

---

## MEDIAÇÃO ESCOLAR EM CONTEXTO PRISIONAL

---

**Ana Francisco<sup>1</sup> & Alice Mendonça<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Meste em Ciências da Educação- Administração Educacional. Coordenadora Pedagógica, Estabelecimento Prisional do Funchal. anafrancisco26@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Auxiliar da Universidade da Madeira, Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira. alice.mendonca@staff.uma.pt.

### 1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A atividade profissional desenvolvida em contexto prisional, enquanto docente, permitiu-nos constatar a existência de falta de motivação da população reclusa para retornar à vida escolar. Foi este fato que nos levou a equacionar o papel do mediador pessoal e social dos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) tentando determinar a sua importância na mobilização e criação de condições que permitam a inclusão escolar dos indivíduos durante o tempo de reclusão.

Embora existam em Portugal alguns estudos relativos à mediação e ao papel do mediador pessoal e social nos Cursos EFA, não existem pesquisas no contexto prisional, pelo que resolvemos encetar o presente trabalho visando determinar qual o impacto e influência do mediador pessoal e social no processo de (re)integração dos formandos/reclusos no sistema de ensino.

A compreensão detalhada desta questão levou-nos a enveredar por um estudo de caso e a desenvolver uma abordagem essencialmente qualitativa face aos seguintes objetivos de pesquisa:

1. Aferir a influência do mediador pessoal e social na reintegração e manutenção dos formandos nos Cursos EFA durante o tempo de reclusão;
2. Determinar o seu contributo e importância face ao desenvolvimento pessoal e escolar dos formandos.

Como instrumentos de coleta de dados selecionamos o inquérito por questionário e recorreremos a fontes escritas, nomeadamente bibliografia, legislação e documentos internos do estabelecimento prisional.

O estudo empírico empreendido decorreu num estabelecimento prisional português durante o ano letivo 2015/2016 e os sujeitos de investigação foram os reclusos na qualidade de formandos dos Cursos EFA.

## 2. O ENSINO EM CONTEXTO PRISIONAL

Uma vez que a atual globalização exige à sociedade uma demanda contínua de qualificação e requalificação, todos os indivíduos incluindo os que se encontram em reclusão, estão abrangidos por medidas que lhes permitem alcançar estes objetivos.

Já em 1957, as *Regras Mínimas para o Tratamento de Prisioneiros* aprovadas pela *Organização das Nações Unidas* (ONU) determinavam o acesso à educação de pessoas privadas da liberdade, em conformidade com o sistema educativo de cada país, de modo a que, aquando da sua libertação prosseguissem o seu processo formativo. Em documentos internacionais mais recentes, como a *Declaração de Hamburgo* (1997), o direito à educação das pessoas reclusas, continuava a reiterar a preocupação social e política subjacente à criação e dinamização de oportunidades de aprendizagem, direcionadas a indivíduos marginalizados e excluídos.

Em Portugal, o ensino nos estabelecimentos prisionais portugueses foi, até 1979, dinamizado por técnicos do Ministério da Justiça que desempenhavam em simultâneo várias funções educativas, incluindo a docência. A partir dessa data, o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação assumiram, em conjunto, a responsabilidade pelo desenvolvimento do ensino nos contextos prisionais.

Atualmente, o ensino/formação escolar da população prisional em Portugal efetiva-se em todos os estabelecimentos prisionais segundo diretrizes legais<sup>34</sup> que estabelecem as normas de funcionamento do ensino naquele contexto e reforçam a ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos. Assim, o *Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais*<sup>35</sup>, no artigo 69.º, dedicado ao *Plano Individual de Readaptação*, inclui para além das medidas de apoio e de controlo individuais, a *escolaridade* e a *formação profissional*. Neste documento, o artigo 71.º salvaguarda o direito à atividade escolar e formativa, fundamentada nos princípios técnicos e pedagógicos estabelecidos nos restantes meios escolares. Face ao seu próprio contexto educativo, o estabelecimento prisional deverá identificar as suas necessidades educativas e realizar um projeto educativo devidamente articulado com as escolas públicas associadas.

Nestes termos, o ensino em meio prisional, é atualmente perspetivado numa matriz ressocializadora e preventiva de reincidência, ao mesmo tempo que se insere no quadro das políticas nacionais de educação. Deve, por isso, o sistema prisional português, efetuar o encaminhamento prioritário de reclusos jovens ou iletrados para o cumprimento da escolaridade obrigatória, prestar apoio àqueles

---

<sup>34</sup> Cf. Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999.

<sup>35</sup> Publicado no Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril

que têm necessidades educativas especiais e garantir o acesso dos reclusos estrangeiros a programas de ensino da língua portuguesa.

Neste enquadramento, convém ressaltar que aspetos como a adesão dos reclusos a cursos de ensino, o aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento são variáveis individuais, ponderadas nas medidas de flexibilização da execução das respetivas penas.

