

DM

**Motivação para Frequentar o Ensino
em Contexto Prisional**
Percepções da comunidade penitenciária

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mamlio Aramy Martinez Chacin
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA
A Nossa Universidade
www.uma.pt

fevereiro | 2019

**Motivação para Frequentar o Ensino
em Contexto Prisional**
Percepções da comunidade penitenciária
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mamlio Aramy Martinez Chacin
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO
Maria da Glória Salazar D`eça Costa Franco

CO-ORIENTAÇÃO
Alda Patrícia Marques Portugal

“Quando a consciência surge, há reflexão; há intencionalidade em direção ao mundo. A educação para a liberdade envolve o exercício da consciência, de modo permanente”

Freire (1974, p. 25).

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry
<http://www.citador.pt/frases/citacoes/a/antoine-de-saintexupery/>

À Direção Geral do Estabelecimento Prisional do Funchal, a todas as pessoas com quem me cruzei lá dentro e que possibilitaram a minha boa integração na instituição.

Às professoras Alda Portugal e Glória Franco, pelo decisivo apoio nos momentos das definições dos referenciais teóricos, inclusive dirimindo, com paciência e maestria, as dúvidas, que surgiram ao longo do desenvolvimento desta dissertação. A compreensão das limitações inerentes a todo ser humano, as sugestões, enfim, tudo isso esteve presente nesta trajetória académica. Por isso, expresso, com muita justiça e reconhecimento, a minha consideração, gratidão e apreço.

Aos reclusos do Estabelecimento Prisional do Funchal, com os quais partilhei angústias e alegrias durante dois anos, foi por vós que fiz este estudo e, essencialmente, porque acredito que a escola pode mudar as vossas vidas.

À Dra. Cristina Bárbara Pestana, pelo companheirismo, pela partilha de conhecimentos e por escutar-me tantas vezes em momentos de desânimo, partilhas de alegrias e frustrações, proferindo sempre uma palavra de apoio e de ânimo.

À Dra. Sofia Carlos Aguiar, pela confiança que depositou em mim desde o início e na minha formação académica, partilhando constantemente as suas experiências no mundo da psicologia.

Um particular agradecimento às minhas colegas de área: Sara Gonçalves e Sandra Carvalho, pela revisão linguística da tese, e ainda à Jéssica Silva Mendonça e à Laura Rodrigues pelo apoio no estudo e partilha de experiência no contexto prisional.

Ao Alberto Leonardo de Sousa Cabral pela infinita paciência e apoio no que era preciso e quando era preciso, por seres sempre a minha zona de aconchego quando me senti perdido. Por aquilo que nos une...

Resumo

Atendendo as poucas pesquisas realizadas sobre a motivação para estudar em contexto prisional, e as suas limitações, o objetivo principal deste estudo é explorar as percepções sobre essa motivação quer por parte dos próprios reclusos, quer da comunidade penitenciária. Para tal, foi utilizada uma metodologia qualitativa, onde foram aplicadas entrevistas semiestruturadas por meio da técnica de *focus group*, a um conjunto de 15 pessoas pertencentes à comunidade do Estabelecimento Prisional do Funchal (professores, alunos e ex-alunos). O estudo revelou que a motivação mais preponderante para estudar dentro do contexto prisional é de orientação intrínseca associada à participação na formação, isto é, pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação. A informação obtida permitiu definir alguns dos fatores facilitadores e bloqueadores do acesso ao ensino em contexto prisional de acordo com a perspetiva de três grupos diferentes. Tendo esta informação, será mais fácil desenvolver estratégias de promoção do envolvimento do aluno no contexto prisional assim como as dos professores.

Palavras-chave: Motivação; Reclusos; Barreiras e limitações; Educação de adultos.

Summary

Given the limited research done on the motivation to study in a prison setting, and their limitations, the main objective of this study is to explore the perceptions about this motivation both by inmates themselves and by the prison community. The objectives of this study are centered on an analysis of inmates' motivation to study within the prison context, specifically, to explore the perceptions of the penitentiary community. A qualitative methodology was used, where a semi-open interviews were applied, through the technique of the focus group, to a group of 15 people from the community of the Prison Establishment of Funchal (teachers and students). The study revealed that the motivation to study, within the prison context, is intrinsically oriented towards participation in training "for pleasure, coupled with the practical conditions of development and the training environment. The information obtained gives a clear idea of the factors that facilitate and block access to education from the perspective of three different groups. With this information, it will be easier to develop strategies to promote student involvement in the prison context as well as teachers.

Keywords: Motivation; Inmates; Barriers and limitations; Adult education.

Índice

Introdução.....	1
Parte I.....	4
Enquadramento conceptual teórico	4
Capítulo I – Motivação: definição, evolução e modelo conceptual	4
1. Motivação	4
2. Perspetiva histórica do estudo da motivação humana: das origens filosóficas até à atualidade.....	6
3. O Modelo Teórico de Philippe Carré	11
Capítulo II- Educação em contexto prisional.....	15
1. A Educação dos reclusos adultos em Portugal	15
2. Orientações Internacionais	18
3. Estado da arte: estudos realizados sobre a motivação e a educação nas prisões	20
Parte II	23
Estudo empírico.....	23
Capítulo III- Método	23
1. Objetivos e Questões de investigação	23
2. Metodologia.....	24
3. Amostra	25
4. Instrumentos de recolha de dados.....	26
5. Procedimentos	28
5.1. Procedimentos de recolha de dados	28
5.2. Procedimentos de Análise de Dados	29
6. Processo de categorização	31
7. Procedimento da validade do constructo	33
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados.....	34
1. Apresentação dos Resultados	34
1.1. Análise do conteúdo do focus group.....	34
1.1.1. Perceção do papel da família e sociedade na educação.....	36
1.1.2. Perceção do conceito da escola dentro do EPF.....	37

	VI
1.1.3. <i>Expectativas face à escola</i>	39
1.1.4. <i>Motivação para o ensino</i>	40
1.1.5. <i>Barreiras ao ensino</i>	43
1.1.6. <i>Expetativas após a saída da prisão</i>	45
Parte III	47
Discussão e conclusões.....	47
Referências bibliográficas	59
Apêndice.....	72
Apêndice A	73
Questionário sociodemográfico	73
Apêndice B.....	75
Questionário semiestruturada.....	75
Apêndice C.....	77
Consentimento informado.....	77
Apêndice D	79
Tabela de categorias.....	79
Apêndice E.....	98
Questionário para a validação do constructo	98
Anexos.....	102
Anexo A	103
Ofício autorização do estudo.....	103

Lista de tabelas

- Tabela 1. Descrição da amostra segundo tipologia, idade e género
- Tabela 2. Guião de Entrevistas.

Lista de quadros

- Quadro 1. Motivos que orientam a motivação. Carré (2001)
- Quadro 2. Motivações intrínsecas. (Carré.2001)
- Quadro 3. Motivações extrínsecas. (Carré 2001)
- Quadro 4. Frequências relativas às categorias e subcategorias emergentes na análise dos *Focus Group*
- Quadro 5. Subcategorias - Motivações intrínsecas e extrínsecas (Carré, 2001)

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ANEFA** Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos
- CE** Conselho Europeu
- DGRSP** Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais
- EFA** Cursos de Educação e Formação de Adultos
- EPF** Estabelecimento Prisional do Funchal
- ONU** Organização das nações unidas
- OPP** Ordem dos Psicólogos Portugueses
- RPE** Regras Penitenciárias Europeias
- RPI** Reforma Penal Internacional
- UNESCO** Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

O desenvolvimento desta dissertação, neste domínio científico, pauta-se pela enorme satisfação por mim sentida pela área da psicologia ao longo destes anos, pelo desenvolvimento da psique dos seres humanos, assim como pelos recursos que os mesmos possuem. Concomitantemente, a oportunidade de trabalhar diretamente, no âmbito do estágio curricular e, após a sua finalização, participar, durante um ano, num programa de voluntariado no Estabelecimento Prisional do Funchal (EPF) suscitou o meu interesse em aumentar os conhecimentos na vertente motivacional educativa desta população específica, a comunidade penitenciária.

Durante muito tempo e, conforme aponta a literatura, o contexto penitenciário assumiu um papel punitivo junto do transgressor. No entanto, atualmente, este contexto está incumbido de uma responsabilidade maior que consiste em recuperar e reeducar o recluso, evidenciado pelo apoio de entidades a nível nacional e internacional, nomeadamente, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Neste sentido, em 1989, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, adotou a Recomendação (89) 12, de 13 de outubro, sobre o ensino na prisão. Neste documento, os governos dos Estados-membros foram incentivados a implementar políticas que proporcionassem não só o acesso dos reclusos a um tipo de ensino parecido àquele que se pratica no exterior, mas também que tivesse como principal objetivo um maior desenvolvimento do indivíduo como um todo, tendo em conta e respeitando o seu contexto social, económico e cultural (Gomes et al., 2004).

Da mesma forma, este sistema penitenciário norteia os seus princípios na afirmação contida no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, acolhida no dia 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, proclamando que:

“Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos (...) como ideal comum a atingir por todos os povos e por todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem pelo ensino, pela educação, formação e aprendizagem, para assim, desenvolver o respeito desses direitos e liberdades (...)” (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Tendo por base estes princípios, Freire (1974, p. 25) afirma que “quando a consciência surge, há reflexão; há intencionalidade em direção ao mundo”, complementando que a educação para a liberdade envolve o exercício da consciência, de modo permanente. Este autor considera a educação como um meio para transformar a realidade mas, para que tal seja possível, é fundamental conhecer essa mesma realidade.

Para Cunha (2003) a prisão como realidade, é entendida como o lugar onde o recluso cumpre a pena pelo crime que cometeu, sendo também um lugar de reeducação, onde são exercidos esforços no sentido de proporcionar a recuperação com vista à reinserção na sociedade.

Assumindo, desta forma, a educação como princípio orientador da sociedade atual, compreende-se um novo espaço da existência humana onde o processo de aprendizagem não se limita exclusivamente aos estádios da infância e da adolescência, mas reconhece as competências dos adultos e os respectivos processos da aprendizagem ao longo das suas vidas, seja qual for o contexto (Mata et al., 2015).

Embora possamos encontrar estudos na literatura que indicam que a população penitenciária não percebe o sistema prisional como uma instituição que os prepara para o futuro (Nova, 2014), outras investigações assinalam que, a baixa percentagem de reclusos que frequentam as aulas ou os cursos de formação profissional durante o período de reclusão, têm menor probabilidade de reincidirem, aquando da liberdade (Campos, 2015; Gomes et al., 2004).

Contudo, ao longo destes processos educativos, Gomes e colaboradores. (2004) referem que muitos professores e técnicos de educação se deparam com uma grande falta de motivação por parte dos reclusos na participação dos programas de ensino escolar, pelo que se torna difícil persuadi-los a comparecer na sala de aulas. Para uma alta percentagem destes indivíduos, a educação, como ferramenta, não tem nenhum tipo de aplicabilidade fora do contexto prisional para seu futuro (Gomes et al., 2004).

Por esta razão pretende-se, de uma forma geral, compreender de que forma é que os reclusos adultos se sentem motivados ou não para estudarem dentro do contexto prisional e quais são os fatores que levam a essa tomada de decisão. Para tal, considerou-se um grupo heterogéneo da comunidade penitenciária do EPF (alunos ex-alunos e professores).

Assim, esta dissertação compreende três partes. Na primeira, alude-se ao enquadramento teórico, abordando algumas considerações pertinentes à problemática em análise, bem como

teorias associadas à motivação e à aprendizagem ao longo da vida, culminando-se numa breve abordagem à teoria de Philippe Carré (2001), o autor que é o suporte teórico do estudo.

Na segunda parte, apresentar-se-á o estudo empírico. Para tal, descreve-se detalhadamente a metodologia utilizada através da enumeração dos objetivos, a justificação para a utilização da metodologia qualitativa, por meio do uso da técnica de *focus group*, a descrição dos participantes, a menção de todos os processos relacionados com a recolha de dados e toda a operacionalização no tratamento e análise de dados.

Finalmente, na terceira e última parte, encontrar-se-á a discussão dos resultados, assim como, algumas considerações finais, refletindo sobre a investigação com a pretensão de aferir se as respostas das questões iniciais coadunam com a revisão da literatura e as teorias associadas à mesma.

Parte I

Enquadramento conceptual teórico

A parte I deste trabalho diz respeito ao enquadramento conceptual teórico, que considerou-se capaz de sustentar temáticas fundamentais para esta investigação, sendo dividido em dois capítulos: capítulo I, motivação: definição, evolução e modelo conceptual; capítulo II: educação em contexto prisional.

Capítulo I – Motivação: definição, evolução e modelo conceptual

O capítulo I, incidirá na revisão de conteúdos bibliográficos referentes à motivação (1.), à perspetiva histórica do estudo da motivação humana: das origens filosóficas até à atualidade (2.) e, por fim, o modelo teórico de Philippe Carré (3.).

1. Motivação

A motivação apresenta-se como um constructo multifatorial abordado por um vasto número de autores, de diferentes âmbitos, resultando em inúmeras teorias explicativas do seu funcionamento. Estas complementam-se e contribuem para o delineamento de uma visão mais abrangente do ser humano, atendendo à natural complexidade que o caracteriza (Bergamini, 1997).

Numa revisão da literatura, McCaslin e Diarino-Linnen (2000) fizeram um levantamento dos artigos publicados sobre motivação na revista *American Psychologist* desde 1946, tendo, também, identificado os diversos enfoques dados ao tema ao longo deste tempo. Constataram que nos anos 40 as pesquisas, neste âmbito, estavam centradas no indivíduo, ou seja, a motivação explicava-se a partir de variáveis internas do mesmo; nos anos 60 canalizaram-se para os grupos, estudando as inferências nas suas interações; nos anos 70 foram adicionadas variáveis culturais e socioculturais; a partir dos anos 80 e 90 a atenção dos investigadores voltou-se novamente para o indivíduo, sendo este período o marco da maior produção de pesquisas na área.

Antes de mergulharmos nos conceitos existentes do tema a explorar, é importante referir a origem etimológica da palavra “motivação”. Esta deriva da palavra em latim *movere*, que significa “mover”, cujo termo semanticamente aproximado na língua portuguesa é motivo, que é aquilo que move uma pessoa, que a leva a agir, ou que a coloca em ação ou a faz mudar (Bzuneck, 2001).

