



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Catarina Castro Pereira

**Compreender as conceções de
aprendizagem da população reclusa:
um estudo fenomenográfico**

Junho 2013



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Joana Catarina Castro Pereira

**Compreender as conceções de
aprendizagem da população reclusa:
um estudo fenomenográfico**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia da Justiça

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Pedro Sales Rosário

Junho 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract.....	v
1. Introdução.....	6
1.1. <i>Propósito de estudo</i>	7
2. Método.....	8
2.1. <i>Participantes</i>	8
2.2. <i>Recolha de dados</i>	9
2.3. <i>Análise dos dados</i>	10
3. Resultados.....	12
3.1 <i>Categorias dos aspeto 'what'</i>	12
3.2 <i>Categorias do aspeto 'how'</i>	15
4. Discussão.....	18
5. Conclusão.....	23
6. Referências bibliográficas.....	23

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Pedro Rosário, pela motivação, sensatez, inspiração, partilha de conhecimentos, dedicação, orientação e disponibilidade. Agradeço-lhe todas as horas que dedicou a este projeto.

Ao Professor Rui Abrunhosa Gonçalves pelos ensinamentos na área da Justiça e ajuda no arranque desta dissertação.

Ao Grupo Universitário de Investigação em Auto-regulação por me ter integrado, ajudado e proporcionado muitos momentos de descontração.

À Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais por permitir a concretização deste estudo.

Às Direções dos Estabelecimentos Prisionais, onde realizámos este estudo, pela disponibilidade com que me acolheram.

Aos Técnicos Superiores de Reeducação pela prontidão e mediação dos contactos com os reclusos selecionados.

Aos Guardas Prisionais que sempre se preocuparam com o meu bem estar e segurança e foram incansáveis enquanto desenvolvi este projeto.

Não menos grata estou aos reclusos participantes do nosso estudo por se disponibilizarem a fazer parte deste projecto de investigação.

À Dr.^a Sandra pela preocupação, companhia e amizade e por não ter medido esforços para me ajudar ao longo de todo este percurso.

Ao Augusto pelo incentivo, apoio e força de vontade.

À Dr.^a Cândida Castro pelas viagens, interesse e companhia.

Aos meus pais, por tudo o que sempre me proporcionaram, por sempre me terem encorajado e dado força.

À minha irmã e amiga, agradeço toda a sua disponibilidade, amizade e compreensão.

Ao Marco por me transmitir serenidade e calma em todos os momentos.

Aos meus amigos, a todos eles, pelos momentos de descontração e compreensão.

Compreender as concepções de aprendizagem da população reclusa: um estudo fenomenográfico

Resumo

Baixos níveis de ensino, abandono escolar precoce e historial limitado de emprego, contribuem para o envolvimento criminal. O sistema prisional português oferece a possibilidade de os reclusos continuarem a sua formação escolar, contudo a taxa de adesão é reduzida e a de desistência elevada. Por estes motivos é importante analisar a forma como os reclusos percebem a aprendizagem e o modo como aprendem. Este estudo fenomenográfico com 30 reclusos Portugueses, de idades compreendidas entre os 20 e os 58 anos de idade, revelou que estes interpretam a sua aprendizagem como aprender para saber, para se integrar, para perceber o propósito, para beneficiar, para se corrigir e para evoluir. Consequentemente, referem que o processo de aprendizagem ocorre fazendo coisas, pedindo ajuda, dando exemplo aos seus filhos, participando frequente e assiduamente nas aulas, refletindo nos seus erros e tornando o seu tempo útil. A aprendizagem é percebida pelos reclusos alunos como oportunidade de mudança e evolução. As implicações para os processos educativos e práticas escolares em meio prisional são também consideradas.

Palavras-chave

Reclusos estudantes, baixa escolaridade, reincidência, concepções de aprendizagem, fenomenografia.

Understanding inmates' conceptions of learning: a phenomenographic study

Abstract

Low levels of education, early school leaving and limited employment history, contribute to the criminal involvement. The Portuguese prison system offers the possibility of inmates completing their education. However the rate of adhesion is reduced and the rate of dropout is high. For these reasons, it is important to analyze how the inmates perceived their learning as well as how they learn. Data from a phenomenographic study of 30 Portuguese inmates students, ranging from 20 to 58 years of age, revealed that they understand their learning as learning to know, to integrate, to seeing purpose, to benefit, to correct themselves and to evolve. Consequently, they notice their learning process occurs doing things, asking for help, giving example to their children, participating assiduously in the classroom, reflecting on their mistakes and making their time useful. Hence, learning is perceived as an opportunity for change and evolve. The implications for educational processes and school practices in prison are considered.

Keywords

Inmate students, low education, recidivism, conceptions of learning, phenomenography.

1. Introdução

A população reclusa apresenta frequentemente baixa escolaridade (Batiuk, Moke & Rountree, 1997; Cho & Tyler, 2010; Dhimi, Mandel, Loewenstein & Ayton, 2006; Tewksbury & Stengel, 2006; Uggen, Manza & Thompson, 2006). Segundo Saraiva, Pereira e Zamith-Cruz (2011) os problemas comportamentais parecem estar relacionados com os problemas de aprendizagem, baixo desempenho escolar e abandono escolar precoce. Jarjoura (1993), por exemplo, encontrou no seu estudo uma relação entre o *dropout* escolar e o envolvimento criminal futuro, independentemente do tipo de crime.

A literatura refere que o baixo nível de escolaridade da população reclusa influencia a sua formação profissional e o histórico de empregabilidade (Zamble & Porporino, 1988) e potencia o desemprego (Chamberlain, 2012; Smyth & McCoy, 2009). No mesmo sentido, Levin (2009) sugere que a conclusão do ensino secundário está associada a rendimentos mais elevados e menor atividade criminosa.

A investigação sobre os efeitos da escolarização em meio prisional indica que a frequência de programas educativos no período de reclusão diminui a probabilidade de os indivíduos retomarem à prisão (Duguid & Pawson, 1998; Jensen & Reed, 2007; Lockwood, Nally, Ho & Knutson, 2012; Wilson, Gallagher & Mackenzie, 2000), designadamente quando permitem a aquisição de competências de leitura e escrita (Vacca, 2004). Outros autores referem o reduzido efeito da frequência escolar na diminuição da reincidência (Cho & Tyler, 2010; Martinson, 1974) ainda que a considerem promissora (Cecil, Drapkin, Mackenzie & Hickman, 2000; Mackenzie, 2000).

Globalmente, os programas educativos e profissionais parecem auxiliar na redução dos problemas comportamentais no período de reclusão e na reintegração social dos indivíduos na medida em que proporcionam atividades construtivas, reforçam comportamentos positivos (May & Brown, 2011; Wilson et al., 2000) e promovem as suas competências cognitivas e de empregabilidade (Cho & Tyler, 2010).

