DM

Autodeterminação e Motivação Académica na População Reclusa
Estudo comparativo no Estabelecimento Prisional do Funchal

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tanya Patrícia Perestrelo Teixeira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

outubro | 2016

Autodeterminação e Motivação Académica na População Reclusa
Estudo comparativo no Estabelecimento Prisional do Funchal

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Tanya Patrícia Perestrelo Teixeira
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA
Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco

Agradecimentos

A presente dissertação consiste num estudo importante na área da educação, procurando expressar a minha paixão profissional. Como tal, revela uma parte de mim e um conhecimento adquirido para uma vida, a partir da qual irei evoluir. Assim, declaro o meu agradecimento a todos os que contribuíram para o meu desenvolvimento e para a conclusão desta importante etapa da minha vida.

À minha orientadora Professora Doutora Maria da Glória Salazar D'Eça Costa Franco, pela orientação durante este percurso, disponibilidade e apoio fundamental, pelas melhores palavras de motivação e estimulação e por todo o carinho e acompanhamento ao longo deste ano, contribuindo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao Estabelecimento Prisional do Funchal onde decorreu o estudo, que permitiu a sua realização, demonstrando sempre um apoio fundamental.

À Universidade da Madeira, a qual permitiu um maior desenvolvimento profissional na minha área de interesse.

A todos os docentes do curso de Psicologia da Universidade da Madeira, pelos saberes facultados e pela atenção atribuída em todo o percurso académico.

Aos autores dos instrumentos utilizados por autorizarem a sua aplicação nesta investigação.

A todos os indivíduos em situação de reclusão que participaram neste estudo, pois sem eles não seria possível a realização deste trabalho.

À colega de mestrado e de estágio, Fátima Mariana Agrela Teixeira, por me acompanhar o último ano todos os dias, pela paciência, apoio e carinho que permitiram o meu desenvolvimento pessoal.

À minha colega e amiga, Carolina da Luz da Câmara, por todo o apoio e carinho, parceria e disponibilidade constante e pela verdadeira amizade que construímos ao longo dos últimos cinco anos.

À minha irmã, Sandra Cristina Gouveia Teixeira, pelo seu apoio incondicional que me permitiu manter sempre forte.

Aos meus pais, Paixão e Fátima, pelo apoio, amor, compreensão, tolerância e esforço e por me terem dado tudo o que tinham ou não para poder concretizar este sonho.

A todos os que de alguma forma contribuíram para concluir esta etapa da minha vida, o meu eterno agradecimento!

Resumo

Nos últimos anos tem-se verificado que a população reclusa tem um elevado nível de reincidência sendo importante evitar esta situação. Estudos indicam que a educação no meio prisional tem impacto na vida do sujeito no exterior, baixando o nível de reincidência. Neste sentido, importa compreender o que leva os sujeitos em situação de reclusão a frequentar o ensino neste meio, para podermos evitar uma futura reincidência. Assim, o presente estudo tem como principal objetivo compreender os fatores motivacionais e os níveis de autodeterminação dos indivíduos que se encontram a estudar no estabelecimento prisional, comparativamente com os sujeitos que não estão a frequentar a escola. A amostra foi constituída por 73 reclusos, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 19 e os 62 anos (M= 36; DP= 10). No estudo foram aplicados um questionário sociodemográfico e motivacional, a *Escala da Autodeterminação (Self-Determination Scale)* e a *Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar*. A partir dos resultados obtidos verificou-se que as variáveis sociodemográficas não possuem nenhuma influência na participação dos reclusos na escola; não existem diferenças estatisticamente significativas dos níveis de motivação académica e de autodeterminação dos indivíduos que estão a frequentar a escola e daqueles que não se encontram a estudar no meio prisional; existe apenas uma relação entre a autoconsciência e a motivação extrínseca. Conclui-se neste estudo que a motivação académica e a autodeterminação não diferenciam os indivíduos que frequentam a escola no estabelecimento prisional.

Palavras-chave: autodeterminação, motivação académica, educação, reclusão.

Abstract

In the last years there has been found that the prison population has a high level of recidivism that is important to avoid. Studies indicate that education in prisons has an impact on the life of the individual abroad, reducing the level of recidivism. In this sense, it's important to understand what takes the people in confinement to go to school in prison, so that we can avoid a future recidivism. Thus, this study aims to understand the main motivational factors and the self-determination levels of the individuals that are studying in prison school, comparatively to those who aren't studying. The sample consisted of 73 prisoners, male, aged 19 to 62 years (M= 36; DP= 10). In the study were applied a sociodemographic and motivational questionnaire, the Self-Determination Scale and the Motivation for School Learning Scale. From the results it was found that the sociodemographic variables don't influence the participation of the prisoners in school; there are no statistically significant differences of school motivation levels and self-determination of the prisoners that are studying and those that are not studying in prison; there's just a relation between the self-consciousness and extrinsic motivation. The results show that prisoners see education in prison as a way of get more knowledge and it's an important factor for their future in freedom. We conclude in this study that school motivation and self-determination don't differentiate the individuals that attend school in prison.

Keywords: self-determination, school motivation, education, reclusion.

Índice Geral

Agradecimentos……..…i

Resumo…….iii

Abstract…….iv

Índice Geral…….....v

Índice de Tabelas……..vii

Índice de Quadros……..ix

Introdução……...1

Parte I – Enquadramento Teórico……...6

Capítulo I – Motivação Académica……7

1.1.Definição de Motivação…..…….…7

1.2.Teorias da Motivação…..……..9

1.2.1. Teorias Motivacionais de conteúdo……...11

1.2.2. Teorias Motivacionais de processo……14

1.2.3. Motivação para a aprendizagem escolar….……...16

Capítulo II – Autodeterminação……....22

2.1. Definição de Autodeterminação…..……...22

2.2. Teoria da Autodeterminação (TAD)……..……23

2.2.1. Teoria da avaliação cognitiva……...……...25

2.2.2. Teoria da integração do organismo……...……...26

2.2.3. Teoria das orientações gerais de causalidade……...26

2.2.4. Teoria das necessidades psicológicas básicas…….……....27

2.2.5. Teoria de conteúdo de metas……27

2.3. Contributo da TAD para a Educação……..……...28

Capítulo III – A reclusão e a educação…….……30

3.1. Motivação para frequentar Atividades Educacionais……..……...31

3.2. Relação entre Educador e Recluso……..……...33

3.3 Síntese...……...……...33

Parte II – Estudo Empírico…….……...35

Capítulo IV – Método…….……..36

4.1. Metodologia…….…….…….36

4.2.. Objetivos, Questões e Hipóteses de Investigação……..…37

4.3. Amostra…….…….…38

4.4. Instrumentos de Recolha de Dados…….……....41

4.5. Procedimentos de Recolha de Dados…….…….46

4.6. Procedimentos de Análise dos Dados…….……47

Capítulo V – Apresentação dos resultados…….……...50

Capítulo VI – Discussão dos resultados….……...61

Capítulo VII – Considerações Finais……....69

Referências Bibliográficas……....75

Anexos……..81

Anexo A……....83

Anexo B……....87

Anexo C……....89

Anexo D……....91

Índice de Tabelas

		Página
Tabela 1	Caraterização da amostra em função da idade, estado civil e habilitações literárias.	40
Tabela 2	Distribuição da amostra em função da ocupação laboral e da frequência no ensino.	41
Tabela 3	Análise fatorial dos dados a partir do método de extração e método de rotação varimax.	44
Tabela 4	Coeficientes de Alpha de Cronbach das dimensões da "Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar".	45
Tabela 5	Frequência absoluta (n) e relativa (%), referente às razões para os indivíduos não frequentarem o ensino no EPF.	51
Tabela 6	Frequência absoluta (n) e relativa (%) dos indivíduos que cumpriram a escolaridade obrigatória.	52
Tabela 7	Frequência absoluta (n) e relativa (%) dos indivíduos que se encontram a trabalhar no EPF.	52
Tabela 8	Perspetiva dos indivíduos sobre a educação na prisão.	53
Tabela 9	Influência das variáveis sociodemográficas na frequência nos cursos EFA.	54
Tabela 10	Influência da motivação académica na frequência dos sujeitos nos cursos EFA.	56
Tabela 11	Influência da autodeterminação na frequência dos sujeitos nos cursos EFA.	56
Tabela 12	Coeficiente de Correlação de Spearman entre a autodeterminação e a motivação académica.	57
Tabela 13	Influência da autodeterminação e da motivação académica para desistir dos cursos EFA	58

Tabela 14 Níveis de autodeterminação dos indivíduos que frequentam, que desistiram e que não frequentam os cursos EFA. 59

Índice de Quadros

		Página
Quadro 1	Subescalas de avaliação da “Escala da Autodeterminação” (Sheldon & Deci, 1996).	42
Quadro 2	Instrumentos aplicados aos indivíduos que frequentam a escola, que não frequentam a escola e que desistiram da escola.	47

Introdução

Atualmente são vários os estudos realizados no contexto prisional correspondentes à adaptação dos reclusos ao meio prisional e à sua reintegração na sociedade, tendo-se vindo a trabalhar com estes no sentido de lhes promover, durante o período de reclusão, as competências relevantes para prevenir a reincidência, ajustando-se da melhor forma à sociedade, quando em liberdade. Estas competências passam principalmente pela educação e formação profissional, um direito que assiste a qualquer indivíduo, sendo que existem estudos que demonstram que os reclusos que se encontram a frequentar aulas e/ ou cursos de formação, têm uma menor probabilidade de reincidirem, tomando este aspeto uma posição relevante durante a reclusão (Gomes, Duarte, & Almeida, 2003).

O cumprimento de uma pena num estabelecimento prisional deve-se ao facto de esse indivíduo constituir um perigo para a sociedade, procurando assegurar-se os cuidados necessários que evitem o comportamento que o levou a cumprir tal pena. Além disso, o Decreto-Lei nº 115/09 de 12 de outubro indica que o cumprimento da pena pretende reeducar o sujeito, tendo em vista uma melhor "reinserção do agente na sociedade, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a proteção de bens jurídicos e a defesa da sociedade" (p. 7425).

Apesar de se encontrar detido, o recluso é um indivíduo com os mesmos direitos que qualquer outro indivíduo, exceto o direito à liberdade. Neste sentido, segundo o que está proclamado no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, pelo Decreto-Lei nº 57/78 de 9 de março, "toda a pessoa tem direito à educação. (…) O acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. (…) A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (…)" (p. 491).

Assim, mesmo em reclusão, os indivíduos têm direitos iguais aos outros que se encontram em liberdade, pelo que nos estabelecimentos prisionais são fornecidas atividades laborais remuneradas, atividades escolares e outras atividades educacionais.

Relativamente à educação na prisão, esta tem sido vista como um elemento importante durante a reclusão tendo em conta os efeitos futuros que pode ter no indivíduo, aquando da sua saída em liberdade (Diseth et al., 2009; Gomes et al., 2003).

Segundo Lochner e Moretti (2003) a educação possibilita um aumento da capacidade de trabalhar de forma honesta, diminuindo assim a criminalidade do indivíduo, pelo que vêm a formação no meio prisional como uma das mais importantes atividades das quais os sujeitos em situação de reclusão devem frequentar.

A aquisição de competências formativas é benéfica não só pelo fato dos reclusos obterem qualificações que lhes permitam considerar uma maior oportunidade de escolha a nível laboral em liberdade, mas também pelo desenvolvimento pessoal do indivíduo, no que respeita à sua autoestima, autonomia e comportamento proactivo (Gabriel, 2007).

Apesar dos benefícios referidos, a educação no meio prisional tem sido encarada por um grande número de reclusos como uma forma de ocupar o seu tempo livre, tornando-se difícil a participação dos reclusos em programas educativos, uma vez que, em grande parte, estamos a falar de indivíduos com baixo nível de escolaridade que foram marcados pelo insucesso, o que diminui a motivação para tal (Gomes et al., 2003).

Para uma maior eficácia da educação implementada no meio prisional, como preditor de uma reintegração na sociedade sem reincidência, é de extrema importância que o recluso esteja envolvido na tarefa de se reeducar, com um propósito determinado, pelo que deve estar também motivado para esta tarefa, obtendo assim maior sucesso.

A motivação do indivíduo é compreendida através do seu comportamento, pois diz respeito às razões subjacentes a um determinado comportamento, o qual procura atingir objetivos específicos para o indivíduo, tendo em conta as suas consequências (Wong, 2000).

Segundo Long (2005), a motivação é mutável, pois varia consoante o tempo e o espaço, bem como com as caraterísticas do indivíduo e a situação com a qual este se depara. Tendo em conta a situação de reclusão, é importante perceber a instabilidade dos indivíduos sujeitos a esta situação, pois privados de liberdade, os seus comportamentos vão se alterando, o que pode influenciar a motivação dos mesmos no que diz respeito à participação em atividades fornecidas pelo estabelecimento prisional onde se encontram.

Na última década têm sido realizadas algumas investigações na área da motivação académica no meio prisional, procurando-se compreender quais são os fatores motivacionais inerentes à participação em atividades escolares, de que forma é que a educação no meio prisional é um benefício para o indivíduo em situação de reclusão e como é que estas atividades educacionais se refletem na reinserção destes indivíduos na sociedade (Diseth et al., 2009; Gabriel, 2007; Gomes et al., 2003).

Considerando as mudanças que podem ocorrer no indivíduo neste meio, torna-se importante estudar a motivação individual, isto é, a autodeterminação do indivíduo. No que respeita ao estudo da autodeterminação no meio prisional, as investigações realizadas são escassas, pelo que se centram mais nos direitos do indivíduo em situação de reclusão, nomeadamente no que concerne à falta de autodeterminação no sujeito, não se restringindo à autodeterminação como um traço combinado com os fatores motivacionais (Borges, 2011; Giacóia, Hammerschmidt, & Fuentes, 2011; Ryan & Deci, 2000). Assim, verifica-se a necessidade de realizar este estudo a nível da autodeterminação do indivíduo de modo a perceber a relação entre a autodeterminação dos reclusos e a sua motivação académica.

Tendo em conta a importância do tema analisado, o este estudo apresenta como objetivo geral verificar a relação existente entre a autodeterminação e a motivação académica na população reclusa, procurando compreender se uma maior autodeterminação implica uma maior motivação para estudar no meio prisional, ou se pelo contrário, apesar de serem pessoas auto determinantes, não possuem motivação para estudar neste meio, mas sim motivação para outro tipo de atividades.

Neste sentido, o presente trabalho será elaborado em duas partes. A Parte I é constituída pela perspetiva teórica, realizando-se uma revisão da literatura que possibilite uma fundamentação do estudo empírico realizado, pelo que será dividido em três capítulos. O primeiro capítulo corresponde à motivação académica, na qual se apresenta descrito a definição geral da motivação, o estudo da motivação ao longo dos anos, as teorias da motivação, nomeadamente as teorias processuais e as teorias de conteúdo e a motivação para a aprendizagem escolar, onde são apresentadas algumas teorias da motivação relacionadas com a educação. No segundo capítulo referente à teoria da autodeterminação apresenta-se a teoria de Gagné e Deci (2005), demonstrando como se desenvolveu esta teoria, expondo assim a importância desta teoria para a psicologia da educação. Respetivamente ao terceiro capítulo, é abordado a questão do recluso e da educação, principalmente no que respeita aos direitos do indivíduo e a importância da educação no meio prisional.

A Parte II corresponde ao estudo empírico e compreende quatro capítulos, nomeadamente a um dedicado método, onde estão explícitos os objetivos gerais e específicos, as questões e hipóteses de investigação, a amostra, os instrumentos utilizados na recolha de dados, os procedimentos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados; um capítulo onde se apresentam os resultados quantitativos de acordo com os objetivos específicos do estudo; outro onde se encontra a discussão dos resultados, tomando por base a revisão da literatura realizada e os resultados apresentados e; por fim, as considerações finais, bem como as

limitações do estudo, mencionando algumas propostas pertinentes para estudos futuros na mesma área.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo I - Motivação Académica

1.1. Definição de Motivação

O termo motivação deriva do verbo “movere” em latim, que significa mover. Esta ideia surge em várias definições, demonstrando a relação que a palavra tem com o comportamento do indivíduo, a realização de uma ação (Siqueira & Wechsler, 2006).

A motivação tem vindo a ser estudada por vários autores que estudam o comportamento, com o intuito de atribuir a este conceito uma definição que nos permita compreender a sua influência nos comportamentos do indivíduo, ao longo da sua vida.

O estudo da motivação consiste, essencialmente, em compreender a razão pela qual o indivíduo pensa e comporta-se da forma que o faz, tentando alcançar um determinado objetivo numa sequência temporal, a qual tem um início, mantem tal comportamento, direciona-o, e finalmente, completa-o (Bergamini, 2002; Graham & Weiner, 1996).

Segundo Wright e Wiedieger (2007), já Freud e Konrad Lorenz acreditavam que uma vez impulsionada uma determinada energia no indivíduo, o comportamento resultante deveria ser terminado para alcançar o objetivo dessa energia interior.

Ao longo do tempo, veio a perceber-se que a motivação surge das necessidades do indivíduo. Por exemplo, segundo a teoria da homeostasia de Cannon (1929, citado por Wright & Wiedieger, 2007) quando possuímos alguma necessidade pessoal (por exemplo a sede), esta direciona-nos a uma ação. Desse modo, a necessidade é considerada então a motivação que leva o indivíduo a realizar determinado comportamento.

