida.

1. O PROJETO EPRIS

O EPRIS – “eLearning em estabelecimentos prisionais” – é um projeto-piloto e inovador em contexto prisional que pretende contribuir para o desenvolvimento de competências digitais por parte de mulheres em situação de reclusão, como forma de promover condições para uma futura reinserção sócio-laboral. Partindo das potencialidades do eLearning como dispositivo de diferenciação

pedagógica promotor de inclusão digital, a aposta formativa direcionada à literacia digital, permitiu o desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas de intervenção educativa adequadas a esta população (Barros & Monteiro, 2015).


O projeto integrou uma oferta formativa que pretendeu ir ao encontro das necessidades das reclusas e, simultaneamente, incentivar o seu interesse pelas atividades formativas com recurso às TIC, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, com acompanhamento dos esforços individuais em termos de aprendizagem e através do incentivo a dinâmicas de grupo, particularmente as desenvolvidas em ambiente virtual.

2. A CONCEÇÃO E O NASCIMENTO DO PROJETO

A opção pelo *eLearning* deveu-se, sobretudo, ao reconhecimento das potencialidades desse meio na promoção do desenvolvimento de competências necessárias aos desafios que o mundo globalizado coloca. Além disso, considerou-se que poderiam ser desenvolvidas nas reclusas não apenas competências tecnológicas, mas também sociais. Como ponto de partida, assumimos que o *eLearning* poderia impulsionar uma mudança de postura frente às oportunidades de aprendizagem e que existiriam vantagens na diversificação dos meios de ensino, do estímulo à participação ativa de adultas reclusas e do seu envolvimento em projetos que implicassem uma análise crítica da própria situação de vida, no que se refere ao percurso formativo.

Os pressupostos que sustentaram a conceção do projeto colocaram-se a vários níveis:

- (i) A garantia de acesso universal à educação e o reconhecimento da necessidade de desenvolver uma sociedade inclusiva, na qual todos possam criar, aceder, utilizar e partilhar informações e conhecimento, estão patentes, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2012), nas principais declarações internacionais: – *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (art.º 26.1); – *Declaração do Milénio e Plano de Ação de Dacar*, de 2000; – *Declaração de Princípios da Cimeira Mundial sobre a Sociedade da Informação*, de 2003; – *Conferências Internacionais sobre a Educação de Adultos* (CONFITEA), que salientam o papel fundamental da educação de adultos para o desenvolvimento da sociedade.
- (ii) No espaço europeu, com o objetivo preparar a economia europeia para a próxima década, numa lógica de crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, o desenvolvimento de estratégias, como a “Estratégia de Lisboa” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000) e a “Estratégia Europa 2020” (Comissão Europeia, 2010), é reconhecida a: – educação e a formação como



meios de adaptação às demandas da sociedade do conhecimento e ao modelo europeu de coesão social; – necessidade de que “todos os cidadãos possuam as qualificações necessárias para viver e trabalhar na nova sociedade da informação” (Comissão das Comunidades Europeias, 2000, p. 13), o que exige, necessariamente, uma atenção particular às minorias e às populações em risco ou em situação de exclusões digital e social; – um baixo nível de desenvolvimento de competências básicas (literacia, numeracia e linguagem) na população em situação de reclusão na Europa, a qual enfrenta uma série de barreiras à participação em atividades de aprendizagem ao longo da vida (Rangel, 2007).


(iii) No contexto português, a legislação reconhece o *eLearning* como um contributo fundamental para a promoção da ALV (NP 4512/2012¹). Apostopoulou *et al.* (2004) apresentam-no como um meio para expandir as competências de literacia digital e para uma autoformação que vise uma melhor qualidade de vida.

A aprovação do projeto, a 20 de janeiro de 2014, resultou da vontade política do Ministério da Justiça Português no incentivo a projetos inovadores a implementar nos Estabelecimentos Prisionais e decorreu do estabelecimento de um protocolo de cooperação entre o Ministério da Justiça, através da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, a Santa Casa da Misericórdia do Porto e o Instituto Piaget, enquanto, entidade formadora e responsável pela apresentação do projeto. Depois de estabelecidos os primeiros contatos institucionais e aceites os termos em que se pretendia desenvolver o projeto, foram realizadas algumas reuniões preliminares com os responsáveis pelo EP e pela Santa Casa da Misericórdia do Porto, no sentido de obtermos dados concretos sobre o público alvo. A escolha das reclusas participantes foi realizada pelos técnicos da Santa Casa da Misericórdia do Porto e baseou-se em quatro critérios fundamentais: disponibilidade e interesse em participarem no estudo; conhecimentos mínimos de informática na ótica do utilizador; escolaridade mínima correspondente ao sexto ano de escolaridade e tempo de detenção superior ao necessário para implementar cada fase do projeto. Em cada fase, o número de formandas foi definido em função da quantidade de computadores portáteis disponibilizados para o projeto.

3. O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O EPRIS finalizou em 2018 a segunda fase de implementação. Cada uma das fases incluiu 250 horas de formação em regime de *eLearning*, com o recurso a um ambiente virtual de aprendizagem mediado através da plataforma *Moodle*, organizada em cinco módulos: Ambientação à

¹ Norma NP 4512/2012 – Sistema de gestão da formação profissional, incluindo aprendizagem enriquecida por tecnologia.



Plataforma Moodle; Microsoft Office; Empreendedorismo; Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa; Dinâmicas Educativas no Ambiente Familiar, cujo foco se dirigiu ao desenvolvimento de competências e estímulo ao interesse pelas aprendizagens, mais do que aos conteúdos específicos de formação.

4. A METODOLOGIA DO PROJETO


Foram privilegiadas metodologias participativas em todo o processo de intervenção. Para além das reuniões com os responsáveis pelo EP e do contato sistemático com os técnicos da Santa Casa da Misericórdia do Porto, o envolvimento dos guardas prisionais foi essencial. Logo nas primeiras reuniões foram amplamente discutidas as implicações da utilização de computadores portáteis nas celas, designadamente em termos de segurança. A participação das formandas foi uma constante ao longo de todas as fases de projeto, incluindo o trabalho de conceção do ambiente virtual de aprendizagem (Monteiro, Barros, & Magalhães, 2017).

No decorrer do processo, foram feitas auscultações que permitiram um ajustamento em função das características, necessidades e preferências das formandas/reclusas. A participação concretizou-se a vários níveis, como por exemplo: a escolha dos módulos de formação; a interface e a disposição dos elementos no ambiente de aprendizagem; os recursos disponibilizados (tipo de media, conteúdos, ...); as opções didático-pedagógicas (interatividade, atividades, ritmos e estilos de aprendizagem).

A conceção do ambiente virtual de aprendizagem sustentou-se numa metodologia de desenvolvimento, a qual se refere quer à investigação, quer às intervenções nas práticas educativas, a partir da construção de protótipos educativos, que possibilitam o delineamento de conhecimentos sobre os processos e a aprendizagem (Driscoll, & Carliner, 2005). O desenvolvimento do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) foi orientado pelo modelo ADDIA (Clark, 2010), tendo sido mobilizados diferentes procedimentos de recolha de dados em cada uma das seguintes fases deste modelo: análise, desenho, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A fase de *análise* correspondeu ao diagnóstico da realidade e incluiu a caracterização dos sujeitos, os seus conhecimentos, competências, historial de aprendizagem ao longo da vida e identificação das necessidades formativas. Nesta fase, os dados foram recolhidos através de dois inquéritos por questionário.

A segunda fase, correspondente ao *desenho* envolveu a construção de um *layout* e de um *storyboard* dos módulos a apresentar na plataforma Moodle, bem como a definição das atividades




e das tarefas a serem desenvolvidas. O *layout* teve em atenção os critérios de clareza e de simplicidade. O *storyboard* foi desenhado a partir dos conteúdos e das tarefas a serem realizadas em cada módulo. Também foram tidas em consideração as limitações de acesso à Internet no interior do estabelecimento prisional. A navegação no interior do ambiente virtual de aprendizagem foi, de uma forma geral, *weblinked* (uma vez no interior no módulo, era possível ter acesso a todos os recursos e atividades do respetivo tópico) e, nalgumas atividades, foi com navegação linear (hierárquica, sendo previsto aparecerem após a conclusão de uma tarefa anterior). Para a construção de um modelo de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/disseminação, e credibilizando uma estratégia inovadora de reinserção social, foi desenvolvido um plano esquemático (*outline*) com os conteúdos do e-curso e sua organização numa estrutura familiar às formandas: módulo e tópicos. Numa primeira fase da formação, os conteúdos estavam relacionados com “ser estudante *online*” e com informática básica, para que servissem de base para futuras formações. A fase do desenho foi validada através de *um focus group*, onde, após apresentação do protótipo do ambiente de aprendizagem, as formandas eram convidadas a expressar a sua opinião acerca do aspeto gráfico e da organização e clareza do conteúdo.