Em face destes dados, a literatura (e.g., Manger, Eikeland & Asbjørnsen, in press; Manger, Eikeland, Diseth, Hetland & Asbjørnsen, 2010; Spark & Harris, 2005) tem manifestado o interesse em desenvolver estudos que ajudem a compreender os motivos associados à adesão e participação nos programas (especialmente educativos) no decurso do cumprimento da condenação.

1.1. Propósito de estudo

Dados oficiais de 2012 do Ministério da Justiça português indicam que uma percentagem elevada de reclusos de nacionalidade portuguesa frequentou o ensino em liberdade (92%), mas a maioria completou apenas as primeira etapas do ensino obrigatório (83%) e 4% dos reclusos não sabe ler nem escrever (ver <http://www.dgsp.mj.pt/>). A escolaridade básica e obrigatória em Portugal é composta por nove anos e o meio prisional português oferece a possibilidade de os reclusos frequentarem diversos programas educativos, contudo apenas 13% frequenta cursos que equivalem à obtenção de habilitação literária, dado que assume particular relevância atendendo ao baixo nível de escolaridade da população reclusa portuguesa (ver <http://www.dgsp.mj.pt/>).

Estes dados, em conjunto com as exigências e custos inerentes ao funcionamento da escola em meio prisional (e.g., alocação de professores, planeamento e adequação de infraestruturas, planificação do projeto educativo e preparação de cada ano letivo), sugerem a necessidade de aprofundar o significado de aprender dando voz aos reclusos alunos.

O estudo das conceções de aprendizagem dos alunos permite perceber de que modo os alunos compreendem e constroem conhecimento (Ornek, 2008). A literatura no âmbito das conceções tem verificado a relação existente entre as conceções de aprendizagem e a qualidade dos resultados escolares (Marton & Booth, 1997; Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993; Marton & Säljö, 1976a,b). A metodologia fenomenográfica é considerada uma ferramenta importante para os educadores, na medida em que promove o conhecimento do ensino e aprendizagem focado na perspetiva dos estudantes (e.g., esclarecendo os seus objetivos e enfatizando os conteúdos negligenciados) (Dall'Alba et al., 1989).

O objetivo fundamental deste estudo é o de analisar as conceções de um grupo de reclusos sobre a aprendizagem recorrendo à metodologia de investigação fenomenográfica. O interesse em estudar as conceções de aprendizagem desta população surge pelo número limitado de investigações qualitativas que averiguem as perceções dos próprios reclusos sobre os processos de aprendizagem em meio prisional (e.g., Flanagan, 1981; Moeller, Day & Rivera, 2004; Spark & Harris, 2005). O resultado pode ajudar-nos a compreender como estes alunos reclusos encaram a aprendizagem e retirar implicações educativas para a organização do processo de aprendizagem.

2. Método

Este estudo foca-se na conceitualização de aprendizagem na perspetiva da população reclusa. Recorremos ao *design* fenomenográfico, metodologia utilizada inicialmente na Suécia, por Marton e Säljö (1976 a,b) centrando-se nas conceções de aprendizagem pela voz de quem aprende. Marton (1986, p.30) refere que “*cada fenómeno, conceito, ou princípio pode ser entendido num número limitado de formas qualitativamente diferentes*”. A unidade desta metodologia é a forma de experienciar determinado fenómeno e, o objeto de investigação, a variedade de formas como é experienciado (Marton, 1981; Marton & Booth, 1997).

A descrição das conceções constitui o resultado principal na metodologia fenomenográfica, sendo apresentadas em categorias de descrição (Dall'Alba et. al, 1989), pretendendo obter-se como resultado uma variedade de conceções num grupo particular ao invés de uma compreensão individual do fenómeno (Åkerlind, 2005).

Com esta investigação pretendemos identificar o conjunto de categorias que descrevem os diferentes modos de experienciar um fenómeno, particularmente a aprendizagem. No nosso estudo utilizamos o enquadramento *what/how*, amplamente utilizado em outras investigações (Harris, 2011a; Marton & Booth, 1997; Pramling, 1983; Rosário et al., 2013). No estudo de Pramling (1983) com foco nas conceções de aprendizagem das crianças, a autora identificou duas componentes no modo de experienciar o fenómeno: o foco no *what* relacionado com o modo como as crianças percebem a aprendizagem e o foco no *how* relativo às ideias que as crianças possuem de como a aprendizagem ocorre.

2.1.Participantes

A Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais de Portugal autorizou a realização desta investigação e as direções dos Estabelecimentos Prisionais participantes identificaram os reclusos que poderiam participar no estudo tendo em atenção a seguinte condição: frequência de escola em meio prisional por mais do que um ano letivo, não necessariamente consecutivo, independentemente da instituição. A equipa de investigação explicou pessoalmente a todos os reclusos identificados os objetivos da investigação. Foram entrevistados 30% dos voluntários, escolhidos aleatoriamente.

Participaram no estudo 30 reclusos do sexo masculino, a frequentar o ensino básico em meio prisional, com idades compreendidas entre os 20 e os 58 anos de idade. Os participantes cumpriam penas que variavam entre os 6 e os 20 anos. Destes, 27% estão condenados por crimes contra as pessoas, 40% por crimes relacionados com drogas, e 33% por crimes contra o património. Relativamente à distribuição das suas habilitações académicas (que se restringiam ao ensino básico), um recluso sabia apenas ler e escrever, 7 reclusos não completaram o ensino primário e os restantes 22 não concluíram o ensino básico obrigatório.

2.2.Recolha de dados

As entrevistas tiveram lugar na área prisional restrita à escola, num espaço reservado para o efeito. Um de cada vez, os participantes foram encaminhados por um elemento da vigilância ao local onde decorreram as entrevistas.

Previamente à realização da entrevista explicou-se a cada um dos indivíduos o objetivo do estudo e introduziu-se a entrevista de acordo com Åkerlind (2005) (i.e. os alunos reclusos foram informados de que: 1. iriam fazer parte de um projeto de investigação acerca das conceções de aprendizagem da população reclusa; 2. os dados eram confidenciais; 3. não havia respostas certas ou erradas e 4. eles eram especialistas nesta matéria e por isso foram selecionados para o estudo). Todos os participantes assinaram o consentimento informado. Para a análise dos dados foram atribuídos nomes fictícios aos participantes.

Os indivíduos foram entrevistados individualmente pelo primeiro autor. As entrevistas semiestruturadas com duração aproximada de 40 minutos decorreram entre os meses de novembro e fevereiro.

Este estudo propõe-se a responder às seguintes questões: *Como é que os indivíduos reclusos a estudar em Estabelecimento Prisional concetualizam a aprendizagem? Que estratégias referem utilizar na sua aprendizagem?*

Todos os participantes responderam às seguintes questões:

1. O que é para si aprender?
2. Como é que aprende?
3. Fale-me de um episódio ou ocasião durante o qual aprendeu alguma coisa. O que aprendeu?
4. Porque é que pensa que aprendeu alguma coisa?
5. Que estratégias utiliza para aprender?
6. O que é que o ajuda a aprender?