No entanto, para Maslow (1954) a motivação não pode ser referente a apenas uma parte do indivíduo, mas sim para o seu todo, ou seja, a necessidade que faz com que se realize determinado comportamento, não resulta apenas de uma parte/ órgão do ser humano, mas sim resulta de um indivíduo no seu todo. Neste sentido, para este autor “significa que todo o

sujeito está motivado e não apenas uma parte dele", tendo-se um indivíduo como um todo integrado e organizado.

Segundo Dörnyei e Ushioda (2013) a motivação corresponde à direção e à magnitude do comportamento, isto é, consiste na escolha de uma ação, na persistência dessa mesma ação e o esforço colocado nessa ação. Para estes autores, a motivação é responsável pela razão pelo qual o indivíduo decide realizar determinado comportamento, quanto tempo está disposto a sustentá-lo e como irá manter esse comportamento.

Diariamente, existem comportamentos que fazemos, que não só satisfazem a necessidade do indivíduo no momento, mas que também previnem comportamentos futuros, pois consideram o ambiente à volta do indivíduo, que pode influenciar as suas necessidades (Wright & Wiedieger, 2007).

Deste modo, verifica-se que a motivação não se refere apenas a uma força interior, mas muitas vezes é também influenciada por outros fatores externos. Desta forma, pode ser entendida como a relação entre um conjunto de determinantes ambientais, forças internas (necessidades e desejos) e incentivos que levam o indivíduo a realizar uma determinada ação (Witter & Lomônaco, 1984).

É neste sentido que os autores defendem dois tipos de orientações motivacionais, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira consiste em realizar determinada tarefa na qual o indivíduo possui interesse, estando envolvido pela sua própria curiosidade e persistência, obtendo satisfação própria sem nenhuma recompensa externa (Isen & Reeve, 2005). Pelo contrário, a motivação extrínseca carateriza-se pela realização de determinada tarefa considerando recompensas externas (materiais ou sociais), de modo a ser reconhecido ou a responder positivamente a outras pessoas (Guimarães, Bzuneck, & Sanches, 2002).

Ribeiro (2011) refere que ao longo dos anos, vários psicólogos têm vindo a dar importância à motivação, principalmente no contexto escolar, pelo que definem a motivação

“como um processo que tenta explicar fatores de ativação, direção e manutenção da conduta, face a um objetivo desejado” (p.2).

Apesar de não haver uma definição deste conceito formulada concretamente, existe um consenso por parte dos variados autores, que definem a motivação como um processo no qual um determinado comportamento é realizado consoante um objetivo definido pelo indivíduo, sendo que esse processo inicia, dirige e completa tal comportamento (Boruchovitch, Alencar, Fleith, & Fonseca, 2013).

Tendo em perspetiva as diversas definições atribuídas ao conceito de motivação e os diversos estudos relativos ao mesmo, é de realçar o fato de que a motivação implica a intenção de realizar um determinado comportamento, atendendo ao objetivo do indivíduo. Neste sentido, importa referir que esta intenção pode ser movida por fatores extrínsecos ou intrínsecos ao sujeito, que de diferentes formas o levam a alcançar tal objetivo.

Para uma melhor compreensão do processo motivacional é relevante entender como se obteve todo o conhecimento nesta área, pelo que importa referir os percursores desta área de estudo.

1.2. Teorias da Motivação

As primeiras teorias da motivação eram muito focadas no inconsciente, nas emoções e nos instintos, como principais responsáveis pela realização do comportamento, particularmente influenciadas por Freud e os seus seguidores (1996, citado por Dörnyei & Ushioda, 2013).

A partir da segunda metade do séc. XX, o foco da motivação humana passou a se centrar nos processos cognitivos conscientes, dando-se maior atenção aos objetivos, às expetativas e às crenças da autoeficácia como fatores importantes para modelar a ação do indivíduo (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Por esta altura, era muito importante compreender a motivação no trabalho, uma vez que começaram a surgir algumas consequências respeitantes à revolução industrial. Estes estudos começaram com autores como Elton Mayo, que tentou com o seu grupo de investigação compreender o que influenciava o maior rendimento no trabalho de funcionários numa empresa. Com os seus estudos, o autor verificou que o ser humano seria muito mais complexo do que se pensava, sendo que em situações de grupo os objetivos da empresa eram melhor alcançados, pelo que se verificou que o indivíduo não trabalhava apenas motivado pela recompensa material, mas também pela necessidade de natureza social, uma vez que reagia de melhor forma a recompensas e regras como membro de um grupo, revelando também a importância da comunicação e da participação em grupo (Cordeiro, 1961; Horta, 2013).

Estes estudos foram muito importantes para a investigação da motivação, tendo sido a partir daqui que outros autores começaram a ter interesse nesta área de estudo, desenvolvendo-se várias teorias a partir daqui, para explicar a motivação do indivíduo.

As teorias da motivação podem ser divididas em dois grandes grupos, as teorias de conteúdo e as teorias de processo. As primeiras centraram-se muito na motivação como uma forma de satisfazer as necessidades do indivíduo, pressupondo-se que o indivíduo satisfeito seria então um indivíduo produtivo, sem se valorizar as operações psicológicas que ocorrem ao longo do processo. Quanto às teorias de processo, estas focam-se nas fases seguintes do processo motivacional, ou seja, compreender quais são as perspetivas do indivíduo para com os seus objetivos pessoais e o estabelecimento de metas ao longo da sua vida, principalmente no que respeita aos processos conscientes da tomada de decisões (Pérez-Ramos, 1990).

1.2.1. Teorias motivacionais de conteúdo.

Entre estas teorias, as mais relevantes e que serão apresentadas correspondem à Teoria da Hierarquia das Necessidades, de Maslow, a Teoria dos Dois Fatores: Motivação – Higiene, de Herzberg, a Teoria Y, de McGregor, a Teoria das Necessidades Aprendidas, de McClelland e a Teoria ERG (Existence – Relatedness – Growth), de Alderfer.

Maslow (1954) teve uma grande influência nos estudos sobre a motivação na Psicologia, pois para este autor, o comportamento humano estava sempre orientado para um fim. Assim, o autor desenvolveu a sua teoria sobre a motivação – a Teoria da Hierarquia das Necessidades – tendo em conta os objetivos do sujeito, os seus desejos, o estado da sua motivação e a relação entre as suas motivações.

Este autor conseguiu identificar as necessidades do ser humano e hierarquiza-las, por ordem crescente, no sentido em que ao longo da vida, o indivíduo deve ser capaz de satisfazer minimamente as necessidades mais básicas antes de avançar para a necessidade que está num nível superior, sendo que de cada vez que as necessidades inferiores vão sendo satisfeitas, o sujeito sente-se mais motivado para satisfazer a necessidade seguinte (Pérez-Ramos, 1990).

Assim, Maslow (1954) definiu sete necessidades que ocorrem ao longo da vida, as quais, ao longo de várias revisões foram diminuídas para cinco (Pérez-Ramos, 1990):

1. Necessidades fisiológicas: correspondem à capacidade do indivíduo de satisfazer as necessidades do organismo, de forma a manter a homeostasia do mesmo, permitindo a sobrevivência do sujeito.
2. Necessidades de segurança: corresponde à segurança, estabilidade, necessidade de estrutura e organização e proteção perante o perigo ou a ameaça, tanto no que diz respeito ao indivíduo bem como à sua família.
3. Necessidades sociais: diz respeito ao desejo de pertencer, de sentir afeto e amizade pelo outro e de formar um grupo, sendo aceite pelos outros.

4. Necessidades de estima: consiste na necessidade do indivíduo em se sentir superior, constituindo-se o autorrespeito e a autoestima. Corresponde ao desejo de ser reconhecido pelos outros, de prestígio e de poder.
5. Necessidades de autorrealização: compreende o desejo de crescimento pessoal, das suas capacidades e da sua excelência na realização de determinados comportamentos, havendo um contínuo autodesenvolvimento. Como indica Maslow (1954), "o indivíduo deve ser verdadeiro com a sua natureza".

Esta teoria é uma das teorias mais importantes sobre a motivação, uma vez que até o próprio autor considera que cada indivíduo é único pelo que a intensidade das necessidades e o momento em que aparecem ao longo da vida podem diferir de pessoa para pessoa (Maslow, 1954; Pérez-Ramos, 1990).

As contribuições de Maslow foram determinantes para a psicologia, tendo sido um grande estimulador para a formulação de novos modelos teóricos referentes à motivação, permitindo um maior desenvolvimento sobre este tema.

Poucos anos depois, Herzberg, Mausner e Snyderman (1959) também demonstraram interesse nesta área apresentando a sua teoria – Teoria dos Dois Fatores: Motivação-Higiene – considerando as necessidades, os motivos e as atitudes dos indivíduos no trabalho. Com os seus estudos, os autores compreenderam que pode haver satisfação ou insatisfação no trabalho, sendo que a satisfação era então derivada de fatores intrínsecos (motivacionais), que eram determinantes para a eficácia na motivação dos indivíduos, compreendendo variáveis pessoais, tais como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, desafio do trabalho e crescimento profissional e psicológico, enquanto a insatisfação, derivada de fatores extrínsecos (higiénicos), era determinada pela falta de "fatores de higiene", sendo estes as normas administrativas, o ambiente do trabalho, os estilos de supervisão, as condições de

trabalho e salariais, entre outros (Herzberg, 1987; Martinez, & Paraguay, 2003; Pérez-Ramos, 1990).

Esta teoria revelou-se muito importante nesta altura, pois até então só tinham sido realizadas investigações em laboratórios ou através da observação clínica, enquanto Herzberg (1987) conseguiu passar esses estudos para a vida real, em situação de trabalho nas empresas, realizando as suas investigações com indivíduos que se encontravam a trabalhar nessas empresas, obtendo assim os seus resultados.

Outro modelo teórico sobre a motivação relacionado com o mundo organizacional também foi apresentado um ano mais tarde, por McGregor (1960). Este autor apresentou primeiramente a teoria X, onde enfatizou as metas da organização, referindo que a administração seria responsável pela organização da empresa, bem como das pessoas que trabalhavam para a mesma, de forma a atingir os seus objetivos. No entanto, de forma a substituir esta teoria, o mesmo autor formulou a teoria Y, na qual valorizou mais os funcionários de forma a estimulá-los para que os seus objetivos fossem alcançados, satisfazendo assim, as suas necessidades (Pérez-Ramos, 1990). Neste sentido, a teoria Y refere que a administração deverá ter um controlo sobre a organização da empresa, no entanto, qualquer trabalhador possui a capacidade de responsabilidade, a empresa é responsável por criar métodos que permitam aos indivíduos desenvolverem essa própria capacidade, de forma a alcançarem principalmente os seus objetivos e, da mesma forma, os objetivos da empresa (McGregor, 1960).

Posteriormente, McClelland (1961) apresentou a Teoria das Necessidades Aprendidas, na qual o autor identificou, categorizou e interrelacionou as necessidades do indivíduo considerando-as como fatores de motivação. Segundo este autor, os indivíduos apresentam três tipos de necessidades, os quais estão interrelacionados, podendo se apresentar sob diferentes intensidades e são elas: a necessidade do poder, que corresponde à vontade do

sujeito conseguir controlar as situações e influenciar os outros; a necessidade de afiliação, que está relacionada com o conjunto dos impulsos que se desenvolvem e levam o sujeito a conseguir estabelecer relações interpessoais; e por fim, a necessidade de realização, sendo aquela que se expressa por desejos e vontades, esforçando-se para serem bem-sucedidas (McClelland, 1961; Pérez-Ramos, 1990).

Em 1969, Alderfer propôs uma teoria alternativa à teoria de Maslow (1954), denominada Teoria ERG (*Existence – Relatedness – Growth*) na qual afirma existirem três necessidades básicas que devem ser satisfeitas em vez de cinco, como na teoria hierárquica das necessidades. Para este autor, o indivíduo possui a necessidade de existência, de relacionamento e de crescimento, sendo que, contrariamente ao que diz Maslow, estas necessidades podem ser satisfeitas, sem implicar que a necessidade anterior esteja minimamente satisfeita. Assim, o processo motivacional pode ocorrer tanto no sentido ascendente, como no sentido contrário, pois o ser humano possui a necessidade de progredir, mas pode também sentir-se frustrado, regredindo para uma situação que lhe tenha satisfeito anteriormente (Alderfer, 1969; Pérez-Ramos, 1990).

1.2.2. Teorias motivacionais de processo.

No que concerne às teorias processuais, estas surgiram com o objetivo de explicar como o processo motivacional vai além dos objetivos do sujeito, considerando os processos cognitivos conscientes do indivíduo e as suas perspetivas relativamente aos seus objetivos (Pérez-Ramos, 1990).

Destas teorias importa realçar a Teoria da Dissonância Cognitiva, de Festinger (1957), a Teoria da Equidade, de Adams (1963) e a Teoria das Expetativas, de Vroom (1964).

Em 1957, Festinger desenvolveu a Teoria da Dissonância Cognitiva, segundo a qual o indivíduo constrói uma autoimagem num momento de autoavaliação, que serve como um

padrão aquando de momentos em que o sujeito avalia os seus próprios comportamentos, ou quando compara caraterísticas individuais de outras pessoas que lhe são semelhantes. Segundo o autor, quando o indivíduo compreende que existem diferenças nestas avaliações, o seu estado psicológico encontra-se em dissonância cognitiva, ou seja, está sob um conflito cognitivo. Festinger (1957) defende que quando este processo ocorre, o indivíduo irá procurar reduzir esta dissonância, pelo que estará motivado para encontrar algum equilíbrio psicológico. Desta forma, o indivíduo certamente irá evitar situações ou informações que lhe criem mais conflito cognitivo.

A partir desta teoria, Adams (1963) desenvolveu a Teoria da Equidade, a qual procurou justificar alguns comportamentos nas organizações. Segundo o autor, um indivíduo que se encontra a trabalhar está constantemente a realizar comparações entre as suas contribuições para com o trabalho e as suas recompensas, com as dos outros trabalhadores. Assim, com as suas comparações o indivíduo estabelece uma perceção de equidade, se considerar que o seu desempenho e recompensas são iguais aos dos outros trabalhadores, ou iniquidade se considerar que existe uma diferença na comparação realizada. Neste sentido, o seu comportamento irá se alterar conforme a sua perceção, de modo a conseguir estabelecer um equilíbrio nessa comparação.

Das teorias de processo, a que mais se destaca é definitivamente a Teoria das Expetativas de Vroom, desenvolvida em 1964. Nesta teoria, o autor refere que o processo motivacional se desenvolve consoante a relação existente entre as expetativas e os esforços colocados na realização de determinado objetivo e o valor que atribui a esse objetivo. É neste sentido que o autor identifica três variáveis determinantes da motivação que correspondem à instrumentalidade, referente à perceção que o indivíduo possui da recompensa que poderá ter face ao seu desempenho na realização de uma tarefa; à expetativa, que consiste na esperança que o sujeito possui de atingir o seu objetivo; e por fim, à valência, que consiste no valor

atribuído à expetativa, ou seja, a importância que o sujeito dá à tarefa a realizar. O produto entre estes três fatores determina a motivação do indivíduo, pelo que se o sujeito pretende realizar uma tarefa, com a qual poderá atingir o seu objetivo, ao qual dá muito valor, estará então motivado para a realização dessa mesma tarefa (Pérez-Ramos, 1990).

1.2.3. Motivação para a aprendizagem escolar.

Considerando as diversas teorias da motivação acima citadas, e tendo em conta o objetivo deste estudo, importa realçar as teorias da motivação relacionadas com a educação.

Os autores que se dedicaram ao estudo da motivação nesta área foram principalmente Nuttin, o qual desenvolveu a Teoria Relacional das Necessidades, Rotter, com a Teoria da Aprendizagem Social, Deci, ao propor o conceito de motivação intrínseca, Weiner, destacando a Teoria da Atribuição Causal, e por fim, Bandura, o qual expôs a sua Teoria da Autoeficácia.

Para Nuttin (1972, 1983, citado por Jost, 2010), a motivação consiste na relação existente entre o ser humano e o mundo, na qual o seu comportamento é direcionado para atingir um objetivo que possui determinado valor para si. Na sua Teoria Relacional das Necessidades, o autor sugere que a motivação vai muito além de satisfazer apenas uma necessidade, implicando também o processo no qual isto ocorre, tendo em conta os projetos futuros do indivíduo (Sampaio, 2010).

Esta teoria explica que o processo motivacional ocorre ao longo de três fases, sendo que numa primeira fase, o indivíduo possui uma perceção do que é a situação atual, na segunda fase, este indivíduo constrói um objetivo para tal situação e por fim, numa terceira fase, o indivíduo possui um comportamento com o qual altera a situação presente para uma situação desejada. Para o autor, o indivíduo é tanto responsável pela realização da ação, bem como

pelo processo cognitivo envolvido na ação, construindo neste sentido os seus valores e a conceção de si próprio, enquanto sujeito no mundo que o rodeia (Jost, 2010).

