

Autoestima e motivação para aprender online: o caso de mulheres reclusas

Rita Barros ^a
Angélica Monteiro ^b
Carlinda Leite ^c

Resumo

Partindo da ideia de que os recursos digitais podem facilitar aprendizagens e que a autoestima e a motivação para aprender constituem fatores disposicionais que as favorecem, o estudo caracteriza níveis de autoestima e de motivação de mulheres reclusas, a frequentar uma formação online, na sua relação com variáveis que lhes estão associadas. Os dados foram recolhidos por meio de escalas de avaliação da autoestima e da motivação para aprender, e por entrevistas. Os resultados apontam para a existência de níveis de autoestima superiores aos que foram identificados por outros estudos, para uma complementaridade entre motivações intrínseca e extrínseca e indicam correlações significativas entre algumas das variáveis associadas à situação das reclusas. Conclui-se que a aprendizagem online influenciou a autoestima dessas mulheres, assim como a motivação para aprender.

Palavras-chave: Educação. Prisões Femininas. Aprendizagem Online. Autoestima. Motivação.

^a Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Instituto Piaget, Unidade de Investigação em Educação e Intervenção Comunitária, Porto, Portugal.

^b Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

^c Universidade do Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Recebido em: 27 jul. 2020

Aceito em: 06 maio 2022

1 Introdução

Numa sociedade em contínua evolução, a aposta na aprendizagem ao longo da vida tornou-se um imperativo para a inclusão social e para o desenvolvimento pessoal. É nesta perspetiva que a Agenda 2030 e os Objetivos para um Desenvolvimento Sustentável (ELFERT, 2019; UNITED NATIONS, 2015) valorizaram a aprendizagem e a Educação de adultos. A autorresponsabilização pela aprendizagem e pela (re)significação das experiências de vida na idade adulta vai ao encontro da perspetiva andragógica (BARROS, 2018), que considera as oportunidades de aprendizagem, assim como a forma como os adultos para elas se motivam. A motivação para aprender e a decisão para participar em atividades de aprendizagem (AA) envolvem fatores internos dos quais se destaca a autoestima (PANITSIDES; MOUSSIOU, 2019).

Arghode, Brieger e Mclean (2017) propõem que a aprendizagem online na Educação de adultos merece mais atenção. No contexto prisional, o recurso a ambientes online tem revelado resultados encorajadores, não apenas na reabilitação social dos reclusos (MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSSEN, 2019), mas também ao nível das habilidades e das qualificações pessoais que proporcionam e do incremento de redes e de normas que apoiem a reconstrução identitária (SCHULLER, 2009). Em todo caso, os desafios do cenário em que a aprendizagem online ocorre nas prisões levantam questões relativas ao direito ao acesso, ao uso e à participação (WARSCHAUER, 2004). Impõe-se que a definição de espaços e de tempos de aprendizagem (FARLEY; HOPKINS, 2017) não colida com as rotinas estabelecidas, com questões de segurança, com a hipervalorização das atividades laborais em detrimento das AAs (PIKE; ADAMS, 2012), com as ofertas formativas (CZERNIAWSKI, 2016; HOPKINS; FARLEY, 2014) ou com a interrupção das atividades, pela mobilidade entre estabelecimentos prisionais (EP), saídas precárias e outras decisões judiciais (SELLERS, 2016). As barreiras, institucionais e situacionais, tornam os EPs espaços desencorajadores da aprendizagem, ruidosos, desfalcados em termos de recursos materiais e humanos, e pouco propícios à aprendizagem promotora de competências de autonomia e de autorregulação (FARLEY; HOPKINS, 2017; HOPKINS, 2015; HOPKINS; FARLEY, 2014; PIKE; ADAMS, 2012; SELLERS, 2016). Em termos políticos, a tónica discursiva é colocada na inclusão social dos reclusos, mas no terreno, as práticas revelam tendências nem sempre facilitadoras (ROTH; ASBJØRNSSEN; MANGER, 2016).

A literatura centrada na participação dos reclusos em AA tem vindo a destacar as barreiras institucionais e situacionais em detrimento das barreiras disposicionais, isto é, as que se relacionam com as atitudes e as perceções pessoais acerca de si

mesmo, enquanto aprendente, e com a falta de autodeterminação e de persistência (MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSSEN, 2019). Nelas está incluída a baixa autoestima (CZERNIAWSKI, 2016), sendo escassa a investigação sobre a sua relação com outras variáveis durante o período de encarceramento (OSER, 2006). As barreiras disposicionais incluem baixos níveis de escolaridade, fracas qualificações profissionais e percursos académicos pautados pelo insucesso (PIKE; ADAMS, 2012), fraca autonomia, necessidades de supervisão, acompanhamento e reforço positivo, baixa tolerância à frustração, elevados índices de desistência, e, por vezes, déficits de competências sociais. A falta de motivação e as experiências prévias negativas em Educação são apontadas como as barreiras mais comuns à participação (HAWLEY; MURPHY; SOUTO-OTERO, 2013), particularmente no caso das mulheres (RYDER, 2020).

Tendo estas ideias por referência, foi realizado o estudo que este artigo apresenta e que teve por objetivo caracterizar a autoestima e a motivação de mulheres reclusas para aprender, relacionando-as com a idade, as habilitações literárias à entrada do EP, o nível de escolaridade realizado no EP, o tempo de reclusão e a duração da pena.

O envolvimento dos(as) reclusos(as) em AA online, ao gerar oportunidades para que demonstrem competências enquanto estudantes, configura-se como um elemento-chave para a promoção da autoestima (MERTANEN; BRUNILA, 2018; SELLERS, 2016). Este constructo é entendido como o modo como cada um(a) se avalia ou se sente em relação a si próprio(a) (SCHULTHEISZ; APRILE, 2013). Para além das propostas que apontam a importância de explorar este constructo na população prisional (FARLEY, 2014; ROTH *et al.*, 2016), pesquisas recentes (por exemplo, MORLEY; FULTON, 2020) são orientados pelos pressupostos teóricos adotados neste estudo, o que reforça a sua pertinência.