### **3. O ENSINO NO ESTABELECIMENTO PRISIONAL EM ESTUDO**

O estabelecimento prisional em estudo foi inaugurado em 1994 e constatou-se, desde então, que a população reclusa apresentava na sua maioria um baixo nível de habilitações académicas. O ensino foi introduzido gradualmente, em colaboração com a Secretaria Regional da Educação (SRE). Numa primeira fase, no ano letivo 1994/1995 procedeu-se ao despiste do analfabetismo, e com a implementação do 1.º ciclo do ensino básico iniciaram-se os primeiros cursos de alfabetização. No ano letivo seguinte, a oferta educativa alargou-se ao 2.º ciclo contando com o apoio administrativo e pedagógico facultado pelo estabelecimento de ensino público associado àquela instituição. Perante o sucesso destes ciclos de estudos, no ano letivo 1997/1998 o ensino alargou-se ao 3.º ciclo do ensino básico.

Em 2006/2007 introduziram-se as *Artes Plásticas* enquanto atividade de enriquecimento curricular. O interesse suscitado por esta área de formação alavancou a criação de outras atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente; *Cerâmica, Iniciação de Inglês, Informática e Oficina de Artes*.

Mais recentemente, no ano letivo 2010/2011, implementaram-se os Cursos EFA destinados aos cidadãos com idade igual ou superior a dezoito anos, que abandonaram prematuramente o Sistema de Ensino.

### **4. OS CURSOS EFA**

A criação dos Cursos EFA teve por base os referenciais de formação do Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) e destinam-se a indivíduos com idade superior a dezoito anos. O seu acesso prioriza os cidadãos desempregados inscritos nos Institutos de Emprego ou encaminhados por outras entidades<sup>36</sup>, os indivíduos sem qualificações suficientes para ingressar ou progredir no mundo do trabalho ou ainda aqueles que não tiveram oportunidade de findar o Ensino Básico ou Secundário.

A organização e estrutura destes cursos constam do *Referencial de Competências-Chave* (2002), cuja transversalidade de saberes e conhecimentos o

---

<sup>36</sup> Tal como os beneficiários do Rendimento Social de Inserção.

tornam um “instrumento devidamente fundamentado, coerente e válido para a reflexão, para a tomada de decisões e para a avaliação da educação e formação de adultos em Portugal” (Alonso, et al., 2002, p. 5).

No contexto da Educação e Formação de Adultos, os cursos compreendem dois níveis; o Nível Básico 2 (B2) equivalente ao 2.º Ciclo e o Nível Básico 3 (B3) equivalente ao 3.º Ciclo, ambos com uma estrutura composta por dois eixos. O primeiro, refere-se à formação inicial e integra quatro áreas de competências-chave: *Cidadania e Empregabilidade, Linguagem e Comunicação, Matemática para a Vida e Tecnologias de Informação e Comunicação*. O segundo eixo compreende a formação inicial concomitantemente com a formação profissionalizante, embora esta última não se efetive, dado que o estabelecimento prisional em causa não reúne condições para tal implementação.

Na formação inicial destaca-se ainda o módulo *Aprender com Autonomia*, ministrado pelo mediador pessoal e social e que visa a aquisição de três competências: *solidificar a integração do grupo, trabalhar em equipa e aprender a aprender* (Rodrigues, 2009). O plano curricular inclui ainda a obrigatoriedade de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nestes cursos, a carga horária semanal tem o máximo de 50 horas para o nível B2 (um ano letivo), e de 100 horas para o nível B3 (dois anos letivos: iniciação e continuação).

O Curso EFA de Nível Secundário tem a duração de dois anos letivos e o seu plano curricular integra três áreas de competências-chave: *Cidadania e Profissionalidade; Cultura, Língua e Comunicação*, e ainda *Sociedade, Tecnologia e Ciência*. O módulo intitulado *Portefólio Reflexivo de Aprendizagem* é ministrado pelo mediador pessoal e social, com o intuito de promover e desenvolver outras competências através da abordagem de *Temas de Vida* centrados na transdisciplinaridade dos conteúdos das unidades de competências-chave, bem como no desenvolvimento de assuntos do interesse dos formandos.

Os Cursos EFA - B2 e B3 - tiveram início no estabelecimento prisional em estudo, no ano letivo de 2010/2011, substituindo respetivamente, o Ensino Recorrente no 2.º Ciclo e o Ensino Recorrente por Unidades Capitalizáveis no 3.º Ciclo. Por sua vez, o curso EFA Secundário iniciou-se no ano letivo 2013/2014.

Embora as inscrições nestes Cursos, estejam abertas a todos os reclusos, independentemente da situação jurídico-penal: *preventivo*<sup>37</sup> ou *condenado*<sup>38</sup>, a sua

---

<sup>37</sup> A situação jurídico-penal de preventivo diz respeito à medida de coação determinada por um juiz a um indivíduo que ainda se prevê inocente, mas a quem por medidas cautelares é decretada prisão preventiva.

