



EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO DIGITAL EM ESTABELECIMENTOS PRISIONAIS EM PORTUGAL

EDUCATION AND TRAINING FOR DIGITAL INCLUSION IN PRISONS IN PORTUGAL

Ana Machado¹; Angélica Monteiro²

CITATION

Machado, A., Monteiro, A. (2023). Educação e Formação para a Inclusão Digital em Estabelecimentos Prisionais em Portugal. Video Journal of Social and Human Research 2(2), 36-46. <https://doi.org/10.18817/vjshr.v2i2.31>

SUBMITTED

26/10/2023

ACCEPTED

30/11/2023

PUBLISHED

29/12/2023

DOI

<https://doi.org/10.18817/vjshr.v2i2.31>

AUTHORS

¹Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP).

²Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Investigadora no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (FPCEUP).

RESUMO

Considerando o compromisso da União Europeia de aumentar substancialmente o envolvimento da população adulta em processos de Aprendizagem ao Longo da Vida, proporcionando, assim, o aumento do nível de qualificação através do desenvolvimento de competências-chave como a competência digital, o estudo em foco neste artigo envolveu duas prisões portuguesas e teve como objetivos identificar potencialidades e limitações da formação com recursos tecnológicos para o desenvolvimento de competências digitais e de cidadania e perceber quais as motivações dos/as reclusos/as em participar em formações apoiadas por tecnologias digitais e com que expectativas o fazem. Do ponto de vista empírico, o estudo recorreu a questionários e entrevistas a adultos/as reclusos/as que frequentaram ações de formação no âmbito de dois projetos em curso em Portugal. O estudo identificou vantagens na frequência de cursos de formação híbridos, com componente à distância, como a superação de barreiras geográficas e temporais, a flexibilidade de horários e a responsabilidade na construção do conhecimento, contribuindo ainda para o desenvolvimento de competências digitais, comunicação, interatividade, partilha, autonomia e ocupação do tempo. No entanto, foram também identificadas limitações relacionadas com a falta de acesso à Internet, as rotinas estabelecidas nas prisões e a desmotivação.

Palavras-chave: Educação e Formação; Tecnologias digitais; Inclusão digital, Aprendizagem ao Longo da Vida; Prisões.





ABSTRACT

Considering the European Union's commitment to substantially increase the involvement of the adult population in Lifelong Learning processes, thus providing an increase in the level of qualification through the development of key competences such as digital competence, the study in focus in this article involved two Portuguese prisons and aimed to identify the potential and limitations of training with technological resources for the development of digital and citizenship competences and to understand the motivations of inmates in participating in training supported by digital technologies and with what expectations they do so. From an empirical point of view, the study used questionnaires and interviews with adult inmates who had attended training sessions as part of two ongoing projects in Portugal. The study identified advantages in attending hybrid training courses with a distance component, such as overcoming geographical and time barriers, flexible schedules and responsibility in the construction of knowledge, as well as contributing to the development of digital skills, communication, interactivity, sharing, autonomy and occupation of time. However, limitations related to lack of Internet access, prison routines and lack of motivation were also identified.

Keywords: Education and Training; Digital technologies; Digital inclusion, Lifelong Learning; Prison

INTRODUÇÃO

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. E mesmo em situação de reclusão, os cidadãos têm os mesmos direitos no acesso à educação. E, neste contexto, a Educação a Distância mediada por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) pode permitir a concretização destes objetivos, uma vez que possibilita o acesso - *online* ou *offline* - a recursos e atividades de aprendizagem.

Há, portanto, evidências empíricas de que a educação integrada nas diferentes valências que compõem o tratamento prisional é crucial para o processo de reintegração social do indivíduo. E

não apenas no que diz respeito à importância da educação como meio de acesso ao mercado de trabalho, mas também no impacto na transformação pessoal do indivíduo, aumentando a sua autoestima e auto-conceito enquanto aprendiz, a sua capacidade de resolver problemas, de comunicar, de colaborar, de trabalhar em grupo, competências fundamentais em qualquer projeto de reinserção social.