No caso de mulheres reclusas, Kamoyo (2018) observou níveis baixos a moderados de autoestima, associados a um maior egocentrismo e sentimento de inferioridade, facto associado ao impacto negativo do ambiente de reclusão (BASÍLIO *et al.*, 2017). Também Evans, Pelletier e Szkola (2018) apontam para baixos níveis de autoestima e fraco envolvimento nas AAs. No entanto, o envolvimento em AA na prisão pode favorecer o desenvolvimento da autoestima, ao proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências enquanto estudantes (FARLEY; HOPKINS, 2017; MERTANEN; BRUNILA, 2018; MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018), que contribuem para uma representação mais positiva de si mesmas (MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSSEN, 2019; ROTH, ASBJØRNSSEN; MANGER, 2016), com um impacto particular no desenvolvimento pessoal de

reclusas com penas longas (MEYER *et al.*, 2016) e com eventuais repercussões na motivação para aprender.

Apesar dos efeitos positivos associados à formação em contexto prisional, nem sempre existe motivação e, quando existe, as suas origens podem ser diversas, tal como previsto na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000). Em linha com estes autores, a motivação é entendida como a força motriz que impulsiona à interação com o meio, no sentido de suprir necessidades, levando o indivíduo a agir nos contextos em que se situa-se. De acordo com Graciano e Schilling (2008), embora algumas reclusas atribuam à formação um sentido de possibilidades para o futuro, a maior parte envolve-se nas AAs porque deseja alterar o seu momento presente e se foca nos possíveis benefícios imediatos. Destes, destacam-se: ocupação do tempo livre; adesão a rotinas e a proteção face a comportamentos predatórios de outras reclusas (OSER 2006); potenciais implicações para facilitar a obtenção de liberdade condicional; obtenção de bolsas de estudo/formação (SCHLESINGER, 2005) e possibilidade de aprender mais (MONTEIRO; LEITE; BARROS, 2018). No entanto, há reclusas que não estão motivadas para participar de AA, incluindo as que se concretizam online, por questões relacionadas com a baixa autoestima. Por outro lado, pessoas reclusas mais motivadas para aprender tendem a apresentar melhores resultados de aprendizagem, quando comparadas com outros reclusos em situação de aprendizagem, mas menos motivados (HARLOW; JENKINS; STEURER, 2010). Lockett (2011) refere que a fraca participação em AA, suportadas em tecnologias, está associada à falta de motivação, à falta de formação básica e ao receio e à falta de confiança nas tecnologias. Assim, torna-se importante estudar as barreiras disposicionais à participação em AA online de mulheres reclusas, nomeadamente, a sua autoestima e a sua motivação para aprender. Se, por um lado, a existência de menos mulheres reclusas do que homens (GRACIANO; SCHILLING, 2008) pode ser responsável pelo menor número de estudos que as tenham como foco, por outro, as particularidades da reclusão feminina têm vindo a reclamar uma abordagem sensível ao género (RYDER, 2020; SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020), sobretudo pelo contraste com o estereótipo feminino, tradicionalmente, conotado com fragilidade e com a maternidade. A investigação tem vindo sublinhar as vantagens da participação em AA online, no âmbito de programas de Educação de adultos orientados para a inclusão social de pessoas em situação de vulnerabilidade, de que são exemplo as mulheres reclusas (MACHADO; LEITE; MONTEIRO, 2019). Como já foi indiciado, a autoestima e a motivação são mencionadas na literatura como determinantes para a compreensão do processo de aprendizagem, devendo a investigação se centrar-se nas barreiras do ambiente prisional e nas motivações internas e externas para a aprendizagem ao longo da vida (MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSSEN, 2019). Desta forma, e equacionando expectáveis relações entre

autoestima e motivação para o envolvimento em AA online de mulheres reclusas, o estudo que se apresenta foi orientado pelas seguintes questões de investigação: Que níveis de autoestima e de motivação para aprender apresentam reclusas e como se relacionam estes conceitos? Que relação existe com idade, habilitações literárias à entrada do EP, nível de escolaridade realizado no EP, tempo de reclusão e duração da pena das reclusas?

2 Método

O estudo, descritivo-correlacional, teve como *locus* um EP Feminino da zona norte de Portugal, cuja população é de 306 reclusas. As 12 participantes no estudo frequentavam uma formação online na modalidade de *b-learning*, suportada por um ambiente virtual de aprendizagem por meio da plataforma Moodle (LEITE; LIMA; MONTEIRO, 2009) e, para essa formação, foram selecionadas pelos Serviços de Educação do EP, mediante aprovação da diretora. A média de idades destas reclusas é de 38.58 anos (**com um desvio padrão (DP) de 10.33 anos**); valor mínimo (**Mín.**) = 25 anos; valor máximo (**Máx.**) = 68 anos. A média do tempo de detenção no momento de recolha de dados era de 53.25 meses (**DP = 32.4; Mín = 5; Máx. = 115**) e a duração média da pena era de 118.45 meses (**DP = 74.34; Mín = 56; Máx. = 300**). Em relação ao estado civil, 8 são solteiras e 4 são casadas. Em termos de habilitações académicas à entrada no EP, 41.7% tinham concluído o 3º Ciclo do Ensino Básico; 33.3%, o 2º Ciclo do Ensino Básico; 16.7%, o 1º Ciclo do Ensino Básico e 8.3% tinham o Ensino Secundário concluído.