<sup>38</sup> Um recluso na condição de condenado é aquele a quem já foi aplicada uma sanção criminal decorrente de um crime cometido.

concretização requer a frequência de um determinado número de horas e de sessões presenciais.

Por outro lado, ainda que nesta instituição se certifique apenas o grau referente à escolarização (não existe certificação profissional), a adesão por parte da população reclusa a este regime de escolarização tem registado alguma afluência.

## **5. O MEDIADOR PESSOAL E SOCIAL**

As práticas de mediação no campo educacional fundamentam-se em ações sociais e educativas que pretendem o desenvolvimento de atitudes reflexivas e visam a coesão social (Silva, 2011). Assim, no âmbito dos Cursos EFA, incumbe ao mediador pessoal e social “favorecer a inclusão pessoal, profissional e social dos formandos [e estimular] o aprofundamento de competências em formação e o desenvolvimento de processos de qualificação escolar e profissional” (Gomes & Rodrigues, 2007, pp. 16-17).

Nos documentos especializados sobre os Cursos EFA<sup>39</sup> aquele profissional deverá:

- b) Garantir o acompanhamento e orientação pessoal, social e pedagógica dos formandos;
- c) Dinamizar a equipa técnico-pedagógica no âmbito do processo formativo, salvaguardando o cumprimento dos percursos individuais e do percurso do grupo de formação;

(Artigo n.º 25, ponto um, Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro).

## **6. METODOLOGIA**

A presente investigação abordou a temática da mediação dos Cursos EFA no contexto de um estabelecimento prisional em território português. Tratando-se de uma análise exaustiva e de uma situação concreta, o seu cariz foi de um estudo de caso com uma abordagem maioritariamente qualitativa, onde a análise deste contexto singular traduz a nossa intenção de “compreensão aprofundada de uma questão ou problema” (Afonso, 2005, p. 72).

---

<sup>39</sup> Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro que define o regime jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário.

Após a revisão da literatura e a execução de pesquisas de teor documental e legislativo selecionámos para este artigo, um conjunto de dados, resultantes da aplicação do inquérito por questionário aos formandos/reclusos.

Na conceção deste instrumento estiveram subjacentes preocupações com a adequação das questões ao perfil dos inquiridos e com a qualidade dos dados obtidos, pelo que embora predominassem as questões fechadas, recorreremos também à formulação de questões abertas visando uma melhor explicitação das ideias. Esclarecemos o caráter voluntário da sua participação no preenchimento dos inquéritos e assegurámos o respetivo anonimato (cada inquirido é designado pela letra I seguida de um número de identificação).

As referências aos quatro mediadores pessoais e sociais destes formandos enformam-se no mesmo princípio ético, sendo por isso individualmente designados de Líder A, B, C e D.

## **7. SUJEITOS DO ESTUDO**

À data deste estudo, em maio de 2016, a população reclusa do estabelecimento prisional em causa era de 251 indivíduos, sendo apenas oito do sexo feminino, maioritariamente de nacionalidade portuguesa (224 indivíduos) e com mais de 21 anos de idade (249 indivíduos).

No ano letivo 2015/2016 encontravam-se a funcionar quatro Cursos EFA: uma turma do nível B2, duas turmas do nível B3 (Iniciação e Continuação) e uma turma de Nível Secundário. A totalidade dos formandos – 23 – participou nesta investigação que envolveu ainda os respetivos mediadores, num total de quatro.

## **8. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Os inquéritos por questionário foram aplicados no decorrer do mês de maio de 2016 ao total de formandos – 23 – das quatro turmas dos Cursos EFA. Destes, aproximadamente metade integrava a faixa etária entre os 22 e os 31 anos, enquanto os restantes, distribuídos pelas faixas etárias seguintes, até à idade de 62 anos, permitem inferir que o aumento de idade se traduz num progressivo decréscimo do número de efetivos a frequentar o contexto escolar. Tal facto permite-nos concluir que o ensino é maioritariamente frequentado por um público mais jovem que se situa nas faixas etárias das idades mais baixas, ou seja, até aos 41 anos de idade (Cf. Tabela 1).

Para conhecermos as razões que condicionaram a inscrição individual no respetivo curso, apresentámos aos formandos oito fundamentações que considerámos plausíveis, nomeadamente as relacionadas com a valorização pessoal e social, bem como com aspetos de caráter profissional. De seguida foi-lhes

solicitado que as classificassem por ordem de preferência, de 1 a 8, sendo o número 1 aplicado ao motivo que consideravam mais relevante.

Tabela 1 – Idade dos Formandos.

Grupos etários	Formandos	
	Valor absoluto	Valor Percentual
<b>22 - 31</b>	11	<b>47,8</b>
<b>32 - 41</b>	7	<b>30,4</b>
<b>42-51</b>	3	13,1
<b>52-61</b>	1	4,35
<b>= 62</b>	1	4,35
<b>Total</b>	<b>23</b>	<b>100,0</b>

Tabela 2 – Motivos de inscrição no curso.