No entanto, e apesar da importância atribuída à Educação a Distância e ao e-Learning na criação de AVA, essenciais para a inclusão digital e social, as prisões de diferentes países europeus têm, em geral, oferecido um acesso muito limitado à tecnologia digital (Monteiro et al., 2016). A reduzida oferta é justificada sobretudo por questões de segurança, como referem Hawley et al. (2012), ou por falta de recursos, financeiros, tecnológicos ou digitais, como salienta o estudo realizado em 2013 pelo Observatório Europeu das Prisões em que participaram Letónia, Polónia, Espanha, Reino Unido, Portugal, Itália, Grécia e França (Maculan et al., 2013) e sublinhado mais recentemente por Manjer et al. (2019) e Renbarger et al. (2019).

Em Portugal, atualmente, estão a ser desenvolvidos dois projetos de e-Learning em estabelecimentos prisionais, o projeto Epris (Barros & Monteiro, 2015) e o projeto “Educação a Distância e e-Learning em Estabelecimentos Prisionais em Portugal - Ead@EPPT” (Moreira, Nunes & Caeiro, s/d), que se divide em dois sub-projetos, um de índole mais pedagógico - Desenvolvimento e Avaliação de um Modelo Pedagógico Virtual Inclusivo-, e outro de carácter mais tecnológico - Campus Virtual de Educação, Formação, Empregabilidade e Cidadania Digital, Educonline@pris.

Reconhecendo a competência digital como uma competência-chave para a aprendizagem ao longo da vida, cuja falta contribui para a manutenção



das desigualdades, especialmente num contexto tão específico como o das prisões, o Conselho da Europa considera que o alargamento da dimensão social da educação e da formação na educação de adultos pode criar novas possibilidades de inclusão ativa e de maior participação social. Tendo esta situação como referência, foi nosso propósito identificar potencialidades e limitações da formação com recursos tecnológicos para o desenvolvimento de competências digitais e de cidadania e perceber quais as motivações dos/as reclusos/as em participar em formações apoiadas por tecnologias digitais e com que expectativas o fazem, no âmbito dos projetos acima referenciados. Assim, apresentamos a seguinte questão de investigação: *Que razões levam os/as reclusos/as a aderir uma ação de formação de adultos, com recurso a tecnologias digitais em contexto prisional e com que expectativas o fazem?*

A AÇÃO EDUCATIVA NO CONTEXTO PRISIONAL

O início das atividades educativas nas prisões em Portugal remonta a 1932, por força do disposto no Decreto-Lei n.º 21175, de 28 de abril, e da criação da Associação do Patronato Prisional. Em maio de 1951, esta associação passou para a dependência da Direção Geral dos Serviços Prisionais, e o panorama alterou-se substancialmente para melhor, com uma maior articulação das várias atividades, como as educativas, morais e religiosas. A preocupação em manter os reclusos ocupados durante o máximo de tempo possível torna-se dominante. Atualmente, está em vigor o Despacho Conjunto 451/MJ/ME, de 1 de junho de 1999. Desde então foi regulamentada a educação no interior dos estabelecimentos prisionais ao nível de todos os ciclos de ensino, como forma de colmatar os baixos níveis de escolaridade da população reclusa, seguindo o modelo dos Cursos de Educação e

Formação de Adultos em vigor em todo o território nacional

O Comité de Ministros do Conselho da Europa (1989) integra na Recomendação a regra 78 das “Regras Prisionais Europeias”, o privilégio da educação como atividade fundamental no âmbito do tratamento dos reclusos, devendo ser-lhe atribuído “o mesmo estatuto e remuneração de base que o trabalho, desde que seja realizado dentro do horário normal de trabalho e faça parte de um programa de tratamento individual autorizado”. Para que produza os efeitos esperados, o texto prevê que “a educação escolar deve ser integrada no sistema educativo nacional, de modo a que, após a libertação, os reclusos possam prosseguir a sua escolaridade sem dificuldades, e que esta se realize em estabelecimentos de ensino fora da prisão. Será igualmente importante que a educação do recluso inclua uma formação em competências sociais que lhe permitam enfrentar melhor a sua vida quotidiana na prisão, bem como um regresso menos penoso à sociedade (ponto 81 da Recomendação (87) 3 do Comité de Ministros do Conselho da Europa, de 12 de fevereiro).