A recolha de dados foi feita por meio de um questionário com questões abertas (relativa à idade, ao estado civil, às habilitações académicas à entrada no EP, ao nível de escolaridade realizado no EP, à duração da pena e ao tempo de reclusão) e de duas escalas, relativas à autoestima e à motivação. A Escala de Autoestima de Rosenberg (*Rosenberg Self-Esteem Scale* – RSES) é uma medida de autoavaliação da autoestima global sendo uma das escalas unidimensionais mais utilizadas no contexto internacional. Schmitt e Allik (2005) verificaram a adequação da sua consistência interna em 50 países, com um α de Cronbach superior a 0.70. Em Portugal, os estudos centrados nesta escala foram realizados com populações diferenciadas e em contextos particulares (PECHORRO, 2011; ROMANO; NEGREIROS; MARTINS, 2007; SANTOS; MAIA, 2003) apresentam, globalmente, valores de consistência interna moderadamente elevados e que sugere a sua utilização na investigação. A escala é composta por 10 itens avaliados numa escala de *Likert* de 4 pontos (desde 1 – “Discordo Fortemente” até 4 – “Concordo Fortemente”), em que 5 são de orientação positiva e 5 de orientação negativa. O resultado total, que varia de 10 a 40, indica que valores mais elevados correspondem a níveis mais elevados de autoestima. No estudo,

foi usada a versão portuguesa de Quintão, Delgado e Prieto (2011), na medida em que apresenta resultados equivalentes aos da fiabilidade clássica da RSES apresentados por outros autores (SCHMITT; ALLIK, 2005).

A Escala de Motivação Académica (MAS-HS 28) situa o indivíduo num *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação do comportamento e sustenta-se na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2000), a qual pressupõe que o indivíduo desenvolve autodeterminação para perseguir os seus objetivos, dependendo dos aspetos contextuais que influenciam este desenvolvimento. Esta teoria integra os conceitos de motivação intrínseca, motivação extrínseca (projetada por quatro tipos de regulação – externa, introjetada, identificada e integrada, dependendo do grau de autonomia e controlo) e desmotivação. As 7 subescalas da versão original agrupam 29 itens, nos quais o sujeito se situa num tipo de resposta psicométrica, usada habitualmente em questionário – escala de *Likert* – de 7 pontos, desde “Nenhuma correspondência” até “Total correspondência”. A escala original (*Échelle de Motivation en Éducation - EME*) foi traduzida e utilizada noutros contextos e os resultados dos estudos apontam para níveis razoáveis de consistência interna. A versão portuguesa, utilizada neste estudo (RIBEIRO *et al.*, 2019), sustentou-se na avaliação das propriedades psicométricas da Escala de Motivação Académica (EMA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008) no contexto brasileiro, a qual foi adaptada e validada para Portugal.

A recolha dos dados foi realizada presencialmente, no espaço físico dedicado às sessões presenciais do módulo inicial de formação.

A análise das respostas a estes instrumentos constituiu um ponto de partida para uma entrevista a este grupo de reclusas, com a intenção de obter esclarecimentos adicionais sobre efeitos da participação na formação ao nível da motivação e da autoestima.

As entrevistas, realizadas individualmente e num espaço privado adjacente à sala de formação, permitiram clarificar e aprofundar dados do questionário relativos à participação na formação.

Na coleta de dados foram seguidos procedimentos éticos, nomeadamente, terem sido garantidos às participantes o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados. Nas entrevistas, foi-lhes ainda garantida a participação voluntária e a possibilidade de desistência em qualquer momento, sem riscos acrescidos ou consequências associadas. A coleta de dados foi precedida de um consentimento informado, devidamente assinado pelas participantes.

Os dados foram submetidos a uma estatística descritiva (médias, desvios-padrão, valores mínimos e máximos) e a análises correlacionais, sustentadas no coeficiente de correlação de *r* de *Pearson* ou *T* de *Kendall*, dependendo da natureza das variáveis. Foram considerados resultados significativos para um nível de confiança de 95% ($p < 0.05$).

Da EMA foram consideradas apenas as subescalas “Desmotivação”, “Motivação Intrínseca” e “Motivação Extrínseca por Regulação Externa” (denominada, nos resultados apenas, por motivação extrínseca). Esta última foi selecionada dos quatro tipos de motivação extrínseca, pois é aquela que indicia níveis mais baixos de grau de autonomia ou controle, nos quais, os indivíduos são mais motivados por condições externas.

3 Resultados e Discussão

Conforme referido, os resultados das escalas de autoestima e de motivação para a aprendizagem poderiam variar, sendo que valores maiores indicam níveis mais elevados. Estes resultados são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Análise descritiva de autoestima e motivação para a formação

	Média	Desvio Padrão	Valor Mínimo	Valor Máximo
Autoestima	27.33	4.84	20	36
Desmotivação	10.58	6.34	5	27
Motivação extrínseca	7.42	2.39	4	12
Motivação intrínseca	16.33	4.44	10	21

Fonte: Elaboração própria (2020)

Como mostra a Tabela 1, as pessoas reclusas apresentam elevados níveis de autoestima, sendo que o valor médio encontra-se ligeiramente acima da média ($M = 25$) e o valor mínimo apresentado se encontra abaixo desta. Não se registraram correlações significativas entre a autoestima e as variáveis idade, habilitações literárias à entrada no EP, nível de escolaridade realizado no EP, tempo de reclusão e duração da pena. No entanto, algumas destas variáveis relacionam-se significativamente com algumas subescalas de motivação. Verificou-se a existência de uma correlação positiva ($r = 0.61$) e significativa ($p = 0.035$) entre a desmotivação e a idade: quanto mais velhas as reclusas, mais evidente é a falta de intenção para agir, quer pela não identificação de benefícios, quer pelo déficit de competências para a realização da ação. Foi encontrada uma correlação positiva ($r = 0.694$) e significativa ($p = 0.012$) entre a motivação extrínseca e o tempo de detenção: as reclusas que há mais tempo encontravam-se detidas demonstraram

maior probabilidade de motivação por fatores extrínsecos. Registou-se também uma correlação negativa (T de Kendall = - 0.502) e significativa ($p = 0.044$) entre motivação extrínseca e nível de escolaridade à entrada no EP: quanto mais baixo o nível de escolaridade aquando da reclusão, maior a probabilidade das reclusas se sentirem mais motivadas extrinsecamente.