		Ter mais habilitações escolares	Aumentar as condições de empregabilidade	Adquirir mais conhecimentos pessoais/ sociais/ profissionais	Promover a minha reinserção Social	Ter consciência de que os estudos são muito importantes	Ocupar o meu tempo livre	Obrigatoriedade devido ao Plano Individual de Readaptação	Obter medidas de flexibilização da pena
N	Válido	19	19	19	19	19	19	19	19
	Omisso	4	4	4	4	4	4	4	4
Média (ordem)		<b>1,79 (1)</b>	2,74 (2)	3,32 (4)	3,63 (3)	3,68 (6)	5,89 (5)	7,00 (8)	<b>7,05 (7)</b>
Moda		1	2	4	4	3	6	8	7
Desvio Padrão		1,134	1,628	1,416	1,383	1,565	1,560	1,414	,970
Mínimo		1	1	1	1	1	3	3	4
Máximo		5	6	6	6	6	8	8	8

Os resultados da Tabela 2 permitiram-nos determinar que a “obtenção de mais habilitações escolares”, foi o principal motivo de inscrição no curso - resposta

que adquiriu o valor médio mais baixo (1,79), seguindo-se as opções “aumentar as condições de empregabilidade” e “adquirir mais conhecimentos pessoais/sociais/profissionais”. Menos relevantes para a inscrição no curso foram a “obrigatoriedade devido ao plano individual de readaptação” e “obter medidas de flexibilização da pena” aspetos que obtiveram o valor médio mais alto com respetivamente 7,00 e 7,05.

A interferência do mediador no retorno de cada formando à vida escolar assumiu contornos diferenciados. Se para alguns formandos aquele profissional foi determinante na sua decisão de reiniciar o ensino, para outros a intervenção do mediador foi pouco ou nada valorizada. Contudo, em traços gerais podemos inferir que cerca de metade dos formandos reportaram, com maior ou menor impacto, a influência do mediador, destacando atitudes como o *diálogo*, o *incentivo* e o *apoio* face à sua inscrição escolar.

Tabela 3 – Influência do mediador na matrícula e frequência escolar dos formandos.

Influência do mediador na frequência escolar	f	%	Unidades Semânticas
Muita	5	21,7	«Disse-me que é para continuar os estudos porquê [são] muito importantes frente ao juiz e muito bom para mim» (I4) «é muito importante para mim porque incentiva-me e apoia-me em tudo o que é necessário» (I10) «a professora me aconselhou a ir para a escola e para parar de pensar negativo» (I13) «[apoiou-me] resolvendo [questões relacionadas] com os documentos [certificado de habilitações] pois sou imigrante e é [um processo muito] burocrático» (I22) (I23)
Pouca	6	26,1	«Porque conversei com [o mediador] antes de vir para as aulas. Ela informou-me como a escola funcionava e eu gostei muito.» (I3) Não justificou. (I5) (I8) (I9) (I19) (I20)
Nenhuma	12	52,2	«porque não falei com a pessoa» (I1) «não falou com ela» (I2) «porque me matriculei por vontade própria» (I6) «porque eu inscrevi-me por mi próprio» (I7) «esta decisão pessoalmente minha» (I11) «porque eu é que decidi voltar a estudar» (I15) «eu voltei para a escola porque quis ter mais estudos porque em certas <i>ocasions</i> já me faz muita falta» (I17) «[inscrevi-me por] iniciativa própria» (I18) (I21) Não justificou (I12) (I14) (I16)



Se perante a matrícula, a valorização do mediador foi sentida apenas por alguns formandos, quando questionados sobre a importância daquele profissional no âmbito das atividades letivas, a sua valorização foi indiscutível. De facto, neste contexto, o mediador foi unanimemente destacado pelos formandos como um profissional *importante* e  *muito importante* (Tabela 4) na sua prossecução dos estudos.

Tabela 4 – Importância do mediador na prossecução dos estudos.

Papel do mediador	f	%	Unidades Semânticas
Muito importante	19	82,6	«Porque proporciona e facilita o contato, a discussão criativa, entre os alunos e professores» (I1) «Por nosso bem» (I2) «Ela esclarece-nos das nossas dúvidas» (I3) «Porque é boa pessoa e <i>exelente</i> professora junto com todos os outros colegas» (I4) «Porque ela é boa professora e lida bem com os alunos» (I6) «Porque ela nos insina e nos ouve» (I7) Não justificou. (I8) (I9) «É muito importante porque nos motiva e apoia no nosso dia-a-dia» (I10) «porque tem ligação a escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento» (I11) «[porque é a] ligação entre a escola e o estabelecimento» (I12) «Porque danos muitos conselhos e fala muito com os alunos [por] boas causas.» (I13) «[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos» (I14) «é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor» (I15) «porque nos motiva em vários sentidos» (I16) «Porque ajuda-nos a ser melhores cidadãos» (I17) «é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas» (I18) «[porque] dá-nos condições de adquirir uma boa reinserção social» (I21) «resolve as nossas situações» (I23)
Importante	4	17,4	Não justificou. (I5) (22) «porque sem [o mediador] o curso pode ser confuso» (I19) «[ajuda-nos na] nossa reinserção [na] sociedade» (I20)

