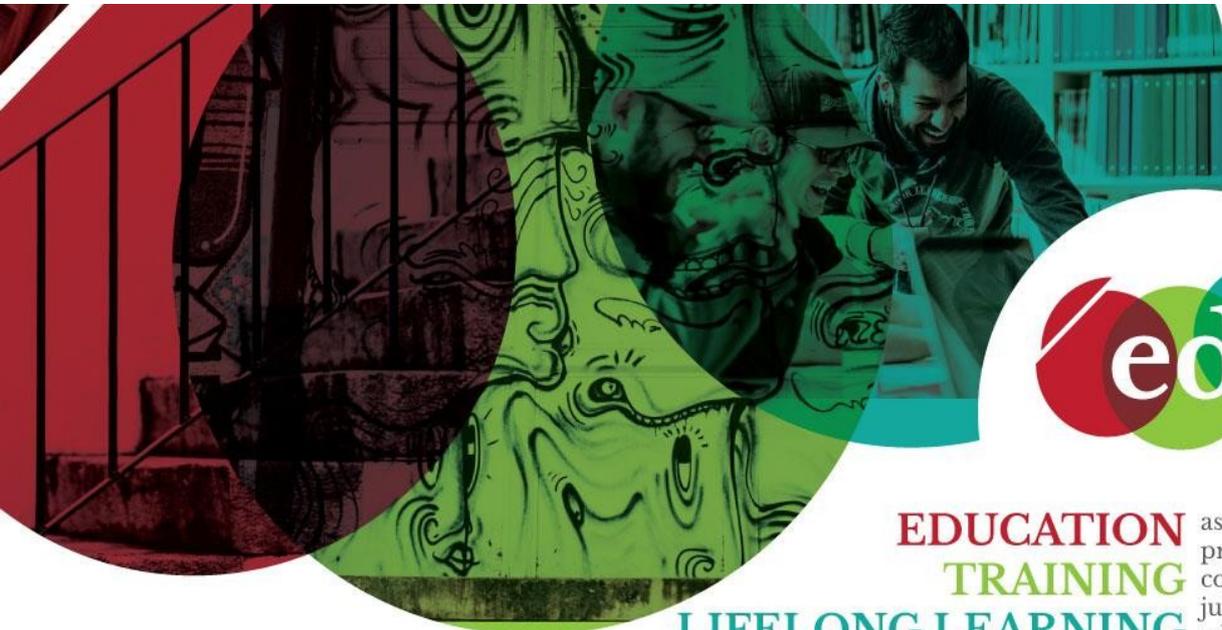


MANUAL DO EDUCADOR EDUPRIS



**EDUCATION
TRAINING
LIFELONG LEARNING** as dynamic interventions to promote inclusion and common values in correctional justice for minors and young adults with educative challenges



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication under the project EDUPRIS 612205-EPP-1-2019-1-RO-EPPKA3-IP1-SOC-IN does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Editado por: Carmen Baias (carmen.baias@e-uvt.ro)

Publicado em julho de 2022 pela Universidade Ocidental de Timisoara. Todos os direitos reservados.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication under the project EDUPRIS 612205-EPP-1-2019-1-RO-EPPKA3-IP1-SOC-IN does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Programa:

EDUPRIS - Educação, Formação, Aprendizagem ao longo da vida como intervenções dinâmicas para promover a inclusão e valores comuns na justiça correcional para menores e jovens adultos com desafios educativos.

Parceiros:

Universidade Ocidental de
Timisoara - UVT Prisão de Gherla -
PGCJ
Università Degli Studi di Sassari- UNISS
Associação Internacional de Correcções e
Prisões Associação ARID- ARID
Centrul Pentru Promovarea Invatarii Permanente - CPIP
Pontifícia Universidade de João Paulo II - UPJP II
Aproximar, Cooperativa de Solidariedade Social, CRL
Merseyside Expanding Horizons - MEH

Agradecimentos

Obrigado às equipas EDUPRIS por partilharem os seus conhecimentos sobre programas de educação nas prisões com base nas suas experiências nacionais.

Gostaríamos de agradecer especialmente a todos os que contribuíram com o seu tempo para o desenvolvimento e debate dos jogos.

Data de publicação

julho de 2022



Índice

MANUAL DO EDUCADOR EDUPRIS	1
<i>PARTE I: Introdução</i>	4
1. Educação na prisão	4
2. A prisão como escola do crime	5
<i>PARTE II: Educador na prisão</i>	6
3. Factores de risco que os educadores devem compreender	7
4. Avaliação das necessidades dos educadores que trabalham com crianças na prisão -UNISS	8
5. Breve panorâmica da educação/formação prisional em Portugal	11
Níveis de educação da população prisional	12
Principais condicionalismos e recomendações	12
6. Ensino de condenados em prisões e centros de detenção na Polónia	14
7. O papel do educador no sistema judicial romeno	17
<i>PARTE III: Guia do Educador</i>	20
8. Factores de resiliência para o sucesso escolar das crianças	20
9. Jogos para a Educação (EDUPRIS)	22
10. A metodologia EDUPRIS e o jogo	30
Onde é que eu estou agora?	31
Quais são os meus desafios?	32
Como atingir os meus objectivos?	33
O jogo	34
Estudo de caso: Primeiro jogo temático	40
Estudo de caso: Segundo Jogo Temático	43
Visão geral dos jogos educativos no projeto EDUPRIS	46
<i>PARTE IV: Limitações, obstáculos e recomendações políticas</i>	55
11. Barreiras que o Reino Unido enfrenta na educação para a justiça juvenil	55
12. Obstáculos à educação prisional na Roménia e evolução futura	55
13. Barreiras à educação penitenciária na Polónia	57
Bibliografia:	59
Apêndice	64



PARTE I: Introdução

por Carmen Baias e Florin Lobont (UVT)

A prisão é uma forma de punição que priva o indivíduo da liberdade, mas não dos direitos humanos fundamentais à vida, à integridade, à educação, à não discriminação, à desobediência à tortura, à escravatura, para citar alguns. O artigo 10.º, n.º 1, do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos estabelece que "Todas as pessoas privadas da sua liberdade devem ser tratadas com humanidade e com respeito pela dignidade inerente a qualquer pessoa humana."

Tratar os detidos com humanidade e respeito faz parte do processo de reabilitação. O sistema penitenciário deve mostrar, por exemplo, como as pessoas devem ser educadas; ao educar os reclusos de forma justa e humana e ao demonstrar respeito pelos seus direitos, é de esperar que os reclusos aprendam a tratar os outros da mesma forma, seguindo este exemplo. O principal objetivo da pena privativa de liberdade é fazer cumprir a sanção imposta pelo tribunal, facilitar a reabilitação dos detidos e prepará-los para a reintegração na sociedade.

1. Educação na prisão

Afastando-se da componente de direitos humanos da educação na prisão, os investigadores indicaram que a aprendizagem também pode ser utilizada para motivar a mudança individual.

Jurgen Habermas (1972) desenvolveu três estilos de aprendizagem diferentes que ajudam os estudantes a mudar: instrumental, hermenêutico e crítico. A componente instrumental da aprendizagem domina o nosso controlo pessoal sobre o meio envolvente e o ambiente imediato. Por exemplo, a educação e as competências adquiridas através da aprendizagem permitem-nos obter um emprego e, conseqüentemente, determinar a nossa colocação numa determinada categoria socioeconómica ou posição social em várias fases da nossa vida. Esta dimensão da educação também caracteriza a compreensão da causalidade por parte dos alunos, bem como os incentiva a resolver questões através do raciocínio e da resolução de problemas. O domínio da aprendizagem hermenêutica ensina os alunos sobre a natureza do ser humano. Aprendem a interpretar a nossa condição humana, quem somos e como interagimos uns com os outros. Na nossa dimensão social, isto determina a forma como nos ligamos e geramos significado.

A dimensão crítica da aprendizagem incentiva os alunos a concentrarem-se em si próprios. Incentiva a autoconsciência para refletir sobre as próprias crenças e sentimentos, permitindo uma maior interação e uma ligação empática com os outros. Estas formas de empenhamento, segundo Habermas, são necessárias para desenvolver interrogações sobre si próprio, mas também para se opor à injustiça social, bem como para inspirar mudanças sociais. Os indivíduos em ambiente carcerário podem beneficiar da utilização da



educação como um local para a evolução pessoal, à medida que tentam progredir de comportamentos prejudiciais e identidades deletérias para um futuro - alegadamente - mais construtivo, equitativo e inclusivo. A aprendizagem pode também promover um maior sentido de auto-eficácia e de responsabilidade, o que é benéfico quer para o desenvolvimento de capacidades sociais quer para a dissuasão de comportamentos incorrectos.



Os educadores prisionais devem exortar os alunos a passarem de uma atitude argumentativa para uma atitude empática, a fim de se envolverem e compreenderem as perspectivas dos outros, se se pretende promover a transformação através da aprendizagem. Para que ocorra uma interação mais reflexiva, é necessário cultivar um sentimento de confiança e de defesa ao longo do processo de aprendizagem, entre o educador e o aluno e de aluno para aluno (Mezirow, 2009).

Costelloe e Warner (2003) indicam que a aprendizagem transformacional reconhece as experiências anteriores dos alunos e incorpora-as, construindo novas capacidades intelectuais na educação dos alunos nas prisões. Este estilo de aprendizagem é de natureza crítica e implica a tomada de consciência das presunções e crenças do indivíduo, ao mesmo tempo que compreende o crescimento pessoal. Centra-se na capacidade do aluno de fazer as coisas acontecerem, em vez de se submeter passivamente aos acontecimentos. Se a aprendizagem transformadora tiver lugar, tem o potencial de ligar diretamente e ajudar os reclusos a afastarem-se dos elevados níveis de fatalismo encontrados no ambiente carcerário, como sugere Maruna (2001).

2. A prisão como escola do crime

Wheeler sugeriu, pelo contrário, que o tempo passado na prisão poderia funcionar como uma escola do crime que reforça a cultura criminogénica, o pensamento antissocial e a violência (Wheeler, 1962). Ainda mais preocupante, Walters considera a quantidade de tempo passado na prisão como um indicador dos estilos de aprendizagem criminal (Walters, 2008). Ao comparar reclusos de longa duração com reclusos novatos, Walters, relatou que a socialização desviante opera na mudança de estilos de pensamento e identidade (Walters, 2003). Os autores compararam os estilos de pensamento e a identidade social de 55 reclusos novatos contra 93 reclusos com pelo menos cinco anos de reclusão. O Inventário Psicológico de Estilos de Pensamento Criminal foi administrado duas vezes por ano, aos 6 meses, em ambos os grupos. Enquanto os reclusos principiantes demonstraram uma tendência crescente na identidade criminal e no pensamento violento, as pontuações dos reclusos com longos períodos de confinamento mantiveram-se estáveis ao longo do período. Desta forma, o confinamento tornou-se um processo durante o qual os reclusos que cumpriam a sua primeira pena assimilaram tanto um comportamento agressivo instrumental significativo como valores e estilos de pensamento anti-sociais (Walters, 2003). Estas dificuldades estão relacionadas com o paradigma de desenvolvimento sócio-psicológico do aprendente, que propõe que os novos comportamentos podem ser obtidos através de programas concomitantes de reabilitação e educação (Bandura, 1977).

Por conseguinte, em vez de tentar incitar o aluno a adotar o entendimento predefinido do facilitador sobre a reabilitação criminal, a educação na prisão pode ser capaz de apoiar um maior grau de mudança nos alunos do que os programas que se concentram puramente na resolução de comportamentos delinquentes. De acordo com Duguid (2000), o desenvolvimento da autonomia nos alunos, em vez de apenas ensinar tarefas de reabilitação da justiça penal, leva à formação de adultos funcionais. A educação e a aprendizagem podem tornar mais tolerável o cumprimento de pena em ambiente carcerário,



e a estimulação acrescida pode melhorar as capacidades de comunicação, aumentar a autoestima e a responsabilidade e pode ajudar os delinquentes nos seus esforços diários para viverem um estilo de vida livre de crime.

Num sentido mais lato, a educação alimenta a identidade pessoal plena, melhorando a empatia, a socialização e o desenvolvimento da autorreflexão e das capacidades interpessoais, o que contribui para o desenvolvimento de um empenhamento cívico. Em suma, pode dar à pessoa uma



sentimento de pertença, ao mesmo tempo que encoraja comportamentos pró-sociais (Waller, 2010). Estas capacidades podem ajudar na capacidade de uma pessoa investir no futuro de uma forma positiva, proactiva e livre de crime (Szifris, 2018).

PARTE II: Educador na prisão

Por Carmen Baias e Florin Lobont (UVT)

Dois em cada três jovens reclusos entram na prisão sem terem concluído o ensino secundário, e a taxa de iliteracia e de dificuldades de aprendizagem destes reclusos é mais de três vezes superior à da população em geral (Beaudry et al., 2021; Wolf-Harlow, 2003). Os programas de ensino nas prisões centram-se geralmente em ajudar os reclusos a obter um diploma do ensino secundário ou profissional. Os educadores prisionais têm de reagir a um grande número de questões complexas para avaliar as necessidades dos reclusos e ensinar no ambiente prisional. Isto é difícil mesmo quando se utilizam instrumentos robustos e reconhecidos, tal como sublinhado por Adam M. Key - um professor prisional - na sua tese:

"Hoje é uma estreia para mim. Vamos fazer uma versão do 'Knapsack of Privilege' exercício. Digo aos alunos para se alinharem no meio da sala e se prepararem para as instruções.

Nervosa com a forma como isto vai correr, mas não querendo que eles o vejam, limpo a garganta e leio a primeira frase.

"Se os vossos antepassados foram forçados a vir para os EUA, e não por opção, dêem um passo atrás." Cerca de um terço dos meus alunos dá um passo atrás. Eu continuo.

"Se os teus pais eram profissionais, médicos, advogados, etc., dá um passo em frente."

"Se foi criado numa zona onde havia prostituição ou droga, dê um passo atrás".

"Se alguma vez tentou mudar a sua aparência, maneirismos ou comportamento para evitar ser julgado ou ridicularizado, dê um passo atrás."

Continuo a andar. A meio do percurso, ouço um estrondo. Quando levanto os olhos do meu trabalho, um dos meus alunos diz: "Estou encostado à parede, Sr. Key. O que é que eu faço?"

Não sei como responder, por isso digo a primeira coisa que me vem à cabeça: "Fica aí, por enquanto. Daqui a pouco, talvez avances". Continuo a ler, com os olhos fixos no papel. Não quero olhar para cima.

"Se um dos teus pais esteve desempregado ou foi despedido, não por opção, dá um passo atrás." "Se frequentaste uma escola privada ou um campo de férias, dá um



passo em frente."

"Se a sua família alguma vez teve de se mudar porque não podia pagar a renda, dê um passo atrás."



1
0

"Se os teus pais te disseram que eras bonita, inteligente e capaz, dá um passo em frente."

Continuo a ler até acabar a lista. Quando olho para cima, fico sem palavras. Dos Cerca de 30 alunos, dos quais apenas 7 ou 8 estão espalhados pela sala. Os restantes estão alinhados contra a parede do fundo da sala de aula. Só Deus sabe a que distância estariam se fosse uma sala maior (Key, 2018, p.38).

De acordo com uma série de estudos efectuados entre diferentes prisões e dentro da mesma prisão, a oferta de educação pós-secundária aos reclusos reduz a taxa de reincidência (Burke e Vivian, 2001; Stevens e Ward, 1997). Por outro lado, o facto de existir uma correlação entre a obtenção de um diploma de ensino pós-secundário e a reincidência não responde à razão pela qual os estudantes não conseguiram obter um diploma de ensino antes de estarem na prisão e à razão pela qual a educação na prisão motivaria um estudante anteriormente mal sucedido a obter um diploma. As interações mais matizadas entre alunos e professores que trabalham nas cadeias e prisões têm recebido pouca atenção na educação. Os professores na prisão escolheram um caminho que é incrivelmente difícil - ensinar num ambiente complexo - a prisão - exige um elevado nível de especialização para lidar com a natureza humana numa instituição total altamente disciplinada. A maioria dos educadores prisionais desempenha uma variedade de funções, incluindo tutoria, aconselhamento, parentalidade e policiamento. Estes educadores, demonstrando o seu entusiasmo pelo ensino, pensam que podem fazer a diferença na vida dos jovens reclusos.

EduPris é o projeto empenhado em fornecer ferramentas de aprendizagem mútua transnacionais tanto para educadores como para pessoal prisional. Este projeto visa o intercâmbio e a criação de espaços de educação em ambientes prisionais. Além disso, juntamente com os agentes penitenciários profissionais, os educadores na prisão não só apoiam programas que promovem oportunidades para os indivíduos privados de liberdade avançarem na sua educação, mas são um componente importante para ajudar a facilitar essas oportunidades educativas, a todos os níveis do trabalho prisional (segurança, indústrias, educação, medicina, classificação, serviços sociais).

3. Factores de risco que os educadores devem compreender

Os jovens provenientes de meios desfavorecidos (ou seja, crianças com um ou ambos os pais desaparecidos, crianças abandonadas, crianças institucionalizadas, crianças sem abrigo, crianças empobrecidas, etc.) estão sobre-representados na prisão (Baías, 2022). Os reclusos adolescentes têm também um risco muito elevado de apresentar várias combinações de baixo autocontrolo, baixa capacidade de lidar com a frustração, falta de empatia e comportamento antissocial (Baías e Beckwith, 2021). Além disso, os reclusos que tiveram múltiplas experiências adversas na infância também correm um risco mais elevado



1

1

de apresentar sinais de alerta de saúde mental e abandonaram a escola mais cedo do que os seus pares. Os jovens infractores (menores e adultos emergentes) sujeitos a medidas privativas da liberdade carregam geralmente consigo o peso de múltiplas experiências de exclusão: marginalização social relacionada com a baixa



1
2

estatuto socioeconómico da sua família e do seu local de residência, exclusão escolar devido a comportamentos perturbadores, baixo nível de aproveitamento escolar e/ou abandono escolar progressivo, dissociação de um ou de ambos os pais e irmãos devido a tensões repetidas, violência, abuso de substâncias e/ou colocação fora de casa. Após uma medida privativa de liberdade, a sua rede social e familiar pode estar ainda mais enfraquecida ou ter-se desmoronado totalmente, enquanto as suas competências e motivação para aceder a novos grupos sociais e oportunidades podem ser totalmente inexistentes. A reconstrução das relações criminosas e potencialmente destrutivas que mantinham antes da detenção - ou que efetivamente desenvolveram durante a detenção - pode parecer a sua única opção de saída para evitar a marginalização total e levá-los à reincidência. Embora a luta contra a pobreza e a exclusão social em geral contribua para a prevenção da delinquência, a integração desta estratégia no centro da justiça juvenil evitaria a perpetuação da exclusão social destas crianças e jovens, uma vez que, infelizmente, caíram nas redes anteriores de inclusão social, proteção da criança e prevenção da criminalidade. E a parte essencial da estratégia é a criação de um percurso de aprendizagem ao longo da vida para cada jovem delinquente.