Deste modo, a teoria de Nuttin (1980, citado por Sampaio, 2010) demonstra que o indivíduo está em constante relação com o seu meio envolvente, pelo que a motivação não é algo que ocorre de vez em quando, sendo antes uma orientação dinâmica contínua, que controla o comportamento do sujeito em interação com o seu meio, direcionado para os seus objetivos e planos futuros.

Outra teoria importante para a educação terá sido a Teoria da Aprendizagem Social, de Rotter (1966), a qual explica como o reforço é utilizado para fortalecer uma expetativa individual, no sentido em que um comportamento futuro será seguido desse mesmo reforço. Assim, após essa expetativa ter sido construída, se o reforço não ocorrer num comportamento futuro, tal expetativa poderá ser reduzida ou mesmo extinta.

Rotter (1966, 1990) refere que o reforço pode ser percecionado de formas diferentes pelo indivíduo, sendo que pode considerar que o reforço provém das suas habilidades, do seu comportamento e das caraterísticas da sua personalidade, pelo que indica ser um controlo interno de reforço, ou, por outro lado, pode percecionar o reforço como resultado de um fator externo, seguido de uma ação sua, que pode ter sido causado por sorte, oportunidade, destino, por outras pessoas ou mesmo ter sido imprevisível, considerando-o um controlo externo de reforço. Neste sentido, a perceção que o sujeito possui do reforço o autor denominou *locus* de controlo (Rotter, 1966).

Assim, as expetativas criadas pelo indivíduo numa determinada situação, são posteriormente generalizadas a situações semelhantes. No entanto, quando uma situação é facilmente identificada como resultado das capacidades do sujeito ou apenas como resultado de sorte, menor será o papel da generalização das expetativas na determinação das diferenças individuais no comportamento do próprio indivíduo (Rotter, 1966, 1990).

Esta teoria contribuiu para a psicologia, principalmente na área da educação, permitindo a compreensão não só da necessidade do reforço em alunos, mas também da importância do desenvolvimento de expetativas de controlo interno por parte do aluno, reduzindo as expetativas de controlo externo que muitas vezes servem de desculpa para a desmotivação do aluno.

Em 1975, Deci procurou justificar a motivação humana, introduzindo o conceito de motivação intrínseca. Segundo este autor, a motivação intrínseca consiste na realização de uma atividade sem procurar nenhuma recompensa externa, sendo que o indivíduo realiza a atividade pelo seu próprio interesse, demonstrando-se satisfeito pela sua ação.

Ao propor este conceito, o autor refere que, antes de mais, para o indivíduo ter motivação intrínseca deverá se sentir competente e autodeterminado, sendo que também contrariou as proposições de Skinner (1998) no que diz respeito à realização de um comportamento baseando-se na recompensa obtida. Para Deci (1975), um comportamento quando é motivado intrinsecamente é independente de qualquer consequência operacional, pois a atividade em si constitui a própria recompensa. Ainda, ao demonstrar o seu interesse nesta área, o autor referiu-se às necessidades psicológicas básicas como principais fatores do comportamento motivado intrínseco, opondo-se às ideias anteriores de que todo o comportamento decorreria em função da satisfação das necessidades fisiológicas.

No que respeita a estudos da motivação na área da educação, Weiner (1985) apresentou a Teoria da Atribuição Causal, estudando mais especificamente a motivação dos alunos na sala de aula, respeitante ao seu sucesso ou fracasso (Weiner, 1979). Esta teoria veio mostrar que para qualquer acontecimento, ao sucesso ou ao fracasso obtido, o indivíduo atribui uma causa de modo a explicar a razão pela qual tal facto ocorreu.

Uma vez verificado que as causas atribuídas às situações eram inúmeras, o autor considerou importante criar um esquema de classificação de causas, em diferentes domínios

considerando a especificidade de cada domínio (Weiner, 1984). Assim, Weiner (1984) criou a dimensão *locus*, anteriormente introduzida por Rotter (1966), como uma categoria que distingue as causas internas e externas ao indivíduo, a dimensão denominada constância, a qual foi dividida em duas categorias: a estabilidade, na qual se verifica ao longo de um *continuum* a estabilidade e a instabilidade do sujeito (Weiner, 1979); e a globalidade, segundo a qual um indivíduo pode ter sucesso ou fracasso dependendo da generalidade do fator causal, e por fim, a dimensão da responsabilidade, na qual se verifica a controlabilidade do sujeito. Estas três dimensões referem-se à atribuição causal que o indivíduo faz de um acontecimento. No entanto, torna-se relevante nesta teoria explicar os antecedentes e as consequências inerentes a estas causas atribuídas.

Segundo Weiner (1984), os antecedentes das atribuições causais são, geralmente, influenciados pelos processos cognitivos e as informações fornecidas ao indivíduo, sendo que ele cria uma perceção de como será realizada uma determinada ação. Posteriormente, as causas percecionadas são categorizadas nas dimensões acima citadas, tendo em vista as consequências da ação realizada. Na sua teoria, Weiner (1979) explica que cada dimensão de causalidade possui em vista uma consequência específica para o indivíduo, sendo que o *locus* pode ter implicações na autoestima, a constância está ligada às mudanças nas expetativas e o controlo está associado aos juízos interpessoais do indivíduo.

Assim, é possível afirmar que esta teoria motivacional está relacionada com as emoções, uma vez que o autor concluiu que causas específicas podem estar associadas a emoções específicas (ex: fracasso pode estar associado à culpa), sendo que as emoções e as expetativas do sujeito influenciam os seus indicadores motivacionais (Weiner, 1984).

Além das teorias supracitadas, outra teoria sobre a motivação relevante para a educação consiste na Teoria da Autoeficácia, de Bandura (1977, 1982). Segundo esta teoria importa

compreender como é que o indivíduo perceciona as suas capacidades, sendo que a autoeficácia percecionada pelo mesmo, determina a sua motivação e o seu comportamento.

A perceção que o indivíduo possui da sua autoeficácia poderá influenciar na escolha das atividades, pois irá realizar aquelas que considera ser capaz de fazer, evitando as que não consegue, no esforço e na persistência em enfrentar obstáculos ou experiências difíceis (Bandura, & Adams, 1977; Bandura 1982).

Segundo Bandura (1982), um indivíduo que se considera altamente eficaz possui um comportamento incentivador para a sua área de interesse e para atividades nas quais se envolve, aumenta o seu esforço, enfrentando as situações mais difíceis sem experimentar ansiedade e com pouco *stress*, além de que experimenta uma situação de fracasso como um potenciador para um futuro sucesso. Pelo contrário, um indivíduo que duvida das suas capacidades, têm um comportamento menos motivador, desistindo de uma tarefa com mais facilidade quando esta demonstra dificuldades, originando alguma situação de *stress* no indivíduo.

Relativamente à motivação, o autor também realizou um estudo sobre alunos de matemática, no qual concluiu que quando o indivíduo possui pequenos objetivos tendo em vista um maior objetivo futuro, consegue realizar as atividades propostas, auto direcionando-se para a aprendizagem, desenvolvendo assim, uma perceção de autoeficácia positiva respeitante à resolução de problemas. Este estudo demonstrou que os alunos que se encontravam mais motivados, foram os que possuíram os maiores níveis de autoeficácia percecionada (Bandura & Schunk, 1981).

Além disso, o autor considera que a motivação também opera consoante os objetivos definidos pelo indivíduo e a reação que o mesmo possui da sua autoavaliação. Bandura (1977) indica que ao se avaliar a si próprio, o sujeito possui uma forma de compreender se o seu comportamento irá satisfazer o seu objetivo, pelo que procura persistir no esforço até tal

objetivo estar cumprido. O que Bandura (1977) postula é que se não tiver alcançado o seu objetivo, o indivíduo irá alterar então o seu comportamento, até consegui-lo, pelo que de qualquer das formas, está incentivado para a realização de uma ação.

Neste sentido, esta teoria vem demonstrar que a autoeficácia é um determinante importante no comportamento do indivíduo, uma vez que influencia o mesmo na realização de uma ação. Para Bandura (2005), a crença da autoeficácia constitui a fundação da motivação humana, bem-estar e das realizações do indivíduo. A elevada perceção que o sujeito possui da sua autoeficácia permite-lhe um melhor desenvolvimento, adaptação e mudança, possuindo também um impacto nos seus processos motivacionais, cognitivos, emocionais e de decisão.

As teorias desenvolvidas permitiram uma melhor compreensão do processo motivacional, principalmente a respeito da aprendizagem e na obtenção de novos conhecimentos, tendo contribuído para o conhecimento da motivação na área da psicologia da educação.

Capítulo II – Autodeterminação

Uma vez compreendida a importância da motivação no comportamento do indivíduo, é importante realçar que cada indivíduo é único, pelo que nem todos possuem motivação para realizar determinada ação, pelo contrário, as ações que cada indivíduo possui depende dos objetivos que o mesmo procura alcançar. Para melhor compreender a importância deste conceito para este estudo, é relevante que se esclareça o significado do mesmo.

2.1. Definição de Autodeterminação

Apesar de ser um conceito muito amplo e estudado em vários contextos, a definição da autodeterminação é similar para todos os autores, pelo que consiste na capacidade que o indivíduo possui em definir e alcançar objetivos de forma autónoma (Wehmeyer, Shogren, Smith, Zager, & Simpson, 2011).

Para Ryan e Deci (1985b) a autodeterminação corresponde a uma qualidade da funcionalidade humana, a qual envolve a experiência da escolha, isto é, permite ao indivíduo ter a capacidade de escolher e ter diferentes escolhas, sendo também uma necessidade, pois estamos autodeterminados a realizar tarefas que são necessárias e a nos envolver em comportamentos que consideramos interessantes.

Segundo Hui e Tsang (2012) a autodeterminação corresponde a ações voláteis realizadas pela própria vontade do indivíduo e os comportamentos autodeterminantes provêm de escolhas e decisões intencionais e conscientes. Para estes autores, a autodeterminação é definida pelas competências, os conhecimentos e as crenças, as quais facilitam o objetivo direcionado, a autorregulação e o comportamento autónomo do indivíduo.

Uma vez que a autodeterminação corresponde a um conceito complexo, existem alguns modelos que procuram justificar o que é e porque é uma caraterística inerente a todos os

indivíduos. Tendo em conta a especificidade de cada indivíduo e o facto de que a autodeterminação está relacionada com a motivação de cada pessoa, Ryan e Deci (2000) procuraram explicar os níveis de motivação que o indivíduo pode experimentar ao longo da sua vida, influenciando a sua autodeterminação através de uma teoria – a teoria da autodeterminação.

2.2. Teoria da Autodeterminação (TAD)

A Teoria da Autodeterminação destaca-se como uma das teorias que melhor explica os fatores motivacionais do indivíduo, referindo que para além do nível de motivação do indivíduo, é necessário esclarecer o tipo de motivação, considerando-se a motivação intrínseca e a extrínseca, representada nas suas várias manifestações, bem como a amotivação (Gagné & Deci, 2005).

Assim, esta teoria apresenta um *continuum* no qual se verifica a manifestação destes fatores motivacionais, encontrando-se mais à esquerda a amotivação, que corresponde à falta de autodeterminação no indivíduo, e na outra extremidade encontra-se a motivação intrínseca, na qual se verifica uma maior autodeterminação. Entre os dois polos, encontra-se a motivação extrínseca, apresentada nas suas diferentes formas, variando assim a autonomia e a autodeterminação do indivíduo (Gagné & Deci, 2005).

Nesta teoria, a motivação extrínseca é apresentada sob quatro formas, as quais foram identificadas baseadas no conceito de internalização (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Segundo estes autores, o processo de internalização consiste em transformar regulações de contingências externas em regulações de processos internos, ou seja, atividades que o indivíduo não considere interessantes pode internalizá-las se considerar úteis para a sua vivência, no contexto social.

Na TAD, a existência de quatro tipos de motivação extrínseca resulta de o fato dos processos de internalização terem sido diferentemente eficazes no indivíduo, valorizando a sua autonomia neste processo (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991). Assim, os tipos de regulação resultantes na motivação extrínseca apresentam-se no *continuum* consoante a autonomia do sujeito, conforme foram internalizados, podendo ser (Ryan & Deci, 2000):

1. Regulação externa: representa a forma menos autónoma do indivíduo, na qual o comportamento do indivíduo é realizado para satisfazer alguma ordem externa ou para obter alguma recompensa, iniciando-se assim a integração das contingências externas.
2. Regulação internalizada: corresponde ao fato do indivíduo sentir-se pressionado para aceitar uma determinada internalização, ou seja, realiza determinado comportamento sem ser da sua vontade, mas porque sente-se obrigado a tal, de forma a não se sentir culpado ou ansioso. Assim, o comportamento realizado não é considerado autodeterminado.
3. Regulação identificada: o indivíduo identifica-se com o comportamento a realizar, valorizando-o e aceitando o processo de regulação. Assim, o indivíduo sente-se mais autodeterminado para a realização de tal comportamento, uma vez que a identificação dá a sensação de poder escolher se quer fazê-lo ou não.
4. Regulação integrada: é a forma mais autónoma da motivação extrínseca. Nesta, o indivíduo identifica-se completamente com a ação a realizar, integrando melhor a regulação, pois corresponde ao seu *self*, tornando-se mais autodeterminado. A motivação continua sendo extrínseca, apesar de ser mais autodeterminada, pois o comportamento motivado é realizado presumindo o seu valor material, respeitando o restante que poderá advir desse mesmo comportamento.

Este *continuum* representa, então, de uma extremidade à outra, a capacidade do indivíduo de controlo e autonomia sobre si (Gagné & Deci, 2005; Ryan, & Deci, 2000).

Neste sentido, podemos concluir que a motivação intrínseca e uma regulação integrada da motivação extrínseca são as formas mais autónomas e autodeterminadas na realização de um comportamento motivado. Pelo contrário, o comportamento é considerado controlado no sentido em que o indivíduo se sente pressionado a realizá-lo, como acontece sob a forma da regulação externa ou interna. Assim, a amotivação surge como falta de motivação para a realização de um comportamento, ou seja, corresponde ao estado no qual o indivíduo não possui nenhuma intenção para realizar uma ação da mesma forma que não possui a motivação para realizar essa ação (Deci & Ryan, 2000).

Segundo Ryan (2009), existem um conjunto de necessidades psicológicas básicas e universais que são valorizadas pela teoria da autodeterminação, nomeadamente a autonomia, a competência e o parentesco. Quando estas três necessidades são apoiadas e satisfeitas num contexto social, o indivíduo experiencia mais vitalidade, auto-motivação e bem-estar.

O desenvolvimento desta teoria foi baseado em cinco pequenas teorias, que foram dando relevo e importância, compondo o quadro formal da teoria, à medida que se foram realizando estudos sobre a autodeterminação (Ryan, 2009).

2.2.1. Teoria da avaliação cognitiva.

Inicialmente, surgiu a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), a qual procurava compreender se o contexto social e a interação interpessoal facilitava ou dificultava a motivação intrínseca. Conforme explicam Deci, Koestner e Ryan (1999), as necessidades de autonomia e competência estão subjacentes à motivação intrínseca, logo, os efeitos de situações que envolvam recompensas dependem da forma como o indivíduo perceciona a sua autodeterminação e a sua competência, podendo afetar a sua motivação intrínseca se

considerar que o seu comportamento está a ser controlado, ou se tal recompensa corresponde à sua competência. Desta forma, a motivação intrínseca pode ser afetada pela perceção que o sujeito tem da recompensa que lhe é atribuída (Deci, Koestner, & Ryan; 1999; Ryan, 2009).

2.2.2. Teoria da integração do organismo.

Em 2000, Ryan e Deci revelaram a importância da atividade intrínseca e do processo de integração do organismo, isto é, da tendência do indivíduo em realizar atividades interessantes e elaborar uma representação do seu *self*. Assim, desenvolveram a Teoria da Integração do Organismo (TIO), a qual focou-se no processo de internalização das diferentes formas de motivação extrínseca, explicado acima, demonstrando assim que quanto mais autónoma fosse a motivação do sujeito, maior seria a sua persistência em continuar a realizar determinada ação. Além disso, esta teoria explica que a internalização dos comportamentos é facilitada pelo apoio contextual da autonomia, da competência e do parentesco (Ryan, 2009).

2.2.3. Teoria das orientações gerais de causalidade.

Contudo, a teoria da autodeterminação ainda considera que existem diferenças individuais na perceção da autonomia e do controlo na regulação do comportamento, pelo que desenvolveram a Teoria das Orientações gerais de Causalidade (TOC). Segundo esta, os indivíduos podem ter orientação autónoma, isto é, têm tendência de experienciar os contextos sociais como sendo um suporte autónomo e autodeterminado, realizando uma ação tendo por base o seu interesse e valores pessoais; orientação controlada, ou seja, experienciam o contexto social como controladores e são controlados, preocupando-se com a forma de como se devem comportar; e por fim, a orientação impessoal, a qual corresponde ao fato do sujeito ser uma pessoa desmotivada, sem ter um comportamento intencional (Deci & Ryan, 2000; Gagné, & Deci, 2005).