Valorizado por todos os formandos, o papel do mediador foi maioritariamente classificado de  *muito importante* (86%) e justificado com recurso à enumeração de características pessoais, profissionais e relacionais. Nos aspetos pessoais destacam-se expressões tais como “é boa pessoa e “*exelente*” professora junto com todos os outros colegas” (I4) e “(...) e lida bem com os alunos” (I6) enquanto a nível

profissional os formandos destacam as incumbências burocráticas: “[o mediador] é quem trata das inscrições e [justificação] de faltas” (I18) ou “resolve as nossas situações” (I23). O vínculo que este profissional assume entre a escola associada e o estabelecimento prisional é também um aspeto valorizado pelos formandos, tal como atestam as afirmações “tem ligação à escola, trata da documentação/informação [entre] a escola e o estabelecimento” (I11), “[ é a] ligação entre a escola e o estabelecimento” (I12).

A importância atribuída ao mediador advém ainda de aspetos relacionais, patentes em relatos descritivos das suas atitudes motivacionais e de incentivo: “[o mediador] é importante porque [incentiva] sempre os alunos” (I14), “é muito importante [porque] ajuda-nos e motiva-nos a ter um futuro melhor” (I15), “porque nos motiva em vários sentidos” (I16). Dois formandos destacaram ainda o contributo do mediador para a sua reinserção social, nomeadamente “dá-nos condições de adquirir uma boa reinserção social” (I21) expressão corroborada pelo I20 ao afirmar a sua ajuda “[na] nossa reinserção [na] sociedade”. E por último, o inquirido I19 mencionou que “sem [o mediador] o curso pode ser confuso”, ou seja, considera-o o responsável pela organização dos cursos.

As práticas dos mediadores pessoais e sociais no processo de ensino/aprendizagem foram também questionadas. Para tal apresentámos aos formandos algumas afirmações, solicitando que indicassem a frequência com que as mesmas se verificavam, de modo a aferirmos a atuação dos mediadores.

Os procedimentos percebidos aos mediadores encontram-se sintetizados na Tabela 5, onde é possível verificar que as atitudes assinaladas revelam uma concordância notável, nomeadamente na motivação e na preocupação com os estudos. Dos formandos.

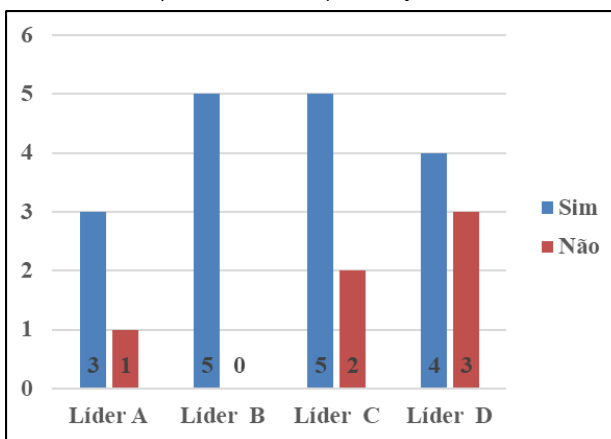
Tabela 5 – Atitudes do mediador face ao processo de ensino/aprendizagem.

Atitudes do mediador pessoal e social	Discordo Totalmente	Discordo	Não concordo/Nem discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Aconselhou-me a voltar a estudar.	5	1	1	5	11
2. Motiva-me a permanecer no curso.	1	0	3	6	13
3. Preocupa-se com os resultados escolares.	0	2	0	5	16
4. Promove atitudes e comportamentos favoráveis ao processo de ensino/aprendizagem.	0	2	1	5	15
5. Destaca a importância da aprendizagem ao longo da vida.	1	1	2	5	14
6. Modificou a minha visão sobre a escola.	1	1	4	5	12

Destaca-se o item “Aconselhou-me a voltar a estudar”, onde metade dos formandos indicaram que o mediador não teve nenhuma influência neste processo, o que reitera a percepção já anteriormente manifestada pelos inquiridos, de que o retorno aos estudos decorreu de uma iniciativa pessoal. A percepção negativa que alguns formandos possuíam acerca da escola foi apenas desmistificada por cerca de metade.

Indagados sobre o facto de terem alguma vez equacionado desistir do curso, apenas 30,4% dos inquiridos responderam afirmativamente.

Gráfico 1 - Influência do mediador pessoal e social na prossecução dos estudos.