4. Avaliação das necessidades dos educadores que trabalham com crianças na prisão -UNISS

Por Gian Luigi Lepri e Lucrezia Perrella (UNISS)

O objetivo desta secção é delinear os muitos requisitos de um educador, formador ou professor que trabalha com jovens adultos e/ou jovens delinquentes. Destaca desafios e necessidades notáveis que o educador precisa de enfrentar para alcançar realizações e estratégias de sucesso. O relatório foi produzido pela Universidade de Sassari em 2021, com base num inquérito sobre a experiência profissional do professor/formador/educador.

As entrevistas foram divididas em duas secções. Na primeira parte do inquérito, foram inquiridos a idade, as habilitações literárias, a experiência profissional e os anos de serviço do inquirido, bem como a sua participação em cursos de formação patrocinados pela entidade patronal e o número de crianças ou jovens delinquentes com quem trabalha. Os aspectos a investigar na segunda parte, que dizia respeito à experiência profissional, eram os seguintes (1) o que é importante para um educador saber e que competências deve possuir quando trabalha com jovens adultos e/ou jovens delinquentes; (2) rede de contactos; (3) conhecimento de programas, projectos ou serviços destinados a reduzir ou prevenir o abandono escolar; (4) as técnicas, métodos e/ou programas que os inquiridos utilizam no seu trabalho e como podem ser melhorados.

As 16 entrevistas resultantes foram analisadas e, para cada pergunta, foram construídas macro-categorias de respostas para que as respostas das várias entrevistas pudessem ser categorizadas dentro delas. A idade média dos inquiridos é de 41,5%, com uma idade mínima de 25 anos e uma idade máxima de 57 anos. O número médio de jovens adultos e/ou jovens delinquentes com quem os inquiridos trabalham é de cerca de 78,7, variando entre um mínimo de 3 e um máximo de 550. De acordo com os dados sobre o tempo de experiência dos inquiridos na sua atividade profissional, este varia entre um ano e 32 anos, com uma média de 12 anos de serviço.



uniss
UNIVERSITÀ DEL SAASARI



1

3

No segundo segmento desta secção, ou seja, quais as competências que o educador/formador/professor deve ter quando trabalha com jovens delinquentes - por ordem de importância - resultaram nove requisitos emergentes (Figura 1): conhecimento da lei; conhecimentos teóricos, psicológicos, pedagógicos e sociais



1
4

conhecimentos; compreensão dos jovens; informações sobre a família do jovem e o seu contexto socio-ambiental; registos escolares; estratégias inovadoras de aprendizagem / educação / ensino; elevados níveis de eficácia pessoal e interpessoal, bem como uma forte experiência de gestão; flexibilidade e adaptabilidade.

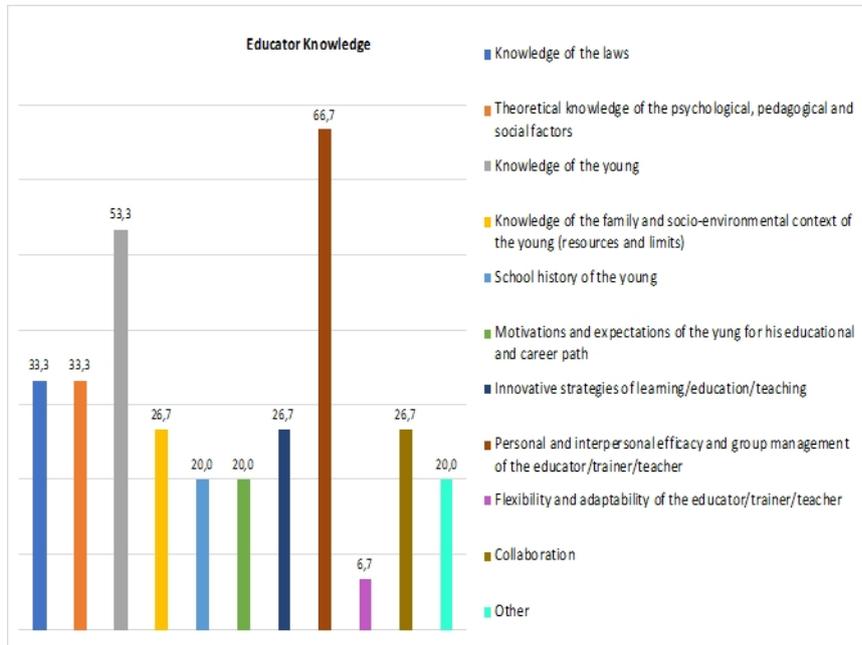


Figura 1. Conhecimento dos educadores

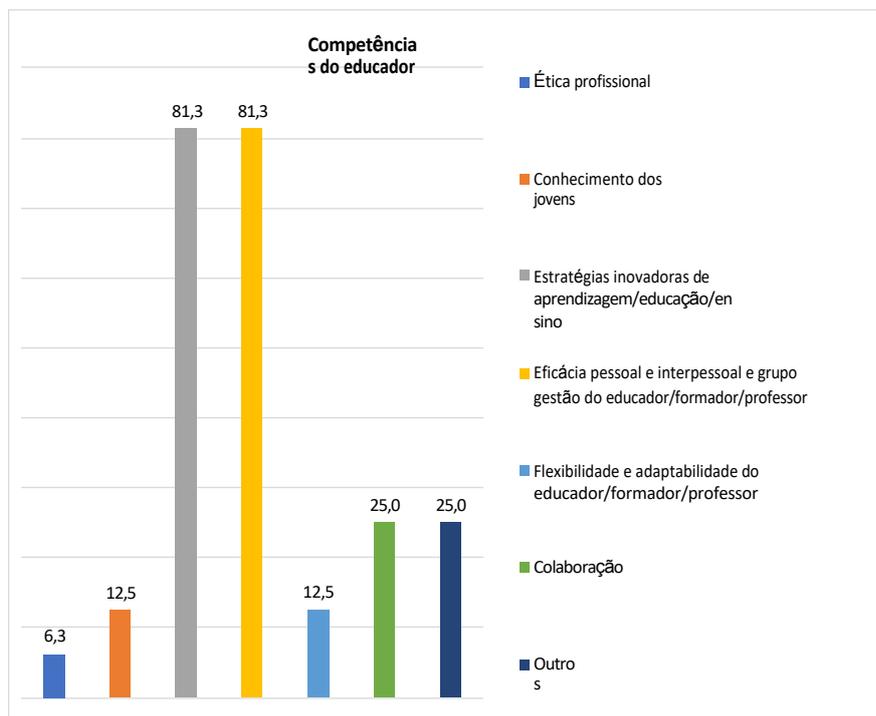


Figura 2. Competências dos educadores

A capacidade do educador/professor/formador que trabalha com jovens delinquentes para utilizar estratégias inovadoras de aprendizagem/educação/ensino, bem como a importância de manter uma forte eficácia pessoal e interpessoal e boas capacidades de gestão, são os elementos que surgem com mais frequência nas entrevistas. De facto, quase 80% dos entrevistados consideram que estas são competências fundamentais. Os inquiridos consideram também fundamental que um educador/formador/professor respeite os princípios morais da atividade profissional, nomeadamente "respeitar a ética profissional e os princípios morais pró-sociais".

Também é crucial compreender os jovens na sua totalidade, incluindo as suas características psicológicas (deficiências cognitivas, personalidade, comportamento), estatuto familiar e motivações e expectativas para o seu futuro. Os inquiridos sugeriram que se deve "conhecer a história da vida do recluso, não apenas o seu passado criminal, mas a sua história familiar e compreender as suas expectativas", bem como "assegurar sempre que o rastreio de dificuldades cognitivas/de aprendizagem foi realizado, lido e planeado".

A formação adequada dos professores num contexto de detenção é um requisito que deve começar no momento do primeiro recrutamento e continuar até à reforma. A formação deve centrar-se nos princípios da reabilitação, reeducação e reintegração. Seria essencial uma participação contínua e alargada do educador na formação. A formação contínua pode contribuir para o desenvolvimento de novos conhecimentos e também para o avanço de novas técnicas e competências que podem ser aplicadas à reabilitação, reeducação e reintegração. Por conseguinte, os educadores/professores/formadores prisionais devem



receber formação pedagógica específica para trabalhar com menores e/ou jovens delinquentes.



5. Breve panorâmica da educação/formação prisional em Portugal

por Rita Lourenço (Aproximar PT)

Nas prisões portuguesas, a educação é organizada em ligação com a formação profissional, o trabalho e outras actividades destinadas a preparar o recluso para a libertação, com base numa avaliação de riscos e necessidades a nível individual, tal como recomendado pelo *Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade* (CEP) (Lei n.º 115/2009, de 12 de outubro).

A educação/formação da população prisional é garantida em todos os estabelecimentos prisionais, nos termos do Despacho Conjunto n.º 451/1999, de 1 de junho. Desde 1979 que a educação prisional é assegurada pela colaboração ativa entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 265/79, de 1 de agosto). O Ministério da Educação é responsável pela organização e oferta da educação nas prisões, enquanto o Ministério da Justiça assegura a criação de condições para a sua implementação, exercendo as suas funções através da *Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais* (DGRSP). Especificamente, compete ao *Centro Protocolar da Justiça* (CPJ) propor e desenvolver cursos de formação profissional para efeitos de reinserção social, tendo em conta as necessidades, motivações e aptidões dos reclusos, bem como as necessidades do mercado de trabalho (Portaria n.º 538/88, de 10 de agosto).

O Despacho Conjunto n. 451/1999 introduziu também a noção de "projeto educativo", que compreende a educação escolar, a formação profissional e o desenvolvimento pessoal, ajustado ao perfil dos alunos e às condições específicas de funcionamento do estabelecimento prisional. Assim, para além dos cursos de ensino básico e secundário (que se encontram consolidados num único diploma legal), o projeto educativo dos estabelecimentos prisionais pode incluir actividades extracurriculares e outros tipos de cursos, como o Programa de Formação de Competências Básicas, Português para Estrangeiros, Educação para a Cidadania, Artes Visuais, Música e Desporto (DGRSP, s.d.).

O artigo 39.º do CEP estabelece ainda que a frequência regular de programas educativos equivale a tempo de trabalho, pelo que ao recluso deve ser atribuída uma bolsa de montante fixado por despacho ministerial. As faltas injustificadas e as resultantes do cumprimento de medidas disciplinares, da aplicação de medidas cautelares incompatíveis ou de medidas especiais de segurança determinam a perda da bolsa pelo período correspondente. O aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento do recluso no espaço de aprendizagem são considerados para efeitos de ajustamento da execução da pena e atribuição de prémios.



Níveis de educação da população prisional

De acordo com os dados oficiais da DGRSP relativos aos níveis de educação/formação nas prisões portuguesas, em **2019**, 5.144 reclusos (cerca de 40,2% do total da população prisional) estavam inscritos em programas de educação e formação de adultos, dos quais 65% correspondem a cursos que visam a atribuição de certificação escolar e 35% a cursos que visam a atribuição de certificação profissional (DGRSP, 2020). Para além disso, estavam empregados nas prisões um total de 529 professores (Pinto, 2022).

As atividades de educação e formação diminuíram em **2020**, principalmente devido à situação de pandemia da COVID-19, que levou à suspensão de todas as atividades prisionais que envolviam contactos com o exterior. Esta tendência negativa acompanhou a diminuição global da população prisional em 10,8 % (em comparação com 2019), que também está relacionada com a libertação excepcional de reclusos como medida preventiva contra a propagação do coronavírus. Em concreto, um total de 4.061 reclusos (cerca de 35,6% do total da população prisional) inscreveram-se em cursos de educação e formação de adultos, distribuídos por formação escolar com 3.261 pessoas representando 80,3% e formação profissional com 800 pessoas, correspondendo a 19,7%. Assim, a formação profissional foi a mais afetada pelos constrangimentos desencadeados pela pandemia (DGRSP, 2021).

Como consequência da pandemia, a suspensão das atividades presenciais motivou a implementação da modalidade de ensino à distância, combinando sessões de aprendizagem assíncronas e síncronas. Apesar dos múltiplos esforços dos estabelecimentos prisionais para a transição para o ensino a distância, vários constrangimentos dificultaram a sua aplicação (sobretudo nas sessões síncronas), nomeadamente a insuficiência de equipamentos e de recursos humanos e materiais (e.g., acesso à Internet). Este foi um dos factores que comprometeu o desempenho escolar no meio prisional, já condicionado pela perceção de uma motivação reduzida. De facto, os dados disponíveis evidenciam um aumento do número total de abandono das atividades escolares e formativas em 2020. Em concreto, 1.564 reclusos abandonaram os cursos de educação/formação, o que representa 38,5%, em comparação com 1.491 reclusos (29%) em 2019, tendência que poderá ser atribuída às libertações extraordinárias de reclusos e à libertação antecipada devido à pandemia (Ibid.).

Principais condicionalismos e recomendações

Por outro lado, como salienta o Mecanismo Nacional de Prevenção do Provedor de Justiça Português (MNP), as carências de formação e educação evidenciadas em 2020 nem sempre foram resultado da pandemia. Por exemplo, o Estabelecimento Prisional de Lisboa - um dos maiores estabelecimentos prisionais do país - apresentava uma paradoxal escassez de opções de formação disponíveis. Nos estabelecimentos prisionais de menor dimensão, revelou-se difícil manter cursos regulares devido ao número mínimo exigido de alunos inscritos. Como recomendação, o Provedor de Justiça salientou que estas lacunas poderiam ser colmatadas através da procura de parcerias com organizações da sociedade civil (MNP, 2021).



Uma outra limitação veiculada no Relatório do Provedor de Justiça prende-se com a incompatibilidade prática entre a frequência da educação/formação e a atividade profissional, quer pela sobreposição de horários, quer pela incapacidade económica de prescindir do salário do trabalho. Assim, o PNM recomenda a conciliação destes dois tipos diferentes de ocupação, por exemplo, através da adaptação de horários, ainda que reduzindo o



atividade profissional a tempo parcial, ou através da aplicação dos incentivos financeiros associados à frequência de ações de educação/formação, tal como legalmente previsto na CEP (Ibid.).

Em 2020, a DGRSP recolheu ainda dados sobre as perceções dos professores e formadores prisionais sobre as suas experiências de trabalho. As principais barreiras à educação prisional que foram destacadas são i) a falta de recursos modernizados e qualificados de apoio às actividades pedagógicas, ii) os baixos níveis de assiduidade, motivação e persistência no percurso educativo; iii) falta de incentivos à frequência de actividades escolares/formativas. Os professores/formadores referiram ainda a falta de condições físicas para a realização das actividades educativas, a difícil cooperação entre as entidades envolvidas e entre os guardas prisionais e os técnicos de reinserção social.

Além disso, as recomendações propostas pelos professores/formadores prisionais visam responder aos constrangimentos identificados, incluindo (DGRSP, 2021):

- A modernização e qualificação dos recursos de apoio às actividades pedagógicas,
- A utilização de incentivos para a frequência de actividades de educação/formação,
- A necessidade de promover a regularidade do percurso formativo dos estudantes/formandos,
- A melhoria das condições dos espaços de formação e a diversificação dos locais de formação,
- O reforço da qualificação e da articulação interna do ensino e da formação profissional,
- O reforço da cooperação e do cumprimento das regras no âmbito da relação interinstitucional, e
- O reconhecimento e a valorização da especificidade do papel do professor/formador no contexto do sistema prisional.

Por último, mas não menos importante, um constrangimento específico decorrente da situação pandémica foi a suspensão das actividades escolares e de formação presenciais. Assim, a maioria dos estabelecimentos prisionais adoptou o ensino à distância, principalmente o modelo assíncrono, por razões de cibersegurança e de obsolescência do equipamento informático. No entanto, a utilização de plataformas digitais de forma segura e controlada, com base no know-how e nos recursos das instituições de ensino, pode ser extremamente útil para facilitar o sucesso escolar e, ao mesmo tempo, servir como uma ferramenta valiosa no combate à infoexclusão da população prisional. Como recomendação da Associação Nacional de Educação nas Prisões (APEnP), o Ministério da Educação, em associação com o Ministério da Justiça, deve alargar a aplicação do "Programa Escola Digital"¹ à população prisional, implementando uma estratégia digital para a Educação Prisional (APEnP, 2020; Pinto, 2022).

Bibliografia

¹O Programa Escola Digital, no âmbito do Plano de Ação para a Transição Digital, de 21 de abril de 2020 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020) prevê o desenvolvimento de um programa para a



transformação digital das escolas, incluindo uma forte aposta no desenvolvimento das competências digitais dos professores, no acesso a recursos educativos digitais de qualidade e no acesso a ferramentas de colaboração em ambientes digitais que promovam a inovação no processo de ensino-aprendizagem.



- APEnP, Associação Portuguesa de Educação nas Prisões. (2020). *Ensino a Distância nos Estabelecimentos Prisionais em Portugal em Tempo de Pandemia*. Retrieved May 6, 2022 from https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/ensino_a_distancia_nos_estabelecimentos_prisionais_em_portugal_em_tempo_de_pandemia_2_0.pdf.
- DGRSP, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2020). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2019*. Ministério da Justiça: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Instrumentos%20de%20Planeamento%20e%20Gest%C3%A3o/Relat%C3%B3rio%20de%20atividades/2019/RA-2019.pdf>
- DGRSP, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2021). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2020*. Ministério da Justiça: Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. <https://dgrsp.justica.gov.pt/Portals/16/Instrumentos%20de%20Planeamento%20e%20Gest%C3%A3o/Relat%C3%B3rio%20de%20atividades/2020/RA-2020.pdf>
- DGRSP, Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (s.d.). *Actividades desenvolvidas em contexto prisional - Ensino*. Retrieved May 6, 2022 from <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-privativas-de-liberdade/Atividades-desenvolvidas-em-contexto-prisional/Ensino>
- MNP, Mecanismo Nacional de Prevenção. (2021). *Relatório à Assembleia da República - 2020*. Provedor da Justiça: Mecanismo Nacional de Prevenção. https://www.provedor-jus.pt/documentos/MNP_2020_Relatorio.pdf
- Pinto, J. A. (2022, 9 de abril). *A Educação Prisional em Portugal: uma visão geral* [Apresentação em conferência]. 1st Ciclo Internacional de Conferências sobre Educação Prisional - Caminhos e Desafios, Online. https://www.apenp.pt/images/Noticias/Sessao_I_PPTs/Portugal.pdf

6. Ensino de condenados em prisões e centros de detenção na Polónia

por Bożena Majerek (UPJP II)

Um dos aspectos essenciais das actividades penitenciárias é a formação dos reclusos e a sua preparação para o emprego após o cumprimento da pena.