Estas questões auxiliaram a discussão com os participantes. No decorrer da entrevista e sempre que ocorressem longas pausas, ou se considerasse relevante explorar mais as intervenções dos participantes recorreu-se a questões de *follow-up* (e.g., “*O que o leva a dizer isso? É capaz de me explicar melhor essa ideia? Pode dar-me algum exemplo?*”) (Rosário et al., 2013). Este estudo assume uma natureza exploratória dado o conhecimento limitado sobre a compreensão dos reclusos alunos relativamente ao seu processo de aprendizagem.

2.3. Análise dos dados

Segundo Marton (1981) os investigadores podem adotar uma perspetiva de primeira ordem que objetiva a descrição de vários aspetos do mundo, na perspetiva do investigador, ou de segunda ordem (na qual se enquadra a fenomenografia) que remete para a descrição das experiências dos indivíduos acerca de vários aspetos que os circundam. Neste estudo a perspetiva de segunda ordem é representada pelas conceções de aprendizagem dos reclusos.

Na metodologia fenomenográfica, a ‘conceção’ corresponde à unidade básica de descrição (Marton & Pong, 2005) caracterizando-se pelas ‘categorias de descrição’ (Marton et al., 1993). As ‘categorias de descrição’ ou ‘formas de experienciar’ (Marton & Booth, 1997 p. 125) “representam uma tentativa do investigador formalizar a compreensão das conceções” (Marton et al., 1993, p. 283). Deste modo o fenómeno em estudo ou os elementos da investigação não são indiferentes ao investigador, pelo que o reflexo da sua voz na apresentação dos resultados se torna inevitável (Rosário et al., 2013).

Uma vez que é impossível contornar toda a subjetividade inerente a esta análise, foram tidos em consideração alguns procedimentos com vista a diminuir este efeito (e.g., as entrevistas foram transcritas *verbatim* e os investigadores não se orientaram por resultados prévios nem recorreram a categorias pré-existentes). Cada uma das transcrições foi lida e analisada três vezes pelo primeiro autor. A familiarização com o corpo de dados permitiu uma primeira tentativa de distinguir modos qualitativamente diferentes de experienciar o fenómeno emergente no discurso global, mais do que nas respostas individuais (Dahlgren & Fallsberg, 1991). Este procedimento explica-se pelo facto de a metodologia fenomenográfica objetivar não o mapeamento das conceções individuais dos participantes, mas as várias conceções no seio do grupo (Åkerlind, 2005).

Inicialmente foram comparadas as expressões utilizadas pelos participantes e em seguida agrupadas em conjuntos, de acordo com a semelhança de significado relativamente aos dois aspetos do enquadramento *what/how*. O aspeto *what* relaciona-se com o significado

da aprendizagem (o que é a aprendizagem) e o *how* remete para o envolvimento na aprendizagem (como facilitar a aprendizagem) (Rosário et al., 2013). O agrupamento das declarações dos estudantes em unidades de significado constituiu a etapa subsequente, seguida pela comparação, análise e reajuste dos dados por forma a encontrar e definir o critério de inclusão dos dados no seu conjunto (Rosário et al., 2013). Segundo Marton (1986) a criação de categorias de descrição e a ordenação do *outcome space* constituem as principais etapas na análise dos dados.

Por exemplo, numa fase inicial do presente estudo, as seguintes expressões dos reclusos estudantes foram agrupadas num conjunto de significados *what* relacionados com o *interesse*, a *importância* e a *utilidade*:

“Aprender para mim é uma forma de ter mais conhecimento, de querer saber algo mais, que a pessoa pretende para o dia a dia. Ajuda-nos a fazer coisas de maneira diferente, porque aprendemos outras formas de agir. Aprender também nos dá facilidade para saber falar e saber estar e dá-nos outro modo de vida. Também pode permitir-me arranjar um trabalho melhor.” (Gilberto)

“Andar na escola para aprender (...) Aprender um pouco de tudo, trabalhar (...) Saber levar a vida e trazer dinheiro para casa como fazia antes de vir preso... Estar com a família...” (Damião)

Estas expressões que surgiram no discurso dos estudantes reclusos manifestam a utilidade e relevância do que aprendem na escola bem como a sua aplicabilidade nas tarefas quotidianas. Este aspeto serviu como critério para incluir estes dados no conjunto de significados que, numa fase posterior, integrou a categoria *what*, *percebendo o propósito*.

Seguidamente, o conjunto de dados foi agrupado nas categorias de descrição (Marton, 1981). A última etapa do processo de análise consistiu na organização das categorias de descrição num *outcome space* correspondendo à coleção de categorias de descrição do fenómeno tal como foi experienciado pelo grupo de estudantes (Marton & Booth, 1997).

Na metodologia fenomenográfica, o *outcome space* advém de um processo exaustivo e interativo de análise e validação dos dados, resultando nas possíveis formas de uma população específica descrever o fenómeno, sendo que a replicação não é uma condição de validade (Marton, 1986; Säljö, 1988). Por este motivo, de acordo com a metodologia, fenomenográfica, o acordo entre juízes não foi utilizado neste estudo (Sandberg, 1997).

No presente estudo as categorias *what* e *how* estão associadas no *outcome space* de acordo com Harris (2011b). Nos nossos resultados as categorias *what* e *how* foram consideradas alinhadas sempre que surgiram relacionadas nos discursos dos alunos reclusos.

Na metodologia fenomenográfica, e tal como já foi referido, apesar dos cuidados colocados para o minimizar, é inevitável que a voz do investigador não se faça sentir na análise dos dados. Por esse motivo, o processo de construção e análise dos dados e o *outcome space* final foi apresentado a toda a equipa de investigação, com a intenção de descrever as experiências dos reclusos que estudam em meio prisional o mais fielmente possível. A discussão entre a equipa de investigação permitiu ajustar alguns aspetos da análise aos dados (e.g., categorias de descrição e *outcome space*). A tabela 1 apresenta o *outcome space* com as representações das declarações dos estudantes.

3. Resultados

As conceções de aprendizagem dos reclusos estudantes poderão ser descritas na forma como conceitualizam a aprendizagem (aspeto *what*) e no modo como referem as estratégias que facilitam a aprendizagem (aspeto *how*). Na tabela 1 expomos cada um destes aspetos, recorrendo a expressões *verbatim* dos participantes.

3.1 Categorias dos aspeto 'what'

As seis categorias do aspeto *what* descrevem a forma como os reclusos estudantes definem a aprendizagem. Na primeira categoria *what*, designada, *saber mais*, os reclusos referem a aprendizagem como o processo durante o qual aprendem algo novo ou algo que no passado não tinham tido oportunidade de aprender e que lhes permite desenvolver outras competências. Esta definição é similar à encontrada por Pramling (1983) num estudo com uma população de crianças, *aprender sabendo*, ou no estudo de Rosário et al. (2013) com uma população de crianças ciganas, *saber coisas*.