No que diz respeito às subescalas de motivação, não se observaram correlações estatisticamente significativas, à exceção de uma correlação positiva ($r = 0.662$) entre as subescalas de motivação intrínseca e de motivação extrínseca ($p = 0.019$). Esta correlação indica que os tipos de motivação intrínseca e extrínseca não se excluem, mas, pelo contrário, se complementam no contexto prisional feminino.

Foram analisadas as correlações entre os valores totais da Escala de Autoestima e as três subescalas de Motivação, não tendo sido identificada qualquer correlação estatisticamente significativa. Considerando a reduzida dimensão da amostra, este resultado justificou uma análise correlacional mais microscópica, isto é, item a item, da qual resultou uma matriz de correlações entre os itens de cada uma das escalas. Nesta análise, verificou-se uma correlação negativa e significativa entre a perceção das reclusas relativamente às dificuldades sentidas e a perceção de que a participação na formação é uma forma de não ficar na cela ($r = - 0.725$; $p < 0.008$). Também observou-se uma correlação positiva e significativa entre a perceção de que a participação na formação é uma forma de não ficar na cela e a opinião favorável que têm de si próprias ($r = 0.622$; $p < 0.031$). Estes resultados sustentam a ideia de que tanto as reclusas que têm uma opinião positiva acerca de si próprias como as que sentem menos dificuldades são mais motivadas extrinsecamente, isto é, participam na formação para não terem que ficar na cela. Verificou-se também uma correlação negativa e significativa entre a opinião favorável que as reclusas têm de si próprias e a não compreensão das razões que as levam a participar na formação ($r = - 0.617$; $p < 0.033$). Os resultados indicam que, quanto menos positiva a opinião que as reclusas têm de si mesmas, maior a incapacidade em perceber as razões para a participação na formação e, portanto, maior a desmotivação. Os resultados apontaram, ainda, para uma correlação negativa e significativa entre a autopercepção de fracasso e a satisfação proporcionada pela formação ($r = - 0.615$; $p < 0.044$). Portanto, as reclusas que retiraram mais prazer da formação são aquelas que julgam-se menos fracassadas, pelo que esse prazer constituiu um motivo intrínseco associado à ideia pessoal de sucesso. Por último, foi registada uma correlação positiva e significativa entre a perceção negativa de si própria (sensação de que não se é boa em nada) e a satisfação que o envolvimento em debates com as formadoras proporcionou às reclusas ($r = 0.595$; $p < 0.041$). Os dados mostraram que as reclusas que se sentiram mais motivadas para a formação, pelo envolvimento em debates interessantes com as formadoras, foram também as que se julgam menos capazes.

À semelhança de estudos recentes (RYDER, 2020; SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020), também este privilegia o ponto de vista feminino, nas suas relações com a autoestima e a motivação para aprender, em cenários de exclusão social e desencorajadores de aprendizagens online. Os resultados obtidos permitiram chegar a algumas conclusões que são aprofundadas com excertos de entrevistas realizadas com algumas das reclusas.

O resultado mais surpreendente deste estudo prende-se com os níveis elevados de autoestima ($M = 27.33$; $DP = 4.84$) evidenciados pelas participantes, que contrasta com o estudo de Oser (2006), numa amostra de 63 mulheres reclusas ($M = 19.29$), e com o estudo de Kalemi *et al.* (2019), este com níveis ainda mais baixos de autoestima ($M = 18.06$; $DP = 6.19$), e significativamente inferiores ($p < .001$) ao de mulheres em situação de liberdade ($M = 21.65$; $DP = 4.90$). No contexto português, estudos como o de Santos e Maia (2003) apresentam valores médios de autoestima em amostras femininas em contexto escolar (não prisional) e mais próximos ($M = 30.72$; $DP = 4.76$) aos por nós obtidos. Considerando a reduzida dimensão da amostra a que se refere este estudo, constatámos que os níveis de autoestima destas reclusas se aproximam mais dos valores apresentados por outras mulheres, avaliadas por meio do mesmo instrumento, mas em situação de liberdade. Os resultados por nós obtidos contrariam os de Kamoyo (2018), que evidenciam que as mulheres reclusas se sentem menos válidas quando se comparam com outros(as), desde que se encontram em cumprimento de pena, sublinhando os baixos a moderados níveis de autoestima. Diferentes argumentos podem sustentar esta discrepância. Podemos pensar que a elevada autoestima apresentada pelas participantes, no estudo a que se reporta este artigo, se relaciona com um conceito que, na literatura dedicada às questões da autoestima, é denominado por autoestima defensiva (OSER, 2006). Neste caso, o conceito que a pessoa tem de si é inflacionado para evitar uma consciencialização do fraco valor atribuído a si própria. Este conceito reflete-se em atitudes, posturas e comportamentos de superioridade que, não sendo genuínos, se evidenciam na forma como cada um(a) se apresenta aos outros ou na forma como, idealmente, gostaria de se apresentar. Atendendo às particularidades das vivências nos EPs, a “falsa elevada autoestima” pode ter efeitos protetores. O excerto de entrevista de uma das participantes é revelador de uma autoestima inflacionada, enquanto proteção impermeabilizadora de críticas negativas dirigidas ao conceito de si própria:

Tudo o que aprendo aqui no EP vai servir-me lá fora. Porque aqui não há amigos. As únicas pessoas são as Senhoras Guardas, os Serviços Clínicos e as Doutoradas que acreditam em mim... Não confiar... pensar duas vezes antes de dar o passo à frente. Ter cuidado com as companhias. Eu não tenho conflitos porque eu também dou ao

desprezo [...] Vou tentar dizer assim: Eu sou mais inteligente que tu, eu sei onde tu queres chegar [...]. Se uma pessoa vier para me agredir eu deixo porque eu não quero estragar o que conquistei até agora.