Os objectivos mais importantes da educação na prisão incluem: a reposição dos défices de educação, a preparação para o papel profissional, que consiste em assegurar um emprego depois de sair da prisão, a construção de um sentido de valor (especialmente para aqueles



que, apesar de terem educação básica, não sabem ler nem escrever),



eliminando a reincidência e reduzindo significativamente a possibilidade de exclusão social após a saída da prisão ((Jaworska, 2012, p. 324).

As pessoas que vivem sob custódia têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e melhorar as suas qualificações a vários níveis e em várias disciplinas. Os reclusos podem frequentar escolas primárias e secundárias, passar nos exames de conclusão do ensino secundário e até continuar a sua educação a um nível superior com a autorização da administração da unidade. Os reclusos podem também seguir uma carreira, atualizar-se ou adquirir novas competências através de aulas especializadas.

Os Centros de Educação que funcionam nas prisões e nos centros de detenção são instituições públicas que funcionam de acordo com os regulamentos nacionais em matéria de educação. As escolas que fazem parte do Centro são escolas para adultos que seguem o mesmo currículo básico e ensinam programas como outras escolas nacionais.

De acordo com os dados divulgados pelos Serviços Prisionais, existiam 183 departamentos escolares associados durante o ano letivo de 2016-2017 e 186 no ano seguinte. Estas escolas oferecem a oportunidade de educação tanto para os menores condenados que são obrigados a frequentar a escola como para aqueles que se candidatam a inscrever-se nas aulas por iniciativa própria. Cerca de 3.500 a 4.000 reclusos recebem educação formal em cada ano letivo. A oferta de ensino em vários tipos de escolas prisionais dirige-se principalmente aos jovens delinquentes que cumprem uma pena de prisão pela primeira vez. Estes constituem o maior grupo de reclusos que aprendem nas escolas. Representam 66% de todos os alunos das escolas associadas no seu conjunto (SW, 2017).

Os cursos de qualificação profissional, que oferecem uma oportunidade de emprego após a saída da prisão, representam uma componente crucial da educação e da formação contínua. Incluem principalmente as profissões procuradas no mercado de trabalho, tais como: cozinheiro, fabricante de papel de parede, trabalhador de pavimentos, mecânico, montador de máquinas e aparelhos, serralheiro, electricista. No desenvolvimento da formação profissional dos reclusos, é dada grande importância à qualidade da formação prática. A oferta educativa é reforçada por cursos de formação, em grande parte orientados para indivíduos que carecem de competências profissionais ou que necessitam de reciclagem no seu domínio. Um período de execução relativamente curto e uma grande variedade de cursos de formação são os seus principais pontos fortes.

A comissão penitenciária, que qualifica para o ensino num determinado tipo de escola ou num curso de qualificação profissional, orienta-se, nomeadamente, por critérios como

1. Formação documentada que, até à data, constitui o currículo de base necessário para prosseguir estudos num tipo de escola ou semestre de estudo selecionado;
2. Motivação e predisposição para aprender num tipo de escola adequado;
3. Recomendações incluídas num programa de impacto individual;
4. Recomendações resultantes dos testes psicológicos efectuados, caso estes



tenham sido realizados;

5. Estado de saúde geral avaliado por um médico do serviço de saúde da prisão;



6. Período de libertação condicional antecipada ou fim da pena;
7. Experiência profissional anterior do recluso na profissão escolhida;
8. Conformidade do tipo de escola escolhida pelo recluso e da direção de ensino com a lista de escolas e a atual para um determinado semestre, com a lista de cursos de ensino e semestres lectivos;
9. Objetivo da unidade penitenciária onde funciona a escola escolhida pelo recluso;
10. A necessidade de garantir a ordem e a segurança na instituição (Regulamento do Ministro da Justiça sobre as regras e procedimentos pormenorizados para o ensino nas prisões, 2016).

Apesar do facto de o número de reclusos que solicitam a possibilidade de completar a sua educação aumentar de ano para ano, de acordo com Hubert Iwanicki (2007), devem ser indicados numerosos problemas na educação penitenciária:

- falta de motivação adequada para educar e aumentar as qualificações;
- atraso no ensino escolar (frequentemente de vários anos);
- défices na utilização de métodos e técnicas de trabalho mental, ausência de hábito de trabalho intelectual;
- problemas de assimilação de conceitos básicos, grandes dificuldades na aquisição de conhecimentos;
- acesso dificultado a fontes de informação, recursos insuficientes das bibliotecas escolares;
- falta de um local adequado para o trabalho mental, a leitura, o estudo autónomo;
- acesso limitado aos instrumentos de ensino.

Para melhorar a qualidade da educação penitenciária, D. Becker-Pestka (2019) propõe:

- aumentar a participação e o âmbito da cooperação de estudantes de áreas pedagógicas com unidades penitenciárias no domínio da educação de reclusos - as aulas didácticas podem ser realizadas sob a forma de workshops, seminários, projectos;
- no processo didático das pessoas que realizam actividades didácticas interessantes, actividades criativas em instituições educativas extra-escolares e não escolares;
- mostrar aos reclusos a dimensão prática da educação e os benefícios da educação, da aprendizagem e da expansão da experiência, por exemplo, através da utilização de competências específicas na vida quotidiana;
- envolvimento no ensino dos próprios reclusos - os reclusos podem preparar ferramentas de ensino, participar ativamente na condução das aulas.



Bibliografia:

- Becker-Pestka D. (2019), Organizația sistemului educațional deținuților în Polonia, "E-mentor", n° 4 (81).
- Iwanicki, H. (2007). Posibilități practice educației elevilor școlilor deținuților. "Școala Specială", nr 1.
- Jaworska, A. (2012). Lexicon de resocializare. Cracovia: OW Impuls.
- Ministerul Justiției, Biroul Central de Serviciu de Încarcerare. (2019). Anunț statistic pentru anul 2018. Descris de <https://sw.gov.pl/assets/40/74/32/7d5ad1384460bb0790e8236a9f6cd4264cb6e863.pdf>
- Decizia Ministrului Justiției din ziua 28 noiembrie 2016 r. în chestia modului și modului de desfășurare a învățării în închisorile și areștatele de cercetare (Dz. U. 2016 poz. 2004)
- Serviciul de Încarcerare. (2017), Învățarea deținuților în închisorile și areștatele de cercetare. Descris de <https://sw.gov.pl/strona/Nauczenie-skazanych-w-zakladach-karnych-i-aresztach-sledczych>

7. O papel do educador no sistema judicial romeno

Por Raluca Alina Coc e Mihaela Bălăi (Penitenciăria de Gherla)

O educador (aquele que realiza actividades de intervenção independentemente do campo) no ambiente prisional romeno desenvolve um papel complexo, em primeiro lugar para avaliar as necessidades individuais dos reclusos e, em seguida, com base nas informações obtidas, para fazer recomendações no plano de intervenção de acordo com os recursos existentes, a fim de compensar as necessidades e os riscos identificados.

Outro papel do educador nas prisões romenas é o de ensinar e orientar os reclusos no sentido de aumentar o potencial de desenvolvimento individual e de adotar um conjunto de valores de referência correctos com os quais se possam relacionar mais tarde.

Os educadores ajudam os reclusos a tomar consciência dos seus recursos pessoais e a compreender as oportunidades educativas (programas de grupo, escolares, profissionais e vocacionais) que lhes são oferecidas. Para poder exercer este papel tão importante, o educador penitenciário deve possuir as competências necessárias neste domínio, mas também ter um conhecimento muito bom do ambiente penitenciário específico e do perfil dos reclusos.

O educador é aquele que transmite conhecimentos e informações, forma competências, capacidades e desenvolve atitudes através de métodos de ensino e aprendizagem que





A educação nas prisões da Roménia deve centrar-se principalmente na formação de competências, no desenvolvimento de capacidades, nas competências interpessoais e na capacidade de adaptação ao ambiente e à sociedade, e menos na acumulação de conhecimentos. O grande volume de informações e conhecimentos transmitidos aos participantes em actividades educativas e programas prisionais pode ser esmagador por várias razões: baixo nível cognitivo, incapacidade dos participantes para compreender a informação recebida, estado emocional instável, tédio, falta de motivação interior, etc. Por isso, é mais importante e deve prevalecer a ideia e o conceito de ensinar a aprender, de aconselhar os reclusos e de os acompanhar e orientar durante o processo educativo. Por conseguinte, para poder orientar os reclusos durante o processo educativo, o educador deve possuir os conhecimentos e as capacidades necessárias para identificar os estilos de aprendizagem dos reclusos.

A EduPris Toolbox é um método que utiliza as experiências de aprendizagem anteriores, sejam elas formais, não formais ou informais, para criar um percurso de aprendizagem. Através dos exercícios propostos, a EduPris Toolbox ajuda o educador no processo de exploração pedagógica do estilo de aprendizagem, transformação e reabilitação do aprendente.

Para que o educador seja capaz de explorar e aperfeiçoar a utilização do maior número possível de métodos e procedimentos de ensino no seu trabalho com os reclusos, é necessária uma qualificação pedagógica específica, um aspeto essencial da sua formação profissional. Acreditamos que na abordagem educativa nas prisões precisamos desta formação pedagógica em particular, mas também de flexibilidade no pensamento do educador, para que a mudança positiva no recluso possa ocorrer através da adoção de um estilo diferente de ensino, através do jogo e da compreensão de experiências anteriores, mas também através da construção da capacidade de conceber o seu próprio processo de mudança e aprendizagem.

Assim, neste caso, o papel do educador é o de orientar e dirigir o educando para o objetivo final, para o que deve ser adquirido do ponto de vista educativo, social ou moral. O papel do educador será o de ajudar o aprendente a ser responsável pelo que aprende, a tomar consciência do ato de aprender. O educador tem de compreender que a informação e o conhecimento dados "de mão beijada", "à colherada", a motivação extrínseca ou o castigo não conduzem à aprendizagem, o objetivo da aprendizagem é ensinar os alunos a aprender a partir da experiência direta e pessoal.

Ao longo da experiência de aprendizagem, o jovem recluso deve empenhar-se num processo de autoavaliação, auto-descoberta e exploração pessoal, a fim de decidir como atingir os seus objectivos de aprendizagem.

Acreditamos que o clima educativo no ambiente prisional é essencial e deve ser um clima informal que promova a aprendizagem, depois um elevado grau de participação e interação na atividade estimula a aprendizagem e, por último, mas não menos importante, o processo de aprendizagem pode ser estimulado através de vários métodos e materiais.

Nas actividades com jovens e menores condenados, especialmente aqueles com maiores



deficiências educativas, devem ser utilizadas histórias, descrições ou explicações como métodos eficazes, fáceis e rápidos de transmitir conhecimentos. Na medida do possível, devem ser acompanhadas de ajudas ilustrativas e sugestivas ou de imagens filmadas, pois assim é mais fácil captar a atenção e o envolvimento emocional dos adolescentes e jovens.



Uma das etapas significativas na estruturação das actividades educativas é a sensibilização para a atividade, que visa assegurar um estado de concentração interior nos estímulos apresentados e nas acções empreendidas pelos participantes. A capacidade de atrair a atenção é a arte do educador. Quanto mais criativo, flexível no pensamento e inventivo for o educador, mais ele encontrará situações de aprendizagem que estimulam o interesse e a motivação dos aprendentes. No contexto prisional, esta capacidade de captar a atenção, inspirar e estimular a aprendizagem dos participantes é necessária e essencial como um primeiro passo no processo educativo.

De acordo com um estudo realizado em 2011 para avaliar as necessidades de intervenções de reabilitação para jovens sob custódia na Roménia, entre os 12 factores investigados, o baixo nível de escolaridade ocupa o terceiro lugar na escala de factores que influenciam o mau comportamento dentro da penitenciária. Dos inquiridos, 35,62% declararam não ter qualquer instrução, 42,91% abandonaram a escola ou tiveram vários problemas na escola e a maioria, ou seja, 55,87%, declarou não ter competências específicas num determinado domínio.

Quando os jovens já abandonaram a escola ou têm dificuldades na escrita/leitura/aprendizagem, a sua confiança no valor da educação e o interesse em frequentar a escola são baixos. Isto aumenta ainda mais o fardo do educador prisional, que precisa de novos métodos para voltar a envolver os jovens no processo de aprendizagem e um método deste tipo é fornecido pelo projeto EDUPRIS.

Bibliografia

NAP (2011) Assessment of young people deprived of their liberty - Study on the needs of rehabilitative intervention of young people in the custody of the National Administration of Penitentiaries, May-October 2011. Ministério da Justiça - Direção Nacional da Administração Penitenciária, Bucareste.

Cucoş, C. (2002). Pedagogia, Editura Polirom, Iasi.

Cucoş, C. (coord.) (1998). Psicopedagogia para as finalizações e graus de ensino. Editura Polirom Iasi.

Cucos C (coord) (2010). Guia de boas práticas para educadores que trabalham no sistema prisional Projeto cofinanciado pelo Fundo Social Europeu através do Programa Operacional Sectorial

Desenvolvimento dos recursos humanos 2007-2013

Lei n.º 254, de 19 de julho de 2013, relativa à execução das penas e medidas de privação de liberdade decretadas pelas instâncias judiciais no decurso de um processo penal, com as alterações e aditamentos subsequentes



Estratégias nacionais para a reintegração social das pessoas privadas de liberdade 2020-2024, pela Decisão do Governo n.º 430/2020 (publicada no Jornal Oficial da Roménia, Parte I, n.º 494/11.06.2020),



OMJ n.º. 1322/C/2017 de 25.04.2017 - Regulamento sobre a organização e realização de actividades e programas educativos, psicológicos e de assistência social nos locais de detenção

Vlăsceanu, L., Cerghit, I. (coord.) (1988). Curs de pedagogie. Universitatea Bucuresti.

PARTE III: Guia do educador

por Carmen Baias e Florin Lobont (UVT)

8. Factores de resiliência para o sucesso escolar das crianças

Durante mais de 50 anos, a investigação e a prática educativa centraram-se nos efeitos das condições socioeconómicas desfavoráveis no desenvolvimento dos jovens (Agasisti, Avvisati, Borgonovi & Longobardi, 2018). O ajustamento académico e a competência durante a adolescência podem ser significativamente prejudicados por desequilíbrios sociais e económicos, conduzindo a barreiras que limitam o potencial pessoal dos adolescentes e afetam as suas vidas e o seu desenvolvimento, tanto dentro como fora da educação formal (Erberber et al., 2015; Bryan, Williams & Griffin, 2020). As lacunas de desempenho entre os alunos socialmente vulneráveis e a maioria (Bryan, Williams, & Griffin, 2020), o absentismo persistente (Pavis & Cunningham-Burley, 1999), o insucesso escolar (Agasisti et al, 2018; Bryan, Williams & Griffin, 2020), impedimento do acesso a oportunidades disponíveis para se tornarem alunos proficientes (Schoon, Ingrid, Parsons & Sacker, 2004), exclusão social (MacDonald, 2007) e aumento dos riscos de delinquência, abuso de álcool ou drogas.

Além disso, o fraco desempenho no ensino secundário pode ter consequências a longo prazo, tais como uma menor participação cívica, fracas aptidões para lidar com o trabalho, instabilidade emocional, perturbação psicológica e depressão (Waxman, Gray & Padron, 2003; Schoon, Parsons & Sacker, 2004).

A privação socioeconómica está consistentemente associada a um fraco desempenho escolar em todo o mundo e em todos os currículos educativos, de acordo com a investigação (Schoon, Parsons & Sacker, 2004; Erberber et al., 2015). No entanto, nem todos os adolescentes que estão expostos a más condições socioeconómicas têm dificuldades na escola (OCDE, 2019). Apesar de crescerem em condições difíceis, um grande número de estudantes melhora os seus conhecimentos e prospera na escola e, subsequentemente, na vida, em resultado da sua capacidade de perseverar face às dificuldades (OCDE, 2019). Por conseguinte, é imperativo compreender que características específicas têm impacto na resiliência académica de um estudante e promover adequadamente essas características.

Resiliência



A resiliência é definida como "factores e processos que limitam os comportamentos negativos associados ao stress e resultam em resultados adaptativos mesmo na presença de adversidade" (Waxman, Gray & Padron, 2003, p. 2). A resiliência, do ponto de vista fatorial, refere-se à capacidade de adaptação e



prosperar face a factores de adversidade aguda ou crónica que interferem negativamente com os processos de desenvolvimento, bem como as circunstâncias que podem facilitar ou dificultar esta capacidade (Martin & Marsh, 2009). De uma perspetiva dinâmica, a resiliência pode ser vista como uma série contínua de respostas adaptativas que permitem aos alunos resilientes lidar com a adversidade (Schoon, Ingrid, Parsons & Sacker, 2004).

Resiliência na educação

A resiliência educativa tem sido caracterizada como a maior possibilidade de sucesso na escola e noutras realizações da vida, apesar dos obstáculos ambientais causados por adversidades precoces, situações desafiantes e exposições (Wang, Haertal, & Walberg, 1994, p. 46). A resiliência académica, portanto, refere-se à capacidade de um aluno de lidar com adversidades difíceis e manter altos níveis de desempenho na sala de aula enquanto enfrenta os efeitos prejudiciais da adversidade dentro e fora da sala de aula (Erberber et al., 2015; Agasisti et al., 2018).

Factores a favor da resiliência académica

A resiliência académica não é uma característica única para todos. Pelo contrário, a resiliência académica pode ser apoiada através da intervenção nas variáveis que a podem ajudar ou dificultar (Coronado-Hijón, 2017). Durante mais de três décadas, a investigação educacional analisou elementos críticos ligados à resiliência académica, utilizando uma variedade de estratégias e metodologias para compreender melhor o que torna os alunos resilientes, os contextos em que se desenvolvem e como estes diferentes factores interagem.