Estudos realizados (Deci & Ryan, 1985b; Hodgins, Koestner, & Duncan, 1996; Koestner, Bernieri, & Zuckerman, 1992; Williams, & Deci, 1996) concluíram que a orientação autónoma está positivamente relacionado com a autorrealização, autoestima, o desenvolvimento do ego, bem-estar, a integração na personalidade e a satisfação em relações interpessoais, enquanto a orientação controlada encontra-se associado à autoconsciência pública, ao funcionamento defensivo e à valorização de recompensas e outras motivações extrínsecas. Estudos relativos à orientação impessoal (Deci & Ryan, 1985a;) demonstraram que esta encontra-se relacionada com o *locus* de controlo externo e com a autodestruição e a depressão, implicando um mal-estar no indivíduo.

2.2.4. Teoria das necessidades psicológicas básicas.

Seguidamente, surgiu a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB), associando-as diretamente ao bem-estar. Segundo esta teoria, cada necessidade possui um efeito no bem-estar do indivíduo, sendo que qualquer comportamento possui um impacto sobre a sua relação com a satisfação dessa necessidade. Desta forma, quando satisfeita a necessidade básica, esta é percebida como uma condição humana necessária, pelo que desperta determinado interesse no indivíduo sentindo prazer ao satisfazer tal necessidade (Ryan, 2009).

2.2.5. Teoria de conteúdo de metas.

Por fim, a última teoria que contribuiu para a construção da TAD foi a Teoria de Conteúdo de Metas (TCM). Estudos realizados por Kasser e Ryan (1996) demonstraram que objetivos extrínsecos (como a fama) não aumentam a satisfação da necessidade do indivíduo, mas sim relações íntimas, crescimento pessoal ou contribuir para uma comunidade são maiores fatores de aumentar essa satisfação, promovendo o bem-estar. Sendo assim, objetivos intrínsecos são

mais facilmente motivadores do que os objetivos extrínsecos, uma vez que promovem a satisfação das necessidades do sujeito (Ryan, 2009).

Assim ficou constituída a teoria, sendo testada em diversas áreas, como a educação, saúde, trabalho, religião, psicoterapia e desporto. Com esta teoria, verificou-se que qualquer indivíduo possui um comportamento mais eficiente e uma melhor saúde mental quando tal comportamento é autónomo em vez de ser controlado (Ryan, 2009).

2.3. Contributo da TAD para a Educação

A teoria de Ryan e Deci (2000) veio demonstrar que os níveis de motivação no indivíduo influenciam imenso a sua autodeterminação aquando da realização de uma tarefa. Considerando os objetivos propostos pelo próprio sujeito, o seu nível de autodeterminação poderá ser maior ou menor, sendo nesse sentido importante perceber como a educação e a autodeterminação estão relacionadas, visto que se pretende compreender a motivação do sujeito em situação de reclusão para frequentar atividades educacionais.

Segundo Reeve (2002), os vários estudos realizados nesta área concluíram que os alunos que se encontram motivados de forma autónoma prosperam em ambientes educacionais, isto é, possuem maiores capacidades para aumentar o seu nível educacional se estiverem mais autodeterminados para tal. Além disso, compreenderam também que quando os professores apoiam a autonomia dos alunos, estes beneficiam melhor da educação, conseguindo alcançar melhor os seus objetivos educacionais, como o aumento do nível de escolaridade, dando assim importância à relação entre o professor e o aluno. Para o autor, a TAD contribui para estes estudos uma vez que sugere que existem diferentes tipos de motivação, as quais podem ser autónomas ou controladas (intrínsecas ou extrínsecas), sendo que normalmente as autónomas possuem uma relação mais positiva com o desenvolvimento educacional do que as

controladas, pelo que a motivação intrínseca está diretamente relacionada com benefícios educacionais.

É neste sentido que, quando se verifica a situação de reclusão e tendo em vista uma melhor reinserção do indivíduo, verifica-se uma necessidade em haver motivação por parte do indivíduo para frequentar atividades educacionais, de modo a obter mais sucesso, diminuindo as probabilidades de reincidência. No entanto, não se tem verificado esta situação nos estudos realizados, e é nisso que o capítulo seguinte se centra, procurando compreender a relação entre a motivação do indivíduo em situação de reclusão e a frequência em atividades educacionais.

Capítulo III – A reclusão e a educação

Um indivíduo privado de liberdade encontra-se numa situação que lhe é pouco familiar, uma vez que fica fechado num espaço com pouca dimensão, o que pode levar a alterações comportamentais, que com o tempo e as condições que lhe são fornecidas no contexto prisional, podem modelar a sua identidade (Ramos, 2011).

Uma vez em situação de reclusão, é extremamente importante manter o indivíduo ocupado com atividades escolares ou laborais neste contexto, pois é uma forma de o distrair, evitando que, em momentos de solidão comece a construir planos de vingança e desespero, podendo cometer outro crime quando sair em liberdade. Segundo este autor, o melhor tratamento penitenciário consiste em manter o recluso ocupado, orientando-o para situações de disciplina, higiene e produtividade, que geram assim sentimentos positivos, permitindo-lhe uma melhor adaptação na sociedade. Neste sentido, deve-se motivar os indivíduos para se manterem ocupados neste meio, uma vez que contribui para a sua reinserção na sociedade, tendo a Direção Geral dos Serviços Prisionais (DGSP) proposto atividades laborais e educacionais que possam ser produtivas para cada sujeito e para a própria sociedade (Leal, 1979; Novais, Ferreira, & Santos, 2010).

Tendo em conta o acima supracitado, a ocupação laboral é tida como uma das melhores formas de preparação para a liberdade, sendo também um direito que qualquer indivíduo possui. No entanto, é importante compreender que a rotina dos indivíduos em situação de reclusão é rígida, para além de que frequentam outras atividades, nomeadamente educacionais, valorizando-se a nível pessoal e profissional. Assim, é importante que o trabalho no estabelecimento prisional tenha em conta estes valores do sujeito, aumentando deste modo a sua autoestima, tendo sempre em conta o horário das atividades educacionais (Cabral & Silva, 2010; Oliveira, 2013).

Segundo Diseth et al. (2009), a educação na prisão pode promover uma maior possibilidade de escolha a nível laboral e um menor nível de reincidência, pelo que se manifesta como uma atividade benéfica para o recluso, que surge como uma forma de reeduca-lo perante a sua liberdade. Um estudo realizado por Oliveira (2013) sobre a educação na prisão demonstrou que para os indivíduos em situação de reclusão, a educação é tida como um benefício e uma oportunidade para eles, porém depende da motivação de cada indivíduo, pelo que conclui que a escola no meio prisional deve ser uma prioridade para formar os cidadãos, consciencializando-os de que este é um direito que eles possuem.

Os estabelecimentos prisionais procuram fornecer este tipo de atividades, de forma a promover um desenvolvimento moral e social, tendo em vista uma boa reintegração do indivíduo e é neste sentido que surgem os Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Estes cursos são uma oferta formativa e educacional para adultos que pretendem aumentar as suas habilitações, que pretendem obter um certificado profissional, com o objetivo de reintegração no mercado de trabalho.

No entanto, é um trabalho árduo para os técnicos superiores de reeducação conseguir motivar os reclusos a frequentar as atividades escolares.

3.1. Motivação para frequentar Atividades Educacionais

Segundo um estudo realizado por Maria (2005), os principais aspetos motivacionais que levam os reclusos a frequentar cursos formativos correspondem à ocupação do tempo livre, ao prazer pelo aumento dos conhecimentos, à bolsa de formação recebida em contexto de formação profissional e pelo fato de que a frequência em ações de formação profissional são aspetos a considerar aquando da avaliação do recluso para a consecução da liberdade condicional.

Para Parson e Langenback (1993, citado por Diseth et al., 2009), existem quatro categorias motivacionais relacionadas com a educação na prisão sendo elas o controlo cognitivo, a orientação do objetivo, ou seja, tentar alcançar um determinado objetivo, ocupação do tempo e evitamento, no sentido de evitar a realização de outras tarefas que consideram piores que estudar.

Outros estudos demonstraram que em reclusão, os indivíduos referiram que estavam a frequentar cursos educativos para tentar viver livremente num mundo prisional e preparar-se antes da sua libertação, havendo também uma preocupação na sua educação e na influência que poderá ter aquando da sua saída em liberdade e do impacto que essa educação pode ter no seu futuro (Costelloe, 2003; Skaalvik et al., 2003, citados por Roth, & Manger, 2014).

Ainda, segundo um estudo realizado por Roth e Manger (2014) com o intuito de compreender a relação existente entre o tipo de motivação para estudar e o tempo de pena a cumprir, os fatores de motivação para estudar em reclusão são o planeamento do seu futuro, as razões sociais (como a reinserção na sociedade) e o desenvolvimento de competências.

Um estudo realizado na zona do norte da Europa, incluindo cinco países, sobre a motivação dos reclusos em estudar enquanto estão cumprindo uma pena demonstrou que os principais motivos para os indivíduos frequentarem a escola consistem em passar o tempo a fazer algo útil e sensível, aprender alguma coisa e possuir um maior leque de oportunidades respeitante à ocupação laboral quando saírem em liberdade (Diseth et al., 2009).

Para além dos motivos para frequentar atividades escolares, estes autores também encontraram os motivos para os reclusos não frequentarem a escola, que segundo os mesmos são o facto do estabelecimento prisional onde se encontram não fornecer nenhuma atividade educacional, ou pelo menos do seu interesse, não foram informados sobre a existência deste tipo de atividades, existem poucas condições para estudar na prisão, não estão interessados

em estudar, já têm a educação completa, acham que não vale a pena estudar e, por fim, acham que têm problemas em conseguir aprender coisas novas (Diseth et al., 2009).

Este aspeto é também relevante para verificar que tipo de estratégias se devem utilizar quando se pretende motivar um recluso para frequentar atividades educacionais.

3.2. Relação entre Educador e Recluso

Segundo Gabriel (2007), os reclusos encontram-se em solidão, necessitando de apoio e de estabelecer relações sociais, pelo que vêm no professor, uma forma de obter esse tipo de relações dentro de um estabelecimento prisional. Neste sentido, é relevante para o educador compreender as dificuldades pelas quais o recluso passou, as suas experiências de vida e as expetativas futuras, promovendo oportunidades de mudança, que possam aumentar a autoestima e a confiança destes indivíduos. Por isso, o educador deve, mantendo o seu profissionalismo, possuir uma relação pessoal com o recluso, permitindo o aumento da confiança que levará ao aumento da motivação para frequentar o ensino enquanto se encontra em reclusão (Gabriel, 2007).

Como já referido, é também importante promover a autonomia do sujeito para realizar as suas tarefas, de modo a aumentar a sua motivação intrínseca possibilitando o aumento sucessivo do seu nível educacional (Reeve, 2002). Assim, o educador tem uma função importante nesta relação, mas acaba por deixar o indivíduo em situação de reclusão assumir o poder de escolha no que respeita ao seu futuro educacional.

3.3. Síntese

As atividades educacionais são importantes no contexto prisional pois vários estudos revelam que indivíduos que frequentam estas atividades têm menor índice de reincidência, o que torna esta atividade prioritária no que concerne à reeducação do sujeito (Gomes, Duarte,

& Almeida, 2003). Não obstante este facto, importa realçar a questão do direito que estes indivíduos possuem em reclusão, pelo que o reconhecimento próprio da importância da educação e o facto de quererem participar nesta atividade, já é um desenvolvimento pessoal, no seu todo, que deve ser reconhecido (Comissão da educação e das capacidades, 2004).

Considerando o exposto neste capítulo, é importante insistir numa reeducação nos estabelecimentos prisionais, procurando primeiramente evitar um novo envolvimento destes sujeitos no mundo criminal, bem como conseguir que os mesmos obtenham uma boa reinserção na sociedade, preparando-os a nível pessoal e profissional para uma melhor adaptação à vida em liberdade.

Importa ainda referir que todo este trabalho não depende só do estabelecimento prisional, mas principalmente do indivíduo que se encontra detido. O primeiro passo deverá ser do mesmo, pelo que considero que com alguns fatores motivacionais extrínsecos é possível aumentar a sua autodeterminação, pelo que os fatores motivacionais intrínsecos deverão posteriormente assumir a posse neste plano de reinserção, de modo a se obter um indivíduo com capacidades de reintegração.

Apesar disso, é de realçar que o trabalho inicial parte dos técnicos do estabelecimento prisional, pois como afirmam Gomes et al. (2003), é importante que o trabalho de reinserção passe por fornecer competências apropriadas, nomeadamente educativas e profissionais, para que os indivíduos não cometam outro crime quando em liberdade, visto que desta forma há uma menor probabilidade de reincidência.

Parte II - Estudo empírico

Capítulo IV - Método

Considerando a apresentação do enquadramento teórico verificou-se a importância do estudo desta área da Psicologia, procedendo-se então ao estudo da autodeterminação e da motivação académica em indivíduos em situação de reclusão.

Neste capítulo serão apresentados o tipo de metodologia usado, os objetivos deste estudo, as questões e hipóteses de investigação, o número de participantes, a razão da escolha e descrição dos instrumentos utilizados, a forma como foram recolhidos os dados e a análise da informação recolhida.

4.1. Metodologia

O presente estudo foi realizado através da metodologia quantitativa, a qual consiste na realização de um estudo comparativo, relacional ou causal, que depende de factos, sendo utilizado para testar, verificar ou comprovar teorias, através da aplicação de testes válidos e estandardizados, com o intuito de desenvolver o conhecimento, permitindo "prever, explicar e controlar fenómenos" (Coutinho, 2014).

Este tipo de metodologia é utilizado quando se parte de um modelo de pesquisa previamente estruturado, a partir do qual se formulam hipóteses, procurando estudar determinadas situações. Neste sentido, é-nos permitido através de diferentes instrumentos recolher e analisar informação de forma mais precisa, obtendo-se resultados mais concretos, com menos possibilidades de enviesamento (Dalfovo, Lana, & Silveira, 2008).

Uma vez que este estudo não procurou compreender em profundidade um determinado grupo nem verificar a existência de alterações num grupo em específico, a metodologia mais adequada foi a quantitativa, permitindo a obtenção de resultados estatísticos com maior rigor.

4.2. Objetivos, Questões e Hipóteses de Investigação

Uma vez referenciado a importância de os indivíduos frequentarem o ensino durante o período de reclusão, o objetivo de estudo consiste em compreender quais os fatores motivacionais inerentes à participação destes indivíduos em atividades educacionais, além de se procurar compreender, de igual modo, se só estes indivíduos possuem elevados níveis de autodeterminação, ou, pelo contrário, se elevados níveis de autodeterminação podem estar associados a outro tipo de atividades, além das educacionais.

É nesta perspetiva que surgem algumas questões de investigação, nomeadamente:

1. Quais as variáveis sociodemográficas que condicionam a participação dos indivíduos em situação de reclusão nos cursos EFA?
2. Qual será a motivação académica, nomeadamente os níveis de motivação extrínseca, envolvimento positivo e envolvimento negativo, bem como a autodeterminação e os níveis de autoconsciência e escolha percebida dos indivíduos que se encontram a estudar no Estabelecimento Prisional do Funchal (EPF)?
3. Os níveis de autodeterminação dos indivíduos que estão a frequentar a escola estão relacionados com a motivação académica durante a reclusão?
4. Será que os indivíduos que desistem das atividades escolares no meio prisional têm diferentes níveis de motivação académica e autodeterminação do que os que permanecem na escola?
5. Existem diferenças nos níveis de autodeterminação dos indivíduos que participam nos cursos EFA, nos indivíduos que desistiram e nos que não frequentam os cursos EFA?

Baseado no enquadramento teórico, o presente estudo é então guiado por determinadas hipóteses, as quais serão averiguadas consoante os resultados. Assim, temos como hipóteses:

H1: Variáveis como a idade e as perspetivas sobre o ensino no EPF têm influência na participação dos indivíduos nos cursos EFA.

H2: Os indivíduos que se encontram a frequentar o ensino no EPF possuem maiores níveis de motivação académica e de autodeterminação do que os que desistiram do ensino.

H3: A motivação académica depende dos níveis de autodeterminação nos indivíduos que se encontram a estudar no estabelecimento prisional.

H4: Os indivíduos que desistem do ensino no meio prisional têm menor motivação académica e menores níveis de autodeterminação do que os que permaneceram na escola.

H5: Os sujeitos que participam nos cursos EFA possuem maiores níveis de autodeterminação do que os sujeitos que desistiram e não frequentam estes cursos.

4.3. Amostra

A seleção da amostra para a investigação presente foi realizada através de um processo de amostragem não aleatória por conveniência. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), na amostragem por conveniência os participantes consistem num grupo de sujeitos que se encontram disponíveis para participar na investigação, sendo muitas vezes utilizado em estudos exploratórios que procuram averiguar uma determinada hipótese. Por ser um processo de amostragem não aleatório, sugere a impossibilidade de se realizar uma generalização, pois se os participantes fossem outros, os resultados obtidos poderiam ser diferentes. No entanto, permite obter informações valiosas para o estudo a realizar e futuros estudos.

Deste modo, no que respeita à representatividade da amostra, esta situa-se nos 29% da população reclusa, pelo que as respostas obtidas não poderão ser generalizadas, tendo em conta o universo de 256 reclusos. No entanto, as respostas obtidas servirão para averiguar e responder aos objetivos da presente investigação.