O desafio atual da prisão é intervir junto dos reclusos numa perspetiva de intercâmbio com o meio envolvente, permitindo o seu contacto com diferentes ambientes externos, como a escola, a universidade, as instituições de saúde, o emprego e a formação profissional. Na mesma linha, e tal como proposto por Vieira (2005), para atenuar a reclusão, é importante proporcionar aos reclusos atividades relacionadas com a educação, a formação profissional, o trabalho, o desporto e a cultura (Vieira, 2005).

COMPETÊNCIAS-CHAVE PARA A APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Os países enfrentam cada vez mais novos desafios que reforçam a necessidade de educação

e formação em todas as fases da vida, exigindo uma nova atitude dos indivíduos face à educação, à formação, ao trabalho e ao exercício da cidadania. Devido à crescente e rápida evolução tecnológica, as empresas passaram a exigir dos seus colaboradores a capacidade de acompanhar as novas tendências do mercado de trabalho e económico, investindo em conhecimentos e competências. Assim, a educação e a formação configuram-se como imposições importantes não só para a valorização pessoal, mas também para a integração social do indivíduo (Machado, 2016). É cada vez mais importante que as pessoas sejam ativas na sua própria formação e autónomas na procura dos meios que lhes permitam atualizar-se ou reajustar-se para responder às exigências sociais e desenvolver a sua empregabilidade, que, para além de ter de manter, tem de melhorar ao longo da vida (Figura 1).

Figura 1. Competências-chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida. HIBRIDISMO DA TAR NA EDUCAÇÃO



Fonte: Autoria própria

O documento “Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida - Quadro de

referência europeu” é um anexo à Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida, publicada no Jornal Oficial da União Europeia a 30 de dezembro de 2006/L394. A recomendação é um dos resultados do esforço conjunto da Comissão Europeia e dos Estados-Membros no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação 2010”. O programa de trabalho proporciona o quadro geral para a cooperação política no domínio da educação e da formação, com base em objetivos, indicadores e parâmetros de referência acordados em comum, na aprendizagem entre pares e na divulgação de boas práticas.

Mais tarde, a Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida substituiu o documento produzido em 2016. Neste documento foi afirmado que os estados-membros devem apoiar o direito à educação inclusiva e de qualidade, à formação e à aprendizagem ao longo da vida e garantir oportunidades para o desenvolvimento de competências-chave para todos, fazendo pleno uso do Quadro de Referência Europeu sobre Competências-Chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida, cujos principais objetivos são os seguintes: (i) identificar e definir as competências-chave necessárias à realização pessoal, à cidadania ativa, à coesão social e à empregabilidade na sociedade do conhecimento; (ii) apoiar o trabalho dos Estados-Membros no sentido de garantir que, no final da educação e da formação iniciais, os jovens tenham desenvolvido competências-chave a um nível que os prepare para a vida adulta e lhes proporcione uma base para a aprendizagem futura e para a vida profissional, e que os adultos sejam capazes de desenvolver e atualizar as suas competências-chave ao longo da vida iii) fornecer um instrumento de referência a nível europeu para os decisores políticos, os professores, os empregadores e os

próprios aprendentes, a fim de apoiar os esforços envidados a nível nacional e europeu para alcançar os objetivos acordados em comum; iv) fornecer um quadro para a ação futura a nível comunitário, tanto no âmbito do programa de trabalho como dos programas comunitários de educação e formação (Comissão Europeia, 2006).

A principal alteração desta proposta, em comparação com a recomendação anterior, situa-se no domínio do digital. Sugere-se que, em vez de “Tecnologias da Informação e da Comunicação” ou “Tecnologias da Sociedade da Informação”, se utilize “Tecnologias Digitais”, um termo considerado mais adequado quando se refere a toda a gama de dispositivos, software ou hardware.