Por exemplo, um dos participantes define assim a aprendizagem:

Jerónimo: “No início eu não sabia ler nem escrever, nem sabia escrever o meu nome.”

Entrevistador: “E agora?”

Jerónimo: “Agora já sei. E digo-lhe que foi muito importante para mim.”

Entrevistador: “Porque diz que foi muito importante para si?”

Jerónimo: “Porque agora sei muito mais coisas do que sabia antes.”

Neste sentido, a aprendizagem é descrita como o processo através do qual se adquire ou renova conteúdos escolares (designadamente competências de leitura e escrita).

A segunda categoria do aspeto *what, integrar-me*, remete para a função facilitadora da aprendizagem no processo de integração ao contexto prisional.

Felisberto: “Aprendi a ler textos, a responder a fichas... Na escola quando era miúdo nunca tinha feito nada igual.”

Entrevistador: “Quando era criança não aprendeu a fazer estas coisas?”

Felisberto: “Não, só aqui é que aprendi como escrever uma carta e como enviá-la, mais tarde já posso fazê-lo.”

Entrevistador: “E o que aprendeu mais?”

Felisberto: “Olhe, também aprendi a jogar às cartas cá dentro, um colega ensinou-me, e também às damas com o Professor de Educação Física.”

Entrevistador: “E aprender essas coisas foi importante para si?”

Felisberto: “Sim, são passatempos. Ajuda a não pensar sempre nisto de estar preso. Aprender estas coisas também me ajuda a sentir-me bem aqui, mais integrado.”

Nesta categoria, a aprendizagem é descrita como uma forma de ultrapassar algumas dificuldades que possam surgir em contexto prisional, pelo papel importante que desempenha na vida em reclusão.

Diamantino: “Aprender para mim é lidar com pessoas como eu nunca pensei lidar na situação em que estou.”

Entrevistador: “Quer explicar-me o que significa ‘lidar com essas pessoas’?”

Diamantino: “Tenho que me dar ao respeito para poder ser respeitado.”

A próxima categoria *what, perceber o propósito*, refere a relevância e a instrumentalidade (ver Husman, Derryberry, Crowson & Lomax, 2004) da aprendizagem. Nesta categoria a aprendizagem é interpretada como potenciadora de um futuro diferente e proporcionadora de novos objetivos de vida. Assim o envolvimento e investimento na aprendizagem ocorre propositadamente como forma de atingir objetivos específicos.

Ênio: “Acho que num curto espaço de tempo são metas importantes para a minha vida.”

Entrevistador: “Pode dar um exemplo?”

Ênio: “Por exemplo, arranjar um emprego melhor.”

Na quarta categoria do aspeto *what, beneficiar*, o interesse e a vontade dos reclusos estudantes em participar na escola surgem também associados aos eventuais benefícios para a sua situação processual. A participação na escola em meio prisional é um elemento positivo na análise e avaliação do percurso prisional do recluso que poderá contribuir para a flexibilização da pena, pelo que é interpretado pelos reclusos alunos como vantajoso.

Geraldo: “Para os meus objetivos tenho mesmo de andar na escola.”

Entrevistador: “Pode explicar a que objetivos se refere?”

Geraldo: “Andar na escola pode ajudar-me a sair em liberdade aos 2/3 [da pena].”

Na seguinte categoria *what, corrigir-me*, a aprendizagem surge associada à capacidade de corrigir comportamentos delituosos, bem como evitar e restringir o envolvimento criminal futuro.

Alexandrino: “Errar tem que fazer aprender... Com os meus erros, eu falo por mim...”

Entrevistador: “Como é que errar o faz aprender?”

Alexandrino: “Aprendendo a não errar outra vez.”

Entrevistador: “Mas como ocorre esse processo?”

Alexandrino: “Os meus erros do passado, analisar o que fiz bem e o que fiz mal para não voltar a esta casa [estabelecimento prisional].”

Nesta categoria os reclusos admitem que a aprendizagem os ajuda a analisar criticamente os seus comportamentos criminais e fomenta o pensamento alternativo e consequente das suas condutas para evitar novas condenações.

Na última categoria *what, evoluir*, a aprendizagem é descrita como a sensação de mudança pessoal. Nesta categoria os reclusos referem que aprender os ajuda a crescer como pessoa, e que essa mudança positiva, também pode ser observada pelas pessoas significativas mais próximas. Definições similares surgiram nos estudos de Marton et al. (1993) realizado com estudantes universitários, no de Rosário et al. (2006) com alunos do ensino secundário, *mudar como pessoa* e no de Boulton-Lewis, Marton, Lewis e Wilss (2000) realizado também com estudantes universitários, *crescimento pessoal*.

Adolfo: “Eu venho para a escola com vontade de aprender, há muitos que não, mas eu venho e os professores sabem muito bem.”

Entrevistador: “E o que tem aprendido?”

Adolfo: “Tanta coisa ... Aprendi a escrever, os verbos, aprendi a falar melhor... Eu gostei muito de aprender cidadania.”

Entrevistador: “O que aprendeu em cidadania, por exemplo?”

Adolfo: “Aprendi como se faz o currículo, como se pede um emprego, aprendi sobre política... Eu noto que estou diferente e os outros também me dizem que estou diferente.”

Entrevistador: “Diferente como?”

Adolfo: “Falo melhor, por exemplo, e tento estar sempre atualizado para não parar no tempo.”

Nestas categorias *what*, a aprendizagem é descrita como permitindo a aquisição de conhecimentos e competências com aplicabilidade prática (no imediato auxiliando na realização de tarefas em contexto prisional e a longo prazo na vida em liberdade). O modo como estes reclusos estudantes compreendem a aprendizagem parece focado na aplicação do conhecimento mais imediato, designadamente na execução de tarefas diárias (e.g., escrever cartas à família). Analisando categoria a categoria, o conhecimento, que inicialmente surge associado à capacitação dos sujeitos em tarefas mais elementares ou a integração em meio prisional, é visto como uma mais-valia a longo prazo, na medida em que pode contribuir para a mudança pessoal por meio da modificação de comportamentos, a flexibilização da pena e possibilita o acesso a empregos mais qualificados no futuro.

As seis categorias *what* acima descritas estão intimamente relacionadas com as seis categorias *how* que descrevem o modo como reclusos estudantes se envolvem na aprendizagem: *fazendo coisas, refletindo nos erros, dando exemplo aos filhos, participando, pedindo ajuda e tornando o tempo útil*.

3.2 Categorias do aspeto ‘how’

Na primeira categoria *how, fazendo coisas*, os estudantes referem que aprendem executando as tarefas escolares. Nos estudos de Pramling (1983) e mais recentemente de Rosário et al. (2013) surgiram categorias similares, *aprender a fazer e fazendo coisas*, respetivamente. No presente estudo, os participantes referem que para aprender é importante estar atento e concentrado na sala de aula (especialmente quando aprendem matéria nova), ter a oportunidade de praticar os conteúdos que aprendem, rever e estudar na cela os apontamentos e sínteses que elaboram no período de aulas.