Como resultados desta fase, foram alteradas as cores, de acordo com a sugestão das formandas. Estas também não apresentaram dúvidas em relação à linguagem ou à organização dos conteúdos numa página de exemplo apresentada na *Moodle*, mas sugeriram que a página fosse mais dinâmica, com “mais movimento”.

A terceira fase, correspondente ao *desenvolvimento*, envolveu a construção dos guias de aprendizagem e do ambiente virtual de aprendizagem (protótipo inicial). O ambiente de aprendizagem desenvolveu-se através da elaboração dos tópicos do módulo inicial, composto por conteúdos e tarefas. Os tópicos continham conteúdos em diferentes formatos (texto, áudio e visual), as atividades foram propostas de forma a permitir uma diversidade de caminhos para que os resultados de aprendizagem fossem alcançados. As tarefas exigiam a mobilização de competências cognitivas (apresentação, domínio e resposta às questões sobre temas específicos através das ferramentas “questionário”, “teste” e “submissão de trabalhos” da *Moodle*), sociais (fóruns de apresentação e de discussão) e pessoais (situações em que havia a necessidade de análise de situações, sentido crítico, iniciativa, autonomia e autogestão do tempo e das aprendizagens).

A quarta fase, corresponde à *implementação* do processo formativo. Os dados foram recolhidos de *dois focus group*, um realizado no início e outro no final da formação, com o objetivo de conhecer as perceções das formandas acerca das potencialidades e limites da formação. Os pontos



abordados foram: satisfação com a formação como um todo; aspetos técnicos e pedagógicos da formação; impacto da formação na vivência diária e na rotina no interior do estabelecimento prisional; projeção da formação no futuro. Foi, ainda, solicitado o preenchimento de uma reflexão final, onde deveriam fazer um balanço dos aspetos positivos e negativos da formação.

5. OS REQUISITOS TECNOLÓGICOS DO PROJETO

A plataforma da formação foi a *Moodle*, customizada para atender as particularidades do projeto (como, por exemplo, as questões de segurança), e para atender às necessidades identificadas. A solução técnica de garantia de segurança foi construída por uma operadora de telecomunicações, posteriormente financiada pela Fundação PT, Altice. As principais características desta plataforma são: permitir a comunicação *online* assíncrona (foram utilizados sobretudo fóruns); disponibilização de instrumentos de avaliação e consulta de opinião (testes, questionários, trabalhos); suportar diferentes tipos de media; registar as entradas no ambiente de formação e as tarefas elaboradas pelos utilizadores, que possibilitaram detetar atempadamente os diferentes níveis de interesse, empenho e capacidade de trabalho autónomo. Em termos de equipamentos, o número de participantes em cada fase do projeto foi limitado em função do número de computadores portáteis, considerando que um dos aspetos inovadores do projeto se operacionalizava no facto de cada formando ter o seu computador, com possibilidade de o utilizar na cela.

Os dados aqui apresentados foram recolhidos através do *focus group* realizado no final da formação e analisados através de análise de conteúdo.

6. RESULTADOS RELATIVOS A ASPETOS PEDAGÓGICOS RELEVANTES NA PERSPETIVA DAS FORMANDAS

Quanto às questões pedagógicas, as formandas referiram a necessidade de “fazer perguntas” em caso de dúvidas e de um maior acompanhamento por parte dos formadores, bem como a preferência pelo trabalho mais individualizado, sendo referida a existência de dificuldade em se ajudarem devido à separação física, tal como expressam os seguintes depoimentos: “Eu agora saí do lado da minha amiga [nome], era ela que me explicava algumas coisas”. (F1) “Às vezes chamam uma ala, não chamam outra... é complicado.” (F5)

Quanto ao facto de “fazer perguntas” em caso de dúvidas, foi expressa uma forte dependência da figura das pessoas formadoras e pouca autonomia na busca pelas respostas e caminhos alternativos para a resolução dos problemas e das dúvidas que ocorrem ao longo do trabalho

a distância, dificuldades que são agravadas pelas limitações de acesso à Internet impostas no contexto prisional. Disto é exemplo a afirmação de uma formanda:


Professor, era isto que eu ia falar. Eu estou no meio de um exercício, no meio de um cálculo, eu queria falar consigo. Eu até sei que você está online... São montes exercícios, se nós vamos estar a..., tenho que anotar "tal, tal e tal", nós temos aqui.. É tudo muito condicionado. Inicialmente íamos ter Internet disponível sempre que a gente quisesse pra tirar as dúvidas, depois é só um dia por semana, aqui uma manhãzinha... Entende, estamos muito condicionadas a isto, não é igual a estar em liberdade, porque se eu tivesse em liberdade, eu até ia à Net, com o Tablet, "O stor como e que eu faço a fórmula tal tal" e fazia, está a perceber? (...) Eu acho que a Internet é mesmo essencial, pelo menos eu acho, isto não funciona sem Net. Se não, temos que estar sempre a chamar o professor, daqui a nada temos uma cela para ele (F1).

Ainda sobre a questão pedagógica, houve referências à necessidade do assunto ter utilidade prática para despertar a vontade de aprender. Disto é exemplo a seguinte afirmação: "Sinceramente, eu tenho ideias de abrir um restaurante em paralelo com o meu trabalho, a minha profissão e achei giríssimo aprender a fazer as contas, as multiplicações, as percentagens..." (F3). No mesmo sentido, a oportunidade de ter em conta a experiência pessoal na realização de tarefas pode servir como elemento motivador, uma vez que, conforme opiniões expressas no *focus group*, a atividade que despertou mais interesse foi um *role playing*, no qual as formandas/reclusas poderiam escolher um papel (ex. amiga, jornalista, professora, compositora, designer) para explicar o que é "Educação *online*".

7. SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO

No que diz respeito à satisfação com a formação, destaca-se a adequação do ambiente desenvolvido, suportada em indicadores como o reconhecimento das formandas dos efeitos gerados pelo recurso ao *eLearning* na aquisição de aprendizagens e no desenvolvimento de competências digitais, ambos fundamentais para uma futura reinserção no mercado de trabalho. A contribuição da formação para o aumento da capacidade de aprender foi um apontador de que, apesar das dificuldades e dos problemas que a vida em reclusão impõe, há uma série de vantagens que podem ser atribuídas à formação *online* em contexto prisional.

Nos *focus group*, as formandas referiram ainda aspetos positivos e aspetos negativos da formação. Quanto aos aspetos positivos, abordaram: possibilidade de construção de conhecimentos; comunicação, interatividade, partilha; autonomia, possibilidade de explorar e de errar; ocupação



do tempo e o enriquecimento pessoal. Quanto aos aspetos negativos, foram enunciados: desmotivação devido a situações relacionadas com a vida em reclusão; ansiedade; gestão das tarefas laborais com a formação; limitações de acesso à Internet; falta de interesse nos conteúdos abordados em determinados módulos.

Na reflexão final em que foi pedido um balanço da formação, as formandas expressaram a sua satisfação com a formação, bem como algumas dificuldades sentidas, de que são exemplos as afirmações seguintes:

Na minha opinião os trabalhos propostos pelas formadoras são acessíveis a todas as formandas e pessoalmente estou a gostar da formação. Pensei que iria ser muito complicado para mim a realização das tarefas propostas, porque sempre lidei com o básico nos computadores mas até agora tenho conseguido alcançar todos os objetivos pretendidos. (F2)

Através deste projeto adquiri conhecimentos que não tinha tais como a aprendizagem a distância através da plataforma Moodle, e que a educação a distância acontece fundamentalmente com professores e alunos separados fisicamente, no espaço/tempo. (...) Dá às formandas a autonomia e espírito de grupo entre formadores e formandas (...) As minhas dificuldades são o simples facto de não ter bases de informática o que dificulta todo o processo de aprendizagem, mas o benefício deste curso é precisamente explorar e assim ter autonomia para errar... (F3)

Os aspetos referidos pelas formandas foram, igualmente, identificados por Lockitt (2011). Quanto às vantagens do *eLearning* em contexto prisional, o autor afirma que este meio pode propiciar uma formação personalizada, flexível e contínua. Quanto às dificuldades, comuns a maioria dos projetos de *eLearning* que ocorrem em contexto prisional, estão relacionados com a tecnologia, o contexto prisional, a formação e os formandos.

Do ponto de vista da tecnologia, referem a falta de recursos com qualidade, uso inefetivo e acesso restrito. Quanto às prisões, referem questões administrativas e a falta de sensibilização dos profissionais acerca do potencial das tecnologias. As dificuldades relativas à formação prendem-se com questões curriculares e a limitação da oferta formativa. Quanto aos formandos/reclusos, refere a falta de motivação, falta de formação básica, receio e falta de confiança nas tecnologias. Para além do reconhecimento das formandas dos efeitos gerados pelo recurso ao *eLearning*, outro indicador relevante prende-se com o contributo do EPRIS para o processo de atualização do Regulamento do acesso à formação *eLearning* por parte da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais.