Em conformidade com o Gráfico 1, atesta-se que para 17 formandos (74%) os mediadores pessoais e sociais influenciam a prossecução dos seus estudos enquanto seis (26%) dos alunos desconsideram a influência deste profissional.

## 9. CONCLUSÕES

Tendo em conta a singularidade do contexto da investigação empírica considerámos que a metodologia empregue, assim como os instrumentos de coleta de dados seleccionados, revelaram-se a opção mais apropriada para compreender a atuação do mediador pessoal e social num estabelecimento prisional e conhecer a percepção dos formandos face à atuação e influência daquele no percurso escolar.

Constatamos que para os reclusos/formandos, a influência do mediador pessoal e social dos Cursos EFA, conhece valorizações diferentes em conformidade com as etapas do processo educativo.

Assim, visto que a maioria dos formandos declara que se inscreveu no curso por iniciativa própria podemos concluir que a influência dos mediadores na inscrição dos formandos foi bastante reduzida. Já no que concerne ao reingresso ao sistema de ensino, a diversidade de opiniões permite inferir que a influência dos mediadores fez-se sentir, com maior ou menor intensidade, em cerca de metade dos formandos. Por seu turno, foi durante a prossecução escolar que a maioria dos formandos destacou a influência determinante dos mediadores pessoais e sociais.

Nestes profissionais, foram exaltadas as suas características pessoais, profissionais e relacionais e ainda o facto de assumirem a ligação entre o estabelecimento prisional e a escola associada. Os formandos valorizaram também as atitudes motivacionais e de incentivo dos mediadores considerando-os cruciais no contributo para a sua reinserção social.

Neste contexto prisional os formandos revelam interesse no aumento das respetivas habilitações literárias, respeitam o mediador pessoal e social enquanto líder e consideram o seu papel imprescindível no reforço da prossecução dos seus estudos. De facto, aqueles que equacionaram a hipótese de abandonar o curso não efetivaram a sua desistência devido à influência dos mediadores pessoais e sociais que quando rececionam um pedido formal de desistência adotam uma estratégia pessoal adequada à situação específica de cada formando no sentido de incentivar a continuidade do percurso escolar.

Em suma, constatámos que no estabelecimento prisional em estudo, os mediadores pessoais e sociais dos cursos EFA, além de desenvolverem as competências legalmente previstas, assumem atitudes que vão ao encontro da missão do ensino naquele contexto. A sua ação passa pela criação de condições que permitem a valorização pessoal dos reclusos e a aquisição de competências facilitadoras de uma reintegração bem-sucedida. Estes profissionais assumem-se enquanto figuras centrais no processo de reintegração dos reclusos no sistema escolar assegurando a sua permanência e a conclusão do ciclo de estudos.

Esta investigação permitiu-nos compreender e refletir sobre as dinâmicas do ensino em meio prisional, e, mais especificamente, conhecer o impacto do papel do mediador pessoal na realidade em causa, pelo que a divulgação deste estudo será um valioso contributo para uma redefinição do ensino no contexto prisional.

## **REFERÊNCIAS**

- Afonso, N. (1994). A reforma da administração escolar. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Afonso, N. (2005). Investigação naturalista em educação - Um guia prático e crítico (1ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). Investigação Naturalista em Educação – um guia prático e crítico. Porto: Edições Asa.

- Almeida, L. S. (1997). Escola Cultural: análise da dinâmica da experiência da "escola cultural" na promoção dos valores. Em M. F. Patrício, A escola cultural e os valores (pp. 475-482). Porto: Porto editora.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação (1ª ed.). Coimbra: APPORT - Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro, J., Osório, A., & Sequeira, F. (2002). Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Alves, J. M. (1993). Organização, gestão e projeto educativo. Cadernos pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Alves, M. P. (2004). Currículo e Avaliação - uma perspectiva integrada. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2001). Educação e o poder. Porto: Porto Editora.
- Arnheim, R. (2006). Arte & Percepção Visual. São Paulo: Thomson.
- Barbosa, Ana Mae (org.). (2002). Inquietudes e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, Ana M. (2002). As mutações do conceito e da prática. In A. M. Barbosa, Inquietudes e mudanças no ensino da arte (pp. 13-25). São Paulo, Brasil.
- Bardin, L. (2011). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, LDA.
- Barroso. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. Em J. Barroso, L. C. Lima, P. Laderrière, J. Derouet, R. Gomes, F. S. Sierra, . . . D. Zay, O estudo da escola (pp. 169-170). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). A escola pública. Regulação, desregulação e privatização. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (2005). Políticas Educativas e Organização Escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J., & Pinhal, J. (1999). A administração da educação - os caminhos da descentralização. Lisboa: Edições Colibri.
- Bell, J. (2008). Como realizar um projecto de investigação (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Benavente. (Set.-Dezembro de 2001). Obtido em 18 de Janeiro de 2011, de OEI - Revista Ibero Americana de Educação: <http://www.rieoei.org/rie27f.htm>
- Benavente, A. (1990). [analisesocial.ics.ul.pt](http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf). Obtido em 15 de janeiro de 2012, de <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>
- Bilhim, J. (2000). Ciência da Administração. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à Teoria e aos Métodos (Vol. 12). Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2003). Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas. Porto: Edições ASA.
- Cabanas, J. M. (2002). Teoria da Educação - Concepção antinómica da educação. Porto: ASA.
- Calle, R. d. (2001). John Dewey: experiencia estética & experiencia crítica. Valenica: Institució Alfons el Magnànim.
- Chiavenato, I. (1983). Introdução à Teoria Geral da Administração. São Paulo: McGraw-Hill Brasil.
- Correia, J. A. (2001). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Lisboa: ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2002). Trabalhar por projectos em educação - Uma inovação interessante? Porto: Porto Editora.
- Costa, J. A. (1996). Imagens organizacionais da escola. Porto: Edições ASA.