Segundo William McDougall (1871; 1938, citado por Petri et al., 2012), a motivação pode ser definida como a representação das forças irracionais, compulsórias e hereditárias que originam tudo o que a pessoa faz, sente, percebe e pensa (Petri et al., 2012).

Através de um outro ponto de vista, Vernon (1973, p.11) define a motivação “como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Porém, a motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente”. Tavares (1979) suporta a ideia de Vernon (1973), mas adiciona a esse conceito a ideia de que a motivação corresponde ao sentimento de uma necessidade, gerada a partir de uma carência, muitas vezes através do afluxo de uma necessidade de ação. Essa necessidade traduz-se por uma tendência ou impulso, que conduz à procura de um determinado objetivo que, uma vez alcançado, origina um comportamento executor, o qual satisfaz a carência/necessidade.

Numa perspectiva educacional, a motivação é um constructo que abarca diversas facetas visivelmente relacionadas com a aprendizagem e com o desenvolvimento educativo, originando múltiplas perspectivas de estudo.

As mais relevantes para esta investigação são as dos teóricos Deci e Ryan (2000), os quais desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, defendendo que as pessoas apresentam dois tipos de motivações: (1) a motivação extrínseca, reconhecida por trabalhar em resposta a algo externo, como a aquisição de recompensas materiais ou sociais; (2) a motivação intrínseca, a qual demarca uma tendência a nível de trabalho para a assimilação, o domínio e o interesse do mesmo (Veríssimo & Andrade, 2001).

Pintrich (1991), por sua vez, identificou três categorias gerais de constructos associados à motivação no contexto educativo: (a) as crenças que os indivíduos têm sobre as suas capacidades para realizarem uma atividade; (b) as razões ou propósitos para comprometerem-se na atividade; (c) as suas relações afetivas associadas ao desenvolvimento de uma atividade (Pintrich, 1991; Sobral, 2013).

De forma transversal, esta ideia de dinamismo, no sentido da motivação, presente em todos os conceitos abordados, representam “um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que permitem o desencadear da ação, orientação e finalmente da intensidade e persistência. Quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente é esta” (Lieury & Fenouillet 1997, citado por Carré & Gaspar, 1999, p.286; Vallerand & Thill, 1993).

2. Perspetiva histórica do estudo da motivação humana: das origens filosóficas até à atualidade

Nos primórdios, a conceção da motivação como assunto de discussão nasce pela mão dos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão (discípulo de Sócrates) sugeriu que a motivação provinha de uma alma (ou mente/psique) tripartida disposta de forma hierárquica. No nível mais primitivo: ao aspeto apetitivo eram-lhe atribuídos o apetite e desejos corporais, tais como a fome e o sexo; ao aspeto competitivo estavam associados os padrões de referência social, tais como sentir-se honrado ou envergonhado; finalmente, o nível máximo correspondia à aparência calculista caracterizada pelas capacidades de decisão, como a razão e a escolha. Para este filósofo, esses três aspetos diferentes da alma explicavam as diferentes áreas de comportamento (Reeve, 2010).

Posteriormente, a psique tripartida apresentada pelos gregos foi reduzida a um dualismo, essencialmente caracterizado pelas paixões do corpo e pelo motivo da mente. A alma de duas partes manteve a estrutura hierárquica dos gregos, já que foi, nessa altura, que surgiu a distinção entre o que era irracional, impulsivo e biológico (o corpo) e o que era racional, inteligente e espiritual (a mente) (Reeve, 2010).

Logo depois, o filósofo francês, René Descartes, expandiu estas ideias do dualismo mente-corpo, ao distinguir entre os aspetos passivos e ativos da motivação. Este filósofo defendia que o corpo era um agente mecânico passivo motivacional, enquanto a vontade era uma agente e material ativo em termos de motivação. A ordem proposta pelo filósofo foi de extrema importância, já que foi nesse momento que se estabeleceu o esquema para o estudo da motivação durante os três séculos seguintes (Reeve, 2010).

O primeiro sistema motivacional explorado foi a vontade, sendo breve e sem grandes influências no que respeita aos estudos da motivação. Atualmente, a psicologia interessa-se, sobretudo, pelas razões que motivam a intenção que leva à ação, focando-se na compreensão da motivação que está associada à compreensão da vontade. No entanto, permanecem os atos decorrentes da vontade, isto é, o que surge na nossa mente e que nos leva a agir ou não, ao esforço voluntário de criar impulsos para agir ou resistir através da autodisciplina (Hergenhahn & Henley, 2014).

Um outro sistema motivacional abordado (Abreu, 2009; Reeve, 2014) foi o instinto demarcado pela ausência de distinção entre processos motivacionais dos animais e dos seres

humanos, mas, referindo que diferentes espécies têm repertórios comportamentais distintos dos quais fazem parte a sua herança genética e que são desencadeados por condições do meio. Realçando ainda que, a principal razão apontada para a ocorrência destes repertórios comportamentais, é a de que a sobrevivência do organismo (adaptação ao meio) depende da sua realização (Reeve, 2014).

Para Abreu e Baptista (2009), os instintos são responsáveis pela ativação e direção do comportamento, correspondendo a sequências de movimentos ou de atos motores inatos executados de forma automática, a partir da ação de um estímulo potenciador.

Azevedo (2003) expôs que filósofos como William James (1890) (que não justificavam todos os comportamentos por via do instinto) defendiam que os seres humanos, embora tivessem mais instintos que os animais, expressavam-se em padrões comportamentais mais flexíveis. Já William McDougall (2015), sendo o mais radical de todos, sempre defendeu que todos os comportamentos eram instintos.

Assim, estes filósofos, com a colaboração de outros autores, elaboraram uma lista de instintos em que explicavam todo o tipo de comportamentos, desde os mais simples aos mais complexos (p. ex.: luta, curiosidade, saciação da fome, repulsa, submissão, simpatia, assertividade, sedução e etc.) (Fromm, 1986; Petri & Govern, 2012).

Posteriormente, surgiu o estudo do sistema motivacional, o impulso (*drive*), caracterizado pela crença de que o comportamento está ao serviço da satisfação das necessidades fisiológicas (p. ex.: falta de alimento, água, sono), bem como, da adaptação que permite o funcionamento homeostático. É um sistema motivacional organizado em torno da noção da redução da tensão, que permite respostas mais eficazes na explicação da passagem do repouso à ação. As duas teorias resultantes desta abordagem e amplamente aceites no campo científico foram as do Sigmund Freud e Clark e Hull (citado por Reeve, 2010).

Freud (citado por Reeve, 2010) considerava que o sistema nervoso (aparelho psíquico) tinha uma tendência inata para manter um nível constante e baixo de energia, em que o seu estado ideal era o repouso ou a inércia, o que seria igual ao prazer. O mesmo está composto por uma estrutura mental ou organização da vida psíquica, onde o sistema de forças mantém um nível de energia constante baixo, que corresponde a um sistema homeostático fechado.

Hull (citado por Reeve, 2010), também defendia que o impacto da motivação no comportamento era esclarecido através das noções associadas às necessidades orgânicas (inatas

- *issued need*; e de impulso - *drive*), as quais clarificam o porquê do mesmo organismo se comportar de maneira diferente em ocasiões distintas, na presença dos mesmos estímulos. Como mencionado anteriormente, o impulso produz-se devido a uma alteração das necessidades orgânicas (ex.: fome, sede, sono), as quais são ativadas quando o organismo se encontra num estado de privação ou carência (ex.: contrações do estômago, secura da boca), produzindo um aumento da tensão, levando a um impulso com uma base puramente fisiológica.

Desta forma, verificamos que o estudo da motivação ao longo do tempo participou da ascensão e queda de três tendências significativas do pensamento: vontade, instinto e o impulso (*drive*). Cada um destes conceitos motivacionais teve uma ampla aceitação, mas à medida que surgiram novos dados, cada conceito acabou por ser muito limitado para sustentar um progresso adicional (Reeve, 2010). No século passado, por volta da década de 50, houve uma reformulação da teoria motivacional (revolução cognitiva), na qual os estudiosos rejeitaram a visão passiva da natureza humana, desenvolvendo assim, uma visão ativa do ser humano. Desta forma, a motivação passou a ser analisada sob o ponto de vista cognitivo e humanístico (Reeve, 2010).

Atualmente, os investigadores dedicados aos estudos -da motivação têm expandido os seus horizontes em alianças com outros campos para formar uma extensa rede de pesquisa, nas quais são partilhados o mesmo grau de interesse e compromisso com as questões inerentes aos estudos motivacionais. Psicólogos da educação, da personalidade, sociais, clínicos e outros não conseguiram elucidar todos os comportamentos que procuraram explicar sem o uso de conceitos motivacionais. Por exemplo, entre os neurocientistas, conceitos motivacionais como a fome e a paixão, são vitais para compreender qual a razão pela qual o cérebro evoluiu e como o fez, demonstrando que a neurociência realmente precisa de se aliar ao estudo da motivação (Berridge, citado por Reeve, 2010).

Assim, hoje em dia, nas pesquisas mais revelantes nesta área, encontramos autores como o Rotter (1975) e a sua Teoria da Aprendizagem Social. Esta caracteriza-se por ser uma combinação de duas teorias. Este teórico considera alguns aspetos das Teorias Behavioristas e referências das Teorias Cognitivistas, procurando conjugar fatores pessoais e situacionais que influenciam e determinam o comportamento humano (Rotter, 1975).

Temos também a Teoria da Autoeficácia, de Bandura (1977), a qual valoriza a interação entre os diversos elementos, que se influenciam mutuamente: fatores internos (intrínsecos ao sujeito), fatores externos (do meio ambiente) e o comportamento do sujeito.

Na mesma sequência de ideias, apresenta-se a Teoria da Atribuição Causal de Weiner (1985). Este teórico incorpora as emoções no processo comportamental da motivação à realização. Esta, apesar de se encontrar inserida nos modelos das teorias de expectativa-valor, na sua teoria, o valor é definido pelas emoções (orgulho, bem-estar, prazer, vergonha, pena). Estas emoções, combinadas com as expectativas, são preditores da escolha, persistência e comportamento na realização das tarefas (Jesus, 2000).

A partir destes estudos, Weiner (1985) percebeu que os estudantes tentam explicar os seus sucessos ou fracassos através de várias causas: inteligência, capacidade, esforço, sorte, facilidade na tarefa, influência do professor ou de terceiros, temperamento e cansaço. Após estes estudos, o autor propôs um esquema para explicar as possíveis causas, onde distinguiu três dimensões de causalidade: locus, estabilidade e controlabilidade. De acordo com o mesmo autor, estas dimensões exercem maior influência tanto na autoestima e no autoconceito como na própria motivação, do que as causas propriamente ditas.

Voltando à década de 70, Deci (1975) desenvolveu a Teoria da Motivação Intrínseca, baseando-se, fundamentalmente, em pressupostos cognitivistas e rejeitando os pressupostos behavioristas e psicanalistas. O grande objetivo deste autor passa por explicar a razão que leva um indivíduo a persistir em determinadas atividades, apenas pela satisfação que esta lhes dá (Deci, 1975).

Em 1985, Deci, em colaboração com Ryan, apresentaram uma reformulação da sua teoria, referindo que, após a análise de um conjunto de estudos, sendo notória a convergência de estudos académicos que surgem na altura, chegaram à conclusão que existem três tipos de necessidades: autodeterminação, competência e relacionamento interpessoal. Para além de que, existem dois aspetos considerados fundamentais, presentes em todas as teorias da motivação, sendo eles a energia e a direção.

Para estes autores, a energia, nas teorias da motivação, é fundamentalmente uma questão de necessidade, uma teoria adequada da motivação, tem em conta tanto as necessidades que são inerentes ao organismo como aquelas que são adquiridas através de interações com o ambiente. A direção nas teorias da motivação diz respeito aos processos e às estruturas do organismo, que dão significado aos estímulos internos e externos, e assim, orientando a sua ação para a satisfação das necessidades. Tendo isto em conta, para Deci e Ryan, a motivação intrínseca é baseada nas necessidades inatas que o organismo tem para ser competente e autodeterminado (Deci & Ryan, 1985, p. 3).

Essas necessidades psicológicas básicas são integradas umas às outras, mas atuam de forma interdependente e são consideradas essenciais para o crescimento psicológico e bem-estar. De acordo com Deci e Ryan (2000, p. 229), a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais, pois são consideradas “nutrientes psicológicos inatos para o crescimento, a integridade e o bem-estar”.

Em relação à conceitualização mais profunda da motivação extrínseca, pode ser definida como um comportamento que leva o indivíduo a fazer uma atividade vislumbrando recompensas. Segundo Ntoumanis et al. (2009), a motivação extrínseca é aparente quando a atividade é feita por pessoas que valorizam os resultados, mais do que a atividade em si. Caso essas recompensas sejam retiradas, a motivação diminuiria, conforme Biddle et al. (2001). Isso mostraria que o envolvimento na atividade acontece com vista a um fim, pelo que não há a presença de qualquer interesse intrínseco. Esse comportamento motivacional consiste num conjunto variado de comportamentos. Existem, assim, diferentes tipos de regulação dessa motivação: integrada, identificada, introjetada e externa.

A forma mais autodeterminada da regulação externa de um comportamento é a regulação integrada (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005), considerada como volitiva, pelo facto de o indivíduo poder escolher a atividade a ser feita devido à importância e utilidade para o alcance dos seus objetivos pessoais. Por exemplo, os alunos que se envolvem com as atividades escolares, reconhecem a sua importância no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Deci e Ryan (1985) salientam que, mesmo sendo uma forma integrada e autodeterminada, ainda se refere a um comportamento motivado extrinsecamente, visto que as atividades são feitas na procura de concretizar os seus objetivos e as suas escolhas pessoais.

A regulação identificada é menos autodeterminada do que o estilo anterior e pode ser verificada quando um comportamento é motivado pelos benefícios que uma atividade pode proporcionar, mesmo que essa não seja considerada agradável ou interessante para o indivíduo (Ntoumanis, 2001). Tal pode acontecer na participação em atividades físicas, na qual se busca a melhoria da condição física, a prevenção de doenças, a estética, entre outros. Nesses casos, o envolvimento com a atividade dá-se pelo dever e não pelo querer participar.