REFLEXÕES FINAIS

Com o projeto aqui apresentado, é possível concluir que o *eLearning* em ambiente prisional, adquire potencialidades formativas no que concerne à motivação para o envolvimento na aprendizagem. Possibilita ainda saber que esses efeitos favorecem mudanças relativas à percepção das competências de aprendizagem das formandas em situação de reclusão. Observou-se, no discurso das reclusas, fragilidades quanto ao conceito que têm de si próprias, enquanto aprendentes e, sobretudo, descontinuidades em relação à disposição para o envolvimento nas atividades de aprendizagem.


Os dados permitiram também concluir que 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. O facto dessa formação ter constituído uma oportunidade para algumas das reclusas de conviverem com as TIC favoreceu uma socialização necessária à vivência numa sociedade tecnológica. Apesar disso, esses dados mostram também a necessidade de se ter em conta o contexto em que decorre a aprendizagem e as especificidades que o atravessam.

A existência de limitações à criação de ambientes seguros e de acesso aos recursos tecnológicos constituiu um obstáculo que não pode ser ignorado e que exige uma constante negociação. A essa dificuldade há que acrescentar ainda as que decorrem da falta de entusiasmo que a vida em reclusão tantas vezes oferece.

Em síntese, a análise dos dados permite concluir que, apesar do histórico de pouca participação em atividades de ALV e de algumas dificuldades e resistências relacionadas com más experiências de formação escolarizada, essas formandas, na situação de reclusão, demonstraram que a experiência de formação em *eLearning* devidamente apoiada lhes devolveu a confiança de que ainda têm capacidade para aprender, constituindo também uma mais-valia pessoal para o futuro profissional e para a inserção no mercado de trabalho.

Por estas razões, tal como defendem Hawley, Murphy e Souto-Otero (2013), o *eLearning* pode constituir-se um meio para colmatar as lacunas na aprendizagem e competências das pessoas adultas, de melhorar a sua empregabilidade e mudar suas atitudes e percepções pessoais. O ambiente virtual de aprendizagem contribuiu para a satisfação das formandas no que concerne a este tipo de experiência de formação, ao mesmo tempo que serviu para identificar as potencialidades e limitações da sua utilização (Lockitt, 2011).

As fases do processo de construção deste ambiente, orientadas pelo modelo de desenho instrucional ADDIA, e as opções tomadas em cada uma delas, em nossa opinião, favoreceram o envolvimento



das formandas. O sucesso da formação, suportado em indicadores como o reconhecimento das reclusas dos potenciais benefícios do *eLearning* em termos pessoais e profissionais, parece estar associado ao facto de terem sido consideradas as suas necessidades individuais e características pessoais. Teve igualmente influência o recurso a processos de interação que favoreceram o seu envolvimento em todas as fases do processo de aprendizagem. Globalmente, o projeto a implementação e avaliação do projeto demonstram as possibilidades que as tecnologias podem oferecer para a aprendizagem em contextos prisionais e o seu contributo para a reintegração social.

RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS PROJETOS DE *ELEARNING* EM CONTEXTO PRISIONAL

A avaliação do projeto possibilitou a elaboração de um conjunto de recomendações que oferecem pistas quer para fases posteriores do EPRIS, quer na sua possível replicação noutros EP, quer para outros projetos de intervenção que nele se possam vir a inspirar. Apresentam-se assim as seguintes recomendações:

- Que seja criada uma plataforma *online* de alcance europeu, onde sejam partilhadas informações e resultados de projetos inovadores desenvolvidos em estabelecimentos prisionais que tenha como foco a aprendizagem ao longo da vida;
- Que seja fornecida formação específica aos formadores e demais profissionais dos estabelecimentos prisionais de forma a sensibilizar, informar e esclarecer acerca dos limites e potencialidades do *eLearning* em contexto prisional;
- Que o desenho da formação com recurso aos ambientes digitais tenha momentos presenciais, ou seja, privilegie a modalidade de *bLearning*, com acompanhamento presencial sistemático, indispensável para estabelecer as bases de autonomia;
- Que o conteúdo a ser trabalhado nas ações de formação seja diversificado e adequado ao perfil e escolaridade da população reclusa, não deixando de atender à baixa tolerância à frustração face a situações de insucesso que algumas das reclusas evidenciam e ao equilíbrio entre o desafio das tarefas e as competências necessárias para as resolver;
- Que seja feito um levantamento prévio de necessidades e interesses dos potenciais formandos/reclusas para que a oferta formativa em *bLearning* seja uma alternativa complementar à oferta educativa existente no interior dos estabelecimentos prisionais;
- Que as salas de aula virtuais, construídas especificamente para o contexto prisional, contemplem um espaço de colaboração, esclarecimento de dúvidas e que considerem e

valorizem os conhecimentos prévios dos formandos a nível pessoal, académico e profissional, por forma a que eles próprios seja coautores de materiais formativos;

- Que em termos de dimensão, grupos de aprendizagem pequenos, na ordem dos dez elementos, funcionam;
- Que em termos de homogeneidade/heterogeneidade grupal, algum nivelamento em relação às competências prévias poderá ser desejável, no sentido de promover a interação e o desafio que as tarefas online proporcionam. Já no que diz respeito à idade, esta não parece ser um elemento particularmente relevante em termos de sucesso formativo. Paralelamente, poderão ser desenhados pacotes formativos personalizáveis em função de necessidades específicas de pequenos grupos/indivíduos;
- Que haja fluidez de comunicação e diversidade de canais entre os elementos que constituem a equipa formadora, e entre esta e os vários agentes das diferentes estruturas do estabelecimento prisional, incluindo a sua Direção, sendo assegurado um interlocutor privilegiado no interior do estabelecimento prisional, que sirva de mediador entre a equipa externa de formadores, os profissionais dos serviços prisionais e os reclusos.

No projeto aqui em foco, a disponibilidade, a interajuda e a resolução atempada dos problemas na articulação com os técnicos da Santa Casa da Misericórdia do Porto foram determinantes para o sucesso do processo formativo.

REFERÊNCIAS

- Apostopoulou, G. et al. (2014). *E-learning para a inclusão social*. Barcelona: Délégation aux usages de l'internet. Disponível em http://charte.velay.greta.fr/pdf/charter_ELearning_para_inclusao_social.pdf.
- Antunes, F. (2008). *A nova ordem educacional – Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina.
- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1998). *Developing focus group research*. London: Sage.
- Barros, R., & Monteiro, A. (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. *EDULEARN15 Proceedings*. Barcelona: IATED, pp. 7056-7063.
- Castells, M. (2000). *The rise of the network society. The information age: Economy, society and culture*, Volume 1. Malden, Ma: lackwell Publishers, Inc.
- Centeno, V. (2011). Lifelong learning: A policy with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, 30(2), 133-150.

Clark, D. (2010). *ISD as a Design Science*. Disponível em http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/design_science.html.

Comissão das Comunidades Europeias (2000). *Europe 2002: Uma sociedade de informação para todos*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/pt/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0330&rid=13>.

Comissão Europeia (2010). *Communication from the commission Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. Disponível em <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>.

Driscoll, M., & Carliner, S. (2005). *Advanced web-based training: adapting real world strategies in your online learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2012). *Survey on Prison Education and Training in Europe – Final Report*. Disponível em http://www.epeamalta.org/uploads/3/0/6/4/3064611/survey_on_prison_education_and_training.pdf.

Lockitt, W. (2011). *Technology in prisons*. Disponível em http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf.

Magalhães, C., Monteiro, A., & Barros, R. (2017). Ambientes online de aprendizagem em contexto prisional: flexibilidade, participação e inclusão na sociedade de informação. *X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017*, Braga, Portugal, Maio 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2012). *Declaração REA de Paris em 2012*. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/WPFD2009/Portuguese_Declarati on.html.

Rangel, H. (2007). Estratégias sociais e educação prisional na Europa: Visão de conjunto e reflexões. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 81-93.

Silva, J. (2013). *A influência da experiência de reclusão na formação das perspetivas de (re) integração social de mulheres em cumprimento de pena*. (Dissertação de Mestrado não publicada) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

NOTAS:

- Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/Multi/04587/2019
- A 2.ª fase do projeto contou com o apoio da Fundação PT, Altice.

Capítulo 10.

Práticas educativas em prisões brasileiras: possibilidades de integração da educação escolar, profissional e as tecnologias da informação e comunicação

Elenice Maria Cammarosano Onofre; Jarina Rodrigues Fernandes

INTRODUÇÃO


O presente texto se propõe à reflexão sobre a premência da oferta integrada da educação escolar e da educação profissional em espaços de privação de liberdade, a qual, na contemporaneidade, não pode prescindir das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

A educação nas prisões é tema emergente e complexo em todo o mundo. Esforços sob diferentes matrizes conceituais e formatos têm sido despendidos para aprimorá-la mediante a presença das TIC (Hammerschick, 2010; Hancock, 2010; Arcangeli *et al.*, 2010; Hopkins & Farley, 2015; Monteiro, Moreira, & Leite, 2016; Moreira, Reis-Monteiro, & Machado, 2017). Se vivemos em uma sociedade em rede (Castells, 1999), como pensar em processos educativos às pessoas em privação de liberdade, virando as costas para as TIC? A (re)inserção das pessoas em privação de liberdade se fará numa sociedade digital e sua exclusão dessa dimensão social estruturante (Almeida & Silva, 2011) só reforçará o seu distanciamento dela, condição propícia para a (re)incidência em atos que as colocaram à margem. Obviamente, tal integração das TIC ao currículo exige diálogo com os contextos locais, regionais, nacionais, por se tratar de uma prática desenvolvida a partir do encontro da escola e da prisão.