Quanto ao número de participantes do estudo, inicialmente foram selecionados 110 participantes do sexo masculino, dos quais 55 eram reclusos que se encontravam a frequentar

o curso de Educação e Formação de Adultos (EFA) no estabelecimento prisional e os outros 55 não frequentavam o ensino no estabelecimento prisional. Contudo, alguns indivíduos acabaram por desistir da escola, o que baixou o número de indivíduos que se encontravam na escola, pelo que se gerou um outro grupo importante na realização desta investigação, o qual foi denominado o grupo dos desistentes dos cursos EFA. Ainda, outros indivíduos acabaram por desistir da participação no estudo, por considerarem que seria uma avaliação realizada ao seu percurso no estabelecimento prisional, que mesmo após ter sido esclarecido tal situação, preferiram não participar, ocorrendo uma mortalidade de 37 participantes na amostra.

Neste sentido, esta investigação teve a participação de 73 reclusos do sexo masculino, sendo que de uma totalidade de 52 inscritos nos cursos EFA, 28 (38.4%) participaram no estudo, pelo que foram selecionados outros 28 participantes (38.4%) que não frequentavam o ensino no EP, de modo a possibilitar uma comparação justa entre os participantes. Além disso, todos os desistentes dos cursos EFA participaram no estudo, totalizando-se 17 participantes (23.2%) no grupo dos desistentes dos cursos EFA.

Na Tabela 1 podemos verificar que estes participantes têm idades compreendidas entre os 19 e os 62 anos (M= 36; DP= 10), em que se verifica uma maior participação de indivíduos com idades compreendidas entre os 31 e os 40 anos (45.2%), seguido de indivíduos com idades compreendidas entre os 21 e os 30 anos (28.8%). Os sujeitos com menor representação em termos de faixa etária correspondem a 2.7% dos participantes com 19 e 20 anos e 1.4% com 62 anos.

No que respeita ao estado civil dos participantes, é possível observar a partir da Tabela 1 que grande parte são indivíduos solteiros (71.5%), sendo que 12 encontram-se comprometidos numa relação conjugal, tendo outros 9 se divorciado.

Tabela 1.

Caraterização da amostra em função da idade, estado civil e habilitações literárias.

		Frequência	**%**	***M***	***DP***	***Min-Máx***
Idade	≤ 30 anos	23	31.5	35.71	10.27	19-62
	31-40 anos	33	45.2			
	> 40 anos	19	23.3			
Estado Civil	Solteiro	52	71.2			
	Casado	12	16.4			
	Divorciado	9	12.3			
Habilitações Literárias	1º ano	3	4.1			
	2º ano	4	5.5			
	4º ano	17	23.3			
	6º ano	17	23.3			
	9º ano	15	20.5			
	12º ano	9	12.3			
	Curso superior	2	12.3			
	Sem habilitações	2	2.7			
	Omisso	4	5.5			
Total		73	100			

Ainda, a partir da Tabela 1 é possível observar a respeito das habilitações académicas que 17 indivíduos possuem o 4º ano de escolaridade, outros 17 possuem o 6º ano de escolaridade e 15 possuem o 9º ano de escolaridade. Apenas nove concluíram o secundário no meio exterior, sendo que dois nem frequentaram a escola no exterior.

No que respeita à ocupação laboral dos participantes, verifica-se na Tabela 2 que 34 encontram-se ocupados a nível laboral no EPF e 28 dos inquiridos encontram-se a frequentar os cursos EFA, sendo que dos 45 indivíduos que não estão a frequentar o ensino, 17 destes já o frequentaram, mas acabaram por desistir deste tipo de atividade.

Tabela 2.

Distribuição da amostra em função da ocupação laboral e da frequência no ensino.

		Frequência	**%**
Ocupação Laboral	Sim	34	46.6
	Não	39	53.4
Cursos EFA	Sim	28	38.4
	Não	45	61.6

4.4. Instrumentos de Recolha de Dados

No presente estudo foram aplicados três instrumentos de recolha de dados, nomeadamente um questionário sociodemográfico e motivacional e duas escalas de avaliação. O questionário sociodemográfico e motivacional (Anexo A) teve como objetivo obter informações sobre os dados pessoais dos participantes, bem como verificar os seus fatores motivacionais a nível escolar. Neste sentido, o questionário foi elaborado a partir das conclusões do estudo de Diseth et al. (2009) sobre a motivação e as preferências dos sujeitos no ensino no meio prisional, realizado em cinco países. O mesmo foi aplicado inicialmente a três reclusos, a fim de averiguar a existência de erros ou questões que poderiam enviesar os resultados. Após este teste, o questionário ficou composto por 10 questões de escolha múltipla e duas questões de resposta aberta, pelo que foram recolhidos dados sobre os participantes respeitantes à idade, sexo, participação em atividades escolares e laborais, bem como questões orientadas para as

áreas motivacionais dos indivíduos, permitindo obter uma breve caraterização da amostra. Este instrumento foi aplicado a todos os participantes do estudo possibilitando a comparação das áreas motivacionais dos indivíduos em reclusão no EP do Funchal, principalmente entre os que se encontram a estudar e os que não estão a frequentar atividades educacionais.

De modo a avaliar a autodeterminação dos participantes, foi utilizado a *"Escala da Autodeterminação (Self-Determination Scale)"*, desenvolvida por Sheldon e Deci (1996). Esta escala foi adaptada para a versão portuguesa por Silva et al. (2010), sendo uma escala constituída por um conjunto de 10 itens, de autopreenchimento, através de uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que (1) Só A é verdadeira e (5) Só B é verdadeira (Anexo B). Cada cinco itens correspondem a uma subescala da autodeterminação, nomeadamente a Autoconsciência e a Escolha Percebida, como é possível observar no Quadro 1. Assim, os resultados elevados indicam maiores níveis de autodeterminação. Este instrumento foi aplicado a todos os participantes do estudo, de forma a comparar os níveis de autodeterminação entre os diferentes grupos.

Quadro 1.

Subescalas de avaliação da "Escala da Autodeterminação" (Sheldon & Deci, 1996).

Dimensão	Itens
Autoconsciência	2; 4; 6; 8; 10
Escolha Percebida	1; 3; 5; 7; 9

Por fim, foi também aplicada a *"Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar"*, desenvolvida por Siqueira e Wechsler (2006), com o intuito de compreender a motivação para a aprendizagem escolar baseado na forma como os participantes pensam e agem dentro da sala de aula. Esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Imaginário, Jesus,

Morais, Fernandes, Santos, Santos e Azevedo (2014), sendo constituída por 14 itens, avaliados numa escala de *Likert* de seis pontos, em que (1) corresponde a Discordo Totalmente e (6) Concordo Totalmente (Anexo C), apresentando um bom índice de fiabilidade, com *alpha de Cronbach* de .82.

Uma vez que a escala seria aplicada a uma amostra de indivíduos adultos, diferente da população da escala original (crianças), verificou-se a necessidade de adaptar a escala para esta amostra. Deste modo, realizou-se uma análise fatorial exploratória e procedeu-se à análise dos resultados estatísticos obtidos por cada um dos itens. Numa fase inicial, os itens foram divididos em quatro fatores, sendo que o item "Gosto de pesquisar para realizar uma atividade" não era consistente com a restante escala tendo sido eliminado, pois tinha um índice de consistência interna diferente dos outros itens (-0.329). De forma a obter uma boa consistência interna da escala, procedeu-se à análise fatorial dos itens, tendo sido necessário forçar os seus componentes a três fatores, verificando-se a necessidade de inverter os itens "Faço os exercícios da escola mesmo quando sei que o professor não vai dar nota" e "Tenho boas notas porque me esforço a estudar", de modo a aumentar o *alpha de Cronbach*, através do método de rotação *varimax*, como é possível observar na Tabela 3.

Tabela 3.

Análise fatorial dos dados a partir do método de extração e método de rotação varimax.

Questão	Extração	Fator 1	Fator 2	Fator 3
Tenho boas notas porque me esforço a estudar.	,701	-,416		,682
Sinto que posso realizar as tarefas escolares.	,669	,816		
Na sala de aula, gosto de fazer as tarefas propostas.	,712	,833		
Faço os exercícios da escola mesmo quando o professor não vai dar nota.	,444	-,387	,542	
Detesto atividades para as quais preciso pensar muito.	,626	,394	,456	,512
Evito pensar muito para realizar uma atividade.	,634		,353	,701
Quando tenho dificuldades numa tarefa, peço ajuda ao professor.	,456	,590	-,304	
Só estudo quando sei que vou ser avaliado.	,575		,740	
Quando tiro notas baixas é sempre culpa do professor.	,471			,682
Quando me esforço tenho um bom desempenho na escola.	,782	,864		
Não me interesso pela leitura.	,466			,628
Não consigo realizar as atividades escolares.	,613		,733	
Não aprendo bem porque tenho maus professores.	,539	-,416	,589	

Verificou-se que a divisão dos itens pelos três fatores obtidos correspondem ao primeiro fator da escala original, designadamente o *"Envolvimento/ Persistência com as Atividades Escolares"*, denominando-se estes três fatores em subdomínios da escala, nomeadamente, o envolvimento negativo, o envolvimento positivo e a motivação extrínseca, tendo-se realizado a análise da consistência interna para cada subdomínio, bem como para a escala na sua totalidade, pelo que se verificou valores de consistência interna aceitáveis.

Tabela 4.

Coeficientes de Alpha de Cronbach das dimensões da "Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar".

Dimensões	**Itens**	**α**
Envolvimento Negativo	1; 5; 6; 9; 11	0.69
Envolvimento Positivo	2; 3; 7; 10	0.78
Motivação Extrínseca	4; 8; 13; 14	0.67
Escala de Motivação Geral		0.71

Na Tabela 4, é possível verificar que o Envolvimento Positivo é a dimensão que possui uma consistência interna aceitável, que permite aumentar a consistência interna da escala geral, sendo que as outras dimensões possuem uma consistência interna fraca, mas próxima do aceitável. Neste sentido, verifica-se que a escala possui valores de consistência interna adequadas pelo que os resultados desta investigação são munidos de fiabilidade estatística.

Tendo isto em conta, importa mencionar que a cotação deste instrumento consta na soma dos itens de modo a obter valores mais elevados, verificando-se assim a motivação do indivíduo para a aprendizagem escolar. Considerando as questões utilizadas na escala, o instrumento foi aplicado aos participantes que se encontram a frequentar os cursos EFA e aos

que desistiram dos cursos EFA, permitindo compreender os fatores motivacionais escolares próprios destes indivíduos.

4.5. Procedimentos de Recolha de Dados

Inicialmente, o projeto de investigação e os objetivos a ele inerentes foram apresentados ao Diretor e aos Técnicos Superiores de Reeducação do estabelecimento prisional, com o propósito de obter as devidas autorizações para a aplicação dos questionários aos indivíduos que se encontram em situação de reclusão. Após a seleção da amostra, foi agendado o preenchimento dos questionários em horários diferentes para cada grupo da amostra, tendo realizado com o grupo dos desistentes no Regime Aberto Voltado para o Interior (RAVI), a partir das 17:00h, devido à sua ocupação laboral, e com os restantes participantes estipulou-se datas para a aplicação dos instrumentos, que nem sempre foram cumpridas com rigor, devido ao meio no qual se encontram os participantes, necessitando os mesmos de cumprir determinadas regras. Assim, os questionários foram aplicados em horários no turno da manhã e da tarde durante os meses de abril e maio de 2016.

Antes de se proceder à aplicação dos instrumentos, foi explicado aos participantes os objetivos do estudo, garantindo o anonimato e confidencialidade dos participantes através de um consentimento por escrito (Anexo D), de forma a que os mesmos pudessem aderir de forma voluntária, sendo ainda informados que poderiam desistir em qualquer momento da investigação.

Assim, procedeu-se então à aplicação dos instrumentos numa sala de aula em sete momentos, tendo sido aplicado num momento num refeitório, por serem reclusos do RAVI, os quais não se encontram no mesmo bloco que os restantes reclusos. De forma a facilitar a recolha dos dados, a aplicação dos instrumentos foi realizada por grupos, de 10 a 15 elementos, consoante a ala em que se encontravam, procurando cumprir sempre as regras

estabelecidas pelo estabelecimento. Procurou-se de igual modo aplicar os instrumentos por grupos de estudo, como é possível observar no quadro 2. Para o preenchimento destes questionários não foi estipulado nenhum tempo limite, sendo que em média, demoravam cerca de 15 a 30 minutos.

Durante a aplicação dos instrumentos, a investigadora esteve sempre presente permitindo o esclarecimento de dúvidas e a instrução de preenchimento dos instrumentos.

Quadro 2.

Instrumentos aplicados aos indivíduos que frequentam a escola, que não frequentam a escola e que desistiram da escola.

Instrumentos	**Grupos de estudo**
Questionário Sociodemográfico e Motivacional	Frequentam a escola Não frequentam a escola Desistiram da escola
Escala da Autodeterminação	Frequentam a escola Não frequentam a escola Desistiram da escola
Escala da Motivação para a Aprendizagem Escolar	Frequentam a escola Desistiram da escola

4.6. Procedimentos de Análise dos Dados

Considerando que a metodologia utilizada na investigação é de natureza quantitativa, procedeu-se à utilização do programa *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (versão 23 para *Windows*), permitindo o tratamento dos dados recolhidos.

As escalas utilizadas foram codificadas conforme as instruções de cotação indicadas pelos seus autores, sendo também o questionário sociodemográfico e motivacional codificado, de forma a possibilitar a análise dos dados recolhidos. Para avaliar as questões de resposta aberta, procedeu-se à sua codificação em grupos específicos tendo em conta as respostas semelhantes, permitindo assim a análise no programa SPSS. Assim, recorreu-se a análises descritivas, comparativas e correlacionais para responder às questões da presente investigação.

Inicialmente, verificou-se os principais pressupostos para a aplicação dos testes paramétricos, nomeadamente a normalidade das distribuições e a homogeneidade das variâncias, obtendo-se através do Teste de *Kolmogorov-Smirnov* com correção de *Lilliefors* um *p-value* de 0.00 para a amostra do presente estudo, considerando que o nível de significância deveria ser superior a 0.05. Além disso, as representações gráficas demonstraram uma assimetria diferente da distribuição normal, pelo que se concluiu que os as distribuições não seguem os pressupostos da normalidade dos dados.

Com o intuito de caraterizar a amostra da presente investigação, recorreu-se à estatística descritiva utilizando principalmente a média, o desvio-padrão, o mínimo e máximo e análise das frequências, possibilitando a comparação entre os três grupos de investigação, permitindo observar a frequência nos cursos EFA, as habilitações académicas de todos os participantes e a frequência em ocupações laborais, possibilitando apurar o nível de autodeterminação e de motivação académica entre os diferentes grupos da amostra.

Uma vez compreendida a necessidade de utilização da estatística não-paramétrica nesta investigação, foi utilizado o Teste de *Kruskall-Wallis* (χ^2) de modo a averiguar a existência de diferenças entre as variáveis sociodemográficas e a frequência dos sujeitos em situação de reclusão nos cursos EFA.

Para verificar a influência da variável motivação académica na frequência nos cursos EFA e na desistência da frequência no ensino, bem como a influência da variável autodeterminação na frequência nos cursos EFA, recorreu-se ao Teste de *Mann-Whitney (U)*.

Ainda, com o objetivo de verificar a dependência entre as variáveis Autodeterminação e Motivação académica, recorreu-se ao *Coeficiente de Correlação de Spearman (r)*, no sentido de determinar o grau de associação existente entre as variáveis.

A análise estatística terá por base o nível de significância de 0.05 respeitante às decisões em relação ao significado das diferenças e das associações, pelo que resultados superiores a 0.05 não terão significância para o estudo realizado.

Capítulo V – Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos e a análise dos mesmos. De forma a ter uma melhor perceção dos resultados, a apresentação dos mesmos será realizada seguindo as questões de investigação definidas.

5.1. Influência das Variáveis Sociodemográficas nos Sujeitos que Frequentam os Cursos EFA

Considerando a problemática de estudo, importa compreender os fatores que levam os indivíduos em situação de reclusão a frequentar o ensino no estabelecimento prisional. Deste modo, foram analisadas as variáveis sociodemográficas no presente estudo, nomeadamente a idade, as habilitações académicas, a escolaridade obrigatória, a ocupação laboral, outras atividades (ex: inglês, informática, ginásio) e a perspetiva que os reclusos têm sobre a educação no meio prisional, com o intuito de compreender a influência que estas têm na decisão de frequentarem o ensino neste meio peculiar.

No entanto, torna-se relevante compreender de igual modo as razões que levam os indivíduos na mesma situação a não demonstrarem interesse na frequência do ensino neste meio. Assim, com o intuito de entender a razão que leva os sujeitos a não frequentar o ensino no EPF, procedeu-se à análise das variáveis situacionais que poderão influenciar a decisão de frequentar o ensino ou não, neste ambiente tão peculiar, que é o meio prisional. Tendo por base as questões realizadas no questionário motivacional, foi realizada a análise das respostas referentes à frequência nos cursos EFA.

Tabela 5.

Frequência absoluta (n) e relativa (%), referente às razões para os indivíduos não frequentarem o ensino no EPF.