A autodeterminação não é verificada na regulação introjetada, porque, de acordo com Pelletier et al. (1995), esse estilo regulatório envolve um processo de resolução de conflitos entre o fazer ou não determinada tarefa, resultando em comportamentos advindos de pressões internas, como a culpa e a ansiedade. Por exemplo, o indivíduo sentir-se-á culpado por não

estudar para a prova, porque sabe que o resultado pode ser negativo e, a nota baixa, pode ser entendida como um castigo. Assim, esse controle externo, torna-se num incentivo para o envolvimento com a atividade.

A regulação externa é o efeito regulatório que se encontra no extremo do *continuum* de autorregulação e não é considerado como autónomo. Nesse caso, o comportamento é controlado por recompensas e ameaças e a participação em atividades não se dá como uma forma de diversão e prazer. Por exemplo, em contexto escolar, o aluno estuda para obter notas altas, procura ganhar destaque de melhor estudante e/ou adquirir bolsas de estudos, e isso pode depender maior dedicação, além de objetivar o reconhecimento dos professores (Pelletier et al., 1995).

Por fim, apresenta-se a desmotivação, que de acordo com Deci e Ryan (1985; 2000), se refere à ausência da motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação e aspiração em relação ao comportamento alvo. Estes autores argumentam ainda que a desmotivação é menos do que a falta de necessidade de satisfação e os comportamentos não são regulados por um controle intencional do indivíduo. Assim, um estudante desmotivado, não vê propósitos nas aulas de educação escolar, o que pode resultar numa baixa frequência ou numa participação apenas por obrigação.

É importante salientar que, considerando que o foco do nosso estudo tem uma base teórica assente nos pressupostos da teoria desenvolvida por Deci e Ryan (1985), expomos os princípios desta teoria na procura da promoção dos conhecimentos associados aos mesmos, para termos assim uma ideia mais clara do modelo teórico a seguir, de Guimarães e Boruchovitch (2004), responsáveis pela aplicação da Teoria da Autodeterminação em contexto educacional.

3. O Modelo Teórico de Philippe Carré

O suporte empírico desta investigação baseia-se no modelo teórico de Philippe Carré, que tem as suas bases assentes na tipologia motivacional de Cyril O. Houle (1961), a qual está assente em três tipos de estudantes: (1) Os que estão orientados para objetivos e que usam a educação para realizar objetivos definidos; (2) Os que estão orientados para a atividades que participam porque encontram nas circunstâncias de aprendizagem um significado que não tem, necessariamente, uma conexão - e, muitas vezes, não tem conexão alguma - com o conteúdo ou com o propósito anunciado da atividade; (3) Aqueles que buscam a aprendizagem como fonte

de conhecimento como fim em si mesmo (Houle, 1961). Baseia-se ainda na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), procurando basicamente a formalização de um modelo teórico das motivações dos adultos envolvidos em formação académica.

Para Carré (2001), a motivação é vista, de uma forma geral, como algo que leva um indivíduo à ação, mas não deixa de referir que a mesma é algo muito mais complexo de definir do que o senso comum julga, tal como já foi anteriormente referido por Vernon (1973). O autor sente a necessidade de validar o seu conceito sobre a motivação, fazendo referência a um autor, para demonstrar realmente a complexidade presente na definição deste conceito. S. Michel (1994 citado por Carré, 2001, p.19), após vários estudos no âmbito da satisfação profissional, apresenta a seguinte definição:

“La motivation est un thème beaucoup plus large qui fait référence au projet personnel et à la manière dont il va se modifier tout au long des expériences de vie, professionnelles en particulier. La motivation est donc une dynamique, un mouvement qui pousse à agir et qui oriente l’énergie des individus.”.

Assim, e após a análise de alguns estudos realizados, Carré procura canalizar a sua investigação em torno de uma simples questão: *Pourquoi les gens se forment-ils?* (Carré, 2001, p. 19). Esse questionamento referido pelo próprio Carré vai diretamente ao encontro do estudo que estamos a desenvolver, e daí começa a nossa análise das possíveis razões que poderiam estar associadas à participação dos adultos na formação académica, seja qual for o seu contexto. Estas poderão ser diversas, desde a procura de uma melhor remuneração, às novas pedagogias de formação, a autoformação ou, até mesmo, à procura de produtividade em contexto de formação (Carré, 2001).

A análise feita pelo autor acima referido, esteve evolvida em algumas correntes e pressupostos, nomeadamente no behaviorismo, na psicanálise, na sociologia, concluindo na psicologia, mais precisamente na corrente humanista, uma vez que este, no seu estudo, delega no indivíduo um papel ativo e com mais autonomia na escolha dos seus comportamentos, apoiando-se em diversas teorias, como na Teoria da Expectativa-Valor, na Teoria da Atribuição e de Controlo e na Teoria da Competência e da Autodeterminação (Carré, 2001).

Uma das principais preocupações do autor era definir quais os motivos eram capazes de impulsionar os adultos a inscreverem-se em cursos de formação. Se atendermos à Figura 1, proposta pelo autor, podemos verificar que este modelo teórico assenta, essencialmente, em

dois eixos de orientação motivacional: um eixo referente aos motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos; e um segundo eixo que reparte os motivos de formação entre os que têm como objetivo a aquisição de conteúdos, estando assim centrados na aprendizagem, e os que estão direcionados apenas para a participação na formação.

Quadro 1. Motivos que orientam a motivação (Carré, 2001).

	Aprendizagem		
Motivos extrínsecos	Operacional profissional Operacional pessoal Vocacional	Epistémico	Motivos intrínsecos
	Derivativo Identitário Prescrito Económico	Socio afetivo Hedónico	
	Participação		

Tal como se verifica no quadro 1, os quadrantes obtidos pela combinação e interação entre os dois eixos, refletem os dez estímulos que orientam a motivação, sendo eles diversos, contingentes e progressivos. Diversos, porque raramente as pessoas se envolvem num projeto de formação apenas por uma única razão; contingentes porque são expressões da relação do sujeito com um determinado projeto de formação, numa determinada situação e num dado momento da sua vida; e progressivos, porque as razões pelas quais as pessoas se envolvem na formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história de cada um (Carré, 2001).

Relativamente à motivação intrínseca, presente no eixo do tipo de orientação, no Quadro 1, Carré (2001) aponta três motivos: o hedónico, o sócio afetivo e o epistémico.

Quadro 2. Motivações intrínsecas (Carré, 2001).

Motivo Hedónico	Motivo Sócio Afetivo	Motivo Epistémico
- Este motivo leva o sujeito a participar na formação “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação” (Carré, 2001, p. 48). Desta forma, o mais importante para o indivíduo é o conforto do local e as ferramentas que a formação lhe proporciona, independentemente dos conteúdos da aprendizagem (Carré, 2001).	- Conforme este motivo, o indivíduo frequenta a formação “para beneficiar-se de contactos sociais” (Carré, 2001, p.47). Neste sentido, são as conexões interpessoais que justificam a frequência na formação, as situações de troca e de contacto com os outros, que permitem, por sua vez, o desenvolvimento de novas relações sócio afetivas, a integração em novos grupos sociais e a comunicação. Desta forma, criam-se novos laços sociais, ou reforçam-se os já existentes (Carré, 2001).	- A aquisição de conhecimentos e a aprendizagem são as razões que justificam esta orientação motivacional. O prazer de aprender e a alegria de saber mais são as principais componentes que levam à escolha de frequentar a formação. Neste caso, a procura de conhecimentos, através da formação, acontece pela satisfação que se obtém nela, o que Carré denomina de “paixão e aprender ou de saber” (2001, p.47).

Além destes três motivos expostos, Carré (2001) considera ainda a existência de outros sete motivos que poderão justificar a frequência de formação pelos adultos, mas que se inserem, agora, na motivação extrínseca: o económico, o prescrito, o derivativo, o operacional profissional, o operacional pessoal, o identitário e o vocacional (Quadro 2).

Quadro 3. Motivações extrínsecas (Carré, 2001).

Motivo Económico	Neste caso, são as razões puramente economicistas e materiais, como o caso das ajudas de custo, os subsídios, ou até um aumento de vencimento ou uma promoção, que levam o indivíduo a frequentar uma formação. “As razões de participação são aqui de ordem exclusivamente material” (Carré, 2001, p. 48).
Motivo Prescrito	De acordo com este motivo, o indivíduo apenas procura situações de formação quando estas lhe são aconselhadas pelos seus superiores hierárquicos, por alguém com influência nas suas relações afetivas ou, em casos mais extremos, porque a lei assim o determina (Carré, 2001).
Motivo Derivativo	Este motivo para frequentar o ensino por parte do adulto surge, quando aquilo que se pretende é evitar “situações ou atividades consideradas desagradáveis” (Carré, 2001, p.50). É importante acrescentar que este motivo se encontra, frequentemente, aliado a outros motivos, tais como o Sócio Afetivo e o Hedónico. Neste sentido, o sujeito procura formação pois considera que assim será, por exemplo, uma pessoa mais sociável.
Motivo Operacional Profissional	A frequência da formação é justificada pela sua necessidade “de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) entendidas como necessárias para a realização de atividades específicas no âmbito do trabalho” (Carré, 2001, p. 50). Desta forma, o indivíduo pretende conquistar competências que facilitem a sua adaptação a alterações técnicas ou tecnológicas; às novas funções a desempenhar no seu trabalho ou a aperfeiçoar novas performances exigidas pelo seu contexto laboral.
Motivo Operacional Pessoal	De acordo com este motivo, o adulto quando procura formação tem como objetivo o de adquirir competências, conhecimentos, habilidades, ou atitudes consideradas como necessárias para a realização de atividades específicas, mas não no âmbito do trabalho (Carré, 2001, p.51). O indivíduo procura formação com o objetivo de obter novos e/ou renovados conhecimentos que lhe permitam dar resposta a alterações ou novas situações da sua vida quotidiana social e familiar.
Motivo Identitário	A procura e a frequência de situações de formação pelo indivíduo têm aqui como único objetivo o de “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias” (Carré, 2001, p.51). O sujeito procura formação pelo

	reconhecimento e/ou estatuto que da mesma possa advir, quer seja a nível profissional, quer seja a nível cultural, social ou familiar.
Motivo Vocacional	Este último objetivo justifica a procura e frequência de formação pelos adultos focados na necessidade de “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessário à obtenção de um emprego, à sua preservação, evolução ou transformação” (Carré, 2001, p.52). Aqui, o principal objetivo prende-se com a gestão e orientação da vida profissional, através da aquisição de competências que facilitem a procura, a manutenção e/ou melhoria de um emprego.

Resumidamente, é desta forma que podemos esquematizar, através da análise dos motivos realizados por Carré (2001), quais são as principais razões que justificam a procura e a frequência de formação, pelos indivíduos.

Capítulo II- Educação em contexto prisional

No capítulo II continuará o enquadramento teórico, porém, desta vez, referente à educação em contexto prisional. Começa por tratar fundamentos referentes à educação dos reclusos adultos em Portugal (1.), passando ainda pela abordagem das orientações internacionais (2.) e, por fim, incidindo num estado de arte: estudos realizados sobre a motivação e a educação nas prisões (3.).

1. A Educação dos reclusos adultos em Portugal

Nos finais do séc. XIX e durante a primeira metade do séc. XX, a educação de adultos em Portugal, conforme Canário (1999) e Lima et al. (2006), desenvolveu-se em torno de quatro fatores essenciais: o nascimento e emergência do conceito, iniciativas do Estado no sentido de tomar a seu cargo a alfabetização dos iletrados, iniciativas associadas à formação profissional e à educação política, visando o exercício do sufrágio universal.

A consolidação desses quatro fatores deveu-se às iniciativas populares, atividades sindicais, associativismos, movimentos sociais e manifestações políticas. Em Portugal, o movimento popular mais significativo é resultante do golpe militar de 25 de abril de 1974, que pôs fim a um regime fascista. Foi, neste contexto, que surgiram novos tipos de “relações e organizações sociais em prática do exercício de poder, materializados na criação generalizada de comissões, nos bairros, nas aldeias, nas empresas e nos quartéis” (Lima et al., 2006; Canário, 2007).

Posteriormente, de forma a intervir no que respeita ao tratamento humanitário e para incluir aqueles que estavam privados da liberdade, as Nações Unidas promoveram a criação de

um conjunto de instrumentos jurídicos internacionais destinados a proteger e a garantir os direitos da Humanidade e as liberdades fundamentais. A Reforma Penal Internacional (RPI), que teve como finalidade, entre muitas outras coisas, reconhecer os contextos culturais diversos, referiu que:

“Muitas pessoas estão na prisão a cumprir pena. Estão na prisão em consequência da pena mas não para serem punidas. A pena já consiste na perda de liberdade. As circunstâncias da prisão não devem, assim, ser utilizadas como uma punição suplementar. Qualquer efeito perverso da prisão deve ser evitado. Embora a vida na prisão nunca possa ser uma vida normal, as condições dentro do estabelecimento prisional devem ser tão próximas da vida normal quanto possível, salvo quanto à privação da liberdade” (1996, p.16).

Campos (2015, p. 5) acrescenta que para “assegurar a execução da pena de prisão implica uma tripla função, vigiar, punir e reeducar”. A autora descreve que a função de vigiar se prende com o ato de evitar a fuga ou a evasão das responsabilidades que um crime carrega e, ainda, como forma de assegurar ao recluso a garantia dos seus direitos e liberdades, com exceção daqueles que lhe foram retirados face à pena aplicada. A função de punir e reeducar, não pode ser de carácter lesivo para a pessoa, quer física ou psicologicamente. Por isso:

“a expiação dos crimes não deve incidir no corpo devendo atuar principalmente sobre o coração e a mente, para que o individuo reflita nos seus atos e modifique o seu intelecto, corrigindo a sua conduta e vontade em praticar novamente atos criminosos” (Campos, 2015, p. 5).

Hoje em dia, em Portugal, a prisão é um espaço institucional construído com o objetivo de acolher pessoas que foram condenadas pela sociedade e a quem foi decretada uma pena e/ou uma medida de privação de liberdade preventiva. De acordo com as Regras Penitenciárias Internacionais atuais, acentua-se como condição essencial para a execução do “Tratamento Penitenciário” a vontade individual do recluso a participar num Plano Individual de Readaptação construído com a sua colaboração (Fernandes, 2016).