Nessa perspectiva, o presente texto encontra-se organizado em três seções. Na primeira seção, apresentamos considerações sobre a realidade penitenciária no Brasil. Na segunda, abordamos aspectos da educação escolar e a educação para o mundo do trabalho, pilares para (re)inserção dos sujeitos em privação de liberdade. Na terceira seção, abordamos aspectos relativos a contribuições das TIC, por meio de diferentes formas de integrá-las ao currículo. Por fim, nas considerações finais, trazemos as próprias vozes dos sujeitos privados de liberdade que nos conclamam à criticidade e à humanização.

1. A INSTITUIÇÃO PRISÃO: NOSSA REALIDADE PANTANOSA E O QUE ESTAMOS EM BUSCA

A questão penitenciária no Brasil é um cenário de impasses e dilemas crônicos. O encarceramento em massa, que tem ocorrido nos últimos anos, é apontado como obstáculo para o atendimento



digno à população carcerária, justificada a solicitação de maiores recursos financeiros e humanos e de políticas públicas que estabeleçam diretrizes para este fenômeno complexo. Pouco se discute sobre o encarceramento exacerbado de uma parcela da população, constituída na sua maioria por pessoas das classes populares, e de medidas alternativas para o estancamento desse processo desenfreado. Fica a indagação do que tem sido chamada “a crise penitenciária no Brasil”, pois nos parece claro que se faz necessária a reforma dos sistemas de encarceramento e da implementação das normativas estabelecidas.


Os dados que apresentamos a seguir revelam uma situação alarmante. Temos um grande desafio em busca de propostas de experiências educativas neste cenário. Segundo o relatório publicado pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN, 2016), o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, se considerado o número de presos domiciliares, com um quantitativo de 715.592 pessoas, ficando atrás apenas dos Estados Unidos da América, com 2.228.424, e da China, que possui 1.701.344 presos.

Nos últimos 14 anos, a população carcerária no Brasil teve um aumento de 167,3% e, do início da década de 90 até 2016, a população encarcerada passou de 90 mil para 726.712 pessoas, registrando-se, por conseguinte, um aumento de 707% (DEPEN, 2016, p. 09). Por seu lado, entre 1995 e 2015, a taxa de aprisionamento em países com as maiores populações prisionais do mundo tem variado menos, se comparada ao Brasil. Nesse período, ela aumentou 18% nos EUA, 4% na China e diminuiu 28% na Rússia, enquanto no Brasil teve um aumento de 258% (BRASIL, 2015, p. 11) – embora o Brasil tenha se comprometido, no ano de 2017, junto à Organização das Nações Unidas (ONU), com a redução da população carcerária em 15% até 2019.

Em 2014, o relatório do DEPEN apontava um *deficit* de vagas; nas prisões, foram contabilizadas 622.202 mil pessoas, quando as vagas disponíveis não ultrapassavam 371.884, e esta defasagem, em 2016, ficou registrada em aproximadamente 48%, visto que faltam 358.663 vagas e a taxa de ocupação das prisões no Brasil está em 197,4% (DEPEN, 2016).

Dado igualmente preocupante no Brasil é o crescimento da população prisional segundo gênero. Os dados expressam que houve um aumento de 293% no encarceramento de homens, porém, a situação feminina se mostra mais acentuada, crescente em 656% no mesmo período. O número de mulheres encarceradas, apesar de representar apenas 5,8% do total de aprisionados brasileiros, foi o que mais aumentou nos últimos 15 anos, totalizando o dobro do número de homens nessa situação.

De igual forma, tomando a população carcerária brasileira num total de 726.712 pessoas (DEPEN, 2016), encontramos uma população bastante jovem – 55% estão na faixa entre 18 e 29 anos, 64%



são negros, 61% têm o Ensino Fundamental incompleto e 12% participam de atividades laborais. Os dados apresentados nos dizem de uma realidade pantanosa, que tem sido crescente ao longo dos últimos anos. O encarceramento massivo, as condições físicas e estruturais das unidades prisionais, os problemas específicos causados pela superlotação e a rotatividade das pessoas privadas de liberdade, o quantitativo mínimo de funcionários, entre outros entraves, dificulta quaisquer experiências formativas no interior das prisões, com vistas a uma direção para a proposição de práticas emancipatórias, críticas e inclusivas.

A sensação de saturação que temos vivido nos convoca a problematizar as relações que nos envolvem. Não descartamos a possibilidade de ocorrer frustração de expectativas, mas, em um campo de lutas, em que vivemos mergulhados em águas torpes, em processos sociais encobertos, nos parece desafiador e necessário desatar amarras, com a intenção de entrelaçar motivações, vontades, reflexividade, necessidades, compromisso e ação social.

Nesse sentido, não podemos nos limitar, portanto, às discussões formuladas sobre a prisão, pois há igualmente aquelas que vêm da prisão. Ao lado do contingente populacional, dos espaços improvisados, etc., os regulamentos e o funcionamento dessa instituição possuem estratégias próprias e suas astúcias, que asseguram a sua existência punitiva e o seu próprio fracasso. Um sistema que funciona pelo 'avesso' não pode ter a intenção de assegurar, minimamente, alguma contribuição para o retorno das pessoas que ali habitam para a sociedade dos homens livres.

Estamos diante de uma instituição que castiga, silencia, imobiliza com a intenção de (re)educar, (re)socializar, (re)inserir. Estamos em busca de uma instituição que permita a promoção de experiências educativas que anunciem possibilidades de emancipação e autonomia. São dimensões que se movimentam em uma única instituição, mas com propostas e entendimentos diferentes do que punir não é educar.

As experiências educativas que ocorrem neste espaço singular da instituição prisão, no dizer de De Mayer (2013), se constituem em dois grupos: as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios aprisionados), ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras, "tudo isso é educação da prisão, não a educação na prisão" (De Mayer, 2013, p. 42).

Por sua vez, a educação na prisão constitui-se, para De Mayer (2013), como os saberes advindos dos processos de ensino e aprendizagem que não são característicos das prisões. Trata-se de uma educação que transcende o espaço prisional, pois a educação escolar se configura como educação na prisão e, como tal, deve servir à emancipação de seus alunos. De maneira resumida, a educação do cárcere visa a adaptação dos sujeitos às normas do sistema prisional, enquanto que a educação no cárcere é uma ferramenta para a libertação dos oprimidos. Sem ignorar que

a cultura escolar na prisão é atravessada pela cultura da prisão, é importante destacar que o processo de aprendizagens não pode se restringir à sobrevivência nesse espaço; “é necessário, então, que a prisão ensine algo de diferente da própria prisão” (De Mayer, 2013, p. 44).


Este breve sobrevoo sobre algumas das contradições desse espaço que separa as pessoas do convívio social com a pretensa proposta de (re)educar, traz, em si, brechas para a educação como forma de resistência, sobrevivência e do desejo de voltar a ser livre. Estamos em busca dessas brechas!

2. PRÁTICAS SOCIAIS EM ESPAÇOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

O educar e educar-se estão associados ao partilhar das vivências em grupos, nos quais os conhecimentos/saberes são produzidos e (res)significados a partir das práticas sociais, com vistas ao “propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas” (Oliveira *et al.*, 2014, p. 33). As pessoas vão sendo formadas em todas as experiências de que participam ao longo da vida, pois todas as práticas sociais desencadeiam processos educativos (Oliveira *et al.*, 2014).

Nessa perspectiva, reconhecer a existência de processos educativos inerentes às práticas sociais é uma forma de romper com o monopólio pedagógico dos sistemas educacionais, ampliando nossos horizontes sobre a vastidão da educação. É importante lembrar, contudo, que nem todas as práticas sociais são benéficas. A história da colonização dos povos latino-americanos está marcada por práticas sociais desumanizantes, que se estendem até os dias atuais. Entretanto, as práticas sociais que temos investigado no interior das unidades de privação de liberdade são aquelas que se constituem em espaços de sobrevivência, resistência, educação e construção de conhecimentos, que visam o enfrentamento das desigualdades e a recriação humanizadora do mundo (Oliveira *et al.*, 2014). As prisões, apesar de desumanizadoras, possuem em seu interior espaços nos quais essas recriações acontecem e é nelas que focamos nossas atenções e esperanças.

Esta concepção de educação tem movido nossos estudos e reflexões em busca de caminhos para romper o possível contrassenso de que não seria possível promover, na prisão, práticas sociais voltadas para a emancipação humana. Os estudos de Onofre (2016), Julião (2017), Souza (2018), entre outros, sinalizam que as práticas sociais que ocorrem no interior das unidades prisionais constroem suportes sociais e culturais importantes, por se constituírem em comunidades regidas por normas diferenciadas, e as pessoas em privação de liberdade podem exercitar a possibilidade da quebra de hierarquias, as relações de respeito e a melhoria da autoestima.