Argentino: “Agora vou lendo mais um bocadinho.”

Entrevistador: “Estou a entender. E o que gosta mais de ler?”

Argentino: “Tenho livros, a professora deu-me livros para eu praticar... Eu levo-os para a cela e aprendo melhor a ler os livros do que no quadro [em sala de aula].”

Entrevistador: “O que o ajuda a aprender?”

Argentino: “Vou lendo, praticando e fazendo exercícios. Mesmo que a professora não marque trabalhos, eu levo o livro para a cela e vou passando o tempo a praticar. Quando a matéria é nova estou mais atento à aula para aprender.”

Na segunda categoria *how, pedindo ajuda*, os alunos concetualizam que solicitar ajuda, contribui para a sua aprendizagem. Os estudantes referem que no âmbito da sua aprendizagem, quando têm alguma dúvida, pedem ajuda aos professores, colegas e familiares para que possam realizar eficaz e corretamente as suas tarefas escolares.

Jerónimo: “Eu às vezes consigo fazer bem, outras vezes tenho de chamar o professor e pedir ajuda.”

Benedito: “Eu peço sempre aos professores que corrijam o que eu faço e os meus erros para que eu aprenda e escreva corretamente.”

Eurico: “Eu acho que aprendemos uns com os outros por isso ajudamo-nos. É importante eles [colegas] aprenderem também para nos ajudarmos uns aos outros.”

Na terceira categoria *how, dando exemplo aos meus filhos*, os estudantes referem que pensar nos seus filhos e ser um exemplo educativo para os filhos, funciona como um facilitador importante do seu próprio envolvimento escolar em meio prisional.

Alcides: “Por exemplo, a minha filha, se ela tiver alguma dúvida eu posso ajudá-la. Já que estou na situação em que estou [em reclusão], vou tentar compensar e dar à escola o que tinha em falta (...) Mesmo estando aqui tenho de continuar a ser pai e fazer ver à minha filha que é importante estudar sempre e que não deve abandonar a escola como o pai dela fez.”

Na seguinte categoria *how, participando*, é referido pelos alunos que participar nas atividades escolares e comparecer às aulas de forma assídua facilita o processo de aprendizagem. Em meio prisional é notório o *dropout* entre os reclusos que estudam. No início de cada ano letivo são vários os reclusos que se inscrevem na escola por iniciativa própria ou por sugestão dos serviços educativos, mas poucos aqueles que o completam (Direção-Geral dos Serviços Prisionais, 2010).

Geraldo: “Tenho de vir às aulas todos os dias, não podemos faltar e temos de estar atentos e estudar.”

Aristides: “Aprendo, não tendo faltas.”

Tal como na segunda categoria *how* do estudo de Rosário et al. (2013), *estar a tempo*, nas aulas para poder participar nas atividades letivas, também no nosso estudo os estudantes indicam ser importante frequentar as aulas para aprender mais facilmente. De facto, os educadores referem que a falta de assiduidade dos reclusos alunos é um importante obstáculo à sua progressão. O comentário seguinte ilustra como os distratores na prisão, neste caso a possibilidade de tomar sol no pátio da prisão no período da manhã, podem afastar os reclusos alunos das atividades escolares.

Bonifácio: “Às vezes não me apetece ir [à aula] e não vou. Estou cansado. Qual é o problema? Prefiro ir para o recreio esticar-me ao sol com os meus companheiros na *praia da Rocha*, como nós dizemos.”

Na categoria *how* que se segue, *refletindo nos erros*, os alunos concetualizam que refletir nos erros auxilia a sua aprendizagem. Os estudantes referem que para aprender refletem e analisam criticamente os erros que eles próprios ou os outros cometeram e cometem em meio institucional (e.g., roubo, agressão, tráfico de droga).

Bonifácio: “Os meus erros ajudaram-me a aprender, uma pessoa vai aprendendo com os seus erros, quer com os seus, quer com os dos outros.”

Felisberto: “Aprendi a não cometer os mesmos erros, a experiência de reclusão marcou-me muito.”

Finalmente, na última categoria do aspeto *how*, *tornando o meu tempo útil*, os alunos indicam que aprendem na medida em que tornam útil o seu tempo em reclusão. Os reclusos alunos referem que para aprender ocupam o seu tempo, desenvolvendo as suas competências e adquirindo níveis superiores de escolaridade.

Argentino: “Aprender ajuda a passar o tempo.”

Entrevistador: “Como é que aprender o ajuda a ocupar o tempo?”

Argentino: “Porque ajuda a estar ocupado a fazer alguma coisa cá dentro, para voltar à vida lá fora melhor.”

Os participantes também referem que aprender lhes permite estar ocupados.

Geraldo: “Andar na escola também é importante para ocupar o tempo e distrair-me de me envolver em confusões.”

Entrevistador: “De que forma é que evita envolver-se em confusões?”

Geraldo: “Porque estou mais ocupado, até a minha mãe me diz para andar na escola porque só me ajuda e assim também não me meto em confusões. Eu tenho muito tempo ainda para cumprir [de condenação] e é bom que faça alguma coisa útil.”

Entre as seis categorias do aspeto *how*, a primeira categoria foca-se na execução de tarefas escolares (e.g., ler, estar atento nas aulas) e as restantes remetem para condições através das quais o processo de aprendizagem ocorre. De acordo com os reclusos estudantes, o envolvimento na aprendizagem tem lugar *fazendo coisas, pedindo ajuda* (professores, colegas e familiares), *servindo de exemplo aos seus filhos, participando nas atividades, refletindo nos erros cometidos e tornando o seu tempo útil*.

4. Discussão

Os autores têm investigado a relação entre escolarização em meio prisional e reincidência, estudando os motivos para a participação dos reclusos na escola e os fatores pré e pós reclusão (Batiuk et al., 1997; Manger et al., 2010, in press; Saraiva et al., 2011). O nosso estudo pretendeu enfatizar a importância da aprendizagem na perspectiva dos reclusos estudantes. O *outcome space* (Tabela 1) combina os aspetos *what* e *how* resultado deste estudo.

As primeiras categorias dos dois aspetos (*what* e *how*) estão alinhadas. Nestas categorias os estudantes focalizam a aquisição de novos conhecimentos e competências e revelam envolver-se na aprendizagem executando as tarefas escolares, estando atentos nas aulas e estudando de forma autónoma. As categorias seguintes estão também associadas nos respetivos aspetos *what* e *how*. Nestas categorias, a aprendizagem é mencionada pelos participantes como possibilitando a integração e adaptação ao contexto prisional. Estes apontam ser importante pedir auxílio aos professores, colegas ou familiares quando não são capazes de executar de forma autónoma as tarefas escolares. Também a categoria 3 do aspeto *what* está associada à categoria 3 do aspeto *how*. Nestas categorias os estudantes relevam a importância da aprendizagem como forma de atingir outros objetivos na vida, permitindo-lhes, ainda, servir de exemplo aos seus filhos. Os nossos dados estão alinhados com os do estudo de Hall e Killacky (2008), em que 8 dos 10 participantes apontavam os seus filhos como fatores impulsionadores de mudança (e.g., demonstrar aos filhos a importância de estar

na escola e a possibilidade de encontrar um emprego mais qualificado que lhes permitisse cuidar dos filhos).