Por outro lado, as reclusas com uma autoestima mais elevada, quando comparadas com as outras reclusas, mais facilmente participam em programas de Educação (COLLICA-COX; FURST, 2018; OSER, 2006) e passam a desempenhar um outro papel dentro da prisão: o de estudantes (TURNER *et al.*, 2019). Isto traduz-se em ganhos pessoais e no valor autoatribuído. Apesar de, no estudo, não se terem encontrado correlações significativas entre a motivação e a autoestima, esta nova identidade pode constituir elemento motivador intrínseco para a participação em AA (HOPKINS; FARLEY, 2014; KEY; MAY, 2019), até por estar associada às experiências em situação de liberdade. O mesmo argumento justifica que as reclusas mais velhas participantes no estudo se mostrem mais desmotivadas para a formação, pois a representação social de estudante está vinculada a idades mais jovens. Acresce o fato de que as barreiras disposicionais (atitudinais, motivacionais e psicológicas) são mais facilmente identificadas por reclusos mais jovens (MANGER; EIKELAND; ASBJØRNSSEN, 2019). Em todo o caso, a interiorização dos novos papéis implica tempo, sendo que as participantes no estudo se encontravam ainda numa fase inicial da formação.

De acordo com os resultados obtidos, as reclusas que têm uma opinião positiva acerca de si próprias e as que sentem menos dificuldades participaram na formação para não terem que ficar na cela, o que remete para uma motivação regulada externamente. Esta obrigatoriedade institucional só coloca-se em situações excecionais, mas questões externas de supervisão e acompanhamento por parte do EP são fatores extrínsecos considerados, tal como se evidencia na entrevista a outra das participantes:

Aprender aqui é diferente porque aqui, ou nós fazemos ou não fazemos. Aqui temos que mostrar que queremos fazer... às vezes até podemos não ter vontade de fazer, mas se nós queremos sair daqui, porque nós somos seguidas aqui pela reinserção social e eles têm que ver que nós estamos preparadas para sermos reintegradas na sociedade...

Associada a uma autopercepção mais positiva existe uma compreensão mais sustentada para a participação na formação. Assim, a participação na formação será mais bem enquadrada em aspetos intrínsecos e disposicionais, do que em imperativos institucionais ou situacionais, como se pode verificar no discurso de outra das entrevistadas:

Sei daquilo que eu sou capaz e sou aplicada nas coisas, memorizo muitas coisas, escrevo para não me esquecer, vou atrás e recuo para ver as coisas [...]. Eu não sou pessoa de desistir [...]. O curso vai-me ajudar, na minha maneira de ser, na minha maneira de falar... claro... se eu for a uma entrevista de trabalho lá fora, vou ter que saber falar [...] Se vier a ter um trabalho com computadores vai ser uma mais valia, eu já sei trabalhar com eles.

O estudo permitiu perceber que a motivação intrínseca e a extrínseca coexistem na vivência prisional e isto é evidente nos discursos das reclusas, nos quais, apesar do envolvimento na formação se relacionar com as possibilidades de construir um futuro após o cumprimento da pena, são também evocadas razões imediatistas associadas à obtenção de benefícios. Esta tendência para uma motivação extrinsecamente determinada é, particularmente, observada nas participantes que há mais tempo se encontram em reclusão e que entraram no EP com menos escolaridade. A adaptação à vivência prisional gera constrangimentos que se colocam nas experiências que ocorrem em instituições totalitárias, fechadas e rígidas, como é a prisão, desde a situação jurídica aos desequilíbrios familiares ou à perda de redes sociais de apoio. A resolução destes problemas exige soluções concretas e rápidas, dado que a ação é orientada por fatores externos, instrumentais e imediatistas. Esta situação é aplicável às reclusas com maior tempo de sentença já cumprido. O mesmo acontece quando as reclusas sentem dificuldades de adaptação ao contexto educativo dentro do sistema prisional, sobretudo quando o percurso escolar prévio é limitado e caracterizado por insucessos, aspeto relevante no perfil destas formandas. Segundo Moreira, Monteiro e Machado (2017), só no decorrer das suas penas é que alguns reclusos se envolvem em AA. Este dado, corroborado por Roth, Asbjørnsen e Manger (2006), sublinha a motivação dos reclusos com maiores penas para participarem em AA e de valorizarem a Educação como forma de desenvolvimento de competências e de planeamento do futuro. Estas conclusões não estão em linha com os resultados deste estudo, uma vez que não foram observadas relações significativas entre a duração da pena e a motivação para a formação.

Outro resultado interessante, corroborado por Moreira, Monteiro e Machado (2017), diz respeito à valorização dos momentos presenciais da formação online. Nas entrevistas realizadas, a necessidade de apoio foi sublinhada por duas outras reclusas:

Para mim é mais fácil (estudar no EP) porque temos mais regalias. Aqui, os professores dão-nos mais atenção. Como é que se diz... dão-nos mais oportunidades, dão-nos aquele carinho, chamam-nos à parte....

Eu acho que mesmo que se a Doutora X não fosse tão apegada a mim, eu mesmo assim continuava, porque é uma coisa que eu gosto.

Talvez não sejam de desprezar os mecanismos de projeção que poderão funcionar como reguladores pessoais, considerando que tanto as formandas como as formadoras são mulheres. A formação online, com momentos presenciais, é percebida como uma oportunidade que, a par do prazer que decorre do processo de aprendizagem e das interações que proporciona, poderá contribuir para a perceção de sucesso pessoal. Os testemunhos de outras participantes são reveladores disto mesmo:

Realmente eu pareço que estou aqui num canto, mas afinal não estou, é porque alguém se lembrou de mim. Eu pensei: será que eu vou ser capaz para fazer? E era essa a minha dúvida. Eu pensei: a diretora deu-me esta oportunidade e eu se calhar não vou conseguir fazer como as minhas colegas. [...] Mas agora que estou no curso e comecei a fazer, isto foi uma aprendizagem para mim e foi para dar mais valor a mim e começar a olhar para mim e dizer assim: tu consegues e tu tens capacidade.