- CRSE. (1987). Documentos Preparatórios I.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1996). *Educação - Um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação do século XXI*. Porto: UNESCO/ Edições ASA.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criação e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Duncum, P. (2010 йил Janeiro). *Conceitos Chave da Educação para a Cultura Visual*. *Imaginar* nº52, pp. 6-13.
- Durkheim, E. (2010). *As regras do método sociológico* (11ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (2009). *Como se faz uma tese em ciências humanas* (15ª ed.). Barcelona: Editorial Presença.
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? From Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Eisner, E. (s.d.). *10 Lições que as artes ensinam*. From [http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/educacao72/10\\_Licoes\\_que\\_as\\_Artes\\_Esinam.pdf](http://artenaescola.org.br/uploads/boletins/educacao72/10_Licoes_que_as_Artes_Esinam.pdf)
- Fernandes, A. S. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-90). Porto: ASA Editores, S.A.
- Fino, C. N., & Sousa, J. M. (2000). *uma.pt*. Obtido em 14 de Abril de 2011, de [www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno\\_Sacristan.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf) - Semelhante: [www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno\\_Sacristan.pdf](http://www3.uma.pt/carlosfino/.../Toffler-Gimeno_Sacristan.pdf) - Semelhante
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto educativo de escola aos projectos curriculares - fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2005). *A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp. 307-310). Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). *Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público*. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira, *Administração da Educação - Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: ASA Editores, S.A.
- Forquin, J.-C. (1996). *Escola e Cultura*. Bruxelles: De Boeck.
- Francisco, A. (2016). *A liderança do mediador pessoal e social em contexto escolar*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Gardner, H. (1999). *Os padrões dos criadores*. In M. Boden, *Dimensões da criatividade* (pp. 149-163). Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sácrstan, J. (1995). *La pedagogía por objetivos : obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *A educação que ainda é possível*. Porto: Porto Editora.
- Gomes, M., & Rodrigues, S. (2007). *Cursos de Educação e Formação de Adultos - Nível Secundário Orientações para a Acção* (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Greene, M. (2005). *Liberal la imaginacion*. Barcelona: Editorial Graó.

- Grisay, A. (2004). Repetir o ano ou adequar o currículo? Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Guerra, M. A. (2002). Entre bastidores - o lado oculto da organização escolar. Porto: ASA Editores II, S.A.
- Hargreaves, A. (1998). Os professores em tempos de mudança. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2004). A política emocional do fracasso e no êxito escolar. Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, Fracasso Escolar - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2002). Investigação por questionário. Lisboa: Edições Sílabo.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). Introdução à análise da imagem. Lisboa: Edições 70.
- Legislação essencial para o Professor (3ª ed.). (2001). Porto: Porto Editora.
- Leite. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto: ASA.
- Leite, C. (2000). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de NetProf: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Leite, C. (2000). Projecto curricular de escola. Projecto curricular de escola. Projecto curricular de turma. O que têm em comum? O que os distingue? Obtido em 26 de Abril de 2011, de NETPROF: <http://www.netprof.pt/PDF/projectocurricular.pdf>
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2008). Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas (3ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lévy, P. (2000). Cibercultura. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. C. (Dezembro de 2006). A Educação em Portugal (1986-2006) - alguns contributos de investigação. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 29-30.
- Machado, F. A. (1995). Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio. Porto: Edições ASA.
- Machado, F. A. (1995). Do perfil dos tempos ao perfil da escola - Portugal na viragem do milénio. Rio Tinto: ASA.
- Madureira, M. (1990). Introdução à Gestão. Lisboa: D. Quixote.
- Martins, G. O. (2006). Autonomia das Escolas - Enquadramento e Conceito. Em A. Moreira, A. Amaral, A. S. Lobo, A. Brotas, C. Clímaco, C. Santos, . . . J. Wallace, A autonomia das escolas (pp. 49-53). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ME. (9 de Agosto de 2006). Orientações: Área de Projecto dos Cursos Científico Humanísticos. Obtido em 1 de Junho de 2011, de [dgidc.min-edu.pt](http://dgidc.min-edu.pt): [www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/data/.../ap\\_pt\\_homolog.pdf](http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinosecundario/data/.../ap_pt_homolog.pdf)
- ME. (10 de Abril de 2011). Gave. Obtido em 10 de Abril de 2011, de Gave: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>
- Mendonça, A. (2009). O insucesso escolar: políticas educativas e práticas sociais. Um estudo de caso sobre o arquipélago da Madeira. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Murcho, D. (9 de Abril de 2008). Criticanarede. Obtido em 14 de Janeiro de 2012, de <http://criticanarede.com/sucessoescolar.html>
- Pacheco. (2 de Abril de 1991). Obtido em 20 de Janeiro de 2011, de RepositoriUM: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/472/1/1991,4%282%29,69-83%28JoseAugustoPacheco%29.pdf>