A categoria 4 do aspeto *what* também está relacionada com a categoria 4 do aspeto *how*. Nestas categorias os estudantes referem a aprendizagem como forma de flexibilizar a sua condenação, e para isso apontam ser essencial a frequência e participação nas aulas de forma assídua e ativa. Duguid e Pawson (1998) referem a possibilidade de aceder à liberdade antecipadamente, mas também a presença mais reduzida de guardas prisionais na área escolar como fatores relevantes para o envolvimento da população reclusa em programas escolares. Em sintonia, no nosso estudo, os participantes referiram que os fatores contextuais que envolvem a escola no estabelecimento prisional (ambiente diferente dos demais espaços da prisão e similar à vida em liberdade) também exigem deles um comportamento diferente. Um dos participantes revela “*Quando vou para a escola, sinto-me bem, o sítio é melhor do que as celas. É mais engraçado, parece uma escola a sério, é mesmo diferente.*” (Alcides). O espaço físico da escola da prisão é um elemento relevante no envolvimento dos reclusos alunos na aprendizagem, por este motivo, as direções dos estabelecimentos prisionais e os educadores poderão considerar a possibilidade de o manter o mais próximo possível de uma escola regular.

No seu estudo Pramling (1983) identificou três aspetos *what* (aprender para *fazer*, para *saber* ou para *compreender*) relacionado com os três aspetos *how* (*fazendo*, *percebendo* ou *pensando*). Também no estudo de Rosário et al. (2013) surgiram três aspetos *what* (*sabendo coisas*, *útil para* ou *ultrapassando os obstáculos*) associados aos três aspetos *how* (*fazendo coisas*, *estando a tempo* ou *pedindo ajuda*). Estes resultados são congruentes com as primeiras quatro categorias dos aspetos *what* e *how* no nosso estudo, apesar de se tratar de populações muito diferentes. Este paralelismo talvez possa ser explicado pelo facto de, nestes estudos, quer as crianças quer os alunos reclusos frequentarem níveis básicos de escolaridade.

A categoria 5 do aspeto *what* e a categoria 5 do aspeto *how* estão igualmente associadas nos dois aspetos, enfatizando a importância da aprendizagem como forma de corrigir condutas delituosas, sugerindo para isso a necessidade de refletir nos erros cometidos. Por fim, a categoria 6 do aspeto *what* e a categoria 6 do aspeto *how* estão também relacionadas. Nestas categorias, os alunos reclusos definem a aprendizagem como processo a partir do qual podem evoluir e tornar-se pessoas diferentes e melhores, mencionando ser relevante aproveitar de forma útil o tempo em reclusão, sobretudo quando este é longo. A duração da pena é um fator importante para a participação nos programas disponíveis em meio

institucional (Dhami, Ayton & Loewenstein, 2007; Manger et al., 2010, in press). Alguns autores indicam que reclusos com condenações mais longas apresentam maior probabilidade de participar na escolarização do que os que cumprem penas mais reduzidas (Dhami et al., 2007; Manger et al., in press). Contrariamente, Ernesto, um dos participantes do nosso estudo condenado a uma pena de 17 anos referiu “*Eu estava inscrito no 1.º ciclo, mas depois saiu a sentença, desanimei e não fui mais. É tanto tempo para cumprir, penso nisso [em estudar] depois*”. Reclusos condenados a penas muito longas podem desistir por considerar que terão poucas oportunidades de utilizar estas competências escolares na vida em liberdade (Manger et al., in press). Este dado sugere a importância de os educadores monitorizarem eventuais alterações na situação jurídica dos reclusos ajudando-os a estabelecer objetivos centrados no crescimento pessoal.

Os resultados de outros estudos revelam que os reclusos referem a frequência do ensino em meio prisional com o objetivo de aumentar o seu valor próprio (Duguid & Pawson, 1998), sentir-se melhores consigo mesmo, facilitar a sua empregabilidade em liberdade e melhorar as suas competências (Tewksbury & Stengel, 2006).

Concluindo, no nosso estudo, os reclusos estudantes, percebem a sua aprendizagem como permitindo *saber mais, integrar-se, perceber o propósito, beneficiar, corrigir-se e evoluir*. Correspondentemente consideram que o processo de aprendizagem ocorre *fazendo coisas, pedindo ajuda, dando exemplo aos filhos, participando, refletindo nos erros, e tornando o tempo útil*.

Os nossos dados sugerem a expansão do processo de instrumentalidade transversal nas conceções enunciadas, a outras áreas de vida dos reclusos, de modo a que, para além da flexibilização da pena, associem o seu estudo e a aprendizagem como mais-valia para a valorização pessoal e vida em liberdade. Os nossos resultados referem, ainda, a importância atribuída ao papel dos filhos no envolvimento escolar dos reclusos, como nos diz o Geraldo, “*Eu queria ajudar o meu filho com as fichas da escola, mas se nem tenho tempo para estar com ele... quanto mais para o ajudar.*” Por este motivo, as direções dos estabelecimentos prisionais poderiam considerar a possibilidade de alargar o tempo de visita dos familiares dos reclusos alunos. Este tempo adicional poderia constituir um valioso incentivo para a frequência da escola e permitiria a interação entre pais e filhos com o propósito de garantir uma maior aproximação e apoio ao processo de aprendizagem de ambos. Ainda que num primeiro momento a motivação dos reclusos para estudar pudesse ser extrínseca (ver Ryan &

Deci, 2000), a longo prazo poderia garantir um vínculo mais consistente entre estes e a escola e representar um motivo adicional ao investimento na sua formação.

Hall e Killacky (2008) indicam ser importante reconhecer a relação entre as experiências escolares prévias e as atuais, bem como outros fatores externos que influenciam o sucesso em sala de aula no estabelecimento prisional. O estudo de Mageehon (2003) realizado com reclusas sugere que a desvinculação precoce ao ensino pode ocorrer por diversas razões e impacta posteriormente no tipo de aluno que será o recluso. As dificuldades de aprendizagem que pautam grande parte dos percursos académicos dos reclusos podem ajudar a explicar as suas conceções de aprendizagem e, conseqüentemente, o seu baixo envolvimento no ensino em meio prisional, tal como refere o Benedito: *“Quando era mais novo tinha muitas dificuldades de aprendizagem e para me inscrever aqui na escola não foi fácil. No início até tinha vergonha por saber tão pouco, tinha medo que se rissem de mim”*. As dificuldades de aprendizagem podem ser um importante obstáculo ao envolvimento dos reclusos alunos, por este motivo, os educadores e professores deveriam monitorizar os percursos escolares dos reclusos oferecendo possibilidades educativas de recuperação das lacunas escolares. Por exemplo, os educadores e professores poderiam considerar a possibilidade de organizar grupos de apoio à aprendizagem dirigidos por reclusos com mais formação que facilitassem a aprendizagem de reclusos com maiores dificuldades escolares.