Durante a década de 1990, a investigação sobre a resiliência educativa ganhou popularidade, levando ao aparecimento de uma série de indicadores que estavam significativamente relacionados com o ajustamento e o envolvimento positivos na escola, entre as crianças que enfrentam desafios socioeconómicos.

Benard, (1991) destacou quatro características pessoais cruciais que os jovens academicamente resilientes apresentam frequentemente: (1) competência social, que inclui comportamentos pró-sociais como capacidade de resposta, flexibilidade, capacidade de comunicação, empatia e carinho, e sentido de humor; (2) capacidade de resolução de problemas, incluindo a capacidade de pensar de forma abstrata, reflectida, flexível e de procurar soluções alternativas para problemas cognitivos e sociais; (3) autonomia, que inclui um forte sentido de si próprio, a capacidade de agir de forma independente e de exercer controlo sobre o seu ambiente, e que reflecte um forte sentido de independência, poder, controlo interno, autoestima, auto-eficácia, autodisciplina e controlo dos impulsos; e (4) sentido de objetivo e de futuro, que consiste na convicção de que "se tem um certo grau de controlo sobre o seu ambiente"

Outros autores (Martin e Marsh, 2009), mais recentemente, identificaram cinco características pessoais chave que estavam associadas de forma significativa e estável à resiliência académica, podendo assim ser utilizadas como preditores fiáveis da mesma: auto-eficácia, planeamento, persistência, ansiedade e controlo incerto, estando as duas



últimas negativamente correlacionadas com a resiliência. Como resultado, os autores desenvolveram o modelo 5-C de resiliência acadêmica, que afirma que os estudantes podem melhorar a sua resiliência reforçando a sua: (1) auto-eficácia; (2) coordenação (capacidades de planeamento); (3) compromisso (persistência); (4) sentido de controlo; e (5) calma (capacidades de gestão da ansiedade) (Martin e Marsh, 2009).



Embora haja uma grande variedade de metodologias e operacionalizações utilizadas para estudar a resiliência educativa em jovens socioeconomicamente desfavorecidos, os estudos e a prática têm revelado resultados convergentes e que se reforçam mutuamente ao longo do tempo. Estes resultados apoiam a ideia de que a resiliência educativa se baseia em capacidades pessoais, que se enraízam em atitudes de confiança e ambições positivas, e são corroboradas por competências necessárias para identificar e resolver problemas, colaborando com os outros (Benard, 1993; Waxman, Martin & Marsh, 2009; Erberber et al., 2015; Anderson et al., 2020).

Apesar dos progressos realizados na compreensão dos componentes da resiliência académica e dos contextos que a podem incentivar, a construção de estudantes resilientes continua a ser um desafio em aberto que afecta todos os países do mundo.

A pandemia de COVID-19 enfraqueceu os factores de protecção oferecidos pela escola, pela comunidade e pela família, exacerbando as desvantagens socioeconómicas e perturbando as actividades curriculares e extracurriculares normais da escola. Este facto minou a sua ligação e aumentou a carga psicológica sofrida pelas crianças. Neste caso, a aprendizagem baseada em jogos pode ser muito útil. O projeto EDUPRIS aborda as preocupações acima mencionadas, *reduzindo as disparidades nos resultados de aprendizagem da experiência educativa de um jovem delinquente, alcançando resultados educativos de qualidade através de métodos integrados, com uma abordagem multidisciplinar e promovendo o papel essencial da educação na justiça penal correcional.*

O programa baseado em jogos é um meio prático e eficaz de abordar estas questões, uma vez que: (1) os jogos inseridos em cenários autênticos e significativos podem promover o desenvolvimento de competências e comportamentos conducentes à resiliência; (2) os jogos podem, de facto, envolver jovens e adultos em actividades colaborativas entre gerações, promovendo a aprendizagem coletiva, fortalecendo relações significativas e ativando a transferência de aprendizagem; e (3) os dados sobre como os jovens jogam um jogo podem revelar informações sobre como aprendem (Calvo-Morata et al, 2018; Pusey, Kok & Rappa, 2020; Ypsilanti et al., 2014).

9. Jogos para a Educação (EDUPRIS)

De acordo com os dados disponíveis, a educação baseada em jogos pode aumentar o apoio e reduzir o isolamento social em crianças que enfrentam situações de vida difíceis (Jeynes., 2003); aumentar a inclusão social dos adolescentes (Neys et al., 2012); e melhorar a participação cívica dos jovens e o debate sobre a violência e o extremismo (Davies, 2012); melhorar a tomada de decisões e a capacidade de resolução de problemas (Pusey, Kok & Rappa, 2020).

1. Os jogos que se desenrolam em cenários realistas e significativos podem permitir aos alunos aprender competências e atitudes que promovem a resiliência (Pusey, Kok & Rappa, 2020)
2. Os jogos podem melhorar a aprendizagem colectiva intergeracional ao (1)



melhorar as oportunidades de aprendizagem dos jovens e (2) aumentar a compreensão dos adultos sobre as preocupações sociais que afectam os jovens, as soluções e o seu envolvimento pessoal neste cenário. (Ypsilanti et al., 2014; De la Hera, Loos, Simons & Blom, 2017).



3. As interações significativas podem reforçar os resultados da aprendizagem baseada em jogos, para além dos cenários de jogo, e facilitar a sua transferência para actividades e contextos do mundo real (Boyle et al., 2016; De la Hera et al., 2017)
4. A dinâmica e os resultados das actividades de jogo dos jovens podem revelar informações importantes sobre as suas necessidades, o que pode ser realizado e abordado, e como os agentes comunitários e os educadores profissionais podem trabalhar em conjunto para apoiar o seu desenvolvimento (Ypsilanti et al., 2014; De la Hera et al., 2017; Calvo-Morata et al., 2018).

1. Objetivo dos Jogos EDUPRIS:

Promover:(1) o despertar: ajudar o jogador a tomar consciência do desafio.
(2) a ascensão: promover a "mudança de comportamento", permitindo aos jovens desenvolver conhecimentos e sensibilidade, assimilar e testar estratégias num contexto simulado.

Implementar **intervenções de aprendizagem gamificadas** com o objetivo de desenvolver e utilizar para obter um impacto social e educativo nas seguintes competências-chave de aprendizagem:

Competência de literacia:

A literacia é a capacidade de identificar, compreender, exprimir, criar e interpretar conceitos, sentimentos, factos e opiniões, tanto na forma oral como escrita, utilizando materiais visuais, sonoros/áudios e digitais, em todas as disciplinas e contextos. Implica a capacidade de comunicar e de se relacionar eficazmente com os outros de forma adequada e criativa. O desenvolvimento da literacia constitui a base para a aprendizagem e a interação linguística futuras. Dependendo do contexto, a competência de literacia pode ser desenvolvida na língua materna, na língua de escolarização e/ou na língua oficial de um país ou região.

Competência multilingue:

Esta competência define a capacidade de utilizar diferentes línguas de forma adequada e eficaz para comunicar. Em termos gerais, partilha as principais dimensões da comunicação da literacia: baseia-se na capacidade de compreender, expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (ouvir, falar, ler e escrever), num leque adequado de contextos sociais e culturais, de acordo com os desejos ou necessidades de cada um. Se for caso disso, pode incluir a manutenção e o desenvolvimento das competências na língua materna. O nível de proficiência de um aprendente variará entre as quatro dimensões e entre as diferentes línguas.

Competência matemática e competência em ciências, tecnologia e engenharia:

Esta competência define a capacidade de utilizar números, medidas e estruturas; operações básicas e apresentações matemáticas básicas; termos e conceitos matemáticos; consciência das questões a que a matemática pode dar resposta; princípios básicos do mundo natural; conceitos, teorias, princípios e métodos científicos fundamentais; a ciência como processo de investigação da



natureza; tecnologia e produtos e processos tecnológicos; impacto da ciência, da tecnologia, da engenharia e da atividade humana em geral no mundo natural; aplicar princípios e processos matemáticos básicos em contextos quotidianos em casa e no trabalho, incluindo competências financeiras; seguir e



Avaliar cadeias de argumentos; Raciocinar matematicamente; Compreender provas matemáticas; Comunicar em linguagem matemática; Utilizar meios auxiliares adequados, incluindo dados estatísticos e gráficos; Utilizar e manusear ferramentas e máquinas tecnológicas; Investigar a natureza através de experiências controladas; Utilizar e manusear dados científicos para atingir um objetivo ou para chegar a uma decisão ou conclusão baseada em provas; Ser capaz de reconhecer as características essenciais da investigação científica

Competência digital

A competência digital implica a utilização confiante, crítica e reactiva das tecnologias digitais e o envolvimento com elas na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade. Inclui a literacia da informação e dos dados, a comunicação e a colaboração, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital e as competências relacionadas com a cibersegurança) e a resolução de problemas. O estudante aplicará uma abordagem reflexiva e de pensamento crítico, aprendendo a utilizar uma abordagem ética, segura e responsável na utilização de conteúdos e ferramentas digitais

Competência pessoal, social e de aprender a aprender

A competência pessoal, social e de aprender a aprender é a capacidade de refletir sobre si próprio, de gerir eficazmente o tempo e a informação, de trabalhar com os outros de forma construtiva, de se manter resistente e de gerir a sua própria aprendizagem e carreira. Inclui a capacidade de lidar com a incerteza e a complexidade, de aprender a aprender, de apoiar o seu bem-estar físico e emocional, de ter empatia e de gerir conflitos. Os alunos serão capazes de: Identificar as suas próprias capacidades, concentrar-se e estabelecer objectivos; Motivar-se; Lidar com a complexidade; Refletir criticamente e tomar decisões; Aprender e trabalhar de forma autónoma e colaborativa; Organizar e perseverar na sua própria aprendizagem, avaliá-la e partilhá-la; Auto-avaliar-se; Desenvolver resiliência e confiança para prosseguir e ter sucesso na aprendizagem ao longo da vida; Procurar apoio sempre que necessário e gerir eficazmente a sua aprendizagem, a sua carreira e as suas interações sociais; Lidar com a incerteza e o stress; Comunicar de forma construtiva e colaborar em equipas; Negociar eficazmente e exprimir e compreender diferentes pontos de vista; Ter empatia com os outros, mostrar tolerância e criar confiança

Competência cívica

A competência cívica é a capacidade de agir como cidadãos responsáveis e de participar plenamente na vida cívica e social, com base na compreensão de conceitos e estruturas sociais, económicas e políticas, bem como de conceitos globais e de sustentabilidade. Os alunos serão capazes de: Interagir eficazmente com os outros no domínio público; mostrar solidariedade e interesse na resolução de problemas que afectam a comunidade local e a comunidade em geral; refletir de forma crítica e criativa sobre as actividades da comunidade; participar construtivamente nas actividades da comunidade; participar na tomada de decisões a nível local, nacional e europeu, nomeadamente através do voto; Compreender as alterações climáticas e demográficas a nível mundial e as causas que lhes estão subjacentes; Diversidade e identidades culturais na Europa e no mundo; Dimensões multiculturais e sociológico-económicas das sociedades europeias e modo como a identidade cultural nacional contribui para a identidade europeia

Competência empresarial



A competența empresarial referă-se à capacitate de agir em funcção de oportunitades e ideias e de as transformar em valores para os outros. Baseia-se na criatividade, no pensamento crítico e na resolução de problemas, na tomada de iniciativa, na perseverança e na capacidade de trabalhar em colaboração para



planear e gerir projectos de valor cultural, social ou comercial. Os alunos serão capazes de: Usar a sua imaginação em processos criativos e inovações; Pensar estrategicamente e resolver problemas; Gerir projectos: planear, organizar, gerir, liderar e delegar; Tomar decisões financeiras relacionadas com o custo e o valor e estimar o custo de transformar uma ideia numa atividade criadora de valor; Planear, pôr em prática e avaliar decisões financeiras; Lidar com a incerteza, a ambiguidade e o risco como parte da tomada de decisões informadas; Trabalhar autonomamente; Colaborar com os outros; Identificar os seus próprios pontos fortes e limitações

Consciência cultural e competência de expressão

A competência em consciência e expressão culturais implica compreender e respeitar o modo como as ideias e os significados são expressos e comunicados de forma criativa em diferentes culturas e através de uma série de artes e outras formas culturais. Implica estar empenhado em compreender, desenvolver e exprimir as suas próprias ideias e o sentido do seu lugar ou papel na sociedade numa variedade de formas e contextos. Os alunos serão capazes de: Exprimir e interpretar ideias figurativas e abstractas, experiências e emoções com empatia numa variedade de artes e outras formas culturais; Apreciar obras de arte; Exprimir-se através de diferentes meios de comunicação - utilizando/melhorando as suas capacidades; Identificar e concretizar oportunidades de valor pessoal, social ou comercial através das artes e de outras formas culturais; Envolver-se em processos criativos, tanto a nível individual como coletivo

2. Requisitos primários a atingir

1. Desenvolver o conhecimento.
 - Melhorar a compreensão de uma variedade de disciplinas e comportamentos curriculares e dos seus efeitos benéficos (alvo: menores e jovens adultos)
 - Integrar novos conhecimentos nas culturas existentes
2. Promover a motivação e a mudança de atitude.
 - Tornar os hábitos intrinsecamente motivadores como algo geralmente benéfico, em vez de uma mera resposta a um défice (lacuna na aprendizagem).
 - Motivar e envolver os educadores
3. Promover a mudança de comportamento.
 - Melhorar as práticas de hábitos dos jovens reclusos
 - Melhorar as práticas de hábitos dos seus educadores
 - Melhorar os comportamentos de autogestão dos reclusos com uma variedade de objectivos de aprendizagem.

3. Articulação de Intervenções Gamificadas

As narrativas envolvem o aprendente no jogo, sendo de suspense mas também educativas. O jogador escolhe a sua própria aventura. A direção da tomada de decisão pode ser positiva ou negativa para o resultado da aprendizagem; e o jogador deve aprender sobre estes resultados positivos e negativos com base na sua decisão. Acima de tudo, os jogos são divertidos e emocionalmente envolventes. Durante a utilização do jogo, o aprendente tem de fazer escolhas a partir de uma variedade de exemplos que sejam realistas por natureza, mensuráveis e realizáveis a curto prazo. Terá de assumir uma "missão" e abraçar



um caminho para atingir as suas metas e objectivos comportamentais para dar os passos mais eficazes. O facto de os utilizadores conseguirem resolver a missão de aprendizagem e de os encorajar a criar hábitos gratificantes com motivação intrínseca é o resultado final



objetivo. Além disso, o aprendente deve definir objectivos realistas, a fim de ultrapassar as barreiras para atingir os seus objectivos.

Utilizando técnicas de jogo, podemos proporcionar uma forma mais precisa e eficaz de auto-gestão. Os principais princípios da gamificação séria centram-se no envolvimento, na motivação e na recompensa pela realização e sucesso de determinadas tarefas. O envolvimento dos alunos na sua educação através da gamificação está relacionado com a necessidade constante do cérebro humano de ser estimulado, de aprender e de se divertir. O aluno, ao interagir com o jogo, necessita de uma sensação contínua de gratificação e de novos desafios que o motivem a continuar a jogar o jogo, tal como demonstrado no Estudo de Caso Primeiro Jogo Temático.

De acordo com a teoria da autodeterminação, estão presentes duas dimensões de motivações. A motivação extrínseca, desencadeada por motivadores externos, incluindo recompensas, e a motivação intrínseca, que é o interesse/gozo interno de realizar uma tarefa em si (Ryan & Deci, 2018). A motivação intrínseca está associada às necessidades sociais humanas. Pertencer e fazer parte do grupo pode ser o mais importante. Outro aspeto da motivação intrínseca é a autonomia

ou seja, o indivíduo precisa de ser encorajado a desenvolver um sentido independente e criativo de desenvolvimento pessoal. A motivação intrínseca também inclui o aspeto da competência, o que significa satisfazer-se a si próprio, aumentando as suas capacidades a um nível superior, à medida que o desafio se torna mais complicado. A diversão é também um aspeto importante quando envolvemos um aluno num jogo sério. Com base nas suas necessidades de aprendizagem, o aluno aprende, descobre e completa as suas tarefas. Neste contexto, factores psicológicos como a predisposição para a mudança, a motivação, a auto-eficácia e o autocontrolo podem ter um grande impacto na capacidade de um jovem para autogerir os seus resultados de aprendizagem.

A intervenção socioeducativa gamificada é constituída por uma componente orientada para o jovem aluno e uma componente orientada para o professor.

3.1 O sistema sócio-educativo orientado para o jovem aprendiz (SEY)

- Trata-se de um jogo multijogadores de realidade cruzada para jovens reclusos, com o objetivo de promover conhecimentos e práticas de estilo de vida pró-sociais e de reforçar a motivação.
- Os jogadores estão envolvidos em missões individuais e colaborativas para se desenvolverem num ambiente etnográfico simulado. As missões não são lineares, permitindo aos jogadores escolher objectivos alternativos, estratégias para enfrentar os desafios apresentados pelo jogo e também definir os seus próprios objectivos e métodos para os alcançar. As missões de jogo envolvem actividades como a obtenção de objectivos e competências educativas no ambiente simulado.
- Os jogos integram comportamentos e interacções do mundo real nas actividades de jogo, implementando características-chave de realidade cruzada, incluindo

- (1) Monitorizar os principais comportamentos dos jogadores no mundo real e traduzi-los em efeitos no jogo (dinâmica ação-reação).
- (2) Sinalizar a disponibilidade ou a urgência de tipos específicos de necessidades do mundo real, a fim de obter efeitos desejáveis no jogo.



(3) Adaptação dinâmica dos desafios do jogo ao desempenho e aos padrões comportamentais dos jogadores.

- Consideração das características da realidade cruzada:

(1) Os resultados das actividades realizadas no mundo da realidade cruzada (i) aumentam as capacidades do jogador, e/ou (ii) geram os recursos necessários para realizar actividades neste mundo.

(2) Os efeitos no jogo de acções do mundo real reflectem benefícios do mundo real. O objetivo é (i) apoiar uma aprendizagem significativa, (ii) tornar o processo de aprendizagem motivador e (iii) consolidar os hábitos de aprendizagem ao longo do tempo.

(3) Adaptação dinâmica do jogo em função do desempenho do jogador:

- limitar o risco de aborrecimento ou frustração
- aumentar a variedade de situações/desafios a explorar/resolver pelos jogadores, melhorando assim a aprendizagem.