Principalmente, nós que estamos aqui presas, temos que mostrar que queremos fazer alguma coisa, tanto aqui dentro como lá fora. E isto que nós estamos a fazer, quando recebermos os certificados, vai servir-nos lá fora. [...] Eu gosto de aprender, seja qualquer coisa, eu gosto de aprender. É fazer parte de alguma coisa, é estar ali, ver, presenciar, participar. Eu quero levar isto e quero levar o certificado lá para fora.

O desempenho do já mencionado papel de estudante e, no caso das mulheres, a maternidade, estabelece sinergias em termos da promoção da autoestima e da motivação intrínseca. Embora a questão da maternidade não tenha sido explorada neste estudo, foi notório que a formação online pode ser percecionada como uma possibilidade de sucesso, pelo facto de poderem vir a ser fonte de inspiração para os filhos, no sentido de um maior investimento na Educação escolar, e como uma alavanca social da sua família (SOUZA; NONATO; FONSECA, 2020; TURNER *et al.*, 2019). Nas palavras de uma outra das participantes: “Eu estou a fazer isto porque eu quero ser alguém nada vida. E quero mostrar à minha filha que consegui fazer alguma coisa na vida. Que a mãe teve aquela má fase, mas conseguiu mudar e quero também ensiná-la”.

A autoestima e a motivação são constructos desenvolvimentais e, portanto, dinâmicos. A adaptação à vida prisional terá impacto no valor que as

reclusas atribuem a si próprias e na motivação para aprender, que se pretende intrínseca e autorregulada. As características diferenciadoras das AAs online e sua qualidade podem constituir uma poderosa ferramenta para a promoção da autoestima, criando uma sensação de orgulho, de capacidade e de automotivação. As aprendizagens em ambientes virtuais favorecem não apenas a inclusão social e laboral, após o cumprimento de pena (JOSEPH, 2012), mas têm também efeitos na promoção de experiências positivas que decorrem da vivência da condição de recluso(a). A preocupação em atender às disposições para a aprendizagem e suas condicionantes contribuem para a operacionalização do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 (Educação de qualidade), assim como o ODS 5 (igualdade de género) ou o SDG 16 (sociedade inclusivas e acesso à justiça para todos) (RYDER, 2020).

4 Conclusões

Retomando as perguntas de partida, no que diz respeito aos níveis de autoestima, é possível concluir que as mulheres reclusas que, neste estudo, participaram nas AAs online apresentaram níveis elevados, situação que contraria a tendência revelada em outros estudos (OSER, 2006; KALEMI *et al.*, 2019). A justificação deste resultado pode advir da necessidade de desenvolverem uma autoestima defensiva em contexto prisional, situação que é complementada com o fato de ter havido uma adesão das reclusas às AAs. Os níveis de motivação que, no estudo, foram também elevados podem, talvez, estar relacionados com o desempenho enquanto estudantes. Ainda no que à primeira pergunta diz respeito, e apesar de não se ter observado uma associação linear entre autoestima e motivação para aprender, as reclusas com autoestima mais elevada manifestaram compreender melhor a importância da participação na formação online, ao mesmo tempo que reconheceram benefícios externos dela decorrentes. O estudo permite ainda concluir que, em contexto prisional, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca não se suprimem, mas que, pelo contrário, se complementam.

Quanto à segunda pergunta, relativamente às variáveis em estudo (idade, habilitações literárias à entrada do EP, nível de escolaridade realizado no EP, tempo de reclusão e duração da pena das reclusas), não foram encontradas relações com a autoestima. Contudo, o estudo colocou em evidência que maiores períodos de reclusão, maior tempo de pena cumprido e níveis mais baixos de escolaridade no momento da detenção se associam mais facilmente à motivação extrínseca. Por outro lado, as reclusas mais velhas evidenciaram maior dificuldade em identificar benefícios decorrentes da participação na formação e maiores défices de competências, inibidores do envolvimento em AA.

Cientes de que a pequena dimensão da amostra constitui uma limitação deste estudo, se sugere a realização de outros estudos, centrados nos mesmos constructos, com amostras mais amplas, que permitam, eventualmente, estabelecer relações causa e efeito entre variáveis. Estando este estudo focado em mulheres reclusas, seria também interessante estabelecer comparações com populações masculinas na mesma condição. Em síntese, apesar da limitação apontada, as conclusões que se retiram dos resultados do estudo aqui apresentado sublinham as potencialidades das aprendizagens online em contexto prisional, facto a considerar no âmbito das políticas de Educação e de formação.

Agradecimentos

Este trabalho contou com o apoio do Governo Português, por meio da Fundação para a Ciência e Tecnologia, no âmbito do financiamento plurianual do CITE [bolsas nº UID/CED/00167/2019, UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020]. O segundo autor é financiado pela norma transitória da Fundação para a Ciência e Tecnologia do Decreto-Lei 57/2016, alterada pela Lei 57/2017 [2020.01982.CEECIND].

Self-esteem and motivation to online learning: the case of female inmates

Abstract

Based on the idea that digital resources can facilitate learning and that self-esteem and motivation to learn are dispositional factors that favor learning, this study characterizes the levels of self-esteem and motivation of female prisoners attending an online training course in relation to the variables associated with them. Data were collected through scales assessing self-esteem and motivation to learn, and by interviews. The results point to the existence of higher levels of self-esteem than those identified by other studies, to a complementarity between intrinsic and extrinsic motivation and indicate significant correlations between some of the variables associated with the situation of female prisoners. We conclude that online learning influenced these inmates' self-esteem and motivation to learn.

Keywords: Education. Women's Prisons. Online Learning. Self-Esteem. Motivation.