Este estudo apresenta algumas limitações. Os resultados obtidos podem ser devidos à metodologia fenomenográfica, ao instrumento utilizado, à reduzida amostra ou às particularidades da sua constituição. A dimensão reduzida da amostra e a sua constituição podem tornar difícil a generalização destes resultados a outras populações (Harris, 2011b; Rosário et al., 2013), uma vez que as conceções de aprendizagem são cultural e contextualmente dependentes (Marton, Watkins & Tang, 1997). As especificidades características da população reclusa e do contexto em que se insere poderão justificar as conceções emergentes (e.g., Harris, 2011b; Pramling, 1983; Rosário et al., 2013).

Investigações futuras em ambiente prisional poderiam utilizar uma amostra de dimensão mais alargada no estudo das conceções de aprendizagem. Seria, ainda, pertinente analisar o funcionamento da escola em meio prisional (e.g., condições e processo) para aprofundar o nosso conhecimento do processo e incrementar as taxas de sucesso e a diminuição do *dropout*.

Tabela 1
Outcome space

Conceção (<i>What</i>)	Descrição	Exemplo	Conceção (<i>How</i>)	Descrição	Exemplo
Saber mais	Adquirir conhecimento e novas competências	“Aprender é saber algo mais do que aquilo que a gente aprendeu ao longo da vida” (Eurico) “Saber escrever; saber ler; saber ouvir.” (Constantino)	Fazendo coisas	Executando as atividades escolares. Sendo esforçado e atento no processo de aprendizagem	“Vou lendo e praticando, fazendo exercícios (...) Quando a matéria é nova vou estando mais atento à aula para aprender” (Argentino)
Integrar-me	Auxiliar a inclusão no sistema prisional	“Aprender estas coisas ajuda-me a sentir-me bem aqui, mais integrado.” (Armando)	Pedindo ajuda	Pedindo ajuda aos professores e aos colegas para executar as tarefas escolares	“O papel do professor também é muito importante, é ele quem nos transmite a sabedoria e a aprendizagem.” (Ernesto)
Perceber o propósito	Intencionalizar o envolvimento para atingir objetivos de vida	“Quando entrei para cá nem queria saber [inscrição na escola], mas depois comecei a pensar que tinha de lutar pela minha liberdade.” (Evaldo)	Dando o exemplo aos meus filhos	Envolvendo-se na escola por incentivo dos filhos, ou para poder ajudá-los nas suas tarefas escolares	“As minhas filhas incentivaram-me a estudar” (Argentino) “(…) pode dar-se educação aos filhos.” (Geraldo)
Beneficiar	Usufruir de medidas de flexibilização de pena	“Andar na escola pode ajudar-me a sair em liberdade aos 2/3.” (Geraldo)	Participando	Participando ativa e assiduamente nas aulas e atividades	“Tenho de vir às aulas todos os dias, não podemos faltar e temos de estar atentos e estudar.” (Geraldo) “Aprendo não tendo faltas” (Aristides)
Corrigir-me	Ajudar a não repetir os mesmos erros	“Os meus erros do passado, analisar o que fiz bem e o que fiz mal para não voltar a esta casa [estabelecimento prisional]” (Alexandrino)	Refletindo nos erros	Refletindo nas condutas criminosas e nos erros cometidos	“Aprendi a não cometer os mesmos erros” (Felisberto) “Aprendo com os meus erros vendo e escutando os outros” (Ernesto)
Evoluir	Permitir sentimentos de mudança e de progressão	“Sinto-me diferente, uma pessoa melhor e mais esperto.” (Benedito)	Tornando o meu tempo útil	Ocupando o tempo de reclusão de forma útil e gratificante	“Ajudar a passar o tempo e fazer alguma coisa cá dentro para voltar à vida lá fora melhor.” (Argentino)

5. Conclusão

Os reclusos em Portugal apresentam, na sua maioria, baixas habilitações académicas, no entanto o número de indivíduos que aproveita o tempo em reclusão para melhorar as suas habilitações escolares, participando nos programas de formação escolar em meio prisional é baixo (Direção-Geral dos Serviços Prisionais, 2010).

Para aumentar o número de indivíduos que participam no ensino durante o cumprimento de pena é importante analisar as conceções de aprendizagem desta população. Os dados encontrados no nosso estudo permitiram uma primeira abordagem aos fatores ligados ao envolvimento dos reclusos no ensino, fornecendo pistas de melhoria no funcionamento escolar e de intervenção na redução da taxa de desistência. Também se torna relevante sensibilizar os reclusos para a importância e valorização da educação, e aquisição de novas competências como ferramentas para o aumento da escolaridade e prevenção da reincidência (Lockwood et al., 2012).

6. Referências bibliográficas

- Åkerlind, G. S. (2005) Variation and commonality in phenomenographic research methods, *Higher Education Research and Development*, 24(4), 321-334. doi: 10.1080/07294360500284672
- Batiuk, M. E., M. E., Moke, P., & Rountree, P. W. (1997). Crime and rehabilitation: Correctional education as an agent of change—A research note. *Justice Quarterly*, 14(1), 167-180. doi: 10.1080/07418829700093261
- Boulton-Lewis, G. M., Marton, F., Lewis, D. C., & Wilss, L. A. (2000). Learning in formal and informal contexts: Conceptions and strategies of Aboriginal and Torres Strait Islander university students. *Learning and Instruction*, 10(5), 393-414. doi: 10.1016/S0959-4752(00)00005-0
- Cecil, D. K., Drapkin, D. A., Mackenzie, D. L., & Hickman, L. J. (2000). The effectiveness of adult basic education and life-skills programs in reducing recidivism: a review and assessment of the research. *Journal of Correctional Education*, 51(2), 207-226.
- Chamberlain, A. W. (2012). Offender Rehabilitation: Examining Changes in Inmate Treatment Characteristics, Program Participation, and Institutional Behavior, *Justice Quarterly*, 29(2), 183-228. doi: 10.1080/07418825.2010.549833
- Cho, R. M., & Tyler, J. H. (2010). Does prison-based adult basic education improve postrelease outcomes for male prisoners in Florida? *Crime & Delinquency*, 20(10), 1-31. doi: 10.1177/0011128710389588
- Dahlgren, L.O., & Fallsberg, M. (1991). Phenomenography as a qualitative approach in social pharmacy research. *Journal of Social and Administration Pharmacy*, 8, 150-156. doi: 10.1080/17482620601068105