Com o envolvimento das entidades públicas com fins lucrativos e da sociedade civil na sua promoção, verificou-se um aumento da diversificação das ofertas. Estas implementavam estratégias educativas e formativas centrais, baseando o reconhecimento e validação de competências adquiridas informalmente ou em contexto laboral. Foram também aplicadas novas metodologias e materiais de intervenção pedagógica. Através destes cursos, foi possível obter certificação escolar e qualificação profissional, tal como acontece atualmente com os

cursos EFA (Cursos de Educação e Formação de Adultos). Para este efeito, são criados centros que validam estas ações, sendo os mesmos constituídos por entidades da sociedade civil em parceria com o Estado (Barros, 2013).

No ano 2005, foi concebido o Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adulto Saber Mais, estando sob a égide da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA). Esta resulta de uma articulação entre o Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e Segurança Social, procurando incentivar a qualificação dos cidadãos. Baseando-se, essencialmente, em dois aspetos principais: ofertas direcionadas a jovens e ofertas direcionadas a adultos (Barros, 2013).

Relativamente aos adultos, independentemente do contexto em que esteja inserido, o principal intuito é que estes recuperem completamente a sua independência como indivíduos produtivos desta sociedade e progridam em termos académicos, aproveitando os conhecimentos e competências adquiridas em contextos informais ao longo da sua vida; reconhecendo, validando e certificando, na medida em que surgem como alternativa à formação profissional e qualificante de curta duração (Guimarães, 2009).

Sob uma perspetiva mais ampla, Barros (2013) expõe que noutros países da União Europeia, as novas tecnologias, o aumento de competitividade e a modernização de uma economia crescente exigem uma maior qualificação, capacidade de adaptação e uma complexidade de conhecimentos/competências por parte dos trabalhadores, seja qual for a sua procedência. Para além do mais, o mesmo refere que, comparativamente à realidade nacional da educação dentro do contexto prisional, onde os níveis educativos são ainda muito baixos, existe uma grande discrepância em relação a outros países europeus. No entanto, estudos mais recentes revelam, que países Europeus tais como Inglaterra, País de Gales e Irlanda também apresentam uma baixa escolaridade (Hopkins, 2012, citado por Rosário et al., 2016). E, no que respeita à adesão ao sistema de ensino, verificou-se que países como a Grécia, Escócia e Hungria têm menos de um quarto dos reclusos a participar nos programas educacionais, percentagem semelhante a que apresenta Portugal (Hawley et al., 2013, citado por Rosário et al., 2016).

Estas informações, conjugadas com os altos custos económicos associados à implementação dos cursos educativos nas prisões, à contratação de professores, à organização do ambiente físico, do material pedagógico das escolas nas prisões e à implementação de medidas de segurança, também poderão ser fatores que evidenciem a necessidade de aprofundar

a compreensão do significado de aprender dentro do contexto penitenciário (Rosário et al., 2016).

2. Orientações Internacionais

As políticas públicas sobre a educação são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacionais e internacionais. Dessa forma, é imperativo compreender, *a priori*, as normativas preestabelecidas para estes processos pedagógicos (Tscharf, 2009).

Na literatura, encontra-se consolidada a ideia de que os indivíduos privados de liberdade, assim como quaisquer outros, têm o direito à educação, sendo esta universal, interdependente, indivisíveis e exigíveis frente ao Estado em termos jurídicos e políticos (De Oliveira & Bessa, 2013). Esta apreciação está sustentada num plano internacional através de um conjunto de documentos discutidos e autenticados por instituições de grande porte, nomeadamente: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (artigo 26º), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 1º); Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (parágrafo 1º, artigo 29º); Convenção contra a Discriminação no Ensino (artigos 3º, 4º e 5º); Declaração e Plano de Ação de Viena (parte nº 1, parágrafos 33º e 80º); Agenda 21 (capítulo 36); Declaração de Copenhaga; Plataforma de Ação de Beijing (parágrafos 69º, 80º, 81º e 82º); Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera dos Direitos Humanos (parágrafo 2º).

Concomitantemente, os conteúdos e regras estabelecidas sobre a educação e formação em contexto prisional, estão representados por instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU, 1977), que apesar de não apresentar uma definição clara sobre os parâmetros que a educação num contexto prisional deve seguir, deixa esclarecido que a alfabetização é considerada obrigatória assim como a educação dos jovens adultos em estado de reclusão é um paralelismo com o sistema do ensino regular do exterior.

Por outro lado, no dia 13 de outubro de 1989, o Comité de Ministros de Conselho da Europa, adotou a recomendação (89) 12, onde as linhas orientadoras começam por instalar a ideia de que os reclusos devem ter acesso à educação. Esta deve abranger o ensino escolar, a formação profissional, as atividades criativas e culturais, a educação física e o desporto, a educação social e o acesso a bibliotecas, englobando, desta forma, diversos tipos de atividades que promovam o desenvolvimento de competências em vários domínios (CE, 1989, p. 1). Instituída a possibilidade de que os reclusos apresentem necessidades educativas especiais

reconhece-se que, por um lado, devem ter uma educação assente em metodologias de educação de adultos e, por outro, deve proporcionar-se especial atenção às necessidades educativas de cada um, de uma forma individual (CE, 1989, p. 2).

No que diz respeito às Regras Penitenciárias Europeias (RPE), é possível observar que as suas diretrizes se apresentam muito mais específicas em relação à educação, tendo em consideração as disposições contidas na Recomendação n.º R (89) 12, do Comité de Ministros, relativamente à educação na prisão, assumindo literalmente algumas das orientações. Nomeadamente, a ideia de que o ensino nas prisões deve ser acessível a todos os reclusos, oferecendo programas tão completos quanto possível e que correspondam às necessidades e ambições de cada um. Assim como, a particular atenção que deverá existir com os reclusos analfabetos, sem instrução básica ou formação profissional e, ainda, aos reclusos jovens e aos que apresentem necessidades especiais. Concluindo, esta linha de raciocínio que, “a educação deve ser considerada ao mesmo nível do trabalho” (CE, 2006, p. 14), não devendo ser retirado qualquer privilégio aos reclusos que a frequentem.

Adicionalmente, as RPE consideram que deve existir, se for possível, em cada prisão, uma biblioteca, organizada conjuntamente com bibliotecas públicas e que disponha de livros de temáticas variadas. Dentro do possível, a educação no contexto prisional deve estar integrada no sistema público de ensino, “a fim de que os interessados possam prosseguir facilmente a educação e a formação após serem libertados” (CE, 2006, p. 14).

As RPE contemplam também a educação dos reclusos condenados, onde os programas educativos destinados a esta categoria de indivíduos devem ser adaptados em larga medida à duração do seu tempo de permanência na prisão, da mesma maneira que a execução de um programa educativo deve incluir a manutenção dos conhecimentos adquiridos, melhorando o nível global de instrução dos reclusos e a capacidade para que conduzam a sua vida de modo responsável e sem cometer crimes (CE, 2006, p. 39).

Simultaneamente, o Decreto de Lei nº265/79, referente à reforma do sistema prisional, estabelece que devem ser organizados cursos de ensino que garantam a escolaridade obrigatória aos reclusos, com aptidão, que não tenham obtido o diploma e cursos especiais para reclusos iletrados. Aos reclusos com menos de 25 anos, que não saibam ler, escrever e contar corretamente, é imperativo ministrar estas ferramentas de ensino de forma a desenvolver essas competências.

E no que respeita à formação e aperfeiçoamento profissionais, devem ser organizados cursos adequados à mudança de ofício ou profissão, com particular atenção para os reclusos com idade inferior a 25 anos. A frequência destes cursos poderá ser considerada como tempo de trabalho. “Os reclusos que não trabalhem e que frequentem os cursos referidos (...) terão direito a um subsídio, com fins formativos, de montante estabelecido pelo Ministério da Justiça, salvo se obtiverem outros subsídios ou bolsas de estudo para os mesmos fins” (Decreto de Lei nº265/79, art. 81º). Torna-se assim fulcral frisar que, os diplomas obtidos na sequência dos cursos referidos, não devem constar nunca a situação de recluso.

A publicação do Despacho conjunto nº451/99 de 01 de junho de 1999, revelou-se uma evidente articulação existente entre os Ministérios da Justiça e da Educação, referente aos objetivos comuns ao ensino nas prisões portuguesas. Nesta é contemplada a ideia de conjugar esforços no sentido de permitir a valorização pessoal da população reclusa, a frequência e a certificação dos ensinos básico ou secundário, bem como a frequência de esquemas de formação que favoreçam o acesso à qualificação profissional, tomando como base a recomendação (89) 12 do Comité de Ministros de Conselho da Europa, utilizada também pelas RPE (Despacho conjunto n.º 451/99, do Ministro da Justiça e do Ministro da Educação, DR n.º 127 de 1-6-1999).

3. Estado da arte: estudos realizados sobre a motivação e a educação nas prisões

Dentro das orientações existentes sobre as teorias motivacionais, na população em geral, foram desenvolvidos diferentes estudos com a finalidade de obter informações sobre os verdadeiros motivos educacionais dos adultos ao longo da vida (Beder & Valentine, 1990; Boshier, 1971, 1983, 1991; Boshier & Collins, 1985; Morstain & Smart, 1974, 1977).

Um pioneiro neste campo foi Houle (1961), que estabeleceu uma teoria motivacional que diferencia três tipos de motivação para participação na educação de adultos, a primeira orientada para a aprendizagem, a segunda, para o objetivo e, finalmente, a terceira, para a atividade. Teoria também sustentada por outros autores (Maggioncalda, 2007; Stebbins, 2015).

Segundo a literatura explorada, existe uma maior concentração nos estudos direcionados à motivação dos alunos adultos, ao longo da vida, em relação à motivação dos reclusos para participar em cursos educacionais dentro do contexto prisional (Brosens, 2013; Delaere, De Caluwé & Clarebout, 2013; Maggioncalda, 2007). Em contrapartida, nas regiões nórdicas (Eikeland, 2009; Eikeland *et al.*, 2009; Manger *et al.*, 2012; Westrheim & Manger, 2014) e nos

Estados Unidos da América (Boshier 1983; Parsons & Langenbach, 1993) existem autores dedicados ativamente a pesquisas nesse domínio específico.

Parsons e Langenbach (1993) testaram a tipologia de Houle (1961) dentro do ambiente prisional americano, verificando que as orientações motivacionais dos reclusos iam ao encontro das categorias do Houle: controle cognitivo, objetivo, atividade (contato social) e orientação de evasão. A orientação do controle cognitivo é comparável à orientação de aprendizagem de Houle, ou seja, aprendendo por prazer na construção do conhecimento.

Nas prisões norueguesas, em relação às motivações dos reclusos para a participação em programas educacionais, descobriram que a motivação destes indivíduos estava relacionada ao valor intrínseco de aprendizagem, à sua própria construção de competências e à motivação social ou de prevenção relacionada as razões sociais e escapismo. Os pesquisadores adicionaram ainda uma categoria além das propostas por Houle: "Planeamento futuro", no entanto, esta categoria corresponde significativamente para o que Houle, Parsons e Langenbach referem como orientação de objetivo (Manger et al., 2013).

A partir da revisão da literatura, foi possível verificar que existem múltiplas variáveis envolvidas na influência dos reclusos na participação dos cursos educacionais. Por exemplo, as taxas de participação diferem de acordo com a idade e as penas a cumprir. No que se refere à faixa etária, os prisioneiros mais jovens são menos propensos a participar na educação (Eriksson Gustavsson & Samuelsson, 2009; Gunnlaugsson & Ragnarsson, 2009; Koski, 2009). Já relativamente ao tempo da pena, quem cumpre penas longas demonstra uma participação mais ativa, ou seja, o interesse e participação intensificam com o aumento da sentença (Koski, 2009; Eriksson Gustavsson e Samuelsson, 2009).

Mais especificamente, constatou-se que a motivação para aprender dentro do contexto prisional é influenciada por diferentes fatores. Por exemplo, Manger et al. (2013) alega que, os internos mais jovens, indicam motivos mais orientados para a vertente social e o contexto e razões relacionadas à preparação para a vida após a libertação. Koski (2009), no entanto, argumenta que a faixa etária mais jovem (18-24 anos) é menos motivada por grupos sociais, motivos orientados em comparação com a idade média (35-44 anos). Além disso, o mesmo autor também descobriu que a motivação intrínseca, o desejo de aprender algo, é comumente expresso por reclusos que completaram ensino obrigatório e/ou um ano suplementar em comparação com outros. Relativamente ao período de reclusão, aqueles com maiores sentenças

(mais de cinco anos) estão mais motivados por resultados inspirados no futuro, vendo a educação como uma ponte para o emprego após o cumprimento da pena (Manger et al., 2010).

Dentro da mesma linha de raciocínio, mas noutra grupo, Manger et al. (2013) afirmam que os cidadãos estrangeiros estão mais motivados em relação aos cidadãos nativos, por um lado, por razões sociais e contextuais e, por outro, por fatores motivacionais intrínsecos (aquisição de conhecimento e habilidades).

Apesar das diferenças motivacionais acima descritas entre os grupos alvos de estudo, a pesquisa sobre este tema é bastante limitada. Como Manger et al. (2013, p. 544) expuseram: “são necessários mais estudos para verificar se as diferenças motivacionais para a educação entre os grupos são confirmadas e porque essas diferenças aparecem”. Além disso, como já foi indicado, a maioria das pesquisas concentram-se em condenados ou prisioneiros sentenciados há muito tempo. Ao detetar diferentes motivações para diferentes grupos de prisão preventiva, é possível desenvolver um programa educacional diferenciado (Beder & Valentine, 1990).

Parte II

Estudo empírico

A parte II da presente investigação incidirá no estudo empírico, englobando o capítulo III: método.

Capítulo III- Método

O capítulo III diz respeito ao método utilizado nesta investigação, abordando os objetivos e as questões de investigação (1.), a metodologia (2.), a descrição da amostra (3.), a referência aos instrumentos de recolha de dados (4.), os procedimentos (5.), o processo de categorização (6.) e, finalmente, o procedimento da validade do constructo.