3.2 Sistema socioeducativo orientado para o professor (SST)

- Este programa visa principalmente os educadores prisionais, ou seja, as pessoas responsáveis pelo ensino e pela orientação.
- Consiste em recursos de aprendizagem destinados a promover a integração da comunidade, a educação para o desenvolvimento significativa e a mudança de comportamento através de recursos que permitam:

(1) Fornecimento de orientação e aconselhamento através de aulas gamificadas. Estas serão dirigidas aos alunos com base nas suas necessidades e capacidades. As lições também explicarão os benefícios das técnicas gamificadas propostas. De um modo geral, as lições ajudam as pessoas a aprender competências-chave para melhorar o comportamento e as mentalidades, incluindo: (i) como avaliar novas informações; (ii) como melhorar a aprendizagem através de técnicas aperfeiçoadas e utilizando recursos limitados; (iii) como combinar recursos para o bem comum e para um resultado positivo em colaboração;

(2) Espaço social. As funcionalidades da sala de aula permitem (i) discutir tópicos de interesse, (ii) trocar opiniões e dicas, (iii) fornecer/pedir conselhos e (iv) fornecer feedback de reconhecimento (por exemplo, conselhos do educador);

(3) Gamificação. Mecanismos que recompensam o envolvimento e os impactos educativos (por exemplo, distintivos e quadros de líderes relacionados com o feedback de reconhecimento recebido pelos aprendentes pela resolução de problemas ou conselhos fornecidos). Nota: o projeto pode explorar a possibilidade



de ligar as características de gamificação aos educadores (por exemplo, para oferecer recompensas ou promover ofertas especiais apreciadas pelo aprendente juvenil).



4. Áreas nucleares de ensino/aprendizagem

1. *Sócio-cultural (inclui impactos na aprendizagem)*
 - Investigação da evolução da aprendizagem em crianças e jovens adultos e desenvolvimento dos 4 tipos de pensamento: crítico, criativo, colaborativo e solidário www.sapere.co.uk
 - Mapeamento da evolução da aprendizagem para potenciais mudanças de comportamento
 - Investigação sobre o desenvolvimento e o impacto na comunidade de adultos (educadores)
 - Investigação sobre o desenvolvimento e o impacto na comunidade de jogadores (aprendentes)
2. *Psicossocial.*
 - Investigação das mudanças de atitudes e comportamentos dos participantes (incluindo competências e actividades sociais)
3. *Tecnologia*
 - Ambiente de aprendizagem social gamificado
 - Ambiente de jogo de realidade cruzada
4. *Factores educativos e sistemas de trabalho*
 - Sistemas de atividade psicossocial
 - Desenvolvimento de modelos para monitorizar e interpretar a atividade, as interacções e o estado psicossocial dos sujeitos
 - Análise da atividade, das interacções e do estado de aprendizagem dos sujeitos ao longo do tempo
 - Planeamento, execução e avaliação de processos de aprendizagem e de participação

Os principais descritores utilizados para a aquisição destas novas aptidões e competências são os propostos pelo Conselho da Europa, nomeadamente Valores, Atitudes, Aptidões, Conhecimentos e Compreensão Crítica. (Conselho da Europa, 2018).

Esta abordagem será benéfica para os jovens reclusos e, indiretamente, para as comunidades em geral, ao procurar ativamente a diminuição constante do ethos de auto-desvalorização, da desvinculação cívica, da dependência institucional e, como consequências adicionais, a diminuição dos problemas relacionados com a depressão, a violência, a radicalização e, por último, mas não menos importante, a reincidência.

Indiretamente, estas aplicações sistemáticas de jogos sérios abordarão as causas psicossociais da manipulação a que estão expostas pessoas vulneráveis como os reclusos juvenis, nomeadamente a baixa autoestima, a falta de afeto positivo, a inclusão social e a dependência institucional.

O design thinking através do qual esta metodologia é desenvolvida fornece aos membros do grupo-alvo competências e capacidades práticas e pragmáticas que podem utilizar em etapas progressivas, a fim de: melhorar os seus défices de confiança e de auto-confiança; encorajar o seu envolvimento social positivo nos afectos; aumentar os seus níveis de competências cívicas e relacionais, bem como a tomada de decisões eticamente correctas.

OBJECTIVOS GERAIS



Prevedem quatro objectivos principais que estão na base da concepção, contextualização e acompanhamento do manual; contribuem para o desenvolvimento do espírito crítico, criativo, solidário e colaborativo



pensamento em jovens do ensino correcional através das actividades de jogos sérios produzidas e montadas no âmbito do projeto EDUPRIS:

1) Desenvolver o know-how do pessoal docente envolvido neste processo

- Intercâmbio de conhecimentos inovadores para a formação do pessoal docente, educadores e conselheiros de jovens, a fim de gerir as dinâmicas sociais relacionadas com a condição da sua melhor integração na sociedade;
- Desenvolver esquemas de tutoria através dos quais o pessoal poderá ajudar o grupo-alvo do projeto a aprender competências críticas, criativas e conceptuais-analíticas semelhantes, bem como a tomar decisões eticamente sólidas;
- Definição de pacotes de formação inovadores para a formação contínua de vários profissionais de centros de correção de jovens, ONG e grupos de apoio cívico, instituições de ensino, capelães prisionais, etc;
- Realização de um período de actividades-piloto dedicadas à formação de educadores, a fim de testar a adequação e a resposta aos pacotes acima referidos;
- Formação de formadores para a gestão de pacotes de formação profissional no âmbito de um quadro de sustentabilidade da Aprendizagem ao Longo da Vida.

2) Desenvolver esquemas de pensamento, aconselhamento e formação criativos, colaborativos e atenciosos, capazes de ajudar os antigos delinquentes juvenis e outros jovens marginalizados a ganhar ou recuperar um sentido de significado e de autoestima através de temas indagadores - incluindo a identidade pessoal, a liberdade, a ética da crença, tópicos de responsabilidade moral, ceticismo e saúde mental.

3) Melhorar a qualidade das redes de apoio para os membros do grupo-alvo

- Utilização do pensamento de conceção de redes para criar grupos de apoio social sustentáveis e redes de oportunidades para o envolvimento social e cívico dos membros do grupo-alvo após a libertação.
- Implementar os descritores-chave no processo de formação

4) Construir uma rede de recursos institucionais

- Organizar uma rede de instituições locais e internacionais disponíveis para colaboração, mapeando as suas capacidades, conhecimentos e peritos disponíveis para serem utilizados em diferentes tipos de actividades no âmbito do projeto e no período de acompanhamento. A rede servirá para apoiar e sustentar continuamente o know-how profissional, as práticas inovadoras e as oportunidades de financiamento.
- A fim de dar um contributo concreto para os objectivos acima mencionados, as instituições de investigação e formação no âmbito do projeto sistematizarão um quadro processual transferível entre sistemas educativos. A abordagem e o quadro de actividades permitem que os educadores e o pessoal adaptem os detalhes das actividades ao que é específico nos seus sistemas, ao mesmo tempo que tornam o sistema proposto simples de implementar, baseando-se em objectivos comuns a todos os contextos - a integração e o envolvimento bem sucedidos dos membros do grupo-alvo.



10. A metodologia EDUPRIS e o jogo

Editado por Carmen Baias e Florin Lobont (UVT)

O projeto EDUPRIS pretende estabelecer e ampliar um método de trabalho especializado para os educadores de justiça juvenil - funcionários do Ministério da Justiça - que desenvolvem actividades educativas nas penitenciárias.

Os educadores exploram os numerosos objectivos da educação e a forma como esses objectivos podem ser traduzidos em opções relevantes e aceitáveis para os indivíduos. Uma pessoa pode valorizar muito a aprendizagem simplesmente com o objetivo de expandir os seus conhecimentos. Embora isto possa ser parte do incentivo para as pessoas aprenderem, o seu papel num serviço de reabilitação sugere que tem um objetivo transformador mais amplo, tanto a nível pessoal como social. Os indivíduos terão maior acesso à informação se melhorarem as suas capacidades de literacia como resultado da sua educação, por exemplo, tornando-se capazes de ler notícias diárias ou romances da sua escolha. Isto pode informar as pessoas sobre temas como a política, a saúde e a economia. A comunicação pode tornar-se mais acessível a todos os níveis, e a voz de um participante, individual e coletivamente, pode ganhar força. Pode ajudar-nos a aprender a viver numa sociedade onde as pessoas têm perspectivas diferentes, com a aspiração de promover uma sociedade mais inclusiva em geral (Robeyns, 2006).

A metodologia EDUPRIS é desenvolvida como um percurso de aprendizagem progressivo para reintegrar menores e jovens delinquentes na aprendizagem, tanto para os aprendentes como para os educadores. Os formandos melhoram as suas competências, mudam as suas atitudes e comportamentos em relação à aprendizagem, enquanto os educadores iniciam um percurso de profissionalização na pedagogia. O desenvolvimento de competências-chave para o trabalho e para a vida pode ser feito através de um novo modelo coerente de aprendizagem, baseado num conceito de aprendizagem funcional e implementado através de materiais de formação engenhosos. Nesta abordagem de ensino e aprendizagem, os menores e os jovens delinquentes com dificuldades educativas podem desenvolver a avaliação crítica, a criatividade, as estratégias de aprendizagem ou a orientação para o crescimento - em suma, será desenvolvida a sua competência de aprender a aprender.

A metodologia EDUPRIS apresenta um processo em três fases para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender, tal como indicado na figura seguinte.



Onde é que estou agora?

Onde estou agora é o ponto de partida do percurso do aprendente para redescobrir a aprendizagem e voltar a empenhar-se na aprendizagem. Esta primeira fase do processo centra-se em três aspectos
passos: O que é a aprendizagem?

A minha biografia de
aprendizagem
Estratégias de
aprendizagem

O que é a aprendizagem?

O nosso objetivo não é apenas que os alunos desenvolvam uma nova competência ou adquiram novos conhecimentos, mas também que voltem a descobrir a alegria de aprender e ultrapassem as suas barreiras e experiências negativas com a aprendizagem e a escola.

Biografia do aluno

No segundo passo desta fase, os aprendentes são introduzidos no conceito de aprendizagem biográfica. A aprendizagem biográfica é considerada útil para lidar com as transições ao longo da vida, como a perda de emprego ou outras transições na vida privada e profissional de uma pessoa.

Estratégias de aprendizagem

Na terceira etapa, é importante tomar consciência das estratégias de aprendizagem



individuais, para as melhorar, talvez tomando emprestadas as estratégias dos outros ou recorrendo deliberadamente a elas quando tiver dificuldade em concentrar-se. O professor deve esperar que os alunos que demoram mais tempo a concluir a tarefa dêem por terminada a atividade.



Quais são os meus desafios?

A segunda fase: Depois de terem refletido sobre o seu status quo de experiências de aprendizagem, os aprendentes passarão a uma fase mais orientada para a ação, para se envolverem na aprendizagem, que se centra no seguinte

- Aspirações e expectativas
- Explorar opções e desafios
- Concentrar-se nos desafios
- Como enfrentar o desafio

Aspirações e expectativas

O professor incentiva os alunos a refletir e a analisar as atividades de aprendizagem durante as sessões práticas (autorreflexão); dá a oportunidade de trabalhar em grupos para reforçar as competências sociais/comunicativas e a responsabilidade dos alunos; a capacidade de partilhar papéis acompanha e avalia a atividade dos alunos durante toda a sessão prática e dá feedback de apoio tanto aos indivíduos como ao grupo.

Neste momento, o professor destaca os pontos fortes e fracos e incentiva os alunos a realizarem o seu potencial com base no interesse e na descoberta.

Explorar opções e desafios

O educador deve permitir que os aprendentes explorem as suas atitudes em relação à aprendizagem e as suas experiências anteriores de aprendizagem, incluindo as barreiras que enfrentaram anteriormente. A atitude dos aprendentes em relação à aprendizagem será informada pelas suas experiências anteriores de aprendizagem e de vida. Estas experiências anteriores podem ser tanto positivas como negativas. O formador deve ter o cuidado de assegurar que, quando os formandos estiverem a analisar as suas experiências anteriores, não se sintam forçados a revelar aspectos das suas experiências anteriores que podem ser de natureza muito pessoal. O educador também deve estar ciente de que, quando os alunos estão a discutir as barreiras anteriores à aprendizagem, podem revelar aspectos negativos da sua vida que influenciaram as atitudes e experiências de aprendizagem.

Concentrar-se nos desafios

O objetivo é permitir que os alunos comecem a desenvolver competências que lhes permitam enfrentar os desafios com que se deparam quando avançam para outras oportunidades de aprendizagem ou para o emprego.

Para muitos aprendentes, a sua experiência anterior de aprendizagem pode ter sido negativa. Estas experiências anteriores terão impacto na forma como o aprendente encara a aprendizagem e como se vê a si próprio enquanto aprendente. Isto pode levar a que considerem a aprendizagem como tendo demasiados desafios e barreiras para que possam pensar em regressar à aprendizagem. Para encorajar e permitir que o aprendente volte a empenhar-se na aprendizagem, precisa de apoio, encorajamento e estratégias para identificar, abordar e ultrapassar esses desafios.



Uma das estratégias a utilizar é a reflexão crítica. A reflexão crítica é uma abordagem à resolução de problemas em que o aprendente, tendo identificado um problema, pode analisá-lo para identificar os seus factores-chave; o aprendente procura então determinar uma solução ou soluções que lhe permitam enfrentar e ultrapassar esses desafios. Através de exercícios de resolução de problemas, os aprendentes podem desenvolver competências transferíveis de resolução de problemas que podem depois utilizar para enfrentar os desafios e as barreiras com que se deparam e que podem ter um impacto negativo no seu regresso à aprendizagem.

Ao utilizar exercícios de trabalho individual e de grupo e ao recorrer a métodos de avaliação por pares, os alunos são encorajados a assumir um maior controlo da sua aprendizagem. Esta abordagem também introduz os alunos à noção de análise crítica e de reflexão crítica e ambas fazem parte dos exercícios de resolução de problemas e de avaliação interpares.

Como enfrentar o desafio

Durante esta fase do processo, o **educador** ajudará os alunos a:

- imaginar o futuro que deseja para si próprio
- medir a distância entre o ponto em que se encontra atualmente e o ponto em que pretende chegar
- tomar as disposições necessárias para planear o seu futuro.

Isto conduz ao planeamento de acções concretas e ao avanço.

Como atingir os meus objectivos?

Depois de consolidada a aprendizagem, os aprendentes são capazes de empreender acções futuras concretas que irão reforçar a sua aprendizagem, assumir o controlo da sua aprendizagem e planear o que pretendem alcançar com a sua aprendizagem futura:

- Planeamento de acções
- Marcos de controlo
- Avançar

O *planeamento de acções* faz parte do desenvolvimento do aprendente autónomo. A utilização do planeamento da acção permite e encoraja o aprendente a assumir o controlo da sua aprendizagem e do seu futuro. No planeamento da acção, o aprendente planeia os seus objectivos futuros utilizando uma combinação de objectivos a curto e a longo prazo; identifica os obstáculos à consecução dos seus objectivos (que podem ser a falta de qualificações ou a falta de competências); desenvolve medidas que lhe permitirão ultrapassar esses obstáculos e define uma estratégia de avaliação que lhe permite medir o seu sucesso na consecução dos seus objectivos a curto e a longo prazo

Monitorização de etapas Durante esta fase do processo, o educador ajudará os alunos a:

- refletir sobre experiências passadas
- recordar e compreender o que se passou
- ter uma ideia mais clara do que foi aprendido e alcançado



- partilhar a responsabilidade pela organização do seu trabalho
- manter registos das actividades realizadas
- tomar decisões acertadas sobre acções e objectivos futuros



Os professores devem dar tempo aos alunos para reflectirem sobre os seus progressos e prepararem o seu relatório. É importante que este se torne um exercício que ajude os alunos a refletir:

- o que alcançaram
- os seus processos de aprendizagem
- os seus pontos fortes no processo de aprendizagem
- áreas a melhorar e os próximos passos a dar na sua aprendizagem.

Avançar

Para muitos alunos que são o foco do projeto EDUPRIS, a conclusão bem sucedida de um programa Aprender a Aprender utilizando o jogo EDUPRIS pode ser a primeira vez que concluem com êxito um programa de aprendizagem em que participaram. Por isso, é importante que os alunos celebrem as suas realizações. Isto ajuda a encerrar o processo de aprendizagem; ajuda os alunos a ganhar confiança, valorizando e celebrando os seus resultados, e incentiva-os a progredir na sua aprendizagem até ao nível desejado.

O Jogo

O jogo EDUPRIS, como mostra a imagem abaixo, permite que os jovens aprendentes se envolvam novamente na aprendizagem através de uma abordagem em duas fases:

1. enfrentar os desafios relacionados com a progressão da aprendizagem e
2. enfrentar os desafios relacionados com a reflexão sobre a aprendizagem

O exemplo dado pela Universidade de Sassari durante a Master Class realizada em Sassari em junho de 2022 é apresentado na parte seguinte, para garantir uma melhor compreensão de como o jogo é jogado.



ETAPA 1. Onde é que eu estou agora? Unidade 1: O que é a aprendizagem?

Inclui 4 exercícios baseados em:

- i. O que é a aprendizagem?
- ii. Aprender, memorizar e compreender
- iii. As minhas experiências escolares
- iv. Quero aprender

Quem é que vai começar o jogo? Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será aberto por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

Unidade 2: A biografia do aluno inclui 2 exercícios:

- i. Experiência de vida num saco de papel
- ii. A minha biografia de aprendizagem

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. A abertura do jogo será efectuada por:



- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6



- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

A unidade 3: Estratégias de aprendizagem inclui 3 exercícios:

- i. Ouvir mensagens orais
- ii. Processamento de informação gráfica
- iii. Testar e validar as nossas estratégias de aprendizagem

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. A abertura do jogo será efectuada por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

FIM DA FASE 1

ETAPA 2: Quais são os meus desafios?