Embora neste século XXI o domínio das competências digitais seja importante, todas as outras competências são essenciais, uma vez que cada uma delas pode contribuir para uma vida bem sucedida na sociedade do conhecimento. Por outro lado, muitas destas competências sobrepõem-se e estão inter-relacionadas, e aspetos que são essenciais num domínio apoiam a competência noutro. Por exemplo, o pensamento crítico, a criatividade, a iniciativa, a resolução de problemas, a avaliação de riscos, a tomada de decisões e a gestão construtiva dos sentimentos são elementos importantes das competências essenciais (Machado, 2023).

PRÁTICAS CENTRADAS NA LITERACIA DIGITAL

A literacia digital na sociedade atual é uma competência vital que, quando ausente ou subdesenvolvida, constitui um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e à integração social. Mais do que o simples manuseamento tecnológico de um computador e da Internet, a literacia digital implica que o utilizador seja capaz de lidar com a informação que recolheu na rede e de continuar a

utilizá-la de forma eficaz e construtiva. A literacia digital é, neste sentido, um elemento essencial tanto do ponto de vista do desenvolvimento económico como social, e que estabeleceu uma fronteira entre os infoincluídos e os infoexcluídos (Monteiro *et al.*, 2026; UNESCO, 2011; Prensky, 2001). A este propósito, Castells (2012) já teria afirmado que a realidade da infoexclusão vai muito para além do acesso à Internet, de uma forma simples e básica, nomeadamente, as consequências que esse acesso acarreta em si mesmo e a forma como o acesso é efetuado. Isto significa que a literacia digital e as respetivas competências não devem ser fundamentadas e focadas numa mera utilização instrumental, mas numa perspetiva que se enquadre numa prática social, enquadrando-a num contexto sócio-afetivo-económico-cultural para que os utilizadores questionem os objetivos e propósitos da ‘funcionalidade’ e da ‘utilidade’ (Gil, 2019; Freitas, 2010).

Estar incluído digitalmente é um direito do cidadão, na medida em que os recursos e meios digitais representam um modelo de vida das sociedades contemporâneas, podendo contribuir para a melhoria das condições de vida e de participação (Alonso *et al.*, 2010). Apesar disso, ainda existem pessoas no nosso país que não têm acesso à Internet, por falta de recursos próprios ou públicos que facilitem o acesso da população, constituindo assim um desafio para os poderes públicos.

As desigualdades nas oportunidades de acesso, nas experiências e nas competências que preparam os indivíduos para a utilização das tecnologias digitais assumem dimensões preocupantes em vários países, grupos sociais, minorias étnicas e grupos etários da população com menos recursos e provocam um fosso de participação. Para além deste fosso, já na primeira década deste século, Jenkins (2006) referia os problemas da transparência e da ética do desafio. O primeiro tem a ver com as dificuldades em



compreender como os media moldam a nossa percepção do universo, e o segundo envolve atitudes que encorajam os cidadãos a adotar posições e papéis públicos, como produtores de conteúdos em diferentes media e como participantes em comunidades diversas. Estes elementos permitem uma análise mais rigorosa da fratura digital, associando-a não só às dificuldades de acesso, mas também às dificuldades de desenvolvimento das competências sociais e culturais necessárias a uma cidadania alargada.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E E-LEARNING

A emergência de uma nova cultura digital, aliada à evolução tecnológica, confere ao ensino à distância novas possibilidades de formação colaborativa e em rede, cujas vantagens estão comprovadas. A aprendizagem aberta e em rede surge, assim, como um dos grandes desafios educativos do século atual. Monteiro *et al.* (2012, p. 28) referem que “a relação entre a tecnologia e a pedagogia veio alterar substancialmente o paradigma a que estávamos habituados, rompendo com a tradição de um ensino baseado num “manual recomendado”, no predomínio do professor como “fonte de conhecimento” e no cumprimento rígido de um currículo pré-determinado”.