Razões para não frequentar o ensino	**n**	**%**
Não foi informado da existência do curso no estabelecimento prisional.	4	10.8
Não quer facultar atividades de ensino no meio prisional.	4	10.8
Já tem a sua educação completa.	13	35.1
Não é importante para o seu futuro.	2	5.4
Acha que não vale a pena estudar.	1	2.7
Considera que possui alguns problemas em aprender novas coisas.	2	5.4
Outra razão.	16	23.1
Omisso	3	6.7
Total	**45**	**100**

No que respeita à questão 4 do questionário motivacional "Participa no curso de educação e formação de adultos (curso EFA) no estabelecimento prisional?" de resposta "Sim" e "Não", obteve-se para as respostas assinaladas como "Não" (n = 45) as justificações presentes na Tabela 5. De acordo com os resultados apresentados, é possível verificar que o facto de já terem a sua educação completa é a razão que prevalece acima das outras (35.1%), seguido de outra razão, a qual verificou-se que é o horário da ocupação laboral (23.1%).

Tabela 6.

Frequência absoluta (n) e relativa (%) dos indivíduos que cumpriram a escolaridade obrigatória.

Escolaridade Obrigatória	**n**	**%**
Sim	48	65.8
Não	25	34.2
Total	73	100

Tendo em conta a razão que predomina na Tabela 5, revela-se interessante compreender a percentagem de indivíduos que cumpriram a escolaridade obrigatória (65.8 %).

Tabela 7.

Frequência absoluta (n) e relativa (%) dos indivíduos que se encontram a trabalhar no EPF.

Ocupação laboral	**n**	**%**
RAVI	3	8.7
Câmaras Municipais	4	11.5
Barbaria	1	3
Cozinha	6	17.6
Faxina	15	44.2
Mecânica	1	3
Ginásio	1	3
Costura	1	3
Padaria	2	6
Total	**34**	**100**

Uma vez que a ocupação laboral demonstrou ser uma razão eminente para os indivíduos não frequentarem o ensino no EPF, é importante compreender o número de sujeitos que possuem esta ocupação e que tipo de ocupação têm. Assim, é possível observar na Tabela 7 que 34 sujeitos possuem uma ocupação laboral, sendo que quase metade trabalham no EPF como faxinas (44.2%), seguido dos que trabalham na cozinha (17.6%).

Tabela 8.

Perspetiva dos indivíduos sobre a educação na prisão.

Benefício da educação	**n**	**%**
Instrumental	8	11
Aprendizagem	33	45.2
Perspetivas futuras	27	37
Omissos	5	6.8
Total	**73**	**100**

Na Tabela 8 estão apresentadas as perspetivas dos sujeitos em relação à educação na prisão, tendo-se agrupado as respostas à questão 9 "Considera que a educação na prisão é benéfica? Em que sentido?" em três grupos, baseados nos estudos de Diseth et al. (2009) e Roth e Manger (2014), nomeadamente a instrumental, na qual foram inseridas as respostas associadas à ocupação do tempo livre e às saídas jurisdicionais, o que consta no interesse dos sujeitos; a aprendizagem (45.2%), que consiste na perceção que os indivíduos têm da necessidade de conhecimento e de aprendizagens; e por fim, as perspetivas futuras (37%), onde foram inseridas as respostas relacionadas com o futuro dos sujeitos e da influência da educação no seu futuro.

Tabela 9.

Influência das variáveis sociodemográficas na frequência nos cursos EFA.

Variáveis	Grupo de estudo	Ordem Média	Média (DP)	χ^2	*p*
Idade	Frequentam a escola	38.54	35.71 (10.27)	1.80	0.406
	Não frequentam	39.13			
	Desistiu	30.97			
Habilitações Académicas	Frequentam a escola	36.18	4.19 (1.53)	2.61	0.271
	Não frequentam	38.02			
	Desistiu	28.47			
Escolaridade Obrigatória	Frequentam a escola	40.14	1.34 (0.48)	1.96	0.374
	Não frequentam	33.63			
	Desistiu	37.38			
Ocupação Laboral	Frequentam a escola	42.27	1.53 (0.50)	4.66	0.097
	Não frequentam	37.75			
	Desistiu	30.38			
Outras Atividades	Frequentam a escola	35.83	1.16 (0.37)	0.75	0.688
	Não frequentam	35.64			
	Desistiu	38.97			
Perspetiva sobre a Educação	Frequentam a escola	37.52	2.27 (0.67)	1.76	0.414
	Não frequentam	30.94			
	Desistiu	34.97			

De modo a determinar se existe alguma associação entre as variáveis sociodemográficas e a frequência nos cursos EFA, utilizou-se o Teste de *Kruskall-Wallis* (χ^2). A partir da Tabela 9 é possível observar que a ocupação laboral é a variável que se encontra marginalmente próxima do valor significativo ($\chi^2 = 4.66$, $p = 0.09$). No entanto, de acordo com a Tabela 9, não foram encontradas diferenças significativas entre os grupos de estudo e as variáveis sociodemográficas, nomeadamente a idade, as habilitações académicas, a escolaridade obrigatória, a ocupação laboral, a frequência em outras atividades e a perceção que têm sobre a educação no EPF.

5.2. Motivação académica e Autodeterminação de sujeitos que frequentam os Cursos EFA

De modo a analisar a influência da motivação académica e a autodeterminação na frequência nos cursos EFA, recorreu-se ao Teste de *Mann-Whitney (U)*.

Para verificar se existe alguma relação entre a motivação académica e a frequência dos sujeitos nos cursos EFA, utilizou-se o grupo dos que frequentam os cursos EFA e o grupo que desistiu destes, uma vez que foram os grupos que preencheram a escala da motivação académica, avaliando assim os níveis de motivação académica dos diferentes grupos. De acordo com os resultados apresentados na Tabela 10, é possível verificar que não existe nenhuma associação significativa entre a motivação académica ($U = 197.5$, $p = 0.34$), bem como das suas dimensões, e a frequência nos cursos promovidos pelo EPF.

De igual modo, para verificar a influência da autodeterminação nos indivíduos que frequentam os cursos EFA, utilizou-se o grupo dos indivíduos que frequentam os cursos EFA e o grupo que desistiu destes, possibilitando comparar estes dois grupos. A partir da Tabela 11 verifica-se que os níveis de autodeterminação ($U = 616.0$, $p = 0.87$) e das suas dimensões não possuem nenhuma influência significativa na frequência dos sujeitos nos cursos EFA.

Tabela 10.

Influência da motivação académica na frequência dos sujeitos nos cursos EFA.

Variáveis	Grupo de Estudo	Ordem Média	Média (DP)	*U*	*p*
Motivação Extrínseca	Alunos	23.93	2.12 (1.00)	212.0	0.54
	Desistentes	21.47			
Envolvimento Negativo	Alunos	25.11	2.42 (1.07)	179.0	0.16
	Desistentes	19.53			
Envolvimento Positivo	Alunos	22.38	5.40 (0.62)	220.5	0.67
	Desistentes	24.03			
Motivação académica	Alunos	24.45	3.31 (0.59)	197.5	0.34
	Desistentes	20.62			

Tabela 11.

Influência da autodeterminação na frequência dos sujeitos nos cursos EFA.

Variáveis	Grupo de Estudo	Ordem Média	Média (DP)	*U*	*P*
Escolha Percebida	Frequenta o curso	37.86	3.40 (0.95)	606.0	0.78
	Não frequenta	36.47			
Autoconsciência	Frequenta o curso	36.64	3.98 (0.82)	620.0	0.91
	Não frequenta	37.22			
Autodeterminação	Frequenta o curso	36.50	3.69 (0.75)	616.0	0.87
	Não frequenta	37.31			

5.3. Relação entre a Autodeterminação e a Motivação académica

Com o objetivo de analisar a relação entre a autodeterminação e a motivação académica, recorreu-se ao *Coeficiente de Correlação de Spearman* (r_s). Os resultados obtidos da análise realizada encontram-se na Tabela 12.

Tabela 12.

Coeficiente de Correlação de Spearman entre a autodeterminação e a motivação académica.

		Motivação Extrínseca	**Envolvimento Positivo**	**Envolvimento Negativo**	**Motivação académica**
Autoconsciência	r_s	**0.301***	0.043	-0.105	0.098
	p	0.044	0.780	0.493	0.520
	N	45	45	45	45
Escolha Percebida	r_s	-0.12	-0.105	0.181	-0.047
	p	0.431	0.494	0.235	0.759
	N	45	45	45	45
Autodeterminação	r_s	0.069	-0.035	0.108	0.043
	p	0.651	0.82	0.481	0.781
	N	45	45	45	45

Os resultados apresentados na Tabela 12 indicam que existe uma correlação positiva entre a autoconsciência e a motivação extrínseca ($r_s = 0.30$, $p = 0.044$). No que respeita às outras dimensões, não se verifica nenhuma associação significativa, principalmente entre a autodeterminação e a motivação académica ($r_s = 0.04$, $p = 0.78$).

5.4. Influência da Motivação académica e da Autodeterminação nos Sujeitos que Desistiram dos Cursos EFA

De modo a verificar a relação entre os níveis de motivação académica, bem como de autodeterminação e a desistência da escola, recorreu-se ao Teste de *Mann-Whitney (U)*.

Tabela 13.

Influência da autodeterminação e da motivação académica para desistir dos cursos EFA.

Variáveis	Grupo de estudo	Ordem Média	Média (DP)	*U*	*p*
Escolha Percebida	Alunos	23.44	3.40 (0.95)	204.0	0.537
	Desistentes	21.00			
Autoconsciência	Alunos	22.07	3.98 (0.82)	218.0	0.779
	Desistentes	23.18			
Autodeterminação	Alunos	22.48	3.69 (0.75)	229.0	0.990
	Desistentes	22.53			
Motivação Extrínseca	Alunos	23.30	2.12 (1.00)	208.0	0.602
	Desistentes	21.24			
Envolvimento Positivo	Alunos	21.85	5.40 (0.62)	212.0	0.665
	Desistentes	23.53			
Envolvimento Negativo	Alunos	24.37	2.42 (1.07)	179.0	0.222
	Desistentes	19.53			
Motivação académica	Alunos	23.72	3.31 (0.59)	196.5	0.426
	Desistentes	20.56			

Consultando a Tabela 13, verifica-se que não há diferenças significativas entre os níveis de motivação académica (U = 196.5, p = 0.42) e de autodeterminação (U = 229.0, p = 0.99) nos indivíduos que desistiram da escola e aqueles que permaneceram a estudar.

5.5. Autodeterminação dos Indivíduos que Frequentam, Desistiram e Não Frequentam os cursos EFA

Com o objetivo de analisar os níveis de autodeterminação dos sujeitos que frequentam os cursos EFA, os que desistiram e os que não frequentam estes cursos, procedeu-se à utilização do Teste de *Kruskall-Wallis* (χ^2).

Tabela 14.

Níveis de autodeterminação dos indivíduos que frequentam, que desistiram e que não frequentam os cursos EFA.

Variáveis	Grupo de estudo	Ordem Média	Média (DP)	χ^2	*p*
Escolha Percebida	Frequentam	37.86	3.40 (0.95)	0.93	0.630
	Não frequentam	38.73			
	Desistiram	32.74			
Autoconsciência	Frequentam	36.64	3.98 (0.82)	0.13	0.938
	Não frequentam	36.39			
	Desistiram	38.59			
Autodeterminação	Frequentam	36.50	3.69 (0.75)	0.33	0.849
	Não frequentam	38.66			
	Desistiram	35.09			

De acordo com os dados da Tabela 14, não foram encontradas diferenças significativas nos níveis de autodeterminação (χ^2 = 0.33, p = 0.849) dos indivíduos que frequentam os cursos EFA, dos que não frequentam e dos que desistiram dos mesmos. Logo, podemos afirmar que os níveis de autodeterminação não estão associados com a decisão de frequentar os cursos promovidos pelo EPF.

Síntese

A partir dos resultados apresentados, é possível constatar a existência de uma relação positiva entre a motivação extrínseca e a autoconsciência, isto é, quanto maior é o fator motivacional extrínseco, maior é a autoconsciência do sujeito (r_s = 0.30, p = 0.044), apesar de não terem sido encontradas correlações entre a autodeterminação e a motivação académica. Ainda, verifica-se que não existe nenhuma diferença significativa entre as variáveis sociodemográficas e a frequência nos cursos EFA, apesar de se verificar uma marginal proximidade do nível de significância da ocupação laboral ($\chi^2 = 4.66$, p = 0.09), o que poderá significar que a ocupação laboral pode ter alguma influência na frequência dos indivíduos nos cursos EFA.

No que diz respeito aos níveis de autodeterminação e de motivação académica não foram encontradas diferenças significativas (χ^2 = 0.00, p = 0.99) nos alunos desistentes, comparativamente com o grupo se encontra a frequentar os cursos EFA (χ^2 = 0.63, p = 0.42).

Por fim, no que diz respeito aos níveis de autodeterminação nos diferentes grupos de estudo, não se encontraram diferenças significativas (χ^2 = 0.33, p = 0.85), o que significa que os níveis de autodeterminação não influenciam a frequência ou não nos cursos EFA.

Capítulo VI - Discussão

6.1. Influência das Variáveis Sociodemográficas na Frequência dos Sujeitos nos Cursos EFA

Uma vez compreendido o objetivo do presente estudo, procurou-se numa fase inicial esclarecer as razões que levam os indivíduos a não frequentarem o ensino no estabelecimento prisional, tendo-se constatado que o facto de considerarem que possuem a sua educação completa, é a razão que predomina em relação às outras, seguido de outra razão, nomeadamente o horário do trabalho prisional, a qual não permite aos sujeitos frequentarem atividades educacionais. Para além disso, verificou-se dois grupos de igual percentagem (10.8%) que afirmaram não ter tido conhecimento da educação no meio prisional e que não queriam frequentar atividades de ensino no meio prisional. Estes resultados não coincidem com a investigação realizada por Diseth et al. (2009), a qual possui uma amostra de 2394 reclusos, de cinco países diferentes, tendo constatado que 630 nunca receberam informação sobre a existência da educação no estabelecimento prisional, e outros 600 afirmaram que a prisão não oferecia nenhuma atividade educacional do seu interesse. A razão que prevaleceu no presente estudo foi uma das razões com menor percentagem no estudo dos autores indicados (12.9 %), o que poderá significar que a amostra deste estudo considera que não precisa aumentar os seus conhecimentos, enquanto que no estudo de Diseth et al. (2009), os participantes não participam nas atividades educacionais porque não têm conhecimento deste tipo de atividades nos estabelecimentos prisionais. Neste sentido, os dados obtidos indicam que a razão que leva os indivíduos no EPF a não frequentarem o ensino é pelo facto de estes considerarem que já têm a sua educação completa, uma vez que mais de metade (65.8 %) cumpriu a escolaridade obrigatória.

Considerando a análise dos resultados obtidos, verificou-se que as variáveis sociodemográficas não possuem influência na frequência nos cursos EFA no estabelecimento prisional. Estes resultados não se verificam na literatura, visto que segundo a investigação de Roth e Manger (2014), a idade é um dos fatores que leva os indivíduos a estudar no meio prisional, pois quanto mais novos são os sujeitos, mais importância atribuem à educação. No entanto, verificou-se que a idade não tem efeito na educação dos indivíduos, existindo no presente estudo indivíduos com idade desde os 19 anos aos 62 anos. Tendo em conta que na literatura a idade é um fator importante para frequentar o ensino no meio prisional (Roth & Manger, 2014), os resultados obtidos podem ser explicados pelas perspetivas futuras de cada indivíduo e pela pena que vão cumprir, visto que na investigação dos autores citados, quanto maior é a pena a cumprir, melhor perceção têm sobre a educação, tanto para adquirirem conhecimentos como para as suas perspetivas futuras.

No que diz respeito às habilitações literárias e à escolaridade obrigatória, os resultados obtidos demonstram que estas variáveis não têm um impacto significativo na educação dos indivíduos na prisão, o que pode ser explicado pelo facto de grande parte da amostra ter a escolaridade obrigatória completa. Segundo um estudo realizado por Steurer e Smith (2003), mais de 62% dos participantes que frequentam a escola no estabelecimento prisional não possuem o secundário e ainda, todos os participantes não completaram o 9º ano de escolaridade. Ainda, para Nova (2014), um baixo nível de escolaridade e habilitações pode ter influência na prática criminal, o que de certo modo verifica-se nos participantes deste estudo, considerando que o nível de escolaridade obrigatória se situa principalmente no 4º ano de escolaridade. Deste modo, indivíduos que possuem esta escolaridade deveriam querer frequentar o ensino, o que não se verifica através dos resultados obtidos. Uma solução possível seria a escolaridade obrigatória na prisão até pelo menos o 3º ciclo, uma vez que na

perspetiva de vários autores, a educação na prisão permite uma melhor reinserção e evita a reincidência, quando se encontram em liberdade (Leal, 1979; Diseth et al., 2009).