Espera-se das pessoas aprisionadas mudanças de atitudes: que elas regressem ao convívio social com outras posturas, diferentes daquelas que as levaram ao encarceramento. Mudanças dessa natureza não estão sendo produzidas a partir do modelo de sistema prisional que atualmente se apresenta. A inserção de espaços educativos escolares e não escolares no interior das prisões tem nutrido a esperança por transformação e humanização desse espaço, razão pela qual “la educación en prisiones implica la inclusión de valores éticos y humanos que posibiliten dicho cambio de actitudes” (Rangel, 2009, p. 106).

Nessa direção, o paradigma da educação freireana encontra sentido e perspectivas na instituição prisão, uma vez que a práxis educativa libertadora, em quaisquer espaços, possibilita a vivência de processos humanizadores e pode intervir na construção de uma sociedade mais justa (Freire, 1969). Certamente, os processos de adaptação dos indivíduos ao sistema social do cárcere não são plenos e encerram contradições, uma vez que eles encontram e constroem formas de resistência para sobreviver.

Os estudos de práticas educativas em prisões têm mostrado a possibilidade de se construir espaços diferenciados das prerrogativas carcerárias. Nenhuma proposta que envolva compartilhar, interagir, intersubjetivar é simples, mas pode potencializar, em uma instituição que “funciona pelo avesso”, a função educativa de mediar saberes, culturas e a realidade. Estamos diante de pessoas com histórias de vida, na maioria das vezes, de fracassos, com socialização incompleta, com suas leituras de mundo que podem ser ampliadas e que almejam organizar outros projetos de vida (Onofre, 2016).

Há que se considerar, pois, que, sendo o processo de educação contínuo, permanente e ao longo da vida, é possível (re)pensar o significado das práticas educativas que acontecem na prisão e que as aprendizagens ali experienciadas promovem outras visões de mundo, e isso significa sabedoria. Em nosso entender, não se trata de aprendizagem negativa ou positiva, mas ao recriar o espaço da vida na prisão as pessoas descobrem caminhos/atalhos que trazem possibilidades de refletir e alavancar ferramentas para sobreviver. O presente não é um espaço em suspenso da vida, ele faz parte da vida que, possivelmente, foi (des)construída por conta da marginalidade em que sempre viveu. Por seu lado, o futuro se configura com incertezas: o que fazer quando os portões, as trancas estiverem abertos?

Ajustando nossa lupa para o propósito deste texto, mas com o pano de fundo apresentado, tomamos como exercício reflexivo duas práticas sociais que são consideradas os pilares para o processo de (re)inserção para quando os encarcerados adquirem a liberdade: a educação/ escolarização e o trabalho.



Educação e trabalho são direitos universais dos quais todos os seres humanos são titulares, estejam eles dentro ou fora das prisões. Sua importância relaciona-se diretamente com a realização da cidadania e o exercício da autonomia dos indivíduos. Concordamos com Viana (2017) no sentido de que

as pessoas tendem a buscar, por meio da educação e do trabalho, as condições necessárias para tornarem-se verdadeiramente livres, dispendo sobre os rumos de sua própria vida e buscando a maximização de seu bem-estar e de sua felicidade (Viana, 2017, p. 96).

Certamente, as circunstâncias que envolvem essa busca nem sempre são favoráveis. No entanto, acima de qualquer discussão, não se pode perder de vista a caracterização do trabalho e da educação como direitos em todos os âmbitos, pois relacionam-se com o exercício da autonomia. O afastamento da sociedade determinado pela sentença judicial por cometimento de delito, priva o indivíduo de sua liberdade de ir e vir, mas seus demais direitos estão preservados. Educação e trabalho geram impactos positivos para o momento da privação e do seu retorno à sociedade. Assim se manifesta Oliveira (2017, p. 213),

o Estado executor da pena está autorizado somente a privar o sentenciado de sua liberdade e mais nada. Qualquer outra privação de direitos representa abuso de poder sujeito a punição. Então, é preciso partir do princípio que, ao receber uma sentença condenatória, o cidadão deve ser levado para um estabelecimento onde ele não terá liberdade para sair quando quiser; ele ficará preso pelo período de tempo estipulado na sentença. Aqui é preciso novamente ressaltar um detalhe: ele não é um preso; ele apenas ficará preso por um tempo e, nesse tempo, ele continua sendo titular de todos os seus direitos não atingidos pela sentença.


Em relação ao ordenamento jurídico de proteção do direito ao trabalho e à educação nas prisões, é possível afirmar que o Brasil dispõe de um aparato normativo, teoricamente alinhado aos princípios delineados pelo sistema internacional de direitos humanos. Os estudos de Julião (2009, 2014) e Duarte (2007), em análises aprofundadas dos dispositivos legais brasileiros, como a Constituição Federal (CF)/1988, a Lei de Execução Penal (LEP)/1984, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)/1996, entre outros, sinalizam que os preceitos estabelecidos carecem de alinhamento às necessidades efetivas dos espaços de privação de liberdade; é preciso avançar no descompasso entre o legal e o instituído na prática. Trata-se de um desafio, de um inédito, mas que acreditamos possível, pois são direitos que respeitados podem garantir a construção de uma sociedade coesa, democrática e harmônica nos mais diversos sentidos.

3. CONTRIBUIÇÕES DA INTEGRAÇÃO DAS TIC À EDUCAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL NAS PRISÕES

Separar educação, trabalho e tecnologia é uma perversidade produzida historicamente pela divisão social do trabalho. Não há como sustentar a separação entre trabalho braçal e intelectual, prática e teoria, a não ser às custas da desintegração do humano. Nessa mesma perspectiva, não há como sustentar o distanciamento das TIC do currículo no contexto contemporâneo sem prejuízo para o trabalho realizado na escola, sem condená-la a uma certa desintegração do tecido social. A presença das TIC na educação escolar e profissional nas prisões pode ocorrer de forma integrada ao currículo em aulas presenciais, na forma de educação a distância ou ainda no formato *bLearning*, ao combinar atividades presenciais e a distância no processo educativo. Contudo, no Brasil, a utilização de tais possibilidades nos espaços de privação de liberdade não tem sido ou muito pouco tem sido utilizada. É importante destacar que a própria obrigatoriedade da oferta da educação pública nas prisões é recente (Resolução n. 2, 2010) e não tem sido cumprida em todas as unidades prisionais do território nacional. Sequer há salas de aulas para todos e os que podem optar têm que escolher entre estudar ou trabalhar, o que impede ou dificulta a proposição de atividades de integração da educação escolar e educação profissional.

Tal cenário não pode nos desencorajar a tratar da questão, pois os resultados advindos, por mais de uma década, por meio do desenvolvimento do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em todo o território nacional, nos apontam para a pertinência da integração das TIC, educação profissional e educação básica na educação de jovens e adultos. O PROEJA nos permitiu a construção de conhecimentos nesse campo, que podem trazer contribuições para pensarmos o uso das TIC em contextos de educação escolar e profissional nas prisões.

Os últimos dados disponíveis sobre a população carcerária brasileira, apontam que 4% da referida população é composta por pessoas não alfabetizadas e outros 6% foram alfabetizados sem cursos regulares (DEPEN, 2016). Diante desse quadro, seria extremamente pertinente a promoção de atividades iniciais integradas de alfabetização, letramento e letramento digital junto aos referidos sujeitos. Atividades dessa natureza têm sido desenvolvidas desde o início dos anos 2000 na EJA em diversos contextos, por meio de organização de atividades pontuais, permanentes, sequências didáticas ou projetos interdisciplinares, na perspectiva de integração das tecnologias ao currículo (Fernandes, 2005, 2012). O uso de aplicativos criados para tecnologias móveis vem, ainda que timidamente, (por falta de recursos e formação dos educadores), conquistando espaços no campo da EJA (Freitas, 2015; Ota & Araújo Júnior, 2016; Ireland, 2017), o que se coloca em consonância




com trabalhos desenvolvidos na África (Brown & Mbat, 2015) e na Ásia, especificamente nas Filipinas, Mongólia, Tailândia, Índia e Bangladesh (Valk et al., 2010), territórios marcados, como a América Latina, pela exclusão digital e pelo analfabetismo. Obviamente, precisamos considerar as questões de segurança e a legislação dos diferentes países no tocante ao uso de Internet e recursos computacionais nas prisões. Contudo, há aplicativos adequados para atividades iniciais de letramento que podem operados *off-line*, utilizados em outros contextos de educação de jovens e adultos e de educação ao longo da vida e que poderiam ser utilizados no contexto da prisão (Pfeiffer, Dias, & Ireland, 2017; Abraão et al., 2017).