A unidade 1: Aspirações e expectativas inclui 4 exercícios:

- i. Celebração de mim
- ii. Sonhar com o futuro
- iii. Os meus valores
- iv. Cenários futuros

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

A unidade 2: Explorar opções e desafios inclui 2 exercícios:

- i. Experiências de aprendizagem positivas e negativas
- ii. Adivinhar o trabalho

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

A unidade 3: Concentrar-se nos desafios inclui 4 exercícios:

- i. Qual é o nível da minha concentração?
- ii. Desenvolver a sua concentração
- iii. Resolução de problemas e percepção
- iv. Análise crítica

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

Unidade 4: Como enfrentar o desafio inclui 2 exercícios:

- i. Imagine o seu futuro, identifique o seu desafio
- ii. Construir um caminho para o futuro

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saem nos dados forem o dobro

FIM DA FASE 2

ETAPA 3: Como atingir os meus objectivos?

Unidade 1: Planeamento de acções inclui 1 exercício sobre a elaboração de um plano de acção

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saem nos dados forem o dobro

A unidade 2: Monitorização de etapas inclui 2 exercícios:

- i. As árvores de sucesso
- ii. O rio da aprendizagem: conclusões destes objectivos estratégicos



Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saem nos dados forem o dobro

A unidade 3: Avançar inclui 2 exercícios:

- i. Celebração da aprendizagem
- ii. Ideias para ajudar a sustentar a aprendizagem futura

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

FIM DA FASE 3

A **REFLEXÃO** - Durante esta fase, os alunos lançam os dados e discutem os desafios com base nas imagens.

Game image	Tips for the educator
	Discuss whether they are capable of filling forms. What skills do they need, what skills they have and if there is anything new they should learn in order to be able to complete a form
	If they know what is the process for enrolling in a class, how and where to look for information, decide on what they want to learn
	How to find a job, types of jobs they would like to look for, the skills needed for certain jobs
	If they know what a CV is, what serves for, how to write a CV
	Why school is important, their experience with school, whether they want to continue or to go back to school
	Why books are important and why reading is important, whether they like it or not, what is their experience with reading books
	What is action planning, why it is important to have a plan for their learning and life in general, whether they are capable thinking of a plan for themselves
	Why being literate is important, how one's life they have poor reading and writing skills, why to improve their literacy skills
	Why holding a diploma or certificate is important, a job, if they have or would like to do in order to obtain a certificate (example)
	Why concentration is important, effort with learning, why to concentrate
	Why... (text partially obscured)
	Why... (text partially obscured)

Os participantes têm de lançar os dados e praticar com os exercícios do jogo EDUPRIS e contar a soma dos números que saem nos dados. O jogo será continuado por:

- O jovem: se a soma dos números lançados no dado for um número de 2 a 6
- Um colega dos jovens: se a soma dos números lançados no dado for um número de 7 a 12
- O educador: se os números que saírem nos dados forem o dobro

Utilizar os diários de aprendizagem: Os diários de aprendizagem podem ser utilizados para registar as reflexões durante o jogo, durante a fase de REFLEXÃO, ou no final de cada fase, durante a fase de APRENDIZAGEM, como na imagem abaixo:



Uma descrição completa do jogo e as regras do jogo EDUPRIS podem ser acedidas através do Apêndice, juntamente com a Caixa de Ferramentas EDUPRIS.

Além disso, para implementar **intervenções de aprendizagem gamificadas** com o objetivo de desenvolver o impacto educativo, cada equipa do projeto implementou pelo menos dois jogos sérios adicionais sobre as seguintes competências-chave de aprendizagem: literacia, competência multilingue, competência matemática e competência em ciência, tecnologia e engenharia, competência digital, competência cívica e empreendedorismo, consciência cultural. Aqui, destacaremos alguns dos jogos temáticos criados pela Universidade Ocidental de Timisoara e, para uma análise mais aprofundada, encorajamos os educadores a ler a secção intitulada "Visão geral dos jogos educativos no projeto EDUPRIS".

Estudo de caso: Primeiro jogo temático

O primeiro jogo temático "O Herói da Minha Própria Viagem" é um jogo de simulação de estratégia de role-playing, baseado em jogos de estratégia para fins educativos e, diferente de outras simulações de formação devido às suas características de jogo inovadoras (Johnson e Johnson, 2010):

- os jogadores participam num cenário de ficção interactiva baseado em acontecimentos e contextos reais e mediado por tecnologia digital
- desenvolvido e utilizado para impacto social e educativo, com o objetivo de



promover: (1) o despertar: ajudar o jogador a desenvolver a consciência do desafio. (2) o



augmentar: promover a "mudança de comportamento", permitindo aos jovens desenvolver conhecimentos e sensibilidade, assimilar e testar estratégias num contexto simulado protegido do perigo real.

- o jogador actua principalmente numa realidade alternativa, interagindo com outros jogadores, elementos e acontecimentos da vida "real".

O jogo destaca desafios e eventos notáveis que os jogadores têm de enfrentar, bem como as suas realizações e estratégias bem sucedidas. A função do jogo é promover a aprendizagem social nas prisões, incentivando os jogadores a explorar os cenários e a aprender com eles. A funcionalidade permite que os jogadores entrem em contacto uns com os outros para trocarem ideias, conselhos, estratégias e darem feedback aos colegas.

O jogador transforma o ambiente do jogo e, ao mesmo tempo, o jogador é transformado pelo ambiente do jogo. A transformação do ambiente do jogo decorre dos resultados das actividades do jogador. A transformação do jogador resulta da construção de conhecimentos e do desenvolvimento de competências e sensibilidades necessárias para interpretar e transformar as circunstâncias enfrentadas no jogo. A transformação do jogador constitui, portanto, um processo de aprendizagem integrador, uma vez que envolve novos conhecimentos, competências e sensibilidade, ditados pelo papel escolhido pelo jogador no jogo e necessários para atingir os objectivos escolhidos também por este jogador.

O jogo é desenvolvido num **ambiente dinâmico**. O ambiente do jogo evolui continuamente, de forma realista, em função da presença e das acções dos jogadores.

Promove o **controlo e a promoção das competências de tomada de decisão e de gestão de problemas**. As competências de tomada de decisão e de gestão de problemas são monitorizadas e promovidas no jogo, de modo a que os jogadores compreendam as coisas, os acontecimentos, as relações, as consequências e as necessidades em conflito, e o que pode ser feito para alcançar a "melhor solução possível" para satisfazer as necessidades em conflito e atingir um objetivo comum.

Apoia a monitorização e a promoção das competências em matéria de redes sociais. As competências em matéria de redes sociais são monitorizadas e promovidas no jogo para que os jogadores compreendam as funções dos actores sociais e a forma de interagir.

Facilita os desafios e o apoio num ambiente adaptável. O ambiente de jogo, os desafios e o apoio que os jogadores recebem são adaptáveis à progressão individual, com base na monitorização contínua, por parte do educador, das capacidades de tomada de decisão, de gestão de problemas e de criação de redes sociais de cada jogador.

O jogo fornece relatórios de jogabilidade também úteis para os educadores e pessoal prisional discutirem as situações que enfrentaram e a decisão que tomaram com os instrutores, no contexto de actividades formais de orientação/formação.



Contexto e características do jogo

O jogo é desenvolvido num grupo de três a quatro pessoas.

1. Trabalhando sozinho, o jogador arrasta e larga ou classifica os itens por ordem de importância, do mais importante para o menos importante, explicando por que razão ordenou os itens da forma que fez.

2. Classificarão novamente os itens com o seu grupo, trabalhando em conjunto para chegarem a um consenso sobre a forma como os itens devem ser numerados e apresentando uma explicação para a escolha do grupo. O Formulário de Classificação do Grupo deve ser assinado por cada membro. A assinatura certifica que:

- O membro concorda com a categorização e a explicação do grupo;
- O membro é capaz de explicar a classificação do grupo.

3. Os jogadores determinam as acções específicas que devem ser tomadas para atingir os objectivos e pedem aos membros do grupo que se comprometam com elas. Têm de manter laços de trabalho sólidos entre os colegas de equipa.

As suas pontuações individuais serão comparadas com as do grupo e as do professor.

1. Será calculada a diferença absoluta (sem o sinal +/-) entre a sua classificação pessoal e a do professor (ver ficha de especialista).

2. Será calculada a diferença absoluta (sem o sinal +/-) entre a classificação do seu grupo e a classificação do professor.

3. Uma classificação perfeitamente correspondente resultará numa diferença de pontuação zero. Se a sua pontuação for inferior, a sua classificação será mais exacta. As classificações por pontos são as seguintes:

- 0-20 Excelente
- 21-30 Bom
- 31-40 Fraco
- 41+ Terrível

Os resultados esperados do jogo são os seguintes

- sensibilizar, estimular o pensamento crítico, envolver, adaptar, aprender fazendo;
- explorar, afetar, combinar e trocar recursos limitados;
- promover a capacidade de resolução de problemas em colaboração;



- promover a igualdade e a inclusão, uma vez que cada jogador tem um papel diferente associado a acções complementares (um resultado positivo do jogo exige a contribuição conjunta dos três jogadores);
- incentivar o desenvolvimento da resiliência nos jovens, colaborando com os professores;
- autoavaliação das necessidades de aprendizagem;
- definir estratégias de colaboração passo a passo, discutindo coletivamente os resultados gerados pelas acções de cada um;
- adaptar-se às necessidades uns dos outros e a acontecimentos imprevisíveis num cenário complexo;
- desenvolver o conhecimento, a auto-confiança e a mentalidade positiva;
- promover a participação em actividades de colaboração, criando confiança - se "eu posso" no jogo, então "eu posso" na vida real;
- aprender a utilizar ferramentas digitais e compreender a utilidade da tecnologia digital para os seus objectivos de aprendizagem

O educador pode ensinar mais sobre competências digitais, ensinando também sobre os aspectos negativos da Internet, por exemplo, como ter cuidado com informações manipuladas, cyberbullying, hackers, etc. Estes aspectos não são familiares para um recluso que não passa muito tempo online. A partir deste ponto, o educador pode começar a ajudá-los a dominar as suas competências e conhecimentos digitais. A complexidade pode ser aumentada com base na capacidade de aprendizagem, no empenho e na adaptação do jogador.

Estudo de caso: Segundo Jogo Temático

Num estudo sobre a relação entre o abandono escolar e a delinquência juvenil na Nova Zelândia, Kesia Ngaire Sherwood mostra que "os jovens que sofrem de deficiências mentais, físicas e neurológicas estão significativamente sobre-representados na população de jovens delinquentes da Nova Zelândia, o que põe em causa o impacto que as suas deficiências tiveram no seu desenvolvimento social". Uma percentagem significativa desta categoria acaba em centros de correção. "Um fator importante para o desenvolvimento bem sucedido dos adolescentes é o seu envolvimento na escola durante a infância; pelo contrário, o desinteresse precoce pela educação constitui um fator de risco significativo para a prática de delitos juvenis." Uma das conclusões da sua investigação é que "a questão do envolvimento escolar, especialmente por parte de crianças desfavorecidas, é um passo fundamental para melhorar os resultados dessas crianças, incluindo a redução do risco de delinquência juvenil" (Sherwood, 2015, pp. 1, 46).



DARE-CARE-SHARE - uma intervenção de aprendizagem de jogos sérios na educação de menores combinada com a pedagogia da Filosofia para Crianças (P4C), com foco no desenvolvimento de estilos de pensamento complementares, nomeadamente colaborativo e solidário.



Competências-chave apoiadas: **competências** não cognitivas, ou seja, competências socio-emocionais, assertividade, respeito e aceitação dos outros.

Breve descrição em relação à forma como está integrado numa atividade de aprendizagem / aula: O objetivo da atividade é aumentar a autoestima e a auto-confiança através da partilha de pensamentos, sentimentos, objetivos de vida, estratégias e soluções.

A atividade centra-se na autoestima, vista como "a forma como nos vemos e pensamos sobre nós próprios, bem como o grau em que nos valorizamos ou aprovamos". É a nossa opinião sobre nós próprios, o que significa que "quando temos uma boa opinião sobre nós próprios, temos uma elevada autoestima e, inversamente, temos uma baixa autoestima quando temos uma baixa opinião sobre nós próprios". A baixa autoestima não é irreversível em nenhuma idade, e é ainda mais mutável nos jovens. "É uma combinação de autoimagem (o que percebemos que somos), o nosso eu ideal (como queremos ser) e o que achamos que os outros pensam de nós. Todas as experiências e relações interpessoais que tivemos ao longo da nossa vida contribuem para a formação da nossa autoestima."

Ter uma autoestima positiva significa ter confiança e uma tendência "para ter uma vida mais feliz" e ser "geralmente mais positivo" na forma de pensar, sentir e comportar-se. "Com mais confiança, é capaz de enfrentar desafios, reconhece as suas boas qualidades e é capaz de responder aos outros de forma saudável e positiva. O principal resultado de ter uma boa autoestima é a capacidade de ter mais controlo sobre a sua vida e sobre o que quer dela." (Steps for Life, 2016, p. 1).

Embora seja normal que um adolescente tenha por vezes falta de confiança, as pessoas com problemas de autoestima vêem-se normalmente de forma diferente da forma como os outros as vêem. Esta visão negativa é muito mais frequente nos jovens delinquentes internados em centros de correção. A baixa autoestima pode ser particularmente difícil para os jovens que pertencem a esta categoria, especialmente quando é suposto aprenderem na escola ou decidirem qualificar-se para um emprego, bem como formarem novas amizades e relações.

O DARE-CARE-SHARE baseia-se nos princípios de aprendizagem dos serious gaming e na pedagogia P4C, centrando-se no desenvolvimento de dois dos seus quatro tipos complementares de pensamento, nomeadamente o colaborativo e o solidário.

Aplicado ao jogo, o pensamento colaborativo ajuda os participantes a seguirem as ideias uns dos outros; a ouvirem-se e a olharem uns para os outros quando falam, continuando o objetivo. As suas principais características são:

- comunicar com todos
- consciência e utilização da linguagem corporal



- apoiar os outros
- desenvolver as ideias uns dos outros



- definir entendimentos e objetivos comuns
- ajudarmo-nos uns aos outros a exprimirmo-nos

Aplicado ao jogo, o pensamento solidário desenvolve a aceitação e a escuta das opiniões dos outros e ajuda os participantes a estarem preparados para mudar de opinião, na sequência da sua tolerância à diversidade e à ambiguidade que vêm nos seus companheiros de jogo. As suas principais características são:

- mostrar interesse
- responder com sensibilidade
- cada pessoa é respeitada
- ouvir atentamente/atentamente o outro
- levar a sério as opiniões de cada pessoa
- contestar respeitosamente os pontos de vista dos outros
- garantir que todos se sintam incluídos e valorizados.

O jogo pode ser precedido da aplicação de uma escala de autoestima de Rosenberg aos membros do grupo. Periodicamente, a escala pode ser reaplicada, de modo a monitorizar as melhorias esperadas na autoestima. Devem ser feitas anotações cuidadosas sobre cada membro do grupo e sobre os itens em que fizeram progressos, bem como aqueles em que não os fizeram.

Escala de autoestima de Rosenberg (Rosenberg, 1965)

A escala é uma escala de Likert de dez itens com itens respondidos numa escala de quatro pontos - de concordo totalmente a discordo totalmente.

Instruções: Segue-se uma lista de afirmações relativas aos seus sentimentos gerais sobre si próprio. Se concordar totalmente, faça um círculo à volta de **SA**. Se concordar com a afirmação, faça um círculo à volta de **A**. Se discordar, faça um círculo à volta de **D**. Se discordar totalmente, faça um círculo em torno de **SD**.

- 1. No geral, estou satisfeito comigo próprio. SA A D SD**
- 2.* Por vezes, penso que não sirvo para nada. SA A D SD**
- 3. Sinto que tenho uma série de boas qualidades. SA A D SD**
- 4. Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas. SA A D SD**
- 5.* Sinto que não tenho muito de que me orgulhar. SA A D SD**
- 6.* Por vezes, sinto-me inútil. SA A D SD**
- 7. Sinto que sou uma pessoa de valor, pelo menos num plano de igualdade com os**



outros. SA A D SD

8.* Gostava de ter mais respeito por mim próprio. SA A D SD



9.* Em suma, estou inclinado a sentir que sou um fracasso. SA A D SD

10. Tenho uma atitude positiva em relação a mim próprio. SA A D SD

Pontuação: SA=3, A=2, D=1, SD=0. Os itens com um asterisco têm pontuação inversa, ou seja, SA=0, A=1, D=2, SD=3. Some as pontuações dos 10 itens. Quanto mais elevada for a pontuação, mais elevada é a autoestima. (Crandal, pp. 80-82).

Visão geral dos jogos educativos no projeto EDUPRIS

Este projeto obteve, analisou e debateu jogos sérios educativos detalhados para jovens delinquentes, a partir de um grupo de partes interessadas que estavam a frequentar vários tipos de educação ou formação. A ligação intrínseca entre a perda de aprendizagem e a desvantagem foi demonstrada através da análise do contexto mais alargado das suas necessidades de aprendizagem e dos numerosos obstáculos que enfrentam. O papel fundamental da educação no desenvolvimento de capacidades, bem como a sua capacidade de melhorar o estado de bem-estar, foi também o nosso principal objetivo. Finalmente, foi abordada a associação entre o desenvolvimento de competências, o empenhamento na aprendizagem e a desistência antecipada ou precoce. Os jogos deste projeto estão sintetizados na tabela abaixo. Para uma descrição completa dos jogos, recomendamos ao leitor que consulte o Anexo.

Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpessoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
O herói de meu viagem	Académico resiliência Pensamento crítico Positivo mentalidade Utilização de tecnologia	Digital conteúdo criação /problema resolução /compromisso para aprender	Gerir informação Partilhar digital conteúdo Criar conteúdo	Crítico pensamento De espírito aberto Envolver-se em rede para objetivo social e um objetivo bem sucedido	Qualquer dispositivo que permite um gráfico interface	Sim: o actores interagir com um ao outro e os seus ambiente permitindo-lhes para desenvolver conhecimento e sensibilidade numa simulação de contexto



EDUPRIS Jogo	<p>Voltar a envolver-se com a aprendizagem Melhorar competências de aprendizagem Alterar atitudes</p>	<p>A aprendizagem processo e aprendizagem estratégias Motivação, confiança</p>	<p>Organizar e perseverar com seus próprios aprendizagem Desenvolver resiliência e</p>	<p>Procurar oportunidades para aprender e desenvolver-se num variedade de vida contextos</p>	<p>O jogo: 2 dados 4 peões Cartões com exercícios para o</p>	<p>Sim: o actores interagir com um ao outro através do jogo de tabuleiro</p>
-----------------	---	--	--	--	--	--



Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpersoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
	e comportamentos em direção a aprendizagem		confiança para perseguir e ter sucesso em aprendizagem Eficazmente gerir os seus aprendizagem	Ser assertivo	aprendizagem fase Aprendizagem diários para o reflexão fase Pequeno auxiliar material pode ser necessário, tais como papel, caneta, flipchart etc.	em desenvolvimento nova aprendizagem competências e cultivar uma alterado atitude em direção a aprendizagem
OUSAR - CUIDADO - PARTILHAR	Aumentar a autoestima e autoestima confiança Estimular abertura, assertividade, tolerância e empatia para cada outros	Motivação, confiança e auto disciplina O componentes de uma vida saudável mente	Empatia com outros, espetáculo tolerância e criar confiança Lidar com incerteza e stress	Cuidar de os seus e social bem-estar Exibição respeito a outros, superação preconceito e comprometedor	3-4 embalagens de PVC em branco gravável cartões (100 peças por pacote) 13 séries de 4 (azul, vermelho, verde, preto) não permanente conselho marcadores 13 pequeno quadro branco	Sim: o actores interagir com um ao outro por partilha/leitura g/exibição os seus cartões e troca cartões ou soluções, ajudá-los construir confiança, positividade e autoestima



						borrachas 12 pequenas magnético branco placas 20/30cm 1 meio tamanho (60/100cm) branco
--	--	--	--	--	--	---



Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpessoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
					quadro magnético de dupla face com suporte 2 cubos 13 cadernos de agenda de tamanho pequeno 1 pacote de autocolantes 48 ímanes coloridos para quadro magnético	



Sê o meu professor	Mudar a polaridade da atitude, de negativa para positiva, em relação à aprendizagem, às experiências de aprendizagem, à diversidade cultural e às relações interpessoais Desenvolver competências de comunicação	Inclusão e igualdade O processo de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem	Aprender e trabalhar de forma colaborativa Comunicar de forma construtiva e colaborar em equipas Compreender diferentes pontos de vista	Aprender e trabalhar em colaboração Consciência e comunicação interculturais Diversidade	Sala Giz colorido Etiquetas com nomes ou post-it Distribuir com a alfândega, peculiaridades e características das diferentes regiões geográficas/cidades/comunidades/países de onde provêm os membros do grupo vir.	Sim: o jogo é altamente interativo, ajudando os participantes a desenvolverem competências interpessoais e sociais, ao mesmo tempo que abraçam a diversidade
--------------------	---	---	---	--	---	--



Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpessoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
					Mapa do país/continente Instrumentos e folhas de escrita de papel.	
Uma história sobre: Toda a gente, Alguém, Qualquer um e Ninguém	Compreender os conceitos de responsabilidade, envolvimento e cooperação. Ser capaz de abrir canais de comunicação com os outros.	Conhecer e aprender coisas novas uns sobre os outros. Fazer uma introspeção e tomar consciência das consequências do seu próprio comportamento.	Praticar competências de comunicação em grupo. Expressar a sua própria opinião Analisar a sua própria opinião experiência	Aprender e trabalhar em colaboração Capacidade de resolução de problemas.	Cadeiras de sala	Sim: os jogadores interagem entre si trocando as suas opiniões, resolvendo o jogo de adivinhação e identificando os autores. O professor ajuda-os a criar respeito uns pelos outros, positivismo e autoestima
Folha de autógrafos	Mudar comportamentos e desenvolver a criatividade e as capacidades de comunicação	Inclusão e igualdade O processo de aprendizagem e as estratégias de aprendizagem	Aprender coisas novas uns sobre os outros. Tomar consciência das semelhanças e preocupações comuns dos colegas. Identificar as suas qualidades, características,	Aprender e trabalhar em colaboração competências em matéria de resolução de problemas, gestão de situações de conflito	Quatro A pouco pedaços de papel Caneta/lápis	Sim: os jogadores interagem uns com os outros trocando os seus desenhos e identificando os autores. O professor ajuda-os a criar respeito uns pelos outros, positivismo e autoestima



			<p>aptidões e preferências para se conhecerem a si próprios melhor</p>			
--	--	--	--	--	--	--

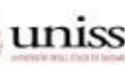


Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpessoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
			<p>Estar consciente da diversidade humana</p> <p>Praticar e melhorar a comunicação assertiva</p> <p>n competências</p>			
Ponham-se no lugar do outro	Desenvolver a empatia	Inclusão e igualdade	<p>Ter empatia com os outros e mostrar tolerância</p> <p>Expressar e compreender pontos de vista diferentes</p> <p>Comunicar de forma construtiva</p>	<p>Respeitar os outros, ultrapassar preconceitos e assumir compromissos</p> <p>Aprender e trabalhar em colaboração</p>	Folha de papel Instrumentos de escrita Fio	<p>Sim: os jogadores interagem em grupo e com um parceiro, a fim de desenvolver a compreensão empática e a comunicação/vocabulário</p>
O desafio	Desenvolver competências sociais	Códigos de conduta e regras de comunicação para a participação social Motivação e confiança	<p>Aprender e trabalhar em colaboração</p> <p>Gerir eficazmente as suas interações sociais</p> <p>Ter empatia com os outros</p>	<p>Cuidar do seu bem-estar pessoal e social</p> <p>Aprender e trabalhar colaborativamente</p> <p>Mostrar respeito pelos outros</p>	O jogo: o tabuleiro, 2 dados, peças tantos quantos os jogadores, 15 cartas de competências, 15 cartas de pensamentos positivos, 5 cartas de conflitos, canetas, papel, canetas.	<p>Sim: os jogadores interagem uns com os outros, partilhando competências, pensamentos positivos e discutindo situações de conflito</p>

Tornar-se um cromocompetente	Desenvolver competências digitais Utilização da tecnologia Proficiência na Internet	Oportunidades, limitações, efeitos e riscos associados ao digital technologies	Reconhecer e utilizar eficazmente o software e os dispositivos	Abordagem reflexiva e de pensamento crítico Mente aberta Seguro e responsável	1.3 Conjuntos de flash 20 cartões contendo cada um perguntas para indivíduos	Sim: os jogadores interagem uns com os outros através de perguntas e temas sobre o
------------------------------	---	--	--	---	--	--



Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpersoal
		Conhecimentos essenciais	Competências de base	Atitudes		
		Utilização básica e função de diferentes dispositivos, software e redes Fiabilidade e impacto da informação disponibilizada por meios digitais	Gerir e proteger a informação Utilizar a tecnologia digital para apoiar a criatividade e a colaboração com os outros	abordagem da utilização de conteúdos e ferramentas digitais	Questões para discussão Frases a completar 2. Caneta 3. Blocos de notas	cartões, desenvolver conhecimentos tecnológicos e competências digitais
A minha empresa	Aprender a publicitar uma empresa Construir uma marca da empresa	Diferentes contextos e oportunidades para passar das ideias à ação Os seus próprios pontos fortes e desafios	Utilizar a sua imaginação em processos criativos Colaborar com os outros	Ser pró-ativo e ter uma visão de futuro Estar motivado e determinado Ideias dos outros	A1: Ficha de trabalho Palavras em nuvem - Apêndice I A2: Computador; Internet A3: Computador; revistas; folhas; canetas; lápis, cola; A4: Marcadores; A5 folhas; canetas; lápis, cola; revistas	Sim: os jogadores interagem entre si coletivamente e em grupo para desenvolver uma imagem de "empresa", desenvolvendo assim competências empresariais e de comunicação



Plano financeiro	Preparar um plano financeiro Promover as competências de empreendedorismo	Planeamento e gestão de projectos, incluindo processos e recursos	Pensar estrategicamente e resolver problemas Gerir projectos	Perseverança na realização dos objectivos Estar motivado e determinado Ideias dos outros	Ficha financeira - Apêndice II Imprimir o Apêndice III com as notas para	Sim: os jogadores interagem uns com os outros e com o seu ambiente em desenvolvimento
------------------	--	---	---	--	---	---

Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpersoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
		Oportunidades económicas e desafios	Planear decisões financeiras Colaborar com outros		cada grupo e os materiais necessário	competências financeiras e empresariais
O que é que eu penso de mim próprio e dos outros?	Recordar e formular certas associações Falar de forma autónoma	Uma vasta gama de vocabulário As funções da língua	Comunicar como orador Monitorizar a sua própria comunicação Formular e exprimir as suas ideias orais argumentos	Disposição para um diálogo construtivo O impacto da língua	Conjunto de cartões de cartão (40 peças) Cartões de notas A4 para tomar notas Caneta	Sim/Não: pode ser jogado tanto individualment e como em grupo
JOGO DE MAPAS EUROPEUS	Consciência dos símbolos e personagens culturais de diferentes países Sentimento de multiculturalism o	Como a língua e a cultura variam em diferentes contextos O papel da língua na sua própria cultura e noutras culturas	Compreender as mensagens faladas na língua estrangeira Apreciar a forma como as diferenças culturais influenciam a utilização da língua e a comunicação	Aprender novas línguas Comunicação intercultural O papel das línguas na aprendizagem da sua própria cultura e de outras culturas O respeito pelas características linguísticas individuais de cada pessoa perfil	Mapa da Europa. Lista de nomes (apêndice n.º 1). Lista de saudações (anexo nº 2).	



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The European Commission support for the production of this publication under the project EDUPRIS 612203-EPP-1-2019-1-RO-EPPKA3-SP-DOC-01 does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

TEAPOT	Desenvolver competências multilingues	Uma gama adequada de vocabulário O papel da língua na sua própria cultura e noutras culturas	Compreender as palavras faladas na língua estrangeira Apreciar a forma como as diferenças culturais influenciam a utilização da língua e a comunicação	Aprender novas línguas Respeito pelo perfil linguístico individual de cada pessoa	Possivelmente e fotografias	Sim: os jogadores trabalham em equipas, aprendendo novas palavras em línguas estrangeiras
--------	---------------------------------------	---	---	--	-----------------------------	---



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication under the project EDUPRIS 612203-EPP-1-2019-1-RO-EPPN3-01-000-01 does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpersoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
CRIAÇÃO DE BANDA DESENHADA	Desenvolver uma ideia de outras línguas através de uma banda desenhada	Uma gama adequada de vocabulário Interação verbal	Compreender mensagens faladas na língua estrangeira Ler, compreender e produzir textos	Aprender novas línguas Comunicação intercultural Respeito pela língua materna das pessoas oriundas da imigração	Modelo (ver "Anexo 1") ou banda desenhada impressa para cada pessoa	Sim: os jogadores interagem uns com os outros através da dramatização da banda desenhada, desenvolvendo competências de comunicação em língua estrangeira línguas
Há sempre alguma citação bonita...	Desenvolver as competências linguísticas através de provérbios e citações	Uma vasta gama de vocabulário Uma gama de textos literários e não literários	Comunicar como ouvinte, orador, leitor e escritor Formular e expressar os seus argumentos orais e escritos	Disposição para o diálogo crítico e construtivo Interação com os outros	Conhecimento de citações ou provérbios 10 conjuntos de puzzles de 2 peças com citações ou provérbios Folhas A4 para tomar notas Caneta	Sim/Não: pode ser jogado tanto individualmente e como em grupo



6 CHAPÉUS	Resolver vários tipos de problemas Pensamento analítico Criatividade Mentalização	Competências básicas de raciocínio analítico Princípios básicos de resolução de problemas	Aplicar princípios básicos de pensamento analítico em contextos quotidianos Seguir e avaliar cadeias de argumentos	A vontade de procurar razões Apreciação crítica e curiosidade	Chapéus impressos nas seguintes cores: branco, vermelho, preto, amarelo, verde e azul	Sim: os jogadores interagem entre si, discutindo problemas de diferentes perspectivas, desenvolvendo capacidades analíticas capacidades de raciocínio
E SE	Raciocínio lógico Raciocínio dedutivo	Operações lógicas básicas Termos e conceitos lógicos	Raciocinar logicamente	O respeito pela verdade O vontade de	-	Sim: os jogadores interagem uns com os outros em



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication under the project EDUPRIS 612203-EPP-1-2019-1-RO-EPPN3-01-DOC-01 does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Jogo	Objectivos	Competências-chave a atingir			Ferramentas de jogo (para professores)	Jogo interpersoal
		Essencial Conhecimento	Competências de base	Atitudes		
		Uma consciência dos problemas em que as lógicas podem oferecer apoio	Seguir e avaliar cadeias de argumentos Aplicar processos lógicos básicos em contextos quotidianos	avaliar a validade dos motivos		tirar conclusões a partir de premissas e identificar consequências, desenvolver um raciocínio dedutivo correto competências
Cores para exprimir e impressionar	Consciência cultural compreensão da diversidade cultural promover a curiosidade e a abertura	Culturas e expressões locais, nacionais, europeias e mundiais Como as expressões culturais podem influenciar as ideias do indivíduo e dos outros O papel da cultura como forma de ver e moldar o mundo	Envolver-se em processos criativos Exprimir-se através de diferentes meios	Participar em experiências culturais Diversidade de expressões culturais Ter curiosidade pelo mundo e imaginar novas possibilidades	- folhas de papel - painéis publicitários - canetas - lápis - marcadores para colorir scotch - escovas - pinturas faciais ou tintas - câmara ou câmara de telemóvel - capacidade de imprimir fotografias (se possível)	Sim: os jogadores interagem uns com os outros em pares e em grupo, cultivando o seu conhecimento intercultural e a sua abertura a pessoas de outras culturas

PARTE IV: Limitações, obstáculos e recomendações políticas

11. Barreiras que o Reino Unido enfrenta no ensino da justiça juvenil

por Stacey Robinson (MEH)

- Falta de reconhecimento da dimensão e da natureza do problema. Embora o recenseamento tenha revelado que uma grande parte dos jovens não participa na educação e na formação, este facto não é plenamente reconhecido nem se reflecte nas estatísticas oficiais. Sem um acordo sobre a dimensão do problema, a nível nacional e local, será difícil conseguir uma mudança significativa no seu empenhamento.
- Falta de conhecimentos dos profissionais. Muitos gestores e profissionais do ensino secundário e superior não têm conhecimentos suficientes sobre o sistema de justiça juvenil e sobre a forma de responder às necessidades de aprendizagem dos jovens delinquentes.
- Objectivos e metas contraditórios. O objetivo educativo do YJB não é reconhecido pelas escolas e estabelecimentos de ensino superior. O sistema de justiça juvenil centra-se no jovem individual, enquanto as instituições de ensino se centram no grupo. Cada organismo trabalha com objectivos diferentes, que frequentemente entram em conflito.
- Responsabilidades confusas. A responsabilidade pela educação das pessoas difíceis de alcançar parece ser um bastão que é regularmente passado e frequentemente deixado cair. Pode ser atribuída às escolas, às autoridades educativas locais, às instituições prisionais e aos conselhos locais de aprendizagem e competências, sendo os YOT e as parcerias Connexions intermediários, muitas vezes por períodos de tempo limitados.
- Protocolos ineficazes e inexistentes. Os protocolos acordados entre as agências são exigidos pelas Normas Nacionais do YJB, mas são frequentemente inexistentes ou ineficazes - ou as agências não seguem os procedimentos neles contidos.
- Transmissão limitada e tardia de informações essenciais. Os YOT recebem frequentemente informações deficientes sobre a situação educativa dos jovens, o que dificulta a avaliação eficaz das necessidades, o planeamento e a revisão. Os educadores dos estabelecimentos de internamento também não recebem frequentemente as informações básicas sobre as necessidades educativas especiais dos jovens que estão ao seu cuidado.

12. Obstáculos à educação prisional na Roménia e evolução futura

por Carmen Baias (UVT) e Raluca Coc (Penitenciária de Gherla)

- Uma grande prevalência de problemas de doença mental. Por conseguinte, seria eficaz considerar o processo de desviar as pessoas em risco de doença mental do sistema de justiça penal, em primeiro lugar. No entanto, como sugerem os resultados do sistema prisional juvenil romeno, quando se comparam os reclusos



que apresentam sinais de alerta de doença mental com os que não o fazem, foram demonstradas taxas muito mais elevadas de sem-abrigo, maus-tratos físicos e psicológicos, institucionalização, abandono e ser filho de um único progenitor nos reclusos com problemas de saúde mental. Além disso, a desregulação emocional, o baixo auto-controlo e a baixa capacidade de lidar com



A frustração, o abuso de substâncias e a PHDA apresentam uma prevalência mais elevada no sistema prisional juvenil do que na população em geral. Estes clientes correm também um risco mais elevado de apresentarem dificuldades de aprendizagem consideráveis.

- Os delinquentes que entram no sistema penal juvenil na Roménia representam um desafio, uma vez que apresentam uma vasta gama de indicadores e diagnósticos associados a comportamentos anti-sociais. Os resultados sugerem que estes clientes apresentam uma elevada prevalência de pensamentos e atitudes anti-sociais que são congruentes com o estilo de vida criminoso. Isto pode exigir mais do que serviços provisórios de saúde mental e a sua educação considera factores de risco significativos associados ao pensamento criminoso e à delinquência. As futuras políticas públicas devem abordar os factores de risco que supostamente são comórbidos, tanto para a doença mental como para a criminalidade, para incluir necessidades específicas, tratamento e intervenções educativas para esta população reclusa particularmente vulnerável. Ao mesmo tempo que desenvolvem programas de tratamento dedicados aos reclusos que apresentam sinais de alerta de doença mental, os responsáveis pelas políticas penitenciárias devem também fornecer programas que satisfaçam as necessidades especiais de reabilitação criminal e visem também reduzir a reincidência criminal. O sistema prisional deve considerar uma implementação integrada destes programas em vez de programas díspares ou sequenciais.
- Acesso limitado à educação para delinquentes de alto risco. Ser classificado como infrator de alto risco num regime de detenção mais restritivo não tem qualquer efeito benéfico na educação e nos casos de má conduta. Seria de esperar que regimes de detenção mais restritivos e supervisionados pudessem reduzir a má conduta e melhorar a educação, mas não é esse o caso. Estas conclusões merecem ser aprofundadas a fim de compreender como os reclusos podem ser educados ou encorajados a mudar neste contexto. O EduPris oferece uma opção para desenvolver competências-chave mesmo neste contexto e pode ser uma alternativa viável ao estado atual da educação em regimes fechados e prisões de segurança máxima, onde o acesso à educação formal é limitado.
- Falta ou acesso limitado a informação e apoio técnico para a preparação de actividades de ensino, tanto na educação formal como informal. Embora existam recomendações escritas sob a forma de manuais e programas escritos para a utilização de métodos atractivos de envolvimento dos alunos, personalizando o ato pedagógico de acordo com as características do grupo e o estilo pessoal de ensino no processo, é necessário mais. O EduPris oferece ferramentas atractivas para este fim.
- A motivação dos jovens detidos e de outras pessoas privadas de liberdade é, na maioria dos casos, extrínseca, visando benefícios a curto prazo, porque o



sistema não consegue desenvolver actividades atractivas e pragmáticas para jovens e adultos, e aqui voltamos à primeira observação

- Falta de formação específica para quem exerce acções educativas no âmbito da justiça juvenil:



Os educadores, que podem ter várias especializações (história, matemática, direito, religião, etc.), os assistentes sociais e os psicólogos não têm uma formação específica que inclua informações sobre o ambiente e as categorias de clientes específicas do ambiente da justiça. Por exemplo, aprendem sobre a dinâmica dos grupos em geral, mas não sobre a dinâmica dos grupos quando os seus membros são pessoas privadas de liberdade ou que infringiram a lei.