Autoestima y motivación para aprender en línea: el caso de las mujeres reclusas

Resumen

Partiendo de la idea de que los recursos digitales pueden facilitar el aprendizaje y que la autoestima y la motivación por aprender son factores disposicionales que los favorecen, el estudio caracteriza los niveles de autoestima y motivación de las mujeres reclusas que asisten a capacitaciones en línea, en su relación con variables asociadas a ellos. Los datos fueron recolectados a través de escalas de evaluación de autoestima y motivación para aprender y a través de entrevistas. Los resultados apuntan a la existencia de niveles de autoestima superiores a los identificados por otros estudios, a una complementariedad entre motivación intrínseca y extrínseca e indican correlaciones significativas entre algunas de las variables asociadas a la situación de las reclusas. Se concluye que el aprendizaje en línea influyó en la autoestima de estas mujeres, así como en su motivación para aprender.

Palabras clave: Educación. Prisiones para Mujeres. Aprendizaje en Línea. Autoestima. Motivación.

Referências

- ARGHODE, V.; BRIEGER, E. W.; MCLEAN, G. N. Adult learning theories: implications for online instruction. *European Journal of Training and Development*, [s. l.], v. 41, n. 7, p. 593-609, 2017. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014>
- BARROS, R. Revisitando Knowles e Freire: andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-19, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173244>
- BASÍLIO, L. R. M., et al. Self-concept dialectical transformation: a study in a women's prison. *Estudos de Psicologia* (Campinas), v. 34, n. 2, p. 305-314, June 2017. <https://doi.org/10.1590/1982-02752017000200011>
- COLLICA-COX, K.; FURST, G. Implementing successful jail-based programming for women: a case study of planning parenting, prison & pups: waiting to 'let the dogs. *Journal of Prison Education and Reentry*, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 101-119, 2018. <https://doi.org/10.25771/69dq-j070>
- CZERNIAWSKI, G. A race to the bottom: prison education and the English and Welsh policy context. *Journal of Education Policy*, London, v. 31, n. 2, p. 198-212, 2016. <https://doi.org/10.1080/02680939.2015.1062146>
- ELFERT, M. Lifelong learning in Sustainable Development Goal 4: What does it mean for UNESCO's rights-based approach to adult learning and education? *International Review of Education*, [s. l.], v. 65, p. 537-556, 2019. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09788-z>
- EVANS, D.; PELLETIER, E.; SZKOLA, J. Education in prison and the self-stigma: empowerment continuum. *Crime & Delinquency*, [s. l.], v. 64, n. 1, p. 255-280, 2018. <https://doi.org/10.1177/0011128717714973>
- FARLEY, H.; HOPKINS, S. The prison is another country: incarcerated students and (im)mobility in Australian prisons. *Critical Studies in Education*, Berlin, v. 58, n. 2, p. 150-167, 2017. <https://doi.com/10.1080/17508487.2016.1255240>
- GRACIANO, M.; SCHILLING, F. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008.

GUIMARÃES, S.; BZUNECK, J. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, mar. 2008.

HARLOW, C.; JENKINS, H. D.; STEURER, S. GED holders in prison read better than those in the household population: Why? *Journal of Correctional Education*, Elkridge, v. 61, n. 1, p. 68-92, Mar. 2010.

HAWLEY, J.; MURPHY, I.; SOUTO-OTERO, M. *Prison education and training in Europe: current state-of-play and challenges*. Brussels: European Commission, 2013. Disponível em http://www.antoniocasella.eu/nume/Hawley_UE_education_may13.pdf. Acesso em: 11 dez 2013.

HOPKINS, S. Ghosts in the machine. Incarcerated students and the Digital University. *Australian Universities' Review*, [s. l.], v. 57, n. 2, p. 46-53, 2015.

HOPKINS, S.; FARLEY, H. A prisoners' Island: teaching Australian incarcerated students in the digital age. *Journal of Prison Education and Reentry*, Bergen, v. 1, n. 1, p. 42-51, 2014. <https://doi.org/10.15845/jper.v1i1.631>

JOSEPH, T. Literacy, information and communication technology as tools for empowerment of inmates. *European Journal of Educational Research*, Enschede, v. 1, n. 2, p. 117-126, 2012. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.1.2.117>

KALEMI, G., *et al.* Self-esteem and aggression in women: differences between female prisoners and women without criminal records. *Women & Health*, Philadelphia, v. 59, n. 10, p. 1199-1211, Nov.-Dec. 2019. <https://doi.org/10.1080/03630242.2019.1593284>

KAMOYO, J. Effects of imprisonment on self-esteem among female inmates in selected prisons in Kenya. *European Scientific Journal*, Philadelphia, v. 14, n. 17, p. 1857-7881, 2018. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n17p165>

KEY, A.; MAY, M. S. When prisoners dare to become scholars: prison education as resistance. *Review of Communication*, London, v. 19, n. 1, p. 1-18, 2019. <https://doi.org/10.1080/15358593.2018.1555644>

LEITE, C.; LIMA, L.; MONTEIRO, A. O trabalho pedagógico no ensino superior: Um olhar a partir do prémio em e-learning na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 28, p.71-91, 2009.

LOCKITT, W. *Technology in prisons*. 2011. Disponível em http://www.wcmt.org.uk/sites/default/files/migrated-reports/797_1.pdf. Acesso em: 21 out 2016.

MACHADO, A. C. A. D. S.; LEITE, C. M. F. A. F.; MONTEIRO, A. M. R. As tecnologias digitais na literatura acadêmica da educação de adultos. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 5, n. 2, p. 86-102, maio-ago. 2019. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201952666p.86-102>

MANGER, T.; EIKELAND, O. J.; ASBJØRNSSEN, A. Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, [s. l.], v. 65, n. 5, p. 711-733, Oct. 2019. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z>

MERTANEN, K.; BRUNILA, K. Prison break. Education of young adults in closed prisons: building a bridge from prison to civil society? *Education Inquiry*, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 155-171, 2018. <https://doi.org/10.1080/20004508.2017.1380478>

MEYER, C. L., et al. Inmate education as a service learning opportunity for students. *Teaching of Psychology*, Ohio, v. 43, n. 2, p. 120-125, Apr. 2016.