Além da grave situação de 10% dos encarcerados no patamar do analfabetismo ou de um alfabetismo incipiente, outros 51% das pessoas privadas de liberdade no Brasil não possuem o Ensino Fundamental completo (DEPEN, 2016). Dados do Indicador de Alfabetismo no Brasil¹ nos permitem visualizar a gravidade do analfabetismo funcional no país, ao constatar que 29% da população brasileira encontram-se nessa situação (INAF, 2018). Dos 71% considerados funcionalmente alfabetizados, apenas 12% atingiram o nível de alfabetismo proeficiente (INAF, 2018). Em relação ao trabalho junto aos que não concluíram o Ensino Fundamental é importante desenvolver habilidades da Educação Básica que propiciem o alfabetismo funcional. Além do desenvolvimento de sequências didáticas e projetos interdisciplinares já sugeridos, é importante indicar a pertinência de que a educação profissional aconteça de forma integrada ao currículo da Educação Básica. Um currículo organizado a partir dos eixos trabalho ciência, cultura e tecnologia, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico (Frigotto, Ramos, & Ciavatta, 2005; Moura, 2010), vem, na perspectiva de que possam compreender criticamente o mundo do trabalho, apropriar-se dos seus fundamentos científicos, apropriar-se de teorização sobre a realidade, dar passos no sentido da ação-reflexão-ação, prática-teoria-prática, movimento, em última análise, tem o potencial de transformar a realidade, a si mesmo e a própria teoria (Fernandes, 2012).

Debates sobre documentários e vídeos são recursos utilizados nas prisões a ser potencializados. As TIC podem ser utilizadas para publicizar resultados de projetos integrados de educação escolar e profissional, por meio de *blogs* e *weblogs* (Sampaio & Coutinho, 2009; Castro & Pinto, 2018; Santos & Rocha, 2018), customizados para circulação interna nas unidades prisionais ou criadas formas de moderação das mensagens em consonância com questões de segurança.

¹ “A cada edição do INAF são entrevistadas 2.002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. O intervalo de confiança estimado é de 95% e a margem de erro máxima estimada é de 2,2 pontos percentuais, para mais ou para menos.[...] (INAF, 2018, p. 6).



A Integração da cibercultura e arte, no campo da educação profissional integrada ao Ensino Médio, tem sido desenvolvida, por meio da participação de educandos de EJA em projetos de pesquisa-ação tem sido desenvolvida, por meio de diversos trabalhos do grupo do Proeja Transiarte (Hilário, Castioni, & Teles, 2012), sendo que outros pesquisadores têm se dedicado à integração das TIC ao currículo por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (Reis & Linhares, 2010; Coan & Viseu, 2011), como atividades complementares, de expansão do tempo da aula presencial, tendo em vista o aprimoramento da aprendizagem dos estudantes.

Por fim, no tocante ao Ensino Superior, a educação a distância tem contribuído para o rompimento da *distância* entre as pessoas privadas de liberdade e o seu direito à educação. Amparados na Constituição Federal que garante o seu direito à educação e pela Lei de Execução Penal (Lei n. 7210, de 1984), que prevê o acesso à educação por parte do sentenciado, só em 2018, 41.044 pessoas em todo o país realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade e Jovens sob Medida Socioeducativa que inclua privação de liberdade (Enem PPL) e lutado na Justiça para obtenção do direito de cursar a graduação (Costa, 2015; Dearo, 2018; Júlia, 2019).

4. ENTRE TAREFAS, DESAFIOS... E VIGILÂNCIA

A gama de possibilidades de uso das TIC nos contextos de privação de liberdade é página aberta. Em meio a tantas notícias desalentadoras, volta e meia, nos deparamos com novas possibilidades, como a formatura de um primeiro grupo de mulheres privadas de liberdade, em São Paulo, em setembro de 2018, em um Curso de programação, em que foram trabalhados *Design Thinking*, Metodologia Ágil e Introdução à Programação (Bassi, 2018). Iniciativas que deveriam estar incorporadas à educação básica ganham os jornais, pois aos empobrecidos o comum é oferecer oportunidades pobres, cursos rápidos, na linha de aprender a apertar botões na linha de produção industrial.

Concluimos, com excertos de um relato de experiência e de uma pesquisa, que, ao nosso ver, testemunham um olhar crítico em relação à sociedade e uma nova postura diante do futuro.

A experiência vivida no PROEJA FIC no contexto prisional, nos brinda com o seguinte depoimento:

Durante a execução dos cursos houve na Penitenciária a gravação de uma reportagem para um jornal de grande circulação. Nesta oportunidade um dos apenados participantes do curso de Administração solicitou ao repórter um minuto de atenção e passou a defender que o aumento

do PIB² nacional poderia ser uma das fontes de financiamento das ações de reabilitação no sistema prisional brasileiro. Esta ação tomou todos os presentes por grande surpresa. [...] demonstrou à equipe a eficácia e o potencial de uma proposta conciliadora entre a elevação de escolaridade e a profissionalização. Um outro fato que marcou a execução do projeto foi a visita de avaliadores do MEC que ao entrevistarem os apenados relataram ter a sensação de “esperança” em relação àqueles. Entre os relatos dos internos foi constante a menção a possibilidade de cursarem o Ensino Superior e aplicar na vida prática os ensinamentos dos cursos que participaram. Como fruto desta visita o MEC conferiu ao Instituto Federal de Rondônia a Medalha Paulo Freire, afirmando assim que o PROEJA-FIC da PFPV foi uma das cinco melhores experiências na área de Educação de Jovens e Adultos do país em 2012. (Araújo, 2013, p. 9).

Em nossos dias, a educação de jovens e adultos não é uma prioridade na política pública brasileira. Preocupa-nos que a educação a distância, educação *online*, o *eLearning*, que podem ser instrumentos poderosos *junto a populações com proeficiência e autonomia diante da língua escrita e dos recursos digitais*, seja pensada para atender de forma falaciosa a pessoas já excluídas pelo analfabetismo e alfabetismo rudimentar ou elementar. Trata-se de um engodo que precisa ser denunciado pois sua função seria uma oferta de EJA apenas para contabilizar matrículas e atestar que tais pessoas não souberam aproveitar a oportunidade. Defendemos, sim, a integração das TIC na educação de adultos, em aulas presenciais nos espaços de privação de liberdade, tendo em vista a formação integral dos estudantes que ali se encontram. Quando realizados os cursos a distância no caso do Ensino Superior, seu desenho deve primar pela promoção de interatividade, por diversos meios, *fóruns, chats, feedback* personalizado de atividades, bem como prever momentos presenciais, nos moldes do que a literatura têm indicado, diante da pertinência, do sucesso das propostas *bLearning* que combinam o melhor das atividades nas plataformas virtuais e do contato olho no olho das atividades presenciais.

Nesse sentido, concluímos com falas dos críticos e perspicazes estudantes australianos, em relação ao *eLearning* a eles proposto, salientando a importância da presença do professor no espaço da prisão:

Ter professores universitários visitando as prisões é uma ótima forma de combater o isolamento que os estudantes encarcerados sentem enquanto estudam. Percebi que as visitas também ajudaram a manter alguns alunos motivados e a continuar com os seus estudos, em vez de abandonar o curso (aluno de TPU encarcerado e tutor de pares, 2013).

² Produto Interno Bruto.

[...] A ajuda dos tutores da USQ foi o aspecto mais importante do meu estudo. Eu acho que aprendo melhor quando alguém me mostra o caminho. (estudante USP TPP encarcerado, 2013). A coisa mais importante que ajuda é ter o professor universitário vindo para uma visita, para que você possa ver quem é que está revisando seu trabalho e que eles são pessoas reais. (estudante USP TPP encarcerado, 2013)

Saí da escola aos 13 anos. Preciso de ajuda face a face com o curso. No semestre passado, o professor não conseguiu entrar. Como a maioria das pessoas, preciso de ajuda de uma pessoa, especialmente com a matemática avançada. (estudante USP TPP encarcerado, 2014). (Hopkins & Farley, 2014, p. 48, tradução livre nossa).

Precisamos ouvir, dialogar com as pessoas em privação de liberdade, se desejamos encontrar caminhos para uma educação emancipatória. A escuta das pessoas em privação de liberdade é o caminho para a educação emancipatória a partir de dentro. Trata-se de um direito humano, não são recomendações estabelecidas por organismos internacionais e nacionais, mas um comando normativo que deve ser atendido. A voz silenciada no momento em que a algema é colocada em seus punhos, precisa encontrar brechas e espaços de humanização, de autonomia, de diálogo, de construção da cidadania. A humanização do sistema carcerário não é um sonho ou uma utopia, mas um dever, um compromisso a ser cumprido pelo Estado de Direito. Certamente, também, uma tarefa urgente e desafiadora, em nossa agenda de tarefas como defensoras das classes menos favorecidas da sociedade brasileira. Para elas, nenhum direito menos!!