Os psicólogos aprendem sobre as perturbações psiquiátricas, mas não sobre a forma como estas são afectadas pelo ambiente prisional.

A maioria dos que acabam por trabalhar no ambiente da justiça juvenil não esteve anteriormente em contacto com este ambiente para compreender as condições particulares em que o ato pedagógico tem lugar. O facto de as medidas de segurança estarem em primeiro lugar, de haver uma vigilância vídeo permanente, faz com que a abertura dos alunos, a autenticidade das suas respostas e a confiança dada aos professores diminuam muito.

A maioria das pessoas que desenvolvem actividades educativas, salvo raras excepções, não conhece o perfil psicológico das pessoas que vão ensinar, que podem ser reclusos com problemas psiquiátricos graves, sobretudo os professores que trabalham no ensino formal. Os módulos pedagógicos de frequência facultativa ou obrigatória a nível universitário contêm informações destinadas sobretudo à população escolar em geral, tendo em conta a idade, os métodos, as condições ambientais, a logística, etc.

- Falta de consciência do impacto do próprio modelo como fator de motivação para envolver os reclusos e os jovens delinquentes na aprendizagem contínua.
- Comunicação deficiente com outros estabelecimentos de ensino, o que provoca atrasos na apresentação dos documentos escolares.
- Embora o objetivo da detenção seja a reeducação para uma reintegração eficaz na sociedade, o pessoal de segurança não compreende ou não está consciente da importância da educação para reduzir a reincidência.
- Menor qualidade do ato educativo no espaço da justiça devido à falta de motivação profissional ou à sobrecarga de tarefas devido aos múltiplos documentos a apresentar.
- A metodologia e o jogo educativo individualizam a intervenção, tornando-a mais cativante tanto para os professores como para os alunos.

13. Barreiras à educação penitenciária na Polónia

por Bożena Majerek (UPJPII)

- A obrigação de educação na Polónia abrange crianças e adolescentes até aos 18 anos de idade. As disposições legais aplicáveis não se aplicam aos adolescentes com menos de 21 anos de idade que não tenham concluído o ensino primário ou secundário. A obrigação de educação neste contexto é apenas uma diretiva imposta



à prisão e não uma obrigação de um jovem que normalmente desiste de prosseguir os estudos. Por outro lado



Por outro lado, as recomendações relativas à formação contínua dos adolescentes são impostas pela prisão apenas a cerca de 60% dos reclusos.

- Para que o processo de reabilitação possa ser implementado, é necessário empregar pessoal especializado em educação penitenciária, ou seja, psicólogos, educadores, bibliotecários, professores de disciplinas ou mesmo instrutores de educação física que estejam profissionalmente preparados para trabalhar com menores em condições de isolamento penitenciário. Infelizmente, no processo de formação de professores, não há lugar para os preparar para trabalhar com menores e adolescentes internados em instituições de reabilitação social.
- Nas prisões, tem-se verificado o fenómeno da chamada educação em curso, que consiste em concentrar excessivamente os esforços educativos no domínio das diversas formas de cursos profissionais. Sem dúvida que a aquisição de qualificações profissionais adicionais é benéfica para os reclusos, mas os cursos limitados no tempo não podem substituir a educação escolar completa, que consiste em dois elementos: educação e instrução. A formação profissional de curta duração centra-se apenas na transmissão de conhecimentos específicos, ignorando o aspeto educativo. Esta política penitenciária tem frequentemente como resultado a substituição do ensino completo por cursos profissionais como forma de ensino mais atractiva (porque mais rápida e menos dispendiosa).
- Inexistência de regulamentos e directivas claras sobre a educação dos reclusos a nível superior. Na prática, verifica-se que a educação a nível superior é um privilégio para poucos. O pessoal penitenciário tem frequentemente uma atitude de incompreensão e de relutância em relação aos esforços dos reclusos neste domínio.



Bibliografia:

Allport G. (1981). Structure and Development of Didactic Personality, Editura Didactica si Pedagogica Bucharest

Agasisti, T., Avisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018). Resiliência acadêmica: O que as escolas e os países fazem para ajudar os alunos desfavorecidos a ter sucesso no PISA. Em *Documentos de Trabalho da OCDE sobre Educação* (Vol. 167). Paris, França: OECD Publishing.

Anderson, R., Beach, P., Jacovidis, J., Chadwick, K. (2020). Academic Buoyancy and Resilience for Diverse Students Around the World. <https://ibo.org/globalassets/publications/ib-research/policy/academic-resilience-policy-paper-en.pdf>

Baias, C.-V. (2022). A Epidemiologia da Violência Recorrente e a sua Relação com o Tempo de Sentença no Sistema Prisional Juvenil Romeno: A Two-Year Cohort Study. *Open Journal of Epidemiology*, 12, 12-30.

Baias, C.-V. & Beckwith-Finnegan, J. (2021). A epidemiologia da auto-agressão no sistema prisional juvenil romeno: Um estudo de coorte de dois anos. *Jornal Aberto de Epidemiologia*, 11, 371-389.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. *Psychological Review*. Vol: 84(2), 191-215.

Beale, J. (2020). Resiliência acadêmica e sua importância na educação após a Covid-19. *Eton Journal for Innovation and Research in Education*, (4), 1-6.

Beaudry, G., Yu, R., Långström, N., & Fazel, S. (2021). Uma revisão sistemática atualizada e análise de meta-regressão: Transtornos mentais entre adolescentes em instalações de detenção juvenil e correccionais. *Jornal da Academia Americana de Psiquiatria da Criança e do Adolescente*, 60(1), 46-60

Benard, B. (1991). Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community (Factores de Proteção na Família, Escola e Comunidade). Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., ... Pereira, J. (2016). Uma atualização da revisão sistemática da literatura sobre evidências empíricas dos impactos e resultados dos jogos de computador e jogos sérios. *Computadores e Educação*, 94, 178-192.

Bryan, J., Williams, J. M., & Griffin, D. (2020). Promovendo Resiliência Educacional e Oportunidades em Escolas Urbanas por meio de Parcerias Escola-Família-Comunidade Focadas em Equidade. *Aconselhamento escolar profissional*, 23(1_part_2).



Bryant, D. J., Oo, M., & Damian, A. J. (2020). O aumento das experiências adversas na infância durante a pandemia de COVID-19. *Trauma psicológico: Teoria, Pesquisa, Prática e Política*.

Burke, LO. & Vivian, J.E. (2001). O efeito da programação universitária nas taxas de reincidência na Casa de Correção do Condado de Hampden: Um estudo de 5 anos. *Journal of Correctional Education*, 52 (4)160- 162.

Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2018). Tornando compreensível a análise de aprendizagem de jogos para professores. Em G. Hancke, M. Spaniol, K. Osathanukul, S. Unankard, & R. Klamma (Eds.), *Avanços na aprendizagem baseada na Web - ICWL 2018: Vol. LNVS vol 1* (pp. 112-121). Cham, CH: Springer.

Coronado Hijón, Antonio. (2017). Resiliência acadêmica: Uma Perspetiva Transcultural. *Procedia - Ciências Sociais e Comportamentais*. 237. 594-598.

Costelloe, A. e Warner, K., (2003). Para além do "comportamento delinquente": As perspectivas mais amplas dos adultos
A educação e as regras penitenciárias europeias

Conselho da Europa. (2018). Carta sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos <https://www.coe.int/en/web/educ>

Conselho da Europa. (2018). Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática vol 1,2,3. <https://rm.coe.int/09000016807bc66c>;<https://rm.coe.int/09000016807bc66d>

Crandal, R. (1973). The measurement of self-esteem and related constructs, Pp. 80-82 in J.P. Robinson & P.R. Shaver (Eds), *Measures of social psychological attitudes*. Edição revista. Ann Arbor: ISR.

Cucoș, C. (2002). *Pedagogia*, Iasi: Editura Polirom.

Davies, L. (2011). *Choices and Voices: An evaluation of the interactive resource for schools for Preventing Violent Extremism [Uma avaliação do recurso interativo para escolas para a prevenção do extremismo violento]*. Centro de Investigação Educacional Internacional. Recuperado de https://playgen.com/wp-content/uploads/images/cv/choices_and_voice_evaluation_2011.pdf

De la Hera, T., Loos, E., Simons, M., & Blom, J. (2017). Benefícios e Factores que Influenciam a Conceção de Jogos Digitais Intergeracionais: Uma Revisão Sistemática da Literatura. *Sociedades*, 7(3), 18.

Drame, I., Wingate L.M., Unonu, J., Turner. M., Taylor, M.D., Bush, A., Jarvis, M., Cawthorne, T.A. (2021). A associação entre inteligência emocional dos alunos, competência cultural e consciência cultural, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*,13(9), 1146-1152.

Duck, S. (2000) *Interpersonal relationships. Pensar, sentir, interagir*, Iasi: Editora Polirom.

Duguid, S. (2000). *As prisões podem funcionar? The Prisoner as Object and Subject in Modern Corrections*. Toronto: University of Toronto Press.

Edward, C., Gandini, L. in Forman, G. (ur.) (1998). *As Cem Línguas das Crianças: O Reggio*.



Erberber, E., Stephens, M., Mamedova, S., Ferguson, S., & Kroeger, T. (2015). *Alunos socioeconomicamente desfavorecidos que são academicamente bem-sucedidos: Examinar a resiliência acadêmica a nível nacional. Policy Brief No. 5.* Associação Internacional para a Avaliação do Sucesso Escolar.

Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, *Manual de sensibilização e expressão cultural: grupo de trabalho do método aberto de coordenação (MAC) de peritos dos Estados-Membros da UE sobre "sensibilização e expressão cultural"*, Serviço das Publicações, 2016, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/940338>.

Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, Serviço das Publicações, 2019, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>

Comissão Europeia, Direção-Geral da Educação, da Juventude, do Desporto e da Cultura, McGrath, C., Frohlich Hougaard, K., O'Shea, M., *Supporting key competence development: learning approaches and environments in school education: input paper*, Serviço das Publicações, 2020, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/8227>

Greenwood, Peter. (2006). *Changing Lives: Delinquency Prevention as Crime-Control Policy* [A Prevenção da Delinquência como Política de Controlo do Crime]. Chicago: University of Chicago Press.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. Shapiro, J. (trans). Londres: Heineman

Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: Os efeitos do envolvimento parental no desempenho escolar de crianças de minorias o sucesso académico. *Educação e Sociedade Urbana*, 35, 202-218.

Johnson, D., Gardner, M. J., & Perry, R. (2018). Validação de duas escalas de experiência de jogo: A Experiência do Jogador de Satisfação de Necessidades (PENS) e o Questionário de Experiência de Jogo (GEQ). *Revista Internacional de Estudos de Computação Humana*, 118, 38-46.

Johnson, D. W. & Johnson R.T. (2010). *Leadership e apprendimento cooperativo Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. 2ª ed. Erickson: Academic Press.

Keller J. (2018). *Atitude é tudo*, 5ª edição, București: Curtea Veche.

Chaves, A.M. (2018). *NO PRIMEIRO GRAU: UM ESTUDO DO DISCURSO EFICAZ NO ENSINO PÓS-SECUNDÁRIO EDUCAÇÃO NA PRISÃO*. Dissertação de doutoramento não publicada, Texas A&M University.

Maness, J. (2020). *Os seis chapéus de pensamento e como usá-los. The Persimmon Group*. Disponível em: <https://thepersimmongroup.com/six-thinking-hats-use/>.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Resiliência acadêmica e dinamismo acadêmico: Enquadramento concetual multidimensional e hierárquico de causas, correlatos e constructos cognatos. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370.



10

2

Maruna, S. (2001). *Making Good*. Washington DC: Associação Americana de Psicologia

Mezirow, J. (2009). *A Aprendizagem Transformativa na Prática: Insights from Community, Workplace and Education*. São Francisco: Jossey-Bass



Mruk, C. J. (2013). Definindo a autoestima como uma relação entre competência e merecimento: How a Two-Factor Approach Integrates the Cognitive and Affective Dimensions of Self-Esteem, *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157-164.

NAP (2014) Relatório Anual de Atividades 2014. Ministério da Justiça-Administração Nacional da Direção da Penitenciária, Bucareste.

Neys, J., Van Looy, J., De Grove, F., & Jansz, J. (2012). A pobreza não é um jogo: mudanças comportamentais e efeitos a longo prazo depois de jogar PING. Em *Etmaal van de Communicatiewetenschap*.

Ngaire Sherwood, K. (2015). "Preso na detenção - a conexão entre o desengajamento da escola and Youth Offending in New Zealand", Dissertação BL, Universidade de Otago, outubro de 2015.

OCDE. (2019). *Resultados do PISA 2018 (Volume II): Onde todos os alunos podem ter sucesso* (Vol. 2). Paris, França: Publicações da OCDE.

Pérez García, Á., Sacaluga Rodríguez, I., Moreno Melgarejo, A. (2021). O Desenvolvimento da Competência de "Consciência e Expressões Culturais" Utilizando o Turismo Induzido por Filmes como Recurso Didático. *Educ. Sci.* 11, 315.

Peters S. (2019). O Paradoxo do Chimpanzé, Bucareste: Publica.

Pripp, C. (2018). „Programa de dezvoltare a mobilității personale”, Administratia Nationala a Penitenciarelor, 44.

Pusey, M., Kok W. & Rappa, N. A. (2020) Resilience interventions using interactive technology: a scoping review, *Interactive Learning Environments*.

Robeyns, I. (2006). Três modelos de educação: direitos, capacidades e capital humano. Em *Teoria e Investigação em Educação*. Vol 4, 69-84.

Ravyse, W. S., Blignaut, A. S., Leendertz, V., & Woolner, A. (2017). Factores de sucesso dos jogos sérios para melhorar a aprendizagem: uma revisão sistemática. *Realidade Virtual*, 21(1), 31-58.

Ryan R. & Deci E. (2018). Teoria da autodeterminação Necessidades psicológicas básicas em motivação, desenvolvimento e bem-estar, Guilford Press, Nova York.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). Uma meta-análise das intervenções família-escola e do funcionamento socio-emocional das crianças: Moderadores e componentes de eficácia. *Revisão da Investigação Educacional*, 89(2), 296-332.

Schoon, I., Parsons, S., & Sacker, A. (2004). Socioeconomic adversity, educational resilience, and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.

Schultz T., Kirchoff K. (2006). Multilingual speech processing: transnationalism, ethnicity, and the languages of American literature, Elsevier Academic Press, Amsterdam.

Steps for Life (2016). <https://www.stepsforlife.co.nz/article/self-esteem-what-it-and-how-can-you-improve-it>



Stevens, D.J. & Ward, C.S. (1997), College education and recidivism: Educar criminosos é meritório, *Journal of Correctional Education*, 48, 3,106-111

Stewart, J., Bleumers, L., Van Looy, J., Mariën, I., All, A., Schurmans, D., ... & Misuraca, G. (2013). The potential of digital games for empowerment and social inclusion of groups at risk of social and economic exclusion: evidence and opportunity for policy. *Centro Comum de Investigação, Comissão Europeia*.

Szifris, K. (2018). *Filosofia na prisão: Uma exploração do desenvolvimento pessoal*. Robinson College: Universidade de Cambridge

Szmidt, K. J. (2013). Trening kreatywności: Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych. Helion, Gliwice, 42-43.

Ypsilanti, A., Vivas, A. B., Räisänen, T., Viitala, M., Ijäs, T., & Ropes, D. (2014). Os jogos de vídeo sérios são algo mais do que um jogo? Uma revisão sobre a eficácia dos jogos sérios para facilitar a aprendizagem intergeracional. *Educação e Tecnologias da Informação*, 19(3), 515-529.

Waller, R. (2010). Mudança de identidades através do reencontro com a educação: Narrativas de duas mulheres aprendentes. Em Bathmaker, A. e Harnett, P. (eds.) *Exploring Learning, Identity and Power through Life History and Narrative Research*. Oxen: Routledge

Walters, G.D. (2008). Comportamento criminoso predatório no Departamento Federal de Prisões. In: DeLisi, M. e Conis, P.J., Eds., *Violent Offenders: Theory, Research, Public Policy, and Practice*, Jones and Bartlett, Boston, 191-204.

Walters, G.D. (2003). Changes in Criminal Thinking and Identity in Novice and Experienced Inmates: Prisonization Revisited. *Criminal Justice and Behavior*, 30, 399-421.

Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner cities.

Wheeler, S. (1961) Socialization in Correctional Communities. *American Sociological Review*, 26, 697-712.

Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of Research on Educational Resilience (Revisão da Pesquisa sobre Resiliência Educacional)*. Santa Cruz, CA: CREDE - Centro de Investigação sobre Educação, Diversidade e Excelência.

Wolf-Harlow, C. (2003). Education and Correctional Populations, Office of Justice Program, BJS: Special Report.



Apêndice

Pacotes completos de jogos - [descarregue aqui o arquivo de todos os jogos - ficheiro .zip](#):

- Jogo EDUPRIS
- O herói da minha própria viagem
- OUSAR-CUIDAR-PARTILHAR
- Sê o meu professor
- Ponham-se no lugar do outro
- O desafio
- Tornar-se um cromo competente
- A minha empresa
- Plano financeiro
- O que é que eu penso de mim próprio e dos outros?
- JOGO DE MAPAS EUROPEUS
- TEAPOT
- CRIAÇÃO DE BANDA DESENHADA
- Há sempre alguma citação bonita...
- 6 CHAPÉUS
- E SE
- Uma história sobre: Toda a gente, Alguém, Qualquer um e Ninguém
- Cores para exprimir e impressionar
- Folha de autógrafos