De igual modo, verifica-se uma controvérsia nos resultados obtidos em relação à ocupação laboral, os quais sustentam que não existe influência por parte desta variável na frequência dos sujeitos no ensino, contrariando a literatura, segundo a qual indica-nos que a ocupação laboral é tida como uma prioridade nos estabelecimentos prisionais, dificultando a tarefa das atividades educacionais, uma vez que o trabalho afeta o horário destas atividades (Oliveira, 2013). Os resultados do presente estudo podem dever-se ao facto de existirem sujeitos que frequentam a escola e possuem uma ocupação laboral simultaneamente, pelo que, no questionário motivacional assinalaram a resposta "Sim" nos dois campos, o que contraria a razão do trabalho influenciar a frequência no ensino. Apesar disso, verifica-se que pelo menos sete participantes possuem uma ocupação laboral no exterior sendo que não podem frequentar as atividades educacionais por estarem alojados no edifício do RAVI, o que por outro lado, confirma a hipótese de que a ocupação laboral influencia a frequência no ensino (Cabral & Silva, 2010).

No que respeita à perspetiva dos sujeitos sobre a educação no EPF, verificou-se que 45.2% consideraram que o ensino é uma oportunidade para obter novos conhecimentos e aprender, pelo que consideraram que as atividades educacionais são benéficas para os mesmos. Os resultados apontados corroboram a literatura, pois de acordo com a investigação realizada por Diseth et al. (2009), os indivíduos em situação de reclusão consideram importante frequentar as atividades educacionais por considerarem uma forma de obterem mais conhecimento. Ainda, estes resultados estão de acordo com o estudo de Roth e Manger (2014), a partir do qual concluíram que indivíduos que cumpriram penas elevadas valorizam a educação em termos de adquirir novos conhecimentos, associando às perspetivas futuras. Os participantes referiram três diferentes perceções sobre o benefício da educação no meio prisional,

nomeadamente o valor instrumental, a aprendizagem e as perspetivas futuras. A maioria dos participantes respondeu a esta questão positivamente, pelo que valorizam a educação neste meio, mesmo que por razões diferentes (Diseth et al., 2009). É neste sentido que seria importante implementar regras a nível da educação nos estabelecimentos prisionais, possibilitando uma melhor reinserção na sociedade.

Uma boa solução seria uma intervenção por parte dos técnicos superiores de educação e pelo psicólogo, visto que como indivíduos formados em ciências socias e humanas, possuem a competência de acompanhar o indivíduo desde a sua entrada no estabelecimento prisional, aquando da sua adaptação, orientá-lo para a sua reaproximação com o exterior e acompanhar a sua evolução pessoal e profissional ao longo da reclusão (Capul & Lemay, 2015).

6.2. Motivação académica e Autodeterminação de sujeitos que frequentam os Cursos EFA

Os resultados obtidos indicam que a motivação académica e a autodeterminação não estão relacionadas com a frequência nos cursos EFA no estabelecimento prisional o que não se verifica na literatura, a qual consta que a falta de motivação académica possui um impacto na frequência em atividades educacionais (Gomes et. al, 2003; Diseth et al., 2009). Tendo em conta que os indivíduos que se encontram em situação de reclusão são, por norma, indivíduos com baixo nível de escolaridade, a falta de motivação académica deve-se ao facto de terem abandonado a educação na infância ou ao insucesso escolar, como é referido por Gomes et. al (2003). Uma hipótese que explica a não associação destes fatores pode se dever à existência de outros fatores importantes para os sujeitos em situação de reclusão, os quais priorizam outras atividades, como a ocupação laboral, considerando estas mais importantes para o seu futuro quando em liberdade (Cabral & Silva, 2010). Além disso, uma vez que a frequência dos indivíduos nas atividades educacionais muitas vezes é devido à ocupação do seu tempo

livre e por considerarem que os beneficia para saídas jurisdicionais, os fatores motivacionais não possuem nenhum impacto, uma vez que estão patentes os interesses dos sujeitos (Gomes et. al, 2003; Diseth et. al, 2009; Roth, & Manger, 2014).

Relativamente à autodeterminação, segundo a teoria da autodeterminação de Ryan e Deci (2000) os níveis de motivação no indivíduo influenciam a sua autodeterminação. Logo, se os resultados apontam que os fatores motivacionais não influenciam a frequência nos cursos EFA, a autodeterminação acaba por não ter nenhum efeito de igual modo. Todavia, como afirmam os autores, os objetivos pessoais dos indivíduos influenciam a sua autodeterminação, pelo que, como foi referido, se possuem outros objetivos para além da educação, os níveis de autodeterminação podem variar, acabando por não influenciar na frequência dos sujeitos no ensino.

6.3. Relação entre a Autodeterminação e a Motivação académica

No que diz respeito à relação entre a autodeterminação e a motivação académica, verificou-se uma dependência entre a motivação extrínseca e a autoconsciência, ou seja, quando existe algum fator extrínseco que leva o indivíduo a realizar determinada ação, a sua autoconsciência é também influenciada pelo mesmo fator, o que está de acordo com a literatura, nomeadamente com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000). Segundo afirmam Deci et. al (1991), a motivação extrínseca possui uma influência no processo de internalização do sujeito, o que leva à existência de quatro tipos de motivação extrínseca, inicialmente expostos. Neste sentido e como explicam os autores, consoante o processo de internalização realizado pelo sujeito, a motivação extrínseca poderá assumir estes quatro tipos de motivação, sendo que a regulação integrada deste tipo de motivação é a forma mais autónoma da realização do comportamento pelo sujeito, o que sustenta os resultados obtidos.

Quanto à relação entre os restantes fatores da autodeterminação e da mesma com os fatores da motivação académica, incluindo a mesma, não se obteve nenhuma diferença significativa nos valores, o que contraria a TAD se concluirmos que a motivação académica neste meio é um tipo de motivação de regulação externa, visto que, como foi indicado por Gomes et. al (2003), a maioria dos indivíduos em situação de reclusão vêm a frequência em atividades educacionais como uma forma de obterem uma recompensa, nomeadamente saídas jurisdicionais. Neste sentido, deveria existir uma associação entre estas duas variáveis, pois de certo modo os indivíduos acabam por integrar as contingências externas, passando a ter um nível de autodeterminação mais controlado por fatores extrínsecos.

Uma hipótese possível para explicar os resultados obtidos poderá ser o facto de o questionário da motivação académica prender-se com questões relativas aos comportamentos dentro da sala de aula ou em relação às avaliações dos docentes, o que não permite obter uma visão sobre o próprio sujeito em relação à escola.

6.4. Influência da Motivação académica e da Autodeterminação nos Sujeitos que Desistiram dos Cursos EFA

Quando comparado o grupo dos desistentes dos cursos EFA e do grupo dos que frequentam estes cursos, verificou-se que não existem diferenças significativas a nível da autodeterminação e da motivação académica nos dois grupos. Devido à escassa literatura sobre a educação na prisão em Portugal e em relação aos grupos que desistem do ensino neste meio, não foi possível comparar a literatura com os resultados obtidos. Porém, é possível explicar os resultados, uma vez que, como já foi referido, no meio prisional verifica-se um interesse dos sujeitos em tentar mostrar boa imagem, pelo que frequentam o ensino como uma forma de ocupar o seu tempo e para beneficiar de posteriores saídas jurisdicionais

(Gomes et. al, 2003). Constatando que a maioria dos desistentes são indivíduos que possuem uma ocupação laboral, pelo que provavelmente terá sido a razão pela qual desistiram da escola, devem considerar o trabalho uma atividade com melhores qualificações para os mesmos, pois ganham experiência profissional, o que leva a concluir que a motivação académica e a autodeterminação não influenciam na sua educação devido a fatores intrínsecos destes sujeitos (Cabral & Silva, 2010).

6.5. Autodeterminação dos Indivíduos que Frequentam, Desistiram e Não Frequentam os Cursos EFA

Conforme os resultados obtidos, é possível afirmar que não existem diferenças significativas nos níveis de autodeterminação dos três grupos de estudo, ou seja, a autodeterminação não possui impacto na frequência dos indivíduos nos cursos EFA no estabelecimento prisional. Estes resultados não estão de acordo com as referências teóricas que afirmam que os objetivos de cada indivíduo influenciam os seus níveis de autodeterminação, sendo que sujeitos com elevados níveis de autodeterminação tendem a ter mais sucesso educacional uma vez que estão motivados para tal. Isto não se verifica no presente estudo pois os indivíduos que se encontram a frequentar os cursos EFA deveriam ter níveis de autodeterminação maiores do que aqueles que desistiram (Reeve, 2002; Ryan, & Deci, 2000). Todavia, podemos compreender que neste meio peculiar, os objetivos de todos os indivíduos passam por sair em liberdade, pelo que enquanto estão detidos, procuram passar o seu tempo a fazer algo de modo a ficarem ocupados (Gomes et. al, 2003). Neste sentido, os níveis de autodeterminação de todos provavelmente variam pouco visto que o objetivo geral de todos os indivíduos é o mesmo.

Síntese

Nesta investigação, com os resultados obtidos e a sua posterior análise, é possível concluir que a motivação académica e a autodeterminação não possuem influencia na frequência nos cursos EFA, nos sujeitos detidos no EPF. Verificou-se que as variáveis sociodemográficas e pessoais também não têm impacto na decisão dos indivíduos em relação à educação, tendo-se notado uma possível associação entre a ocupação laboral e as atividades educacionais, como é também sustentado por Cabral e Silva (2010), e que faz todo o sentido considerando a carga horária das ocupações laborais no EPF.

Além disto, averiguou-se uma relação entre a motivação extrínseca e a autoconsciência, o que está de acordo com a TAD, tendo em conta o *continuum* apresentado pelos autores desta teoria (Gagné & Deci, 2005). Apesar disso, não se observou nenhuma associação entre a autodeterminação e a motivação académica como se esperava, o que sugere que a motivação académica não depende dos níveis de autodeterminação dos indivíduos.

Ainda, não se observou nenhuma diferença nos níveis de autodeterminação nos diferentes grupos de estudo, resultados contrários ao que se esperava, uma vez que se procurava compreender o que levava os sujeitos em situação de reclusão a frequentar os cursos EFA, e outros não.

Capítulo VII – Considerações Finais

Uma vez realizada a conclusão dos resultados obtidos, neste capítulo são expostas algumas considerações sobre os mesmos, apontando-se algumas limitações e aspetos possíveis de estudar futuramente.

A motivação académica tem sido um objeto de estudo de longos anos a nível mundial, procurando se verificar as variáveis sociodemográficas, pessoais e contextuais que podem influenciar o sujeito. Além disso, tem se vindo a estudar a motivação académica a partir das perspetivas dos alunos, dos pais/ encarregados de educação dos alunos e dos professores de forma a se compreender o que é possível fazer para aumentar a motivação dos alunos para estudar. No que respeita à motivação para estudar no estabelecimento prisional, têm sido realizados alguns estudos em diversos países com o intuito de compreender o que leva os indivíduos em situação de reclusão a frequentar atividades educacionais.

A presente investigação pretendeu verificar que fatores motivacionais levam os sujeitos a frequentar o ensino no EPF, bem como averiguar os níveis de autodeterminação do grupo que se encontra a estudar, comparativamente ao grupo que não está a estudar no EPF.

Relativamente às hipóteses colocadas como resposta às questões de investigação colocadas na presente investigação conclui-se que a idade, as habilitações académicas e a escolaridade obrigatória cumprida, bem como as perspetivas que os indivíduos possuem sobre a educação e a frequência em outras atividades, como as artes plásticas, o teatro, a cerâmica, o ginásio e o inglês, não possuem qualquer influência na participação dos sujeitos nos cursos EFA. A respeito da ocupação laboral, podemos observar uma provável influência na participação destes sujeitos nestes cursos, possivelmente devido à carga horária estabelecida para o trabalho, que afeta o horário das atividades educacionais no meio prisional, mas os resultados indicam que não existe influência desta variável. Os resultados

obtidos contrariam o estudo de Roth e Manger (2014) que concluiu que quanto mais jovens são os indivíduos que se encontram detidos no estabelecimento prisional, mais valorizam a educação para o seu futuro. Ainda, contrariam também o estudo de Steurer e Smith (2003), que verificaram que os indivíduos que se encontram a estudar no meio prisional são indivíduos que estão a completar o 9º ano de escolaridade ou já possuem o secundário, na sua maioria. Além disso, estes resultados também não se encontram de acordo com o estudo de Oliveira (2013) o qual verificou que a ocupação laboral é tida como uma prioridade nos estabelecimentos prisionais, dificultando a tarefa das atividades educacionais, devido às cargas horárias estabelecidas.

Quanto à segunda hipótese colocada, é possível concluir com os resultados obtidos que os níveis da autodeterminação e da motivação académica não influenciam a frequência dos sujeitos na escola no EPF. Estes resultados contrariam os estudos de Gomes et. al (2003) e Diseth et al. (2009), nos quais observaram que a falta de motivação tem impacto na frequência em atividades educacionais nos estabelecimentos prisionais. Neste sentido, verifica-se também a falta de autodeterminação, que segundo a TAD de Gagné e Deci (2005), os níveis de autodeterminação aumentam conforme a motivação do indivíduo. Estes resultados não confirmam a hipótese apresentada, uma vez que é esperado que indivíduos que realizam um comportamento estão motivados para o mesmo.

No que respeita à terceira hipótese, a partir dos resultados apresentados é possível concluir que a motivação académica e a autodeterminação não se encontram relacionadas, o que contraria não está de acordo com a teoria de Gagné e Deci (2005), se concluirmos que a motivação académica no meio prisional é um tipo de motivação extrínseca. Neste sentido, e segundo afirmam os autores, quanto mais internalizada for a motivação extrínseca, maior será a autodeterminação do sujeito, ou seja, devia existir uma relação entre a motivação académica e a autodeterminação, como foi apontado na hipótese. Apesar de não se confirmar

a hipótese, verificou-se uma relação entre a autoconsciência e a motivação extrínseca, o que já é sustentado pela TAD.

Relativamente à quarta hipótese, observou-se que não existem diferenças nos níveis de motivação académica e de autodeterminação no grupo dos sujeitos que desistiram da escola e dos que permaneceram a estudar. Em relação a esta hipótese, não foi possível comparar com a literatura devido à sua escassez respetivamente a este tema, mas contrariou a hipótese estabelecida inicialmente, uma vez que se esperava que os níveis de motivação académica, principalmente, fossem menores do que os indivíduos que permaneceram a estudar.

Por fim, os resultados respetivos à quinta hipótese apontaram para a inexistência de diferenças nos níveis de autodeterminação nos diferentes grupos de estudo, o que contraria a teoria de Gagné e Deci (2005) novamente, segundo a qual indica que os níveis de autodeterminação variam consoante os objetivos de cada indivíduo, demonstrando ainda que sujeitos com elevados níveis de autodeterminação obtêm maior sucesso académico.

Contudo, mesmo não tendo confirmado nenhuma hipótese das estabelecidas no presente estudo, não podemos concluir que não existe nenhuma relação entre a motivação académica e a autodeterminação, uma vez que consideramos a motivação académica como um tipo de motivação extrínseca do *continuum* apresentado pela TAD, descartando a hipótese de que pode ser um tipo de motivação extrínseca com regulação integrada. Porém, foi possível descrever e caraterizar de forma pormenorizada as razões que levam os sujeitos a não frequentar o ensino no EPF e verificar os níveis de motivação académica e de autodeterminação nos três grupos estudados, cumprindo-se, parte dos objetivos que levaram a cabo este estudo.

No que respeita aos fatores motivacionais que levam os sujeitos a frequentar o ensino no estabelecimento prisional, não obtivemos nenhuma conclusão concreta, provavelmente devido ao tamanho da amostra e dos instrumentos utilizados, que não permitiram obter uma

visão concreta sobre estes fatores motivacionais. Conquanto, poderá se afirmar que o que leva os indivíduos em grande parte a frequentar os cursos EFA nos estabelecimentos prisionais está associado aos objetivos pessoais de cada um, visto que adquirir novos conhecimentos e planear o futuro em liberdade são os fatores com maior percentagem obtida.

Tendo em conta os resultados obtidos na presente investigação, torna-se importante divulgar a necessidade dos cursos EFA nos estabelecimentos prisionais, procurando desenvolver nos sujeitos que se encontram detidos a urgência em participar nestes cursos como forma de prevenir a sua reincidência.

A necessidade de frequentarem este tipo de atividades educacionais parte principalmente pelo facto de existirem estudos que indicam que a educação reduz, de forma significativa, a reincidência, pelo que também permite o desenvolvimento de caráter e de habilitações e qualificações profissionais, dando novas oportunidades quando em liberdade (Diseth et al., 2009; Gomes et al., 2003; Lochner, & Moretti, 2003).

É importante também ressalvar e descrever as principais limitações desta investigação, evitando-se erros semelhantes em estudos futuros. Primeiramente, uma das limitações com que me deparei logo de início consistiu em manter a amostra inicial, tendo em conta a personalidade dos indivíduos e o meio em que se encontram inseridos.

Em segundo lugar, a aplicação dos instrumentos em vários momentos foi difícil de controlar tendo em conta principalmente as regras do estabelecimento prisional, bem como a disponibilidade dos sujeitos detidos, por se encontrarem sempre ocupados, uma vez que frequentam atividades laborais e outro tipo de atividades que ocupam o seu tempo.

Em terceiro lugar, o recurso a um instrumento de recolha de dados – o questionário motivacional, o qual permitiu obter uma caraterização dos sujeitos, mas no que respeita à questão de estudo, a motivação, não permitiu obter os resultados desejados.