1. Objetivos e Questões de investigação

Tal como foi referido, no capítulo anterior, Manger et al. (2013) defendem que as investigações desenvolvidas dentro deste campo científico apresentam algumas limitações e pouca informação relativamente aos estudos da motivação dentro do contexto prisional. Desta forma, daí a necessidade de desenvolver novas pesquisas para dar resposta às inúmeras questões associadas a este tema.

Partindo da premissa sugerida pelos autores supramencionados, o presente estudo tem como principal objetivo: compreender quais são os fatores que motivam os reclusos adultos a estudar em contexto prisional.

De uma forma mais específica, pretende-se responder às seguintes questões de investigação:

Q1: De que forma a comunidade penitenciária percebe a educação e a aprendizagem?

Q2: O que entendem os professores e reclusos por escola dentro do contexto prisional?

Q3: Quais são os motivos que levam os reclusos a frequentar a escola?

Q4: Quais são os fatores facilitadores ou barreiras que a comunidade penitenciária considera existir no percurso académico dentro do EPF?

Q5: Quais são as expectativas da comunidade penitenciária respeitantes à educação para a reinserção social após a saída da prisão?

2. Metodologia

Um dos aspetos primordiais de qualquer investigação, independentemente da sua natureza, é o metodológico. Pode considerar-se “com certa segurança que a metodologia, o enquadramento teórico e a habilidade do investigador na construção do trabalho científico compõem o tríptico que sustenta a investigação científica” (Galego & Gomes, 2005, p. 173).

Neste caso, o presente estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, designado também por qualitativo, fenomenológico-naturalista ou humanista, já que este entende a realidade como dinâmica e diversa, direcionado o seu único interesse para o significado das ações humanas e da prática social (Miranda, 2009; Pereira & Coutinho, 2014).

Tanto Bogdan e Bilken (1994, p. 16) como Pereira e Coutinho (2014) e Miranda (2009) utilizam a expressão investigação qualitativa como um “termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” tais como: os questionários e entrevistas. Neste tipo de investigação, “os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em fenómenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan & Bilken, 1994, p. 16). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são, antes, formuladas com o objetivo de estudar fenómenos em toda a sua complexidade em contexto natural. As abordagens à metodologia qualitativa apresentam variações conforme as interpretações dos autores, mas aproximam-se nos aspetos fundamentais.

Na procura de compreender fenómenos através da perspetiva dos sujeitos que os protagonizam: aplicou-se aos professores e estudantes a técnica de *focus group*, com o recurso a uma entrevista semiestruturada como instrumento de recolha.

A entrevista utilizada na técnica de *focus group* permite “aflorar as diversas dimensões e visões de diferentes indivíduos sobre um tema previamente definido dentro do grupo”, assim como, compreender as suas perceções, crenças, atitudes, sentimentos e experienciados (Galego & Gomes, 2005, p. 173; Ribeiro & Newmann, 2012).

A principal característica desta técnica, e também o que a diferencia da entrevista individual, é a dinâmica que a situação permite. Os grupos focais produzem dados que são manifestamente o resultado de uma situação de grupo e, por isso, podem, em certa medida, gerar resultados diferentes das entrevistas individuais (Howitt & Cramer, 2008). Por sua vez, podem ser utilizados para discutir e examinar informações quantitativas, bem como para

elucidar esses mesmos resultados, ou ainda contribuir para gerar hipóteses em futuras pesquisas (Galego & Gomes, 2005). As vantagens de utilização desta técnica incluem: (a) a possibilidade de obter informação considerável proveniente de vários participantes num determinado espaço de tempo; (b) a diversidade de dados que resulta da interação grupal; (c) a espontaneidade e genuinidade inerente aos dados, resultante também do sentimento de anonimato, facilitando a partilha de opiniões e conduzindo à diminuição do efeito de desejabilidade social. Permite uma reflexão mais profunda sobre determinados temas, opiniões e pontos de vista distintos, sendo a recolha de dados sensível a variáveis culturais (Oliveira & Freitas, 1998; Willing, 2008).

É importante frisar, que esta mesma técnica de grupos focais tem algumas limitações, nomeadamente: (a) a dificuldade de perceber se o resultado da interação grupal reflete ou não o comportamento individual; (b) o formato apenas permite abordar um número limitado de questões; (c) possui limitações referentes ao papel do moderador no que diz respeito à gestão de dados/informações; (d) exige experiência do entrevistador; (e) existem também dificuldades na análise dos dados devido a diferenças na dinâmica dos grupos; (f) poderá haver alguma dificuldade na conciliação de disponibilidades dos grupos para reuni-los (Oliveira & Freitas, 1998; Gondim, 2003)

A definição do número de grupos focais está relacionada com a saturação teórica do tema sob discussão. A literatura aconselha entre três a cinco grupos, caso a amostra não for excessivamente heterogénea e/ou o tema excessivamente vasto. A duração média recomendada é de uma a duas horas e, o número de participantes, de quatro a dez elementos (Eliot et al., 2005; Rabiee, 2004). O *setting* deverá ser confortável e deverá ser capaz de responder às necessidades básicas dos participantes. Todo o equipamento necessário deve ser preparado e testado antecipadamente, assim como as gravações devem contar com a autorização prévia dos participantes (Krueger & Casey, 2000).

3. Amostra

Foi constituída uma amostra por conveniência, de 15 participantes, representantes da comunidade penitenciária face à facilidade de acesso ao grupo para o estudo e às características da própria instituição. Estes foram distribuídos em três grupos: (a) cinco professores; (b) cinco reclusos/estudantes que participam do ensino em contexto prisional; (c) cinco reclusos/estudantes que desistiram do ensino. Todos os participantes têm nacionalidade

portuguesa, são oriundos da Região Autónoma da Madeira e não existe correspondência de parentesco entre si (Tabela 1).

Tabela 1. Descrição da amostra segundo tipologia, idade e género.

N.º total de participante	Tipologia	Idades	Género
15 Sujeitos	5 Participantes/ educadores e técnicos de educação	30-45 Anos	Masculino /Feminino
	5 Ativos nas atividades escolares	25-42 Anos	Masculino
	5 Reclusos desistentes do ensino	24-60 Anos	Masculino

Os elementos que participaram no primeiro grupo incluem: um professor do sexo masculino e quatro professoras do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 30 e os 45 anos (M=36). Todos de diferentes áreas de competências-chave, especificamente, áreas de Cultura, Línguas e Comunicação; Cidadania, Tecnologia e Ciência; Linguagem e Comunicação; Matemática; Cidadania e Empregabilidade; Tecnologias (nível básico).

O grupo dos alunos que participam no sistema educativo foi composto por cinco reclusos do sexo masculino com idades entre os 25 e os 42 anos (M=31). O grupo de estudantes que desistiram do ensino foi também composto por cinco reclusos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e os 60 anos (M=43). É importante referir que, ambos os grupos, possuem características semelhantes no que diz respeito à escolaridade (4^{ta} classe) e à situação penal atual (reincidência criminal). A única diferença existente entre os dois grupos é na tipologia de crime; enquanto o primeiro grupo (os que participam no sistema educativo), na sua maioria, está associado ao tráfico de drogas, o segundo grupo (os desistentes), está relacionado com o crime de violência doméstica.

É importante também destacar que, embora o EPF conte com uma população feminina, a mesma não foi inserida nas políticas educacionais dentro do contexto prisional, já que não existe a quantidade suficiente de reclusas para criar uma turma dentro do sector feminino.

4. Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados dois instrumentos para a recolha de dados: um questionário sociodemográfico de carácter meramente exploratório, tendo sido elaborado para o efeito, com o objetivo de facilitar a fase posterior da descrição da amostra do estudo qualitativo (cf.

Apêndice A); e uma entrevista semiestruturada, discutida em formato de grupos focais (cf. Apêndice B).

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como principais características os questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam com o tema da investigação. Estes questionamentos darão frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

De uma outra perspectiva, Manzini (1990) explica que, para ele, a entrevista semiestruturada está focada num assunto sobre o qual elaboramos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o mesmo autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e, as respostas, não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

O ponto de encontro entre estes dois autores recai na necessidade de elaborar perguntas básicas com vista a atingir o objetivo da investigação. Manzini e Vezzoli (2003) acrescentam que é possível um planejamento da recolha de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos. O guião serviria então, como uma ponte para a recolha das informações básicas e plano organizacional do pesquisador no seu contexto investigativo (Manzini & Vezzoli, 2003).

Desta forma e, considerando a proposta de Manzini e Vezzoli (2003), foi elaborada uma entrevista semiestruturada e aplicada com um pequeno guião de perguntas que foram feitas aos participantes, o que nos permite uma organização mais flexível na entrevista, visto que possibilita questionar novos conceitos à medida que as informações vão sendo transmitidas ao longo da entrevista.

Tabela 2. Guião de entrevista.

Questões da entrevista
1. O que é que vocês entendem por educação e por aprendizagem?
2. Quais são as diferenças entre educação e aprendizagem?
3. Porque acham que existem as escolas dentro do contexto prisional?
4. a) O que acham que poderá levar um indivíduo a estudar dentro do contexto prisional?
b) Que tipos de recurso (físico-espaciais, materiais e/ou humanos) acham que facilitaria a procura do ensino por parte dos reclusos dentro da prisão?
c) De que forma acha que o ensino pode ser importante para a reinserção social?
5. a) As competências adquiridas na escola permitirão ao recluso desempenhar novas tarefas?
b) As aptidões adquiridas no contexto escolar servirão para candidatar-se a um emprego melhor?

5. Procedimentos

De seguida, tratar-se-á da elucidação dos procedimentos realizados, inicialmente os utilizados na recolha de dados e, de seguida, os que foram tidos em conta na análise destes mesmos dados.

5.1. Procedimentos de recolha de dados

Após a autorização formal da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), o estudo qualitativo passou pela realização de sessões de *focus group* no EPF entre os meses de maio e junho 2018. Foram realizadas três reuniões separadas, de acordo com a hierarquia organizacional, que os investigadores orientaram consoante a disponibilidade dos participantes, isto é, na primeira, estiveram presentes os professores, na segunda, os alunos que participam do estudo dentro do contexto prisional e, no terceiro grupo, cooperaram os reclusos que desistiram do ensino dentro da prisão.

O contato com os elementos que participaram nas entrevistas, assim como a logística, foi facilitado pelos serviços técnicos de educação orientados pela direção dos serviços do EPF. No início de cada sessão, aos três grupos, foi-lhes solicitado um consentimento informado (cf. Apêndice C), com todas as questões éticas a salvaguardar, designadamente, o sigilo, a confidencialidade, a possibilidade de desistência e a solicitação de permissão para a gravação áudio das entrevistas (OPP, 2008; Almeida & Freire, 2008).

Aos grupos de participantes constituídos apenas por reclusos, foram-lhes também entregues um questionário sociodemográfico, com o objetivo de incluir esta informação na análise da relação entre variáveis (Oliveira et al., 2016). A duração da entrevista foi de entre 45 e 50 minutos, tendo sido feita uma gravação áudio de todas as entrevistas para que o seu conteúdo fosse, posteriormente, detalhadamente analisado.

Referentes ao *setting* das entrevistas, foram tidas em conta as indicações propostas por Krueger e Casey (2000) e por Ribeiro e Newmann (2012). Estes autores, assinalam os cuidados que precisam ser definidos antes da realização de um estudo de *focus group*, entre eles: a sala e mobília, equipamento e material de apoio. A entrevista dos professores foi realizada no gabinete de reunião dos mesmos, onde existe uma mesa oval com suficiente material de escritório (canetas, papel e etc.), cadeiras e a privacidade requerida (Krueger & Casey, 2000; Ribeiro & Newmann 2012).

Considerando as dificuldades inerentes à segurança das próprias cadeias e, para uniformizar as condições de igualdade respeitantes aos reclusos face ao estudo, foi disposto pela Direção do EPF uma sala de aulas, composta por várias mesas pequenas com cadeiras suficientes, onde foram dispostas 4 mesas, num formato quadrado, com 6 cadeiras para propiciar uma entrevista dentro das características que a própria metodologia exige. Foi igualmente facilitado material de papelaria.

A seleção dos participantes foi realizada através da leitura dos processos internos dos reclusos associada aos dados educativos gerais dos mesmos dentro da instituição. Querendo originar uma amostra heterogénea, foi utilizado como processo a variação máxima, ou seja, foram escolhidos participantes com uma grande variedade de características: escolaridade, idade e tipo de crime. Isto, de forma a possibilitar uma visão mais vasta dos resultados neste estabelecimento prisional (Öhman, 2005).

Mesmo assim, para garantir maior rigor na recolha de dados, foram estabelecidos critérios de inclusão e de exclusão. Para um primeiro grupo, os critérios de inclusão implicavam que os educadores/técnicos de educação estivessem integrados no serviço de educação ou reinserção do EPF. Para o segundo grupo, os critérios estabelecidos foram que os reclusos fossem maiores de 21 anos, que tivessem assistido às aulas no ano letivo 2017/2018 e que não possuíssem qualquer tipo de problemas de saúde mental que compromettesse o rendimento académico nem a reinserção social futura.

Para o terceiro e último grupo de reclusos, os critérios de inclusão passaram também por serem maiores de 21 anos, terem frequentado a escola dentro da prisão e desistido. Do mesmo modo que o grupo anterior, que não possuíssem nenhum tipo de problema de saúde mental que pudesse comprometer o rendimento académico nem a reinserção social futura.

5.2. Procedimentos de Análise de Dados

Após a recolha de dados, procedeu-se ao tratamento dos mesmos, através da análise de conteúdo, com o objetivo de compreender para além dos significados imediatos, isto é, compreender o sentido das comunicações, mas também captar as mensagens transmitidas entrelinhas (Bardin, 2008). As entrevistas foram transcritas integralmente, com todas as expressões gramaticais utilizada pelos entrevistados, para que fosse possível alcançar todos os significados atribuídos ao conteúdo recolhido. Estas foram ainda codificadas, com a finalidade de manter o anonimato dos participantes (Schilling, 2006).