MONTEIRO, A.; LEITE, C.; BARROS, R. “Eu ganhei mais o gosto de estudar”: o *e-learning* como um meio de aprendizagem ao longo da vida de reclusas de um estabelecimento prisional português. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 39, n. 142, p. 129-150, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-7330216156650>

MOREIRA, J. A.; MONTEIRO, A.; MACHADO, A. Adult higher education in a portuguese prison. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 37-53, 2017. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9120>

MORLEY, R. H.; FULTON, C. L. The impact of mindfulness meditation on self-esteem and self-compassion among prisoners. *Journal of Offender Rehabilitation*, London, v. 59, n. 2, p. 98-116, 2020. <https://doi.org/10.1080/10509674.2019.1697784>

OSER, C. The criminal offending: self-esteem nexus: which version of the self-esteem theory is supported? *The Prison Journal*, Philadelphia, v. 86, n. 3, p. 344-363, Sep. 2006. <https://doi.org/10.1177/0032885506291024>

PANITSIDES, E. A.; MOUSSIOU, E. What does it take to motivate inmates to participate in prison education? An exploratory study in a Greek prison. *Journal of Adult and Continuing Education*, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 157-177, Nov. 2019.

PECHORRO P. Validação da Escala de Auto-Estima de Rosenberg com adolescentes portugueses em contexto forense e escolar. *Arquivos de Medicina*, [s. l.], v. 25, n. 5-6, p. 174-179, dez. 2011.

PIKE, A.; ADAMS, A. Digital exclusion or learning exclusion? An ethnographic study of adult male distance learners in English prisons. *Research in Learning Technology*, Oxfordshire, v. 20, n. 4, n. 18620, 2012. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18620>

QUINTÃO, S.; DELGADO, A; PRIETO, G. Avaliação da escala de auto-estima de Rosenberg mediante o modelo de rasch. *Psicologia*, Lisboa, v. 25, n. 2, p. 87-101, 2011. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v25i2.289>

RIBEIRO, M., et al. Escala de Motivação Acadêmica: validação no ensino superior público português. *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, v. 23, n. 3, p. 288-310, maio-jun. 2019. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180190>

ROMANO, A.; NEGREIROS, J.; MARTINS, T. Contributos para a validação da Escala de Auto-estima de Rosenberg numa amostra de adolescentes da região interior norte do país. *Psicologia, Saúde & Doenças*, Lisboa, v. 8, n. 1, p. 109-116, 2007.

ROTH, B. B.; ASBJØRNSSEN, A.; MANGER, T. The relationship between prisoners' academic self-efficacy and participation in education, previous convictions, sentence length, and portion of sentence served. *Journal of Prison Education and Reentry*, Bergen, v. 3, n. 2, 2016. <https://doi.org/10.15845/jper.v3i2.1040>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

RYDER, J. A. Enhancing female prisoners' access to education. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy*, Brisbane, v. 9, n. 1, p. 139-149, 2020. <https://doi.org/10.5204/ijcjsd.v9i1.1468>

SANTOS, P.; MAIA, J. Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da Escala de Auto-estima de Rosenberg. *Psicologia: Teoria Investigação e Prática*, [s. l.], v. 8, n. 2, 253-268, jan. 2003.

SCHLESINGER, R. Better myself: motivation of African Americans to participate in correctional education. *The Journal of Correctional Education*, New York, v. 56, n. 3, p. 228-252, Sep. 2005.

SCHMITT, D. P.; ALLIK, J. Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, Washington, v. 89, n. 4, p. 623-642, Oct 2005. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.89.4.623>

SCHULLER, T. *Crime and lifelong learning*: inquiry into the future of lifelong learning thematic paper. Leicester: NIACE - National Institute of Adult Continuing Education, 2009.

SCHULTHEISZ, T. S.; APRILE, M. R. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. *Revista Equilíbrio Corporal e Saúde*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 36-48, 2013. <https://doi.org/10.17921/2176-9524.2013v5n1p%25p>

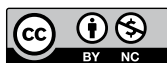
SELLERS, M. P. Online learning and recidivism rates. *International Journal of Leadership in Education*, [s. l.], v. 19, n. 5, p. 632-636, 2016. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028462>

SOUZA, M. C.; NONATO, E. M.; FONSECA, M. C. Cenários da Educação de mulheres jovens e adultas em situação de privação de liberdade no contexto brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, n.108, p. 811-832, jul./set., 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002801758>

TURNER, E., BROAD, R.; MILES, C.; MARUNA, S. Learning desistance together. *Journal of Prison Education and Reentry*, [s. l.], v. 6, n. 1, p. 96-112, 2019. <https://doi.org/10.25771/gk9r-be08>

UNITED NATIONS. *Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015*. Disponível em: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E. Acesso em: 9 mar 2017.

WARSCHAUER, M. *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. Cambridge: MIT Press, 2004.



Informações sobre as autoras

Rita Barros: Doutora em Ciências da Educação. Professora Coordenadora do Instituto Piaget. Investigadora Integrada na Unidade de Investigação em Educação e Intervenção Comunitária, do mesmo Instituto. Investigadora Colaboradora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Contato: ritabarros@fpce.up.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-3596-9992>

Angélica Monteiro: Doutora em Ciências da Educação. Investigadora Integrada no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde coordena um projeto europeu. Contato: armonteiro@fpce.up.pt

 <http://orcid.org/0000-0002-1369-3462>

Carlinda Leite: Doutora em Ciências da Educação. Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade do Porto, onde é Presidente do Comité de Ética. Investigadora Sênior no Centro de Investigação e Intervenção em Educação da mesma Faculdade, sendo co-presidente da comunidade de investigação Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias digitais em educação (CAFTe). Contato: carlinda@fpce.up.pt

 <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>