A oportunidade de comunicação entre pares que um ambiente virtual possibilita, permite ao professor estabelecer uma relação muito mais próxima com o aluno, tornando-se um guia de ensino, fornecendo materiais e tarefas ajustadas. Desta forma, o aluno não está apenas a receber informação, mas a criar e a trabalhar sobre ela de uma forma mais autónoma e construtiva, permitindo a aquisição de novas competências. As mudanças ocorridas conduzem a uma transformação do papel desempenhado por cada um dos seus atores individualmente (professor e aluno), em grupo, e na sua relação pedagógica.

Monteiro *et al.* (2012) referem que quando os indivíduos estão envolvidos em práticas sociais no âmbito de atividades colaborativas, aprendem e constroem conhecimento através de várias interações. Moreira e Almeida (2011) acrescentam que aspetos como a motivação, a satisfação e a criatividade estão presentes no processamento da informação e, por isso, “a conceção de ambientes e experiências de aprendizagem deve refletir o planeamento da atualização de competências na integração curricular envolvendo as diferentes dimensões do funcionamento”. Os autores referem ainda a importância destes aspetos na construção e desenvolvimento de comunidades de aprendizagem.

Segundo Monteiro *et al.* (2015), a formação na modalidade de *e-learning* pode variar em termos de contacto físico (100% a distância ou com um número variável de momentos presenciais, b-learning), do contexto de formação (formal, não formal ou informal), do tipo de moderação (com tutor ou sem tutor), do momento em que decorre (síncrona ou assíncrona), dos meios de comunicação (plataforma LMS, *cloud computing*, redes sociais, dispositivos móveis), da organização do ambiente, das atividades propostas e das estratégias de formação (flexíveis e abertas ou fechadas ou individuais ou colaborativas), bem como das características dos conteúdos ministrados (tipo e qualidade, formato, grau de interatividade, grau de colaboração acessibilidade, respeito pelos direitos de autor, possibilidade de partilha de conteúdos pelos próprios formandos). Esta diversidade de possibilidades e soluções de *e-Learning* obriga a um posicionamento crítico sobre os potenciais benefícios e eventuais limitações desta modalidade em termos de acesso e promoção de condições de inclusão digital (Seale *et al.*, 2010; Warschauer, 2003).

METODOLOGIA

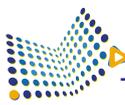
Os/As participantes no estudo foram selecionados através de uma técnica de amostragem não probabilística por conveniência, pois segundo Burgess (2001, p. 51), a seleção dos sujeitos depende de certas características do objeto de estudo, trata-se de uma amostra intencional, em que “os informadores podem ser selecionados para o estudo de acordo com uma série de critérios estabelecidos pelo investigador, tais como o seu estatuto (idade, género e profissão) ou experiência anterior que lhes confira um nível especial de conhecimento”.

A amostra foi constituída por 53 participantes, 20 reclusas e 33 reclusos de duas prisões do norte de Portugal que frequentaram sessões de formação mediadas por tecnologias digitais. Por razões éticas, solicitámos autorização às instituições responsáveis onde decorreu a investigação e salvaguardámos os interesses e direitos de todos/as os/as participantes no estudo, tendo sido fornecida a cada participante informação detalhada sobre a investigação. Ao longo deste estudo, tivemos a preocupação de proteger a privacidade e a confidencialidade de todos os dados recolhidos. Assim, solicitámos a todos/as a sua colaboração e autorização para a recolha de todos os dados que iríamos recolher através dos diferentes instrumentos. Garantimos que toda a informação seria utilizada exclusivamente para fins de investigação. Todos concordaram em participar, assinando um termo de consentimento livre e esclarecido.