Considerando a existência de várias técnicas que podem ser utilizadas na análise de conteúdo, de forma a compreender os significados manifestos e latentes nos dados qualitativos, será utilizada, nesta investigação, a análise categorial. Isto é, foi feito um esforço no sentido de desconstruir o texto em unidades ou categorias ou, como refere Minayo (2011), “reagrupamentos analógicos”. Torna-se fulcral mencionar que esta análise de conteúdo categorial, por um lado, tem a sua função heurística, pretendendo, no momento de análise do texto, examinar e descobrir novos aspetos ou fenómenos da mensagem. E, por outro lado, possui a função que está relacionada com as questões da investigação, ou seja, neste caso, os investigadores contam com as perguntas propostas no início do estudo, orientações que afinal, apelam para uma confirmação ou não confirmação (Farago & Fofonca, 2012).

Aquando da informação recolhida, foi organizada em categorias, considerando-se duas abordagens, não devendo estas serem vistas como exclusivas, mas sim como complementares uma da outra: a abordagem indutiva e a abordagem dedutiva (Morales,1999). Nesta análise, a definição das categorias analíticas foram realizadas através de um modelo aberto, isto é, selecionadas no início da investigação e considerando tanto as questões de investigação como a revisão bibliográfica. De qualquer modo, foram modificadas ao longo das leituras das entrevistas, em função dos dados analisados e novos conhecimentos obtidos (Carlomagno & da Rocha, 2016).

Logo, ao organizarmos os textos em categorias, empregamos a estratégia indutiva, na qual o conteúdo manifesto e latente das entrevistas vão surgindo de forma a organizá-lo num conjunto de categorias, construídas ao longo da leitura de textos (Carlomagno & da Rocha, 2016).

Durante este processo de análise de dados, foi indispensável considerar que, apesar de ser importante respeitar algumas das regras e procedimentos na análise do conteúdo, a metodologia em si, não deve ser exata ou rígida. Este modelo de interpretação funciona entre a rigidez da objetividade e a riqueza da subjetividade, tendo como objetivo principal ultrapassar o senso comum da subjetividade e alcançar o rigor científico possível, fora da rjeza dos métodos quantitativos (Bardin, 2008).

Sendo assim, nesta investigação, reconhecemos o aspeto dinâmico e flexível do processo de análise de dados de natureza qualitativa, com a expectativa de situações imprevistas e possíveis alterações no processo de recolha e análise de dados. No entanto, foi definido um plano detalhado de análise, que tem como objetivo assegurar a clareza do estudo, garantindo

um processo organizado e certificar o máximo de coerência possível neste tipo de metodologia (Schilling, 2006).

6. Processo de categorização

Sendo que a análise de conteúdo está centrada na desconstrução do discurso, de forma a criar uma categorização dos fenômenos para a reconstrução de significados que permitam compreender, de uma forma mais aprofundada, a interpretação da realidade do grupo alvo (Minayo, 2011; Silva, Gobbi & Simão 2005). Uma das fases desta diz respeito ao recorte de dados recolhidos, para que os mesmos alcançassem o sentido profundo do conteúdo ou das suas ideias essenciais. Estes elementos desmontados, designados por subcategorias, constroem palavras, expressões, frases ou ideias referentes aos temas recortados (Laville & Dionne, 1999, citado por Silva Gobbi & Simão 2005; Minayo, 2011).

Atendendo às questões de investigação, ao referencial teórico relativo aos conceitos e fatores associados à motivação dentro do contexto prisional, foi elaborada uma tabela inicial (cf. Apêndice D), de forma facilitar a análise dos dados e iniciar o processo analítico propriamente dito (Minayo, 2011; Schilling, 2006). Nesta fase, iniciamos o processo de construção de análise indutiva, referente à organização da informação dos textos das entrevistas, através da criação de critérios de seleção, organizando as categorias (Minayo, 2011; Schilling, 2006).

A leitura sistemática dos textos teve grande importância para o estudo, já que a grelha de análise, construída inicialmente, foi questionada, havendo necessidade de reestruturar as categorias e os respetivos níveis de codificação, assim como as subcategorias, isto, em várias oportunidades, até chegar ao ponto de não haver nenhuma nova informação ou tema a ser registado, identificando-o como o ponto de saturação.

A tabela supracitada (cf. Apêndice D) pretende abarcar as dimensões mais relevantes para a compreensão da motivação dos reclusos em contexto prisional para participarem do ensino abordado na literatura, assim como ter uma flexibilidade que possibilite a extração do máximo de informação das entrevistas, podendo, ou não, acrescentar conhecimentos e informações às dimensões teóricas (Creswell, 2007; Minayo, 2011; Schilling, 2006).

Assim sendo, foram identificadas seis categorias principais: (1) *Papel da família e sociedade na educação*; (2) *Perceção do conceito da escola dentro do EP*; (3) *Expectativas face á escola*; (4) *Motivação para o ensino*; (5) *barreiras ao ensino*; (6) *Expetativas após saída*

da prisão. As subcategorias resultantes das categorias principais foram obtidas por meio de três critérios preestabelecidos no processo: (1) referencial teórico, sendo este um conjunto de ideias associadas às teorias aplicadas no estudo, capaz de dirigir o trabalho, dando-lhe clareza e organização; (2) frequência absoluta de palavra, frases e pontos de vistas em comum, ou não, dos três grupos de entrevistados, permitindo assim um cruzamento de informação que nos permitiria, *a posteriori*, a consolidação dos temas associados ao estudo em curso; (3) pertinência, algumas das ideias que surgiram após as leituras voltadas especificamente para o *settings* das vivências da comunidade penitenciária, procurando interpretar os significados -de natureza psicológica e complementarmente socioculturais - demarcada pelos próprios indivíduos que se ocupam dos problemas associados ao tema de investigação.

Assim, na primeira categoria (*Papel das famílias e a sociedade na educação*), estariam incluídas subcategorias como: *contributo social; contributo familiar*. Na segunda categoria (*percepção do conceito da escola dentro do EP*), as subcategorias incluiriam: *o papel do educador; função da escola em contexto penitenciário; crenças pessoais*. Já na terceira categoria (*expectativas face á escola*) abarcariam subcategorias como: *adquisição de habitações; comparações com outros modelos educativos; percepção dos reclusos sobre as limitações dos professores*. A quarta categoria (*Motivação para o ensino*), teria subcategorias associadas às motivações da teoria do Philippe Carré, dividida entre dois eixos: o eixo relativo ao Tipo de Orientação (intrínseca ou extrínseca) e o eixo da Direção da Orientação (com vista à aprendizagem ou à participação), tais como: *Motivo Hedónico; Motivo Sócio Afetivo; Motivo Prescrito; Motivo Derivativo; Motivo Operacional Profissional; Motivo Operacional Pessoal; Motivo Identitário*. Na quinta categoria (*barreiras ao ensino*) estariam inseridas categorias como: *problemas de carácter individual; condicionamento de recursos para o ensino aprendizagem; limitações no ensino/ aprendizagem; sugestões de alteração do sistema educativo; problemas do sistema educativo*. Finalmente, na sexta categoria (*perspetivas após a saída da prisão*) estariam abrangidas subcategorias como: *oportunidade de emprego; objetivos pessoais*.

Será utilizada a estratégia do *cross-interview*, visto que os tópicos abordados foram todos iguais para todas as entrevistas e, o nosso objetivo, é ter um conhecimento global sobre a motivação dos reclusos para estudar em contexto prisional (Moura & Rocha, 2017).

7. Procedimento da validade do constructo

Segundo Carmo e Ferreira (1998) e Quivy e Campenhoudt (2003), o tipo de entrevista utilizada neste estudo (semiestruturada) contribui para clarificar o ponto de vista dos sujeitos e, o entrevistador, decide, durante a entrevista, quando e em que sequência deve fazer as perguntas. Tal como foi mencionado, a entrevista assume-se como um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado, possibilitando uma maior profundidade dos assuntos e podendo despoletar, posteriormente, a obtenção de novos indícios para reflexão e análise (Almeida & Freire, 2008; Quivy & Campenhoudt, 2003).

Em termos de credibilidade ao nível do estudo qualitativo, colocam-se os mesmos pressupostos que são objetivados para os estudos quantitativos, nomeadamente a fiabilidade e a validade (interna e externa). Porém, na investigação qualitativa, não está em causa a replicação do estudo, mas sim a possível comparação com outros ou, até mesmo, a realização de novos (Coutinho, 2005). Assim, para ser assegurada a fiabilidade do nosso estudo, tal como recomenda Vieira (1999), foi realizada uma descrição pormenorizada do modo como foram realizados todos os processos metodológicos.

É fundamental evidenciar que a validade tem o intuito de averiguar se a pesquisa é primorosa, confiável e merecedora de ser tornada pública para contribuir para o conhecimento científico ou, conforme a definição apresentada no artigo de Bianchi e Ikeda (2008), para o termo válido – que tem valor, eficaz. Nesse sentido, adaptando o conceito quantitativista para pesquisas qualitativas, verificar a validade de uma pesquisa seria determinar se ela, de facto, é capaz de analisar efetivamente o que o pesquisador se propôs a medir, se os seus processos metodológicos são coerentes e se os resultados são consistentes (Bianchi & Ikeda, 2008).

Vieira (1999) afirma que a fiabilidade na investigação qualitativa não reside somente ao nível dos instrumentos, mas também no modo como o investigador interage com os seus interlocutores, no registo dos dados e na sua posterior interpretação. Acrescenta ainda que, embora os instrumentos não assumam uma importância primordial, eles não deixam de ser construídos de forma rigorosa, como foi o nosso caso.

Numa primeira fase, deu-se a partilha da categorização, apresentada anteriormente, com as colegas peritas na área para numa primeira análise, de forma a confirmarem se as mesmas eram explícitas e se eram capazes de representar o que era expectável.

Numa segunda fase, com base nos conhecimentos e técnicas apresentadas por Zeren e Makosky (1986), foi criado um questionário (cf. Apêndice E), com o intuito de analisar a fiabilidade interavaliadores relativamente às categorias identificadas aquando da análise de conteúdo. Duas psicólogas com experiência no trabalho com reclusos foram convidadas a participar nesta fase do estudo, tendo-se verificado um acordo de 64% e 82%. Assim, foi possível constatar a existência de consistência razoável a boa entre observadores independentes no momento de associar as categorias emergentes aos excertos das entrevistas analisadas (Zeren & Makisky, 1986).

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

O capítulo IV incidir-se-á nos resultados. Para esta exposição considerou-se importante referir os próprios resultados (1.) e a discussão (2.) dos mesmos.

1. Apresentação dos Resultados

Tendo feito a codificação e categorização das entrevistas, serão apresentados os resultados através da explicitação das categorias e subcategorias emergentes na análise do *focus group*, por meio de um quadro de frequências relativas à quantidade de vezes que foram aludidas a um determinado tema. Assim, pretende-se quantificar e organizar a informação, apresentando-a de uma forma mais estruturada (Schilling, 2006). Seguidamente, as categorias e subcategorias serão operacionalizadas através de uma breve definição, de forma a ser possível uma análise mais rápida e eficaz dos acontecimentos mais significativos do estudo.

1.1. Análise do conteúdo do *focus group*

Mediante as respostas obtidas nas entrevistas, como já referido, foi criado um quadro de categorias inicial que serviu para organizar as informações obtidas na restante recolha dos dados. Como ponto de partida, iniciamos com três categorias *a priori*, construídas a partir do fundamento teórico deste estudo: (1) expectativa enquanto escola (Gomes et al., 2004); (2) motivação para o ensino (Carré, 2011); (3) barreiras ao ensino (Gomes et al., 2004; Nova, 2014). Por sua vez, a análise de conteúdo, realizada às entrevistas, conduziu à emergência de três categorias *a posteriori*: (4) perceção do papel da família e sociedade na educação; (5) perceção do conceito da escola dentro do EP; (6) expetativas após saída da prisão (cf. Quadro 4).

Para realizar uma análise descritiva sobre os critérios de organização dos dados, cada participante foi identificado com um código específico de acordo com características associada ao seu *status* dentro da instituição e classificação para o estudo.

Exemplo: (a) **P1**- Primeiro professor a participar na entrevista;

(b) **Rp1**- Primeiro recluso participante do ensino a participar na entrevista;

(c) **Rd1**- Primeiro recluso desistente do ensino a participar na entrevista.

Quadro 4. Frequências relativas às categorias e subcategorias emergentes na análise dos *Focus Group*

Categorias	Subcategorias	Docentes	Reclusos que frequentam o ensino	Reclusos desistentes do ensino	Total
1. Perceção do papel da família e sociedade na educação	- Contributo social	6	4	2	12
	- Contributo familiar	2	3	0	5
2. Perceção do conceito da escola dentro do EP	- Papel do educador	2	0	1	3
	- Função da escola em contexto penitenciária	0	7	0	7
	- Crenças pessoais	0	5	11	16
3. Expectativas face à escola	- Adquirição de habitações	1	0	1	2
	- Comparações educativas	0	3	0	3
	- Perceção dos reclusos sobre as limitações dos professores	0	5	0	5
4. Motivação para o ensino	- Motivo Hedónico	5	4	3	12
	- Motivo Socio Afetivo	5	4	2	11
	- Motivo Epistémico	1	0	0	1
	- Motivo Prescrito	2	4	5	11
	- Motivo Derivativo	3	0	3	6
	- Motivo Operacional Profissional	0	0	2	2
	- Motivo Operacional Pessoal	2	4	2	8
	- Motivo Identitário	3	8	0	11

5. Barreiras ao ensino	- Limitações no ensino/aprendizagem	6	0	0	6
	- Problemas de carácter individual	8	9	16	33
	- Condicionamento de recursos para o ensino/aprendizagem	16	0	0	16
	- Mudança de certificação	8	0	0	8
	- Problemas do sistema educativo	0	29	2	31
6. Expetativas após saída da prisão	- Oportunidade de emprego	8	7	4	19
	- Objetivos pessoais	4	2	2	8

É de grande importância frisar que existem subcategorias exclusivas apenas de um dos grupos neste quadro, as quais foram sublinhadas a cinzento para destacá-las das restantes subcategorias. Assim sendo, na categoria 2, encontramos o grupo de professores com as seguintes subcategorias exclusivas: papel do educador e função da escola em contexto penitenciário. Na categoria 4 temos a subcategoria: motivo epistémico. Na categoria 5: limitação no ensino/aprendizagem, condicionamento dos recursos para o ensino/aprendizagem e mudança de certificação. Na coluna referente aos reclusos que participam no ensino dentro do contexto penitenciário, temos a categoria 2, com a subcategoria exclusiva: função da escola em contexto penitenciário. Na categoria 3, as subcategorias: comparações educativas e perceção dos reclusos sobre as limitações dos professores. Por último, na coluna dos reclusos desistentes do ensino dentro do contexto penitenciário, a categoria 4 com a subcategoria exclusiva: motivo operacional profissional.