REFERÊNCIAS

- Abraham, A. R. R., da Silva, P. F. C., Frohlich, D. M., Chrysanthaki, T., Gratão, A., & Castro, P. C. (2018). Mobile digital storytelling in a Brazilian care home. In *Anais do International Conference on Human Aspects of IT for the Aged Population_TAP 2018*.
- Almeida, M. E. B. de, & Silva, M. da G. M. da. (2011). Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *E-curriculum*, 7(1), abril, 1-19.
- Araújo, S. S. (2013). Educação profissional e cárcere: o Proeja-FIC na penitenciária federal em Porto Velho/RO. In *Anais do II Colóquio Nacional – A Produção do Conhecimento em Educação Profissional*. Natal: Instituto Federal do Rio Grande do Norte.
- Arcangeli, B., Diana, P., Mieri, F. di, & Suriano, G. (2010) E-learning in prison: a proposal. *Journal of e-Learning and Knowledge Society – Je-LKS*, 6(1), fevereiro, 85-92.

- Bassi, S. (2018). Mastertech vai ao presídio e ensina programação a detentas de SP. *Itimidia*, 3, setembro. Disponível em <https://itimidia.com/mastertech-vai-ao-presidio-e-ensina-programacao-a-detentas-de-sp/>.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brown, T. H., & Mbatii, L. S. (2015). Mobile Learning: Moving Past the Myths and Embracing the Opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(2).
- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castro, R. A. S. de, & Pinto, A. H. (2018). *Blog de Matemática: ampliando o espaço-tempo do ensino-aprendizagem na EJA*. Vitória: Instituto Federal do Espírito Santo.
- Coan, L. G. W., & Viseu, F. (2011). Utilização do Moodle pelo professor de matemática de cursos do PROEJA do IF-SC. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*. Número Monográfico, outubro, 135-151.
- Costa, W. (2015). *Detentos de presídio em AL fazem curso superior de dentro da cadeia*. Globo, Alagoas. Disponível em <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2015/09/detentos-de-presidio-em-al-fazem-curso-superior-de-dentro-da-cadeia.html>.
- Dearo, G. (2018). 41 mil presos fazem prova do Enem hoje (11). *Revista Exame*. (dezembro, 11).
- De Mayer, M. (2013). A educação na prisão não é uma mera atividade. *Educação & Realidade*, 38 9(1), 113-136. Porto Alegre.
- DEPEN, Departamento Penitenciário Nacional. (2016). *Levantamento Nacional de informações penitenciárias: atualização – Junho de 2016*. Ministério da Justiça e Segurança Pública.
- Duarte, C. S. (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, 28(100), 691-713.
- Fernandes, J. R. (2005). *O computador na Educação de Jovens e Adultos: sentidos e caminhos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil.
- Fernandes, J. R. (2012). *A integração das tecnologias da informação e comunicação ao PROEJA*. (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Fernandes, J. R. (2015) Desafios do processo de alfabetização nos espaços da EJA. In A. Marques, & E. Zanata. *Educação de Jovens e Adultos: sobre políticas e práticas pedagógicas*. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Freire, P. (1969). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. (42.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitas, E. A. de. (2015). *Aprendizagem móvel (m-learning): aplicabilidade de tecnologias móveis na alfabetização de jovens e adultos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal da Paraíba, PB, Brasil.
- Frigotto, G., Ciavatta M., & Ramos, M. (orgs). (2005). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Hammerschick, W. (2010). *Report on e-learning in European prisons – Concepts, organisation, pedagogical approaches in prison education*. LICOS – Learning Infrastructure for correctional services.
- Hancock, V. (2010). Essential, desirable or optional? Making distance e-learning courses available to those without internet access. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*.
- Hilário, R.; Castioni, R., & Teles, L. (org.). (2012). *Projeja-transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: Verbena.
- Hopkins, S., & Farley, H. (2014). A Prisoners' Island: Teaching Australian Incarcerated Students in the Digital Age. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), University of Southern Queensland, Australia, October 2014, 42-51.
- INAF – Indicador de alfabetismo funcional (2018). *Ação Educativa & Instituto Paulo Montenegro*. Brasil.
- Ireland, T. D. (2017). Aprendizagem móvel no Canteiro de Obra. *Revista Cátedra Digital*, 3, 01.
- Júlia, R. (2019). *Mais de quarenta reeducandos de Rondônia foram aprovados no Enem*. Disponível em <http://www.rondonia.ro.gov.br/mais-de-quarenta-reeducandos-de-rondonia-foram-aprovados-no-enem/>.
- Julião, E. F. (2009). *A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro*. (Tese de Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UFRJ, RJ, Brasil.
- Julião, E. F. (2014). Políticas de Execução Penal no Brasil: questões, avanços e perspectivas. In E. F. Julião; R. P. Santa Rita. *Privação de liberdade: desafios para a política de direitos humanos*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Julião, E. F. (2017). Educação para jovens e adultos em restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Trabalho & Educação*, 26(1), 117-134.

- Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984. (1984). Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: Senado Federal.
- Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal.
- Monteiro, A. M. R., Moreira, J. A., & Leite, C. (2016). O eLearning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Revista Diálogo Educacional*, 16(47), jan./abr., Curitiba, Brasil, 77-102.
- Moreira, J. A., Reis-Monteiro A., & Machado, A. (2017). Higher Education Distance Learning and e-Learning in Prisons in Portugal. *Comunicar*, 51(25). Media Education Research Journal, 39-49.
- Moura, D. H. (2010). Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In *I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, promovido pelo Ministério da Educação. Anais... Belo Horizonte.
- Oliveira, M. W. et al. (2014). Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre a pesquisa educacional em espaços sociais. In M. W. Oliveira, F. R. Souza (Orgs.). *Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação* (pp. 29-46). São Carlos: EdUFSCar.
- Onofre, E. M. C. (2011). Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In A. da S. Lourenço, E. M. C. Onofre. (Orgs.). *O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas* (pp. 267-285). São Carlos: EdUFSCar.
- Onofre, E. M. C. (2013). Políticas de formação de educadores para os espaços de restrição e privação de liberdade. *Revista Eletrônica de Educação*, 7 (1), 137-158.
- Onofre, E. M. C. (2016). A prisão: instituição educativa? Educação, escolarização e trabalho em prisões: apontamentos teóricos e reflexões do cotidiano. *Cadernos Cedes*, Campinas, 36, 43-59.
- Ota, M. A., & Araújo Jr., C. F. de. (2016). M-Learning Challenges in Teaching Crosscutting Themes in the Education of Young People and Adults. In *International conference mobile learning*, 12, Portugal. Proceedings... 19-27.
- Pfeiffer, D. K., Dias, D., & Ireland, T. D. (2017). O Impacto de Aplicativo Móvel sobre a Aprendizagem de Operários. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, 5, 178-190.
- Rangel, H. (2009). *Mapa regional latino-americano sobre educación em prisiones: notas para el análisis de la situación y la problemática regional*. Paris: Centre International D'Études Pédagogiques (CIEP).

- 
- Reis, E. M., & Linhares, M. P. (2010). Ensino de Ciências com Tecnologias: um caminho metodológico no PROEJA. *Educação & Realidade*, 35(1), janeiro-abril, 129-150. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Resolução n.º 02, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, Brasília, Brasil.
- Sampaio, P., & Coutinho, C. (2009). As TIC com a Matemática para a vida nas Novas Oportunidades: "Nós somos o que comemos". *Anais da VI Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação – Challenges 2009 – Aprendizagem (In)formal na Web Social*.
- Santos, K. da S. de L., & Rocha, M. do R. C. (2018). Interdisciplinaridade no Proeja: Informática e Língua Portuguesa. *Revista EJA em Debate*.
- Souza, C. M. (2018). *Educação Física na medida socioeducativa de internação: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, SP, Brasil.
- Valk, J.; Rashid, A. T., & Elder, L. (2010). Using Mobile Phones to Improve Educational Outcomes: an Analysis of Evidence from Asia. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1), 1-24.
- Viana, L. C. (2017). Trabalho e educação como instrumentos de emancipação nas prisões. In: F. Fidalgo, N. Fidalgo (Orgs). *Sistema prisional: teoria e pesquisa* (pp. 93-116). Belo Horizonte: Editora UFMG.

SOBRE OS ORGANIZADORES

J. António Moreira

jose.moreira@uab.pt

Doutor em Ciências da Educação e mestre em Psicologia da Educação pela Universidade de Coimbra. Possui pós-doutorado em Tecnologias Educacionais e da Comunicação também pela Universidade de Coimbra. Possui mestrado em Multimédia pela Universidade do Porto. É professor auxiliar, de nomeação definitiva, no Departamento de Educação e Ensino a Distância (DEED) da Universidade Aberta (UAb). Atualmente é diretor da Delegação Regional do Porto da UAb e coordenador da Unidade de Desenvolvimento dos Centros Locais de Aprendizagem (UMCLA) da mesma universidade. É coordenador científico da Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local (ELO) e investigador no Grupo de Políticas e Organizações Educativas e Dinâmicas Educacionais (GRUPOEDE) do 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.