As participantes no projeto EPRIS têm idades compreendidas entre os 20 e os 68 anos. Antes da detenção, tinham as seguintes profissões: operária fabril (3), desempregada (3), lojista, costureira (2), consultora, chefe de cozinha, área administrativa, comercial, feirante, empregada de mesa, técnica de unhas de gel, empresária em nome individual, bordadeira,

funcionária de limpeza e cabeleireira. Dez são casadas e as restantes são solteiras, sendo que 13 têm filhos, e duas não forneceram qualquer informação. Quanto ao nível de escolaridade à entrada no EP, três possuíam o 12º ano completo e uma incompleto, nove possuíam o 9º ano, cinco o 6º ano e duas o 4º ano. No que diz respeito ao nível de escolaridade realizado no EP, uma está a frequentar o ensino superior, sete frequentam o 12º ano, uma frequenta o 10º ano, três frequentam o 9º ano, duas o 6º ano e duas não forneceram essa informação, as restantes não realizaram qualquer nível de escolaridade. Relativamente à ocupação laboral no EP, 16 trabalham em: empresa com atividade no EP (8), oficinas (6), copa (2), três não trabalham, uma não indicou forneceu informação a este respeito. O tempo de detenção varia dos 15 dias aos 115 meses, sendo que a duração da pena é de 55 a 300 meses.

Os participantes no projeto Educonline@pris têm idades compreendidas entre os 25 e os 66 anos. Antes da detenção, tinham as seguintes profissões: empresário (5), sócio-gerente (5), consultor financeiro (3), barbeiro (3), gestor comercial (3), trabalhador fabril (3), operador CNC (2), empresário da restauração (2), mecânico auto (2), escriturário, electricista, técnico de vendas, engenheiro civil e gestor de fortunas. São casados ou têm união de facto 15 deles, 12 são divorciados e seis são solteiros, sendo que 26 têm filhos. Quanto ao nível de escolaridade à entrada no EP, sete possuíam uma licenciatura, 16 possuíam o 12º ano, seis o 11º ano e quatro o 10º ano. No que diz respeito ao nível de escolaridade realizado no EP, 12 realizaram uma licenciatura, 13 estão a frequentar o ensino superior, dois o 12º ano, um frequenta o 10º/11º ano e cinco não realizaram qualquer nível de escolaridade. Relativamente à ocupação laboral no EP, 26 trabalham em: oficinas (8), biblioteca (6), escola (6), bar (3), barbearia (2), banda musical do EP (1) e sete não trabalham. O tempo de detenção varia dos 7 aos 92 meses,



sendo que a duração da pena é de 66 a 228 meses.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para dar resposta à questão *Que razões levam os/as reclusos/as a aderir uma ação de formação de adultos, com recurso a tecnologias digitais em contexto prisional e com que expectativas o fazem?* utilizámos os dados dos questionários de caracterização inicial e das entrevistas.

A análise dos dados obtidos permitiu-nos constatar que as motivações apontadas pelos/as reclusos/as para a frequência da formação estão relacionadas com: i) interesse em novas aprendizagens; ii) desenvolvimento de competências; iii) possibilidade de estudar à distância; iv) melhores oportunidades de emprego após o cumprimento da pena; v) atualização de conhecimentos; vi) gosto pessoal; vii) poder utilizar um computador na prisão; viii) ocupação do tempo; ix) fuga à rotina da prisão; e x) desejo de se tornar um melhor cidadão.

A motivação, sendo um processo de satisfação de necessidades e desejos, refere-se ao impulso que leva as pessoas a agir de forma orientada para atingir os seus objetivos; é, portanto, um processo ativo, intencional e dirigido (Bergamini, 2008). Salanova *et al.* (1996) afirmam que a motivação é uma ação orientada para um objetivo que é biológica ou cognitivamente regulada pela própria pessoa. Assim, esta ação é ativada por necessidades pessoais, emoções, valores, objetivos e expectativas, constituindo um fenómeno individual, intencional e multifacetado (Oliveira *et al.*, s/d).

No caso do estudo aqui apresentado, as motivações referidas, para além de constituírem desafios para estes/as formandos/as, são também uma aposta de intervenção no capital cultural e

sobretudo social, um meio de explorar e adquirir novos conhecimentos desta população (Walker, 2006; Withnall, 2006).