1.1.1. Perceção do papel da família e sociedade na educação

Esta categoria engloba informação referente à forma como os três grupos entrevistados, que representam a comunidade penitenciária, percecionam os contributos e as limitações que a família e a sociedade têm no seu desenvolvimento da sua educação, assim como da forma em que estas se manifestam.

- Contributo social

Esta subcategoria foca-se na compreensão das ligações entre as entidades sociais elementares (casa, escola, trabalho, estabelecimento prisional), sendo estas as atoras ou unidades compósitas constituídas por subgrupos de atores (família, professores, chefes, diretor, subdiretor), e as implicações dessas ligações (p. ex.: interações, preferências ou rejeições, associações de carácter psicológico, económico ou sociológico) na estrutura e dinâmica do sistema interno de cada indivíduo dentro do sistema penitenciário.

- P2: “A educação vem de casa, mais o meio envolvente pode vir a influenciar, se a educação de casa não for correta e a sociedade fosse criminosa, vai influenciar a pessoa que é mais fraca”.
- P3: “É óbvio que há pessoas que não têm educação em casa e irão buscar a educação na escola, e há muitos que adquirem a educação assim”.
- Rp3: “Em princípio a própria sociedade é quem vai receber a gente e são do contra”.

- Contributo familiar

Nesta categoria, deparamo-nos com a perceção geral sobre o contributo que a família dá aos membros da comunidade penitenciária, seja no seu desenvolvimento educacional como nas repercussões que esta educação tem na adaptação social de cada indivíduo.

- P1: “(...) se não tiveram uma boa educação de casa e tem queda para o desvio não vai ser a escola a encaminha-los (...)”
- Rp2: “(A educação) vêm de casa no crescimento não é aqui que vamos a ser educados, se uma pessoa não é educada na rua aqui não vai mudar (...) não é um guarda nem ninguém (...) não há ninguém que de educação a um recluso que for malcriado (...) é a maneira dele ser (...) se for mal-educado aqui ninguém vai te dizer isso (...) “és mal-educado? Levas com um castigo de 5 dias” isso não resolve nada, assim vem mais revoltados, aqui não dão educação nenhuma, a educação vem de quem dê em casa”
- Rp5: A educação vem de casa.

1.1.2. Perceção do conceito da escola dentro do EPF

Nesta categoria, inclui-se os diferentes pontos de vista dos participantes sobre o conceito escola. Para os professores, eles próprios fazem parte deste conceito, já que são os principais gestores da rede educativa interna. Por outro lado, temos um grupo de reclusos que perceciona

a escola como uma ponte para ganhar benefícios inerentes à participação escolar. E temos o outro grupo que, apesar de serem os participantes que estão desvinculados do sistema educativo, tem um conceito positivo da escola associada ao desenvolvimento pessoal.

- Papel do educador

Esta subcategoria nasce dos diferentes pontos de vistas encontrados no discurso dos participantes, no decorrer das entrevistas, sobre as funções do educador dentro do contexto penitenciário.

- P2: “O nosso papel como educadores é ensiná-los, não educá-los.”

- P2: “Voltando ao ponto anterior se não tiveram uma boa educação de casa e tem queda para o desvio não vai ser a escola a encaminha-los.”

- Rp2: “Eles (os professores) têm o tempo deles ocupados, Se fosse uma hora eles a explicar as coisas corretas a gente aprendia-se alguma coisa.”

- Função da escola em contexto penitenciário

Esta subcategoria surgiu na sequência de comentários alusivos ao mau funcionamento da estrutura educativa e, da forma como estes aspetos se refletem na vida dos reclusos.

- Rp2: “Não se aprende, é só para marcar ponto.”

- Rp2: “Senão fizer nada, no conselho técnico fazem um relatório e dão parecer desfavorável, no conselho técnico você pode ser o mais mal-educado o pior de aqui e pode andar à porrada todos os dias, mas se tiver na escola e estiver a trabalhar e não tive castigo, você tem um relatório excelente e você pode não prestar para nada mais vai ter um relatório excelente porque esta a fazer todas essas coisas, mas o que o relatório não disse em realidade aquilo que você é, esta a perceber? É por isso que as pessoas têm de ser inscrever e vão sem motivação para aprender, o importante é estar lá sentados.”

- Rp2: “Os educadores fazem uma avaliação, mas o educador a fazer uma avaliação é de ano a ano, e o tempo que eu vejo a educadores fazerem isso de ano a ano, não sabe como é o comportamento, só verificam se há alguma mudança no meu processo, mas não sabe se sou bom ou sou mau, se estou satisfeito com o fato de estar a estudar ou trabalhar, se tenho motivação, se sou bom mesmo ou se não presto para nada.”

- Rp1: “É importante para ir mais cedo para a rua.”

- Crenças pessoais

Nesta dimensão, descreve-se a interpretação/leitura pessoal dos reclusos sobre a pertinência do sistema educativo implementado no EPF.

- Rp2: “Aqui não é uma reabilitação, aqui nos não temos reabilitação de sucesso, se fosse de sucesso aprendia-se as coisas, aprendia-se a ler e a escrever, as pessoas vão lá sem nenhum motivo.”

- Rd1: “Vem-se a aprender mais coisas, para mim aqui aprendo mais coisas.”

1.1.3. Expectativas face à escola

Esta categoria diz respeito às representações predefinidas que a comunidade penitenciária possui sobre o conceito *escola*, assim como o seu funcionamento dentro do recinto. A maior parte desta comunidade, acredita que esta ferramenta deveria ser transformadora nos seus processos evolutivos para a reinserção.

- Adquisição de habilitações

O surgimento desta subcategoria está relacionado com as expectativas que a comunidade penitenciária tem sobre a função essencial da escola, ou seja, a aquisição de novos conhecimentos para o desenvolvimento mais ativo do indivíduo na preparação para a saída do EPF.

- P3: “(...) Adquirir mais habilitações, porque se não estes estariam aqui sem ocuparem o tempo (hesitação) embora eu acho que a educação dentro do estabelecimento prisional deveria ser mais prática, não tanta teoria, mais focada para quando eles saíssem tivessem outras competências profissionais.”

- Rp2: “Aprender é na escola, vai-se aprendendo, vai-se aprendendo (...) a ler, a escrever, coisas assim (...) é para vir e evoluir um dia mais tarde para os estudos, o trabalho e essas coisas assim.”

- Comparações com outros modelos educativos

Esta subcategoria integra referências que alguns participantes fizeram a outros sistemas educativos internacionais, uma vez que alguns deles já foram reclusos em estabelecimentos prisionais da comunidade europeia (Reino Unido).

- Rp2: “Não há cá em Portugal, mas no Reino Unido já estive na cadeia e eu aprendi a falar inglês, hoje em dia devido a estar na cadeia sei falar bem inglês.”
- Rp5: “(...) Dão aulas, tem mesmo uma escola lá dentro.”
- Rp5: “Eu aprendi o inglês melhor do que a minha própria língua.”

- Perceção dos reclusos sobre as limitações dos professores

Esta subcategoria alude ao descontentamento no processo de ensino centrado no professor, sendo que este surge como agente principal e responsável pelo ensino, e uma quase omissão em relação ao processo de aprendizagem e partilha de conhecimentos com o resto da comunidade penitenciária (reclusos-estudantes).

- Rp5: “ (...) Se eu dizer que vou ensinar o inglês você tem de saber o significado das palavras em português ou então pelo menos aprender as palavras que vão ensinar.”
- Rp2: “Se um professor não sabe falar inglês como vai explicar uma coisa em inglês? É como um dicionário: vêm em português e vêm em inglês, tem de se saber o significado das palavras.”
- Rp5: “Eu mudava os professores, e que as aulas que fossem mais tempo.”

1.1.4. Motivação para o ensino

A motivação é considerada como uma base fulcral para que um recluso volte a estudar. Isto, porque nos referimos a indivíduos que apresentam dificuldades no acesso ao mercado de trabalho, por fragilidades associadas a problemas de base familiar/social, repercutindo-se na sua reinserção em meio livre.

É importante frisar que estas são as únicas subcategorias associadas, integralmente, à proposta sobre as motivações de Carré (2011). Como podemos ver no quadro 5, foram associadas às definições dos motivos as referências específicas das entrevistas.

Quadro 5. Subcategorias - Motivações intrínsecas e extrínsecas (Carré, 2001)

Subcategoria Motivos de Carré (2011)	Definição do motivo	Referências das entrevistas
Motivo Hedónico	O mais importante para o indivíduo é o conforto do local e as ferramentas que a formação lhe proporciona, independentemente dos	- P5: “Estes também comentam que para passar tempo, mais do que ter as habilitações, eles falam muito, comentam muito de passar o tempo.”

	conteúdos da aprendizagem (Carré, 2001).	<p>- Rp1: “Foi, para mim fui para ocupar mais o meu tempo, este certo tu a seguir dizes-te, vai para a escola e isso (...) e então comecei a ir para ocupar o tempo.”</p> <p>- Rp2: “Muitas pessoas vão para o estudo, mas não vão com o incentivo de aprender (...).”</p> <p>- Rd2: “(...) eu quero é que passe o tempo (...).”</p>
Motivo Sócio Afetivo	Com este motivo, o indivíduo frequenta a formação “para beneficiar-se de contactos sociais” (Carré, 2001, p.47). Neste sentido, são as conexões interpessoais que justificam a frequência na formação, as situações de troca e de contacto com os outros, que permitem, por sua vez, o desenvolvimento de novas relações sócio afetivas, a integração em novos grupos sociais e a comunicação.	<p>- P1: “No caso da escola, nos vamos fazendo as atividades quase todas com pessoas do exterior, são pessoas novas que eles conhecem diferentes das caras que de aqui dentro conhecem. Quem frequenta o desporto conhece as equipas de fora que vem aqui a jogar, agora esta semana passada participaram num torneio do Futsal, em quanto tiveram em campo conviveram com as pessoas que jogaram contra e depois assistiram aos jogos tanto dos guardas como as das outras equipas que participaram do torneio (...) acabam por ter muita interação”.</p> <p>- Rp2: “Eu já estive nas artes plásticas da outra vez, e a professora ensina, como é manual a há orientação para fazer (...).”</p> <p>- Rd2: “Eu fui um ano e meio para a escola, a minha mãe faleceu e nunca mais quis ir para a escola (...).”</p>
Motivo Epistémico	O prazer de aprender e a alegria de saber mais são as principais componentes que levam à escolha de frequentar a formação. Neste caso, a procura de conhecimentos, através da formação, acontece pela satisfação que se obtém nela, o que Carré denomina de “paixão e aprender ou de saber” (2001, p.47).	<p>- P2: “Alguns até tem curiosidade mas é uma minoria.”</p>
Motivo Prescrito	De acordo com este motivo, o indivíduo apenas procura situações de formação quando estas lhe são aconselhadas pelos seus superiores hierárquicos, por alguém com influência nas suas relações afetivas ou, em casos mais extremos, porque a lei assim o determina (Carré, 2001).	<p>- Rp4: “(...) Se é manual tem de se fazer.”</p> <p>- Rp2: “Eu já estive nas artes plásticas da outra vez, e a professora ensina, como é manual a há orientação para fazer (...).”</p> <p>- Rd2: “Quem me orientou foi a minha professora.”</p> <p>- Rd1: “O chefe chamou-me ao gabinete, senhor (...) quer assistir a escola? Disse sim, e assisti o primeiro ano, foi o segundo (...).”</p>
Motivo Derivativo	Este motivo para frequentar o ensino por parte do adulto surge, quando aquilo que se pretende, é evitar “situações ou atividades consideradas desagradáveis” (Carré, 2001:50). É importante acrescentar que este motivo se encontra, frequentemente, aliado a outros motivos, tais como o Sócio Afetivo e o Hedónico. Neste sentido, o sujeito procura formação pois considera que assim será, por	<p>- P3: “(...) Reclusos preventivos bastaram um se inscrever e tive a ala quase toda inscrita nas minhas aulas, foram passando a palavra.”</p> <p>- P5: “Mas as vezes também eles querem desistir e são os outro a dizer para não o fazer, e chamam a atenção para isto e para aquilo.”</p> <p>- Rd2: “(...) porque quando há aquelas confusões, não gosto (...) eu quando as vejo desvio (...).”</p> <p>- Rd3: “Eu desisti na altura porque tinha medo de sair da cela pá a rua, tinha medo de ir as roupas por medo de cruzar-me com o gajo e ele me bater outra vez, por isso estive um tempo fechado na cela. Falei com o comissario, fiz uma carta para o diretor, fui chamado (...) eu queria sair do setor K para vir aqui do outro lado, não estava sentindo-me bem, eu era muito</p>