- Pacheco. (2001). Coleção Ciências da Educação - "Currículo: Teoria e Práxis" (Vol. 22). Porto: Porto Editora.
- Pacheco. (2007). Estudo curriculares: para a compreensão crítica da educação. Em M. J. Sousa, & C. N. Fino, A escola sob suspeita. Porto: ASA.
- Pacheco. (2007). Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação. Em J. M. Sousa, C. N. Fino, J. A. Pacheco, A. C. Palos, J. Machado, J. Formosinho, . . . P. Castanheira, A escola sob suspeita. Porto: ASA.
- Pacheco, J. A. (2008). Organização curricular portuguesa. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., & Morgado, J. C. (2002). Construção e avaliação do projecto curricular de escola. Porto: Porto Editora.
- Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, M. J. (1992). Compreender a Arte . Lisboa: Editorial Presença.
- Patrício, M. F. (1996). A escola cultural - horizonte decisivo da reforma educativa (3ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! 10ª Colóquio da Association des Cadres Scolaires du Québec - ACSQ (pp. 9-27). Québec: Cadernos de Pesquisa, n.º119.
- Pinar, W. (2007). O que é a Teoria do Currículo. Porto: Porto Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). Manual de investigação em ciências sociais (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. (1998). Criatividade e Imaginação nas Artes, nas Ciências e nas Tecnologias. Retrieved 2006 йил 18-Abril from <http://www.apevt.pt/c1.htm>
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). O elemento. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, S. (2009). Guia de Operacionalização de Cursos de Educação e Formação de Adultos (1ª ed.). Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Roldão, M. C. (2003). Gestão do currículo e avaliação de competências - as questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.
- Sampaio, D. (1996). Voltei à Escola. Lisboa: Editorial Caminho.
- Silva, A. (Julho/Dezembro de 2011). Mediação e(m) educação: discursos e práticas. Revista Intersaberes, pp. 249-265.
- Silva, T. T. (2000). Teorias do currículo - uma introdução crítica. Porto: Porto Editora.
- Sousa. (2009). Investigação em Educação (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (2009). Investigação em Educação (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2002). A dimensão política do currículo. Retrieved 2014 йил 13-nov from <http://www3.uma.pt/jesus Sousa/PolíticasEducativas/4Adimensaopoliticadocurrículo.pdf>
- Sousa, J., & Fino, C. (2001). As TIC abrindo caminho a um novo paradigma educacional. Retrieved 2014 йил 15-nov from in Actas do VI Congresso galaico-português de Psicopedagogia, I Volume (pp. 371 – 381). Braga: Universidade do Minho.: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/9.pdf>
- Toffler, A. (s.d.). Choque do futuro. Lisboa: Livros do Brazil.
- Toffler, A., & Toffler, H. (2001). A revolução da riqueza. Lisboa: Actual Editora.



Torre, S. d. (s.d.). Creatividad en la reforma española. Retrieved 2010 йил 08-01 from <http://educar.jalisco.gob.mx/10/10saturn.html>

Torres, R. M. (2004). Repetência Escolar: falha do aluno ou falha do sistema? Em Á. Marchesi, & C. H. Gil, Fracasso escolar - uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed Editora.

Tyler, R. W. (1969). Basic principles of curriculum and instuction. Illianois: The University of Chicago Press.

Vilhena, T. (1999). Avaliar o Extracurricular. Porto: Edições ASA.

Yin, R. K. (1994). Pesquisa Estudo de Caso - Desenhos e Métodos. Porto Alegre: Bookman.

## **LEGISLAÇÃO**

Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de abril - Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais;

Despacho-Conjunto n.º 451/99, publicado no Diário da República n.º 127 de 01 de junho de 1999 - O Ministério da Educação assegura o financiamento dos Ensinos Básicos e Secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direção Geral dos Serviços Prisionais;

Portaria n.º 283/2011, de 24 de outubro - Regime Jurídico dos Cursos EFA de Nível Básico e Secundário.