Em termos de expectativas após a conclusão da formação com recurso às tecnologias digitais, cerca de metade dos/as formandos/as apresenta argumentos a favor de uma melhoria da sua situação profissional futura. Identificam também receios que se prendem sobretudo com a sua reintegração social e profissional. Estes receios permitem-nos concluir que estão diretamente relacionados com as expectativas apresentadas, uma vez que os aspetos que os/as motivam e sobre os quais esperam desenvolver conhecimentos e competências são também aqueles que os/as preocupam, pois temem não alcançar o sucesso desejado devido à sua experiência e condição de reclusão.

De acordo com Hersey e Blanchard (1986), as expectativas são concebidas como uma probabilidade de satisfação de determinadas necessidades de um indivíduo, com base em experiências anteriores. Estas são influenciadas e influenciam diretamente os objetivos, mas a disponibilidade individual pode afetar significativamente a perceção desses mesmos objetivos. De acordo com Dhami *et al.* (2006), a maioria dos estudos que se debruçam sobre esta temática concluem que as expectativas futuras dos reclusos relativamente ao sucesso da sua reintegração social e profissional são excessivamente otimistas. No entanto, neste estudo, verificámos que existe uma tendência pouco otimista a este respeito. Com efeito, os autores supracitados sugerem que uma maior frequência de participação em atividades nos EP, um maior contacto com a família e elevadas expectativas de encontrar um emprego contribuem para uma acentuação das expectativas otimistas em relação à reintegração das pessoas que se encontram na prisão.

CONCLUSÕES

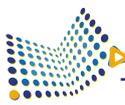
As motivações que levam os/as formandos/as reclusos/as para a frequência de formação mediada pelas tecnologias digitais relacionam-se com o: i) interesse em novas aprendizagens; ii) desenvolvimento de competências; iii) possibilidade de estudar a distância; iv) melhores oportunidades laborais após cumprimento da pena; v) atualizar conhecimentos; vi) gosto pessoal; vii) poder utilizar um computador na prisão; viii) ocupação do tempo; ix) fuga à rotina prisional; e x) desejo de se tornar melhor cidadão/ã. As expectativas apresentadas pelos/as formandos/as reclusos/as, relativas ao período após a conclusão da formação com recurso a tecnologias digitais, prendem-se sobretudo com uma melhoria da sua futura situação profissional, identificando, em igual proporção, receios que se prendem com a sua reintegração social e profissional, após o cumprimento da pena. Os receios apontados permitem concluir que estão diretamente relacionados com as expectativas, uma vez que os aspetos que os motivam e sobre os quais esperam conseguir desenvolver conhecimentos e competências são também os que os preocupam mais, pois temem não alcançar o sucesso desejado, devido à sua experiência e condição de reclusão.

Os resultados apontam a necessidade de se criarem condições favoráveis para que programas de ALV, mediados por tecnologias digitais, sejam implementados nos EP com alguma frequência e não sejam apenas ações isoladas, organizadas pontualmente.

O panorama dos dois estabelecimentos prisionais onde decorreram as formações em estudo e que, possivelmente, será extensível a outras prisões em Portugal, a este nível, apresenta fragilidades e limitações que é urgente ultrapassar.

REFERÊNCIAS

- Barros, Rita & Monteiro, Angélica (2015). E-learning for lifelong learning of female inmates: the EPRIS project. *IATED (ed.), EDULEARN 2015 Proceedings*, pp. 7056-7063.
- Bergamini, C. W. (2008). *Motivação nas organizações* (5. ed.) Atlas.
- Burgess, T. F. (2001). *Guide to the Design of Questionnaires*. University of the Leeds. <https://nats-www.informatik.uni-hamburg.de/pub/User/InterculturalCommunication/top2.pdf>
- Castells, Manuel (2012). *Networks of outrage and hope – social movements in the Internet age*. Wiley.
- Comissão 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. *Jornal Oficial da União Europeia*, L394/310. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.
- Dhami, M. K., Mandel, D. R., Loewenstein, G., Ayton, P. (2006). *Prisoners' Positive Illusions of Their Post-Release Success*. American Psychology-Law Society.
- Freitas, Maria Teresa (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26 (3), 335-352.
- Gil, Henrique (2019). A literacia digital e as competências digitais para a inclusão: por uma inclusão digital e social dos mais idosos. *RE@d – Revista de Educação a Distância e e-Learning*. Vol. 2, nº 1, p. 79-96.
- Hawley, J.; Murphy, I., Souto-Otero, M. (2013). *Prison education and training in Europe*:



- Current state-of-play and challenges.*
http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf, 5/01/2015.
- Hersey, P., Blanchard, K. (1986). *Psicologia para administradores: a teoria e as técnicas da liderança situacional*. EPU.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Machado, Ana (2016). *Educação a distância e e-Learning no ensino superior em contexto de reclusão: um estudo de caso no Estabelecimento Prisional do Porto*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta.
- Machado, Ana (2023). *Tecnologias Digitais na Aprendizagem ao Longo da Vida de Adultos em Contexto Prisional*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Maculan, A., Ronco, D. e Vianello, F. (2013). *Prison in Europe: overview and trends*. European Prison Observatory. <http://www.prisonobservatory.org/upload/PrisoninEuropeOverviewandtrends.pdf>
- Manger, T., Eikeland, O.J. e Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65. 711–733.
- Monteiro, Angélica; Barros, Rita, Leite, Carlinda (2015). Lifelong learning through e-Learning in european prisons: rethinking digital and social inclusion. Proceedings of *INTED2015 Conference*, 2nd-4th March, Madrid, Spain.
- Monteiro, Angélica; Moreira, José António; Almeida, Ana Cristina (2012). *Educação Online: pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais*. Defacto Editores.
- Monteiro, Angélica; Moreira, José António; Leite, Carlinda (2016). O e-Learning em estabelecimentos prisionais: possibilidades e limites para a inclusão digital e justiça social. *Diálogo Educacional*, 16(47), 77-102. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.16.047.DS04>
- Moreira, J. A.; Nunes, M. G; Caeiro, D. (s/d). Educação a Distância e e-Learning no Ensino Superior em estabelecimentos prisionais: projeto de desenvolvimento em Portugal. In J. Moreira, J. A.; L. Alves (Org.). *Pedagogia e Aprendizagem com Tecnologias digitais em espaços abertos, inclusivos e em rede*. EDUFBA.
- Moreira, José António; Almeida, Ana Cristina (2011). A configuração de comunidades de aprendizagem em blended learning no ensino superior. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação*. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Prensky, Mark (2001). Digital Natives, Digital Immigrants, Part 1. *On The Horizon*, 9, 3-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>.
- Renbarger, R.; Rivera, G. e Sulak, T. (2019). What predicts literacy, numeracy, and problem solving for incarcerated individuals? A PIAAC examination. *Journal of Offender Rehabilitation*, 58 (3). 199- 219.
- Salanova, M., Hontagas, P, Piere, J. (1996) *Motivation Laboral* (Vol. 2). Sentesis.
- Seale, J.; Draffan, E. A., Wald, M. (2010). Digital agility and digital decision-making: Conceptualising digital inclusion in the context of disabled learners in higher education. *Studies in Higher Education*,

35(4), pp. 445-461.

- UNESCO (2011). *Digital Literacy in Education*. <https://iite.unesco.org/publications/3214688/>
- Vieira, H. (2005). Prisões: da intervenção institucional à desinstitucionalização das intervenções. *Temas Penitenciários*, III (1 e 2), pp.35-41.
- Walker, A. (2006). Active ageing in employment: Its meaning and potential. *Asia-Pacific Review*, 13(1), pp. 78-93.
- Warschauer, M. (2003). Demystifying the digital divide. *Scientific American*, 289(2), pp. 42-47.
- Withnall, A. (2006). Exploring influences on later life learning. *International Journal of Lifelong Education*, 25(1), pp. 29-49.