	exemplo, uma pessoa mais sociável.	doente gostava de aquele trabalho, mas quando ele tornou me a bater outra vez eu estava assim, normal com os meus colegas e pumba, sem mais nem menos (...)"
Motivo Operacional Profissional	A frequência da formação é justificada pela sua necessidade “de adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) entendidas como necessárias para a realização de atividades específicas no âmbito do trabalho” (Carré, 2001, p. 50). Desta forma, o indivíduo pretende conquistar competências que facilitem a sua adaptação a alterações técnicas ou tecnológicas; às novas funções a desempenhar no seu trabalho ou a aperfeiçoar novas performances exigidas pelo seu contexto laboral.	<ul style="list-style-type: none"> - Rd2: “(...) é meio caminho andado, sabendo assinar o teu nome, agarras um papel ver o que queres e saber o que esta escrito.” - Rd3: “Eu quero ir, a escola e fazer isso, para o ano (...) vai ser uma ajuda.” - Rd1: “Um gajo sai de aqui e é para arranjar trabalho (...).”
Motivo Operacional Pessoal	De acordo com este motivo, o adulto quando procura formação tem como objetivo o de adquirir competências, conhecimentos, habilidades, ou atitudes consideradas como necessárias para a realização de atividades específicas, mas não no âmbito do trabalho (Carré, 2001, p.51). O indivíduo procura formação com o objetivo de obter novos e/ou renovados conhecimentos que lhe permitam dar resposta a alterações ou novas situações da sua vida quotidiana social e familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - Rp2: “Eu sempre quis estudar, e estou a estudar agora.” - Rp2: “Eu ocupo o meu tempo para aprender (...).” - Rp1: “Quero o 9ºano.” - Rd1: “O que aprendi, aqui foi bom, até já estava esquecido, porque já foi a muitos anos que eu vi a 4^{ta} classe e de vez em quando cometo erros (...) mas aprendi, aprendi alguma coisa.”
Motivo Identitário	A procura e a frequência de situações de formação pelo indivíduo têm aqui como único objetivo o de “adquirir competências (conhecimentos, habilidades, atitudes) e/ou o reconhecimento simbólico necessário a uma transformação (ou uma preservação) das suas características identitárias” (Carré, 2001, p.51). O sujeito procura formação pelo reconhecimento e/ou estatuto que da mesma possa advir, quer seja a nível profissional, quer seja a nível cultural ou social e familiar.	<ul style="list-style-type: none"> - P1: “(...) Se um sabe que o colega da ala vai (...) há então também vou (...).” - P4: “Muitos são pela precária (...).” - P4: “Pensam que são benefícios que podem vir por frequentar o ensino. Não só as precárias, pensam que podem arranjar trabalhos dentro do EPF com mais facilidade.” - Rp4: “(...) por mais que uma pessoa ande direitos os relatórios dos juizes desmotivam, por exemplo: eu trabalho, estava no artesanato, agora sou eletricista na cadeia e ponho loiça, o meu trabalho não é meter loiça mas estou metendo a mão a meter a loiça, então eu meti uma precária e não tinha motivação. Então qual é a motivação? Andar aqui em confusões? Eu trabalho, vou a escola, nunca tive de castigo, nunca lhes faltei o respeito a eles, não tem nada em contra de mim (...).” - Rp5: “Mas ele vai passar por um motivo, ele vai para ter os seus direitos, ele não está motivado (...) o motivo não é aprender, ele não quer ir a escola para estar lá.” - Rp2: “(...) Nos queremos é ter um bom relatório, tipo agora comecei a estudar e antes vinha no relatório que era um

		delinquente, que não tinha motivação para nada (...) o que que eu fiz, vou me por la na escola, não quero ir mas vou, estou lá desmotivado, então agora já veio no relatório que estou, mas é mentira, não estou motivado, trabalho, gosto de trabalhar para distrair mas vou.”
--	--	---

1.1.5. Barreiras ao ensino

Nas entrevistas ficou evidente que, como em qualquer processo educativo, há que tentar perceber quais são os interesses e as necessidades de aprendizagem da população prisional (alunos e professores) e, quais os limites que a situação impõe sobre tal processo para, assim, providenciar, de forma proveitosa, a educação dentro deste tipo de instituições.

- Limitações no ensino/aprendizagem

Esta subcategoria surge do referencial das entrevistas associadas às limitações sociais e familiares que, em muitos casos, impossibilitaram os participantes a estudar ao longo da sua vida.

- P5: “Muitos deles até dizem que não puserem os pés na escola quando eram crianças.”
- P1: “(...) Até já me aconteceu e varias vezes ter alunos que não tiveram a mesma oportunidade de estudar, eram mesmo obrigados a trabalhar (...).”
- P1: “(...) Ano 2018, ainda há 1.300 analfabetos, e não estou a falar de casos que não conseguiram adquirir o 4to ano pelo fator idade, estou a falar de pessoas que não sabem nem ler nem escrever (...) não reconhecem uma letra sequer”.
- Rp2: “É raro a pessoa que entre aqui sem saber ler e aprenda a ler aqui dentro (...).”

- Problemas de carácter individual

Nesta dimensão, confrontamo-nos com algumas características específicas, relativamente a termos de condutas e reações negativas, dentro do contexto educativo penitenciário. Sendo estas expostas devido a estímulos e situações associadas ao desfavorável desenvolvimento social e familiar dos reclusos.

- P2: “Porque muitos alunos também aqui inscrevem-se e depois eventualmente acabam por desistir? Porque eles nunca foram habituados, depois veem-se num ambiente onde tem que cumprir as regras, tem de fazer os seus trabalhos, tem objetivos a cumprir e não aguentam (...)

não consegue gerir, não em aquela base para gerir essas situações e acabam por desistir. Como nunca foram habituados a esse tipo de situação.”

- P2: “(...) Já tivemos casos que frequentaram cá o ensino, foram reencaminhados para a escola profissional Francisco Fernandes, davam-lhe passe, davam-lhe de todo e mais alguma coisa, oportunidade de frequentar um curso de dupla certificação criar competências em alguma profissão e fora la dois dias e nunca mais pareceram, e tipo, davam-lhe dinheiro mensal, tinham oportunidade de ter uma profissão e não (...) Não estavam motivados para!”

-Rp2: “Alguns reclusos que participam da escola – “Sim, são malcriados.”

- Condicionamento de recursos para o ensino/aprendizagem

Esta subcategoria surge após a exposição sobre as limitações dos recursos humanos e materiais (didáticos) para lecionar, feita por parte dos professores que trabalham dentro da instituição penitenciária.

- P3: “Em relação aos outros cursos, por exemplo: a sala de informática, os computadores são muitos antigos, isso influencia por exemplos alunos que poderiam querer - isso acontece quando fazemos a lista- queriam poder frequentar mas como é sempre o básico acabam por não ir. Também, por exemplo cada vez temos menos professores, é óbvio que o número de atividades diárias” que nisto conta muito” não há ninguém para dar projeto de informática.”

- P1: “É todos os anos, aquilo de ter ou não o material a tempo para arrancar.”

- P3: “Também, se ao longo do ano o material é de melhor ou pior qualidade, se vai chegar ao final do ano (...) todo isto é condicionante.”

- Sugestões de alteração do sistema educativo

Embora haja sucessivas alterações no sistema educativo português, ao longo do tempo (Francisco & Mendonça, 2017), os participantes do presente estudo referem a necessidade de uma atualização em algumas das atividades de enriquecimento curricular, implementando um tipo de certificação que beneficie o recluso e que, essencialmente, lhe seja útil no momento da saída da prisão, havendo uma reinserção de sucesso.

-P3: “Dupla certificação, até porque eu acho que mais aderiam a certificação, estou falando do segundo e terceiro ciclo, se tiveram uma componente mais pratica que eles viessem quando

saíssem pudesse usar essas competências para trabalhar lá fora. Porque só ter um certificado não lhes vai ajudar assim muito, outra coisa é ter um certificado e outra é ter competência numa área onde te deem a certificação.”

-P5: “ (...) No meu ponto de vista para além das artes plásticas que são virados para a parte prática, para mim cerâmica e arte plásticas tivessem como formação e que além recebessem um certificado era ma prova de que eles frequentaram (...) eles podem ter agora jeito para parte da cerâmica mas, se tiverem que ir a trabalhar para um sítio e não tem nenhum documento que diga que eles tiveram frequentar.”

-P3: “Nem que seja uma pequena coisa para provar e para os ajudar, poderá não ajudar em grande escala mas sim seria um pequeno passo para os ajudar.”

- Problemas do sistema educativo

Na troca de ideias, durante o processo da recolha de dados (entrevistas), ficou evidenciado que os reclusos esperam um tipo de educação dentro do sistema prisional que se caracterize como um processo dinâmico, no qual consigam adquirir novas formas de agir e interagir, de pensar e de se reconhecer como sujeito da sua própria história. Desta forma, a presente subcategoria surgiu na sequência das referências realizadas aos problemas inerentes ao funcionamento do sistema educativo, nomeadamente ao nível dos processos e das metodologias utilizadas.

- Rp2: “Aqui há pessoas com o 7º, 8º e 9º ano e não sabem ler nem escrever, são postos lá pela idade.”

- Rp2: “ (...) Não há controlo nenhum porque o professor faz assim: Escreve no quadro, escreve tudo aquilo que tem de escrever no quadro e a seguir vai lá e correge.”

- Rd1: “ (...) Conheço um senhor que trabalha na fazenda, e vai a escola, mas quando estou ao pé de mim ele nem sabe assinar, mas já vai copiando e assinando o seu nome, porque tinha problemas.”

1.1.6. Expetativas após a saída da prisão

O surgimento desta categoria está associado aos sonhos e objetivos de vida futura discutidos nas entrevistas. O conteúdo desta subcategoria foi muito variável em função dos participantes, contudo, de uma forma geral, todos parecem motivados a prosseguir com as suas vidas/relações familiares, obter um emprego estável e manter ou adquirir uma habitação. A isto,

acrescenta-se, ainda, a pretensão de corrigir situações que propiciaram a entrada na prisão ou realizar atividades de que estão atualmente privados.

- Oportunidade de emprego

Esta subcategoria integra a forma como alguns reclusos veem o mundo do trabalho, demonstrando claramente as suas expectativas futuras fora da prisão.

- P1: “Em quanto mais habilitações melhor, porque mais oportunidades de trabalho aparecem.”

- Rp2: “ (...) [Aprendizagem] É para o futuro, para o trabalho e isso, para uma pessoa aprender para ter os estudos no futuro é coisas assim.”

- Objetivos pessoais

Esta subcategoria diz respeito à percepção da comunidade penitenciária sobre aos objetivos pessoais de cada recluso, estando estes associados à reinserção social, à família e à educação.

- P2: “Se eles tiverem vontade de se endireitar e serem reintegrados na sociedade e se afastam de aquilo que os trouxe aqui dentro especialmente isso, eles conseguem (...) tem de ter é vontade para, há casos de sucesso e outros de insucesso.”

- Rp4: “[Após da saída] Eu quero estudar na noite.”

- Rd2: “Já tenho 60 anos, já sou reformado, e agora sou doente, agora estou a espera que os meus filhos me ajudem num amanhã.”

Parte III

Discussão e conclusões

Após a análise do método, deparamo-nos com a parte III desta investigação, a qual conterà a discussão e considerações finais sobre o estudo.

Na sequência da análise dos resultados e, considerando o objetivo principal do estudo, isto é, a compreensão dos fatores que motivam os reclusos adultos a estudar em contexto prisional, estes serão discutidos à luz das questões da investigação predefinidas.

Q1: De que forma a comunidade penitenciária percebe a educação e a aprendizagem?

Nas entrevistas feitas aos diferentes grupos, quando colocada a pergunta: “O que é que entendem por educação e por aprendizagem? E quais são as suas diferenças?”, de uma forma geral, todos associaram estes conceitos à família e à sociedade, assim como ao impacto que estes núcleos têm nas suas vidas.

Na literatura, indo ao encontro destas afirmações, Kaloustian (2002) define a família como a instituição responsável pelo apoio físico, social e emocional, independente da forma como tenha sido estruturada. Roble (2008) afirma que as sociedades são grandes redes por meio das quais as pessoas se relacionam e, assim, estruturam o próprio modo de vida.

Os resultados obtidos neste estudo sublinham a importância destes dois conceitos. Para a comunidade penitenciária, a família e a sociedade são dois eixos essenciais para a educação e aprendizagem do indivíduo ao longo da sua vida. Assim sendo, o envolvimento dos mesmos é crucial para o processo de ensino/aprendizagem dos indivíduos. Nesse sentido, Marques (2001) aponta que, nas últimas três décadas, estudos demonstram que, quando a sociedade e a família se envolvem de uma forma conjunta na educação dos indivíduos, estes obtêm um melhor aproveitamento académico.

Sousa e Sarmiento (2010, p. 148) reforçam a ideia de Marques (2001), afirmando que “o sucesso educativo (...) está positivamente relacionado com a forma como a sociedade e a família encaram e desenvolvem essa missão comum”. Sousa (2017) afirma que, quanto mais estreita a relação entre as entidades sociais e familiares, maior o sucesso educativo dos indivíduos.

Atualmente, a prisão visa, além de proteger a sociedade de um elemento que não conseguiu delinear a sua vida por determinadas regras, afastando-o do seu círculo social para reeducá-lo, promover a sua reintegração a esse mesmo círculo (Braga, 2012). O recluso provém da sociedade e, na prisão, deverá ser preparado para a ela voltar. No entanto, a população penitenciária que participou neste estudo, parece não sentir este sistema de promoção, já que sentem que a própria sociedade é o eixo fundamental para a aprendizagem, um dos obstáculos à sua reinserção.

Q2: O que entendem os professores e reclusos por escola dentro do contexto prisional?

Esta investigação assume a educação como um processo onde os indivíduos estão em constante formação, construindo-se e reconstruindo-se onde na qual, através de uma contínua dinâmica de interações, produzem a sua própria identidade.

Entende-se que educar é lidar com os atributos intrínsecos e inerentes aos diversos atores sociais, dando oportunidade para que os mesmos possam ser aperfeiçoados, desenvolvendo as habilidades necessárias às complexas dimensões da existência humana (Santos, 2015). Dito isto e, tendo em conta os resultados obtidos no estudo, existe uma grande diferença na referência que cada grupo possui sobre o conceito escola dentro do contexto prisional.

Santos (2015) sinaliza que o educador que exerce a sua profissão dentro de um contexto penitenciário enfrenta diariamente inúmeras dificuldades no que se refere a questões didáticas, falta de recursos e, sobretudo, questões internas da instituição. E são estas dificuldades que estão presentes no discurso dos professores que participaram no estudo quando referem que, além dos fatores inerentes à própria instituição e à segurança que a mesma deve zelar, existe também uma luta constante com a conceção comum da sociedade sobre as prisões e o recluso. Estes docentes sentem que a sociedade não acredita na recuperação social integral de um indivíduo após o encarceramento, defendendo a ideia de que as pessoas dentro da prisão já tiveram inúmeras oportunidades e que não merecem este tipo de privilégios, o que, de certa forma, obstaculiza uma aprendizagem de sucesso.

Torna-se fundamental salientar que o estigma social comporta consigo o grande desafio da reintegração, o qual se apresenta particularmente difícil para os ex-reclusos, nomeadamente no que diz respeito à igualdade de oportunidades ao nível da habitação, saúde e suporte social (Oliveira, Carolino & Paiva, 2012), assim como ao nível das garantias de um emprego estável