Domingos Caeiro


domingos.caeiro@uab.pt

Licenciado em História, mestre em Comunicação Educacional: multimédia e doutor em Ciências Sociais e Humanas/História Contemporânea. Atua como professor no Departamento de Ciências Sociais e de Gestão da Universidade Aberta, da qual é vice-reitor desde 2010. É ainda membro da Comissão Especializada de Educação do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP); membro do conselho fiscal da Associação de Universidades Portuguesas para a Educação Contínua (AUPEC); e membro do Senado e do Conselho de Gestão da UAb. Além disso, é diretor do Gabinete de Gestão Académica e Curricular e coordenador da Unidade de Missão para os Centros Locais de Aprendizagem da UAb.

Sara Dias-Trindade

sara.trindade@uc.pt

Doutora em História – Didática pela Universidade de Coimbra e pós-doutora em Tecnologias Educacionais e da Comunicação pela mesma Universidade. É Professora no Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigadora Integrada do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX (CEIS20-



-UC) da Universidade de Coimbra, integrando, atualmente, a equipa de coordenação do referido Centro. É também investigadora na Unidade Móvel de Investigação em Estudos do Local da Universidade Aberta e em vários grupos de pesquisa de diferentes universidades brasileiras. Tem participado em diferentes projetos internacionais relacionados com as Tecnologias Educativas e com a Formação de Professores. As suas áreas de interesse e investigação são as da Didática, da Formação de Professores, das Tecnologias Educativas e do Cinema na Educação.

SOBRE OS AUTORES

Ana Cristina Almeida

Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Desempenha funções de docência, investigação e prestação de serviços em Psicologia da Educação. Colabora na formação de professores, educadores formais e não-formais, psicólogos e especialistas de educação e de serviço social. Tem produzido e publicado trabalhos e participado em parcerias para o estudo e intervenção na debelação do *bullying* e inclusão social de migrantes, refugiados e pessoas em situação crítica de desenvolvimento ou adaptação. Tem integrado comissões em Encontros Científicos e iniciativas de extensão cultural e de cidadania. Orienta trabalhos académicos. Integra Projetos Europeus, nacionais e locais de promoção de competências. Colabora em projetos comunitários de capacitação da população pelo lúdico e expressões.

Angélica Monteiro

Investigadora integrada do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Doutorada em Ciências da Educação e Mestre em Educação Multimédia pela Universidade do Porto. As suas áreas alargadas de interesse incluem Tecnologias Digitais, *eLearning*, *bLearning*, Inclusão Digital, Pedagogia e Ensino Superior.

Antonio Viedma Rojas

Doutor em Sociologia, Professor no Departamento de Sociología na Faculdade de Ciências Políticas e Sociologia da *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*. Desde o ano de 2003 tem centrado o seu trabalho de investigação no estudo do espaço penitenciário. Neste âmbito tem realizado várias investigações sobre a situação da educação superior em prisões em Espanha. Foi Diretor do Programa da UNED nas prisões de 2007 a 2012.

Celestino Magalhães


Licenciado em Engenharia Zootécnica, pela Universidade dos Açores. É professor de Matemática e Ciências e formador na área de Tecnologias da Informação. Possui mestrado em Sistemas de Informação (2003) e mestrado em TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação (2012). As suas áreas de interesse incluem Matemática, Ciências, Tecnologia, Engenharia e Tecnologia Educativa. Atualmente, está num programa de doutoramento em Tecnologia Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Os seus interesses de investigação são o uso criativo de vídeo em educação e como a edição de vídeo usando *smartphones* e *tablets* pode ser uma estratégia pedagógica na compreensão de conceitos limiar em CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática).

Cláudia Cristina Muller

Mestre em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, Especialista em Formulação e Gestão de Políticas Públicas, Formação de Professores para a Educação a Distância e em Ensino de Língua Portuguesa. Graduada em Letras Português/Inglês. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, tendo coordenado a Educação e Qualificação Profissional no Sistema Prisional. Foi Coordenadora-Geral de Educação a Distância, na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), em Brasília – DF e Coordenadora-Geral de Gestão da Informação e do Conhecimento na ENAP, coordenou a Escola Virtual e desenvolveu o Repositório Institucional da ENAP. Coordenou o Programa de Formação Continuada do Núcleo de Educação Aberta e Educação a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil. Foi pesquisadora sênior da Universidade de Brasília, Laboratório Latitude, junto aos projetos da Escola Virtual da ENAP. Exerce funções na Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais da SEED-PR. Foi professora do Centro Nacional de Mídias na Educação (CNME).

Daniela Graça

Licenciada em Design de Comunicação – Arte Gráfica pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (1999), mestre em Comunicação Multimédia – Multimédia Interativo pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro (2010) com defesa de dissertação intitulada “Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses. Realidade ou Utopia?”, doutora em Informação e Comunicação em Plataformas Digitais pelo Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro e pela Faculdade de Letras da Universidade do



Porto, com tese intitulada “Desenvolvimento de Competências Infocomunicacionais em Contexto Prisional – Proposta de um Modelo de Formação para a Utilização da Internet no Contexto Prisional Português” (2017). De 2011 a 2018 trabalhou como designer editorial no Jornal Público e na revista Fugas. Desde 2018 coordenada e desenha a revista Notícias Magazine do Jornal de Notícias. Em paralelo escreve e investiga sobre os temas TIC, Internet e Educação.

Elenice Maria Cammarosano Onofre

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação Escolar. Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, e atua nos temas: formação de professores e demais agentes educativos, educação de jovens e adultos em restrição e privação de liberdade, práticas sociais e processos educativos em espaços escolares e não escolares. Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas Sociais e Processos Educativos. Coordena o EduCárceles/UFSCar – Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal de São Carlos SP/Brasil.

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira

Graduada em Psicologia e em Pedagogia, com Especialização em Supervisão Educacional e Mestrado em Psicologia Escolar. Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Atualmente é professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH), onde lidera o Grupo de Pesquisa “Aprendizagem, subjetivação e cidadania”. Coordena o Laboratório de Estudos da Aprendizagem Humana (LEAH). Pesquisadora associada do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro da Rede Sociotécnica de Formação Humana em Saúde (RSFHS). Consultora da Fundação Santa Cabrini, responsável pela gestão da mão de obra prisional no Estado do Rio de Janeiro. É Diretora do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias da UERJ. Atua especialmente nas áreas de Educação com mediação tecnológica, Aprendizagem, Educação em Saúde, Gestão Pública, Formação Humana e Políticas Públicas.



Gilson Pôrto Jr.

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (UFBA), mestre em Educação (FE-UnB), bacharel em Comunicação Social/Jornalismo e licenciado em Pedagogia, História e Letras. Coordena o Programa de Mestrado em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT) e o Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT-UFT). Coordena o Núcleo de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). É Investigador Colaborador no Centro de Estudos do Século XX (CEIS-20) da Universidade de Coimbra (UC).

Jarina Rodrigues Fernandes

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre e Doutora em Educação: Currículo pela referida instituição. Desde 2013 é professora adjunta no Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com atividades de ensino, extensão e pesquisa na área de Educação de Jovens e Adultos.

Joana Rita Tomás

Mestranda em Psicoterapia Sistêmica e Familiar na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, a frequentar estágio curricular na Unidade de Cuidados Paliativos e na Consulta Externa do Hospital Arcebispo João Crisóstomo.

José Alberto Pinto

Doutorado e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD). É Pós-Graduado em Didática e Organização Escolar pela Universidade de Santiago de Compostela e, ainda, Licenciado em Inglês/Alemão (ensino de) pela UTAD. É Secretário da *European Prison Education Association* (EPEA) e Presidente da Associação Portuguesa de Educação nas Prisões (APEnP). É professor do Quadro de Nomeação Definitiva do 3º CEB e Ensino Secundário, e tem assentado a sua investigação no campo do desenvolvimento profissional de professores em Prisões.



Maria Inês Clara

Mestranda em Intervenções Cognitivo-Comportamentais nas Perturbações Psicológicas e da Saúde na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, a realizar estágio curricular em Psico-Oncologia e Psicologia de Ligação do Serviço de Psiquiatria do CHUC.

Rita Barros

Professora Coordenadora do Instituto Piaget (IP) e Diretora-Adjunta da Escola Superior de Saúde Jean Piaget do Campus Académico de VN Gaia. Doutorada em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Santiago de Compostela. Licenciada e Mestre em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Porto. Diploma de Estudos Avançados em Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social pelo Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Valência. Membro Efetivo da Ordem dos Psicólogos. Investigadora integrada e Membro da Comissão Coordenadora da *Research in Education and Community Intervention*, unidade I&D do IP. Colaboradora da CINTESIS, unidade I&D da FMUP.

Ronaldo Silva Melo

Graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Mestre em Psicologia Social. Doutorando em Políticas e Públicas e Formação Humana na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), professor convidado do Instituto Multidisciplinar de Formação Humana (IFHT) da UERJ e pesquisador associado do Laboratório de Inovação Tecnológica em Saúde (LAIS), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Consultor da Fundação Santa Cabrini no Rio de Janeiro, colaborando com a ressocialização de homens e mulheres privados de liberdade.

Sara Simões

Mestranda em Psicologia do Trabalho, das Organizações e dos Recursos Humanos (WOP-P) na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