- Dall'alba, G., Walsh, E., Bowden, J., Martin, E., Marton, F., Masters, G., ... Stephanou, A. (1989) Assessing understanding: a phenomenographic approach, *Research in Science Education*, 19(1), 57-66.
- Dhami, M. K., Ayton, P., & Loewenstein, G. (2007). Adaptation to Imprisonment Indigenous or Imported? *Criminal Justice and Behavior*, 34(8), 1085-1100. doi:10.1177/0093854807302002.
- Dhami, M. K., Mandel, D. R., Loewenstein, G., & Ayton, P. (2006). Prisoners' positive illusions of their post-release success. *Law Human and Behavior*, 30(6), 631-647. doi: 10.1007/s10979-006-9040-1
- Direção-Geral dos Serviços Prisionais. (2010). *Relatório de Atividades de 2010* (Vol II). Lisboa: Ministério da Justiça.
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (2012). Estatísticas do ano 2012. Lisboa. Retirado em junho de 2013 de <http://www.dgsp.mj.pt/>
- Duguid, S., & Pawson. R. (1998). Education, change and transformation: the prison experience. *Evaluation Review*, 22(4), 470-495.
- Flanagan, T. J. (1981). Dealing with long-term confinement: Adaptive strategies and perspectives among long-term prisoners. *Criminal Justice and Behavior*, 8(2), 201-222. doi: 10.1177/009385488100800206
- Hall, R. S., & Killackey, J. (2008). Correctional education from the perspective of the prisoner student. *Journal of Correctional Education*, 59(4), 301-320.
- Harris, L. R. (2011a). Phenomenographic perspectives on the structure of conceptions: the origins, purposes, strengths, and limitations of the what/how and referential/structural frameworks. *Educational Research Review*, 6(2), 109-124. doi:10.1016/j.edurev.2011.01.002
- Harris, L. R. (2011b). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386. doi:10.1016/j.tate.2010.09.006
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. doi:10.1016/S0361-476X(03)00019-5
- Jarjoura, G. R. (1993). Does dropping out of school enhance delinquent involvement? Results from a large-scale national probability sample. *Criminology*, 31(2), 149-172. doi: 10.1111/j.1745-9125.1993.tb01126.x
- Jensen, E. L., & Reed, G. E. (2007). Adult correctional education programs: An Update on current status based on recent studies. *Journal of Offender Rehabilitation*, 44(1), 81-98. doi: 10.1300/J076v44n01_05
- Levin, H. M. (2009) The economic payoff to investing in educational justice, *Educational Researcher*, 38(1), 5-20. doi: 10.3102/0013189X08331192
- Lockwood, S., Nally, J. M., Ho, T., & Knutson, K. (2012). The Effect of Correctional Education on Postrelease Employment and Recidivism: A 5-Year Follow-Up Study in the State of Indiana. *Crime & Delinquency*, 58(3), 380-396. doi: 10.1177/0011128712441695
- MacKenzie, D. L. (2000). Evidence-Based Corrections: Identifying what works. *Crime & Delinquency*, 46(4), 457-471. doi: 10.1177/0011128700046004003
- Mageehon, A. (2003), Incarcerated women's educational experiences. *The Journal of Correctional Education*, 54(4), 191-199.

- Manger, T., Eikeland, O.-J., & Asbjørnsen, A. (in press). Effects of Educational Motives on Prisoners' Participation in Education and Educational Desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, doi: 10.1007/s10610-012-9187-x
- Manger, T., Eikeland, O.-J., Diseth, Å., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison inmates' educational motives: are they pushed or pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535–547. doi: 10.1080/00313831.2010.522844
- Martinson, R. (1974). What works? Questions and answers about prison reform. *The Public Interest*, 35, 22-54.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10, 177-220. doi: 10.1007/BF00132516
- Marton, F. (1986). Phenomenography – A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49.
- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300. doi: 10.1016/0883-0355(93)90015-C
- Marton, F., & Pong, W. Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 335-348. doi: 0.1080/07294360500284706
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning: I – Outcome and Process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning: II. Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127. doi: 10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x
- Marton, F., Watkins, D., & Tang, C. (1997). Discontinuities and continuities in the experience of learning: An interview study of high-school students in Hong-Kong. *Learning and Instruction*, 7(1), 21-48. doi: 10.1016/S0959-4752(96)00009-6
- May, D. C., & Brown, T. (2011). Examining the effect of correctional programming on perceptions of likelihood of recidivism among incarcerated prisoners. *Journal of Social Service Research*, 37(4), 353-364. doi: 10.1080/01488376.2011.582021
- Moeller, M., Day, S., L. & Rivera, B., D. (2004). How is education perceived on the inside?: A preliminary study of adult males in a correctional setting. *The Journal of Correctional Education*, 55(1), 40-60.
- Ornek, F. (2008). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 9(2), 1-4.
- Pramling, I. (1983). *The child's conceptions of learning*. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Rosário, P., Azevedo, R., Núñez, J. C., Cunha, J., Pereira, A., & Mourão, R. (2013). Understanding Gipsy children's conceptions of learning: a phenomenographic study. *School Psychology International*, doi: 10.1177/0143034312469304
- Rosário, P., Grácio, M. L., Núñez, J. C., & González-Pienda. J. (2006). Perspectiva fenomenográfica de las concepciones de aprendizaje. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 13, 195-206.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Säljö, R. (1988). Learning in educational settings: Methods of inquiry. In P. Ramsden (Ed.). *Improving Learning: New Perspectives* (pp. 32-48), New York, NY: Nichols Publishing.

- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research and Development, 16*(2), 203–212. doi: 10.1080/0729436970160207
- Saraiva, B. A., Pereira B., O., & Zamith-Cruz, J., (2011). School dropout, problem behavior and poor academic achievement: a longitudinal view of Portuguese male offenders. *Emotional and Behavioural Difficulties, 16*(4), 419-436. doi: 10.1080/13632752.2011.616351
- Smyth, E., & McCoy, S. (2009). *Investing in Education: Combating Educational Disadvantage*. The Economic and Social Research Institute.
- Spark, C., & Harris, A. (2005). Vocation, vocation: A study of prisoner education for women. *Journal of Sociology, 41*(2), 143-161. doi: 10.1177/1440783305053232
- Tewksbury, R., & Stengel, K. M. (2006). Assessing correctional education programs: the students' perspective. *The Journal of Correctional Education, 57*(1), 13-26.
- Uggen, C., Manza, J., & Thompson, M. (2006). Citizenship, democracy, and the civic reintegration of criminal offenders. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 605*, 281-310. doi: 10.1177/0002716206286898
- Vacca, J. S. (2004). Educated Prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional Education, 55*(4), 297-305.
- Wilson, D. B., Gallagher, C. A., & MacKenzie, D. L. (2000). A meta-analysis of corrections-based education, vocation, and work programs for adult offenders. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 37*(4), 347-368. doi: 10.1177/0022427800037004001
- Zamble, E. & Porporino, F. J. (1988). *Coping, behavior, and adaptation in prison inmates*. New York: Springer-Verlag.