Em quarto lugar, a utilização do instrumento "Escala de motivação para a aprendizagem escolar" permitiu obter resultados importantes respetivamente à perspetiva dos sujeitos que frequentam os cursos EFA. Porém, não permitiu obter nenhum dado sobre a perceção que os indivíduos que não frequentam estes cursos têm sobre a escola, pelo que não foi possível fazer a devida comparação a nível da motivação académica. Assim, sugere-se no futuro a utilização de um instrumento mais amplo, possível de aplicar a toda a amostra.

Além disto, verificou-se também uma dificuldade em encontrar estudos, principalmente em Portugal, respetivos ao tema de estudo e à utilização dos instrumentos utilizados, o que dificultou a comparação dos dados entre vários estudos.

Considerando as limitações expostas, importa, em estudos futuros, o recurso a estudos experimentais ou estudos em dois momentos, no sentido de se averiguar a relação da motivação académica e da autodeterminação em indivíduos que se encontram a estudar e os que desistem, permitindo, verificar a alteração dos níveis destas variáveis. No que respeita aos fatores motivacionais que levam estes indivíduos a frequentarem a escola no meio prisional, seria importante realizar um estudo qualitativo, permitindo se obter uma melhor perceção sobre o que leva estes sujeitos a frequentarem as atividades educacionais. Além disso, estes estudos também devem permitir obter informações sobre a perceção dos professores, dos técnicos e dos guardas presentes sobre o benefício da educação e a motivação dos indivíduos em frequentar estas atividades educacionais, obtendo uma melhor caraterização desta temática.

Também seria importante realizar em estudos futuros a relação entre a autodeterminação e a motivação académica dos indivíduos em situação de reclusão em outros estabelecimentos prisionais em Portugal, permitindo a comparação dos resultados a nível nacional. Também seria interessante compreender a influência de outras variáveis como as cargas horárias, a relação com os guardas e com os professores neste meio, para frequentar os cursos EFA.

Apesar das limitações encontradas ao longo do processo de investigação espera-se que a realização desta investigação possa contribuir de algum modo para um melhor entendimento da motivação académica e da autodeterminação neste meio peculiar, bem como a sua relação com as variáveis estudadas, e que os resultados apresentados permitam desenvolver programas ou regras de intervenção nos estabelecimentos prisionais, tendo em conta sempre o evitamento da reincidência e uma melhor reinserção na sociedade.

Referências Bibliográficas

Adams, J. S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of abnormal and social psychology, 67*(5), 422-436.

Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational behaviour and human performance, 4*(2), 142-175.

Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1975). Teoria e investigação empírica nas ciências sociais. *Análise Social, 11*(2 e 3), 365-445.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122-147.

Bandura, A. (2006). Adolescent development from na agentic perspective. In F. Pajares , & T. C. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescentes* (p. 1-43). Connecticut: Information age publishing.

Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of Self-Efficacy Theory of Behavioral Change. *Cognitive Therapy and Research, 1*(4), 287-310.

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology, 41*(3), 586-598.

Bergamini, C. W. (2002). Motivação: uma viagem ao centro do conceito. *Fator humano, 1*(2), 63-67.

Boruchovitch, E., Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. S., & Fonseca, M. S. (2013). Motivação do aluno para aprender: Fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. *Educação temática digital, 15*(3), 425-442.

Cabral, L. R., & Silva, J. L. (2010). O trabalho penitenciário e a ressocialização do preso no Brasil. *Revista do Centro Académico Afonso Pena*, *1*, 157-184.

Capul, M., & Lemay, M. (2015). *Da educação à intervenção social*. Porto: Porto Editora.

Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação: Guia para aprendizagem* (2a. Ed.). Lisboa: Universidade Aberta.

Comissão da educação e das capacidades (2004). *Prison education*. Londres: House of Commons.

Cordeiro, L. L. (1961). O significado de "relações humanas". *Revista de administração de empresas, 1*(2), 13-25. Doi: 10.1590/S0034-75901961000200001

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2a ed.). Coimbra: Almedina.

Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista interdisciplinar científica aplicada, 2*(4), 1-13.

Deci, E. (1975). Intrinsic Motivation. Nova Iorque: Plenum.

Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109–134.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Nova Iorque: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3 e 4), 325-346.

Decreto-Lei 115/2009, de 12 de outubro - *Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade*.

Decreto-Lei 57/1978, de 9 de março – Diário da República I série, 489-493. *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Diseth, A., Gunnlaugsson, H., Gustavsson, A. L. E., Koski, L., Koudahl, P., RagnarssoN, B., & Samuelsson, S. (2009*). Education in nordic prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*. Dinamarca: Nordic council of ministers.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2a ed.). Nova Iorque: Routledge.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gabriel, D. (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, *26*(4), 331-362. Doi: 10.1002/job.322

Giacóia, G., Hammerschmidt, D., & Fuentes, P. O. (2011). A prisão e a condição humana do recluso. *Revista argumenta – UENP*, *15*, 131-161.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (p. 63-84). Nova Iorque: Macmillan.

Gomes, C., Duarte, M, & Almeida, J. (2003). *Crimes, penas e reinserção social: um olhar sobre o caso português*. In: Congresso português de sociologia, 5. Atas dos ateliers. Sociedades contemporâneas: reflexividade e ação, 27-34.

Guimarães, S. E. R., Bzuneck, J. A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia educacional e escolar, 6*(1), 11-19.

Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (2010). *The motivation to work* (12a ed.). New Brunswick: Transaction Publishers.

Herzberg, F. (1987). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review, 65*(5), 109-120.

Hodgins, H. S., Koestner, R., & Duncan, N. (1996). On the compatibility of autonomy and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 227–237.

Horta, G. T. R. (2013). *Towosi, o senhor da lei*. Belo Horizonte: Del Rey.

Hui, E. K. P. & Tsang, S. K. M. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal,* 1-7. Doi:10.1100/2012/759358

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The Influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behaviour, and self-control. *Motivation and emotion, 29*(4), 297-325. Doi: 10.1007/s11031-006-9019-8

Jost, M. C. (2010). Fenomenologia das motivações do adolescente em conflito com a lei. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 26*(1), 99-108.

Kasser, T., & Ryan, M. R, (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*, 280-287. Doi: 10.1177/0146167296223006

Koestner, R., Bernieri, F., & Zuckerman, M. (1992). Self-determination and consistency between attitudes, traits, and behaviors. *Personality and Social Psychology Bulletin, 18*, 52–59. Doi: 10.1177/0146167292181008

Leal, J. F. (1979). O trabalho penitenciário. *Revista da faculdade de direito, 22*, 221-240.

Long, R. (2005). *Motivation*. Londres: David Fulton.

Maria, C. I. V. (2005). *Motivação para a frequência de formação profissional e reinserção social de reclusos*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, Portugal.

Martinez, M. C. & Paraguay, A. I. B. B. (1990). Satisfação e saúde no trabalho – aspetos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, 6,* 59-78.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Nova Iorque: Harper & Row.

McClelland, D. C. (1961). *The achievieng society*. Princeton: D. Van Nostrand Company.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. Nova Iorque: McGraw-Hill.

Novais, F. A. G., Ferreira, J. A., & Santos, E. R. (2010). Transição e ajustamento de reclusos ao estabelecimento prisional. *Psychologica, 2*(52), 209-242.

Novo, F. A. C. B. (2014). *A escolaridade nos reclusos: importância médico-legal*. Dissertação de mestrado. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Oliveira, C. B. F. (2013). A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). *Revista da faculdade de educação e pesquisa, 39*(4), 955-967.

Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pérez-Ramos, J. (1990). Motivação no trabalho: abordagens teóricas. *Psicologia-USP, 1*(2), 127-140.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). *Handbook of Self-determination Research* (p. 183-203). Nova Iorque: University of Rochester Press.

Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto escolar. *Profforma, 3*, 1-4.

Roth, B. B., & Manger, T. (2014). The relationship between prisoners' educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served. *London review of education, 12*(2), 209-220.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied, 80*(1), 1-28.

Rotter, J. B. (1990). Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable. *American Psychologist, 45*(4), 489-493.

Ryan, R. (2009, junho). *Self-determination theory and wellbeing*. Retirado de http://www.welldev.org.uk/wednew/network/researchreview/Review_1_Ryan.pdf

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 24*, 54-67. Doi: 10.1006/ceps.1999.1020

Sampaio, J. R. (2010). Resgate da teoria da motivação de Joseph Nuttin. *Memorandum, 18*, 84-94.

Siqueira, L., & Wechsler, S. (2006). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Possibilidade de Medida. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 21-31.

Skinner, B. F. (1998). *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

Steurer, S. J., & Smith, L. G. (2003). *Education reduces crime: Three-state recidivism study. Executive summary*. Management & Training Corporation: Centerville.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of educational psychology, 71*(1), 3-25.

Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (p. 15-38). San-Diego, CA: Academic Press.

Weiner, B. (1985). Na attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review, 92*(4), 548-573.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Smith, T. E. C., Zager, D., & Simpson, R. (2011). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 45*(4), 475– 486.

Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767–779.

Witter, G. P., & Lomônaco, J. F. B. (1984). *Psicologia da aprendizagem* (9a ed.). São Paulo: EPU.

Wong, R. (2000). *Motivation: A biovehavioural approach*. United Kingdom: Cambridge University Press

Wright, J. W., & Wiediger, R. V. (2007). Motivated Behaviors: The interaction of attention, habituation and memory. In L. V. Brown (Eds) *Psychology of motivation* (p. 5-28). Nova Iorque: New Science Publishers.

ANEXOS

Anexo A

Exemplar do questionário sociodemográfico e motivacional utilizado

Questionário motivacional

Idade:____

Estado Civil:_____

Naturalidade:_____

Profissão:_____

1. Quais são as suas habilitações académicas?

_____

2. Cumpriu a escolaridade obrigatória do seu tempo?
   - ☐ Sim.
   - ☐ Não.

2.1. Se não cumpriu, qual foi o motivo?

_____

3. Neste momento encontra-se a trabalhar no estabelecimento prisional do Funchal (EPF)?
   - ☐ Sim. O que faz?_____
   - ☐ Não.

4. Participa no curso de educação e formação de adultos (curso EFA) no estabelecimento prisional? (Pode selecionar uma ou mais respostas).
   - ☐ Sim.
   - ☐ Não. Porquê?
     - ☐ Não foi informado da existência do curso no estabelecimento prisional.
     - ☐ Não quer facultar atividades de ensino no meio prisional.
     - ☐ Já tem a sua educação completa.
     - ☐ Não é importante para o seu futuro.
     - ☐ Acha que não vale a pena estudar.
     - ☐ Considera que possui alguns problemas em aprender novas coisas.
     - ☐ Outro:_____

Depois de responder a esta questão avance para a questão 9.

5. Há quanto tempo frequenta essas atividades?
   - ☐ 3 Meses
   - ☐ 6 Meses
   - ☐ 1 Ano
   - ☐ Superior a 1 ano

6. Gosta de frequentar estas atividades?

   - ☐ Sim. Porquê? _____
   - ☐ Não. Porquê? _____

7. Porque tem interesse nessas atividades? (Pode selecionar uma ou várias respostas).
   - ☐ Aprender coisas novas.
   - ☐ Ter aproveitamento para um melhor futuro.
   - ☐ É uma atividade útil para o seu desenvolvimento pessoal.
   - ☐ Ocupar o tempo livre.
   - ☐ Para facilitar a procura de trabalho em liberdade.
   - ☐ É uma atividade valorizada na apreciação para saídas jurisdicionais/ liberdade condicional.
   - ☐ Outro:_____

8. Alguma vez desistiu do ensino no Estabelecimento Prisional do Funchal (EPF)?
   - ☐ Sim. Porquê?_____
   - ☐ Não.

9. Considera que a educação na prisão é benéfico? Em que sentido?

   _____
   _____
   _____

10. Frequenta atividades fornecidas pelo EPF?
    - ☐ Sim. Quais? (Pode selecionar uma ou várias respostas).
      - ☐ Artes Plásticas.
      - ☐ Cerâmica.
      - ☐ Ginásio.
      - ☐ Inglês.
      - ☐ Outro:_____
    - ☐ Não.

11. Teria preferência em frequentar outras atividades?
    - ☐ Sim. Quais?_____
    - ☐ Não.

12. Sente-se mais motivado para a realização de outro tipo de atividades do que para estudar?
    - ☐ Sim. Quais?_____
    - ☐ Não.

Anexo B

Exemplar da Escala da Autodeterminação utilizada

EAD

As seguintes afirmações que estão agrupadas aos pares. Por favor, leia um par de cada vez, e decida qual das duas afirmações lhe parece mais próxima de si, nesta altura da sua vida. Assinale a sua escolha na escala de 5 pontos: 1 corresponde ao facto de só a afirmação A ser verdadeira para si e o 5 corresponde ao facto de só B ser verdadeiro para si. O 3 representa a pontuação se as duas afirmações lhe parecerem igualmente verdadeiras. Pode escolher qualquer número entre 1 e 5.

1. A) Sinto que sou sempre eu a escolher aquilo que faço						**B) Por vezes sinto que não sou realmente eu a escolher aquilo que faço**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
2. A) Por vezes sinto emoções que me são estranhas						**B) As emoções que sinto são sempre minhas**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
3. A) Faço tudo o que tenho que fazer por escolha própria						**B) Eu faço tudo o que tenho que fazer, mas não sinto que seja realmente escolha minha**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
4. A) Sinto que raramente sou eu própria						**B) Sinto que posso sempre ser eu própria**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
5. A) Eu faço aquilo que faço porque me interessa						**B) Eu faço aquilo que faço porque tenho de o fazer**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
6. A) Quando consigo algo, é frequente sentir que realmente não foi obra minha						**B) Quando consigo algo, sinto que fui eu própria que o consegui**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
7. A) Sinto-me livre para fazer o que quer que decida fazer						**B) Frequentemente, o que faço não é aquilo que faria se pudesse escolher**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
8. A) Por vezes sinto que o meu corpo me é estranho						**B) Sinto sempre que o meu corpo é aquilo que eu sou**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
9. A) Sinto-me bastante livre para fazer aquilo que escolhi fazer						**B) Frequentemente faço coisas que não escolhi ter que fazer**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira
10. A) Por vezes, quando olho ao espelho, vejo uma estranha						**B) Quando me olho ao espelho vejo-me a mim mesma**
So A) é verdadeira	1	2	3	4	5	So B) é verdadeira

Anexo C

Exemplar da Escala da Motivação para a Aprendizagem Escolar utilizada

Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

(Imaginário *et al.*, 2014)

Esta escala apresenta afirmações que descrevem algumas formas de ser e pensar em sala de aula. Assinale, para cada uma delas, a opção que melhor o caracteriza, de acordo com os critérios que se seguem.

	Discordo totalmente	Discordo	Discordo parcialmente	Concordo parcialmente	Concordo	Concordo totalmente
1. Tenho boas notas porque me esforço a estudar	○	○	○	○	○	○
2. Sinto que posso realizar as tarefas escolares	○	○	○	○	○	○
3. Na sala de aula, gosto de fazer as tarefas propostas	○	○	○	○	○	○
4. Faço os exercícios da escola mesmo quando o professor não vai dar nota	○	○	○	○	○	○
5. Detesto atividades para as quais preciso pensar muito	○	○	○	○	○	○
6. Evito pensar muito para realizar uma atividade	○	○	○	○	○	○
7. Quando tenho dificuldades numa tarefa, peço ajuda ao professor	○	○	○	○	○	○
8. Só estudo quando sei que vou ser avaliado	○	○	○	○	○	○
9. Quando tiro notas baixas é sempre culpa do professor	○	○	○	○	○	○
10. Quando me esforço tenho um bom desempenho na escola	○	○	○	○	○	○
11. Não me interesso pela leitura	○	○	○	○	○	○
12. Gosto de pesquisar para realizar uma atividade	○	○	○	○	○	○
13. Não consigo realizar as atividades escolares	○	○	○	○	○	○
14. Não aprendo bem porque tenho maus professores	○	○	○	○	○	○

Anexo D

Exemplar do consentimento informado passado aos participantes

Consentimento Informado

Eu,_____, aceito participar na investigação para a tese de mestrado relacionado com a autodeterminação e motivação académica no meio prisional, correspondente ao mestrado em Psicologia da Educação, na Universidade da Madeira.

Compreendo devidamente os objetivos do estudo, pelo que concordo em preencher os documentos necessários ao seu desenvolvimento, tais como o questionário motivacional, a escala da autodeterminação e a escala da motivação para a aprendizagem escolar.

Estou ciente de que a qualquer momento posso colocar questões relativamente ao estudo, podendo desistir a qualquer momento.

Fui informado de que serão salvaguardados o meu anonimato e confidencialidade, nunca sendo revelado nenhum aspeto que me possa vir a identificar. Ainda, sei que os dados recolhidos serão utilizados única e exclusivamente para os fins a que este estudo se destina, sendo os resultados obtidos de forma global.

Este documento será mantido pelo investigador e guardado pelo mesmo em segurança até ao fim do estudo, sendo imediatamente após o seu término destruído.

Data:___/___/_____

Participante Investigador

_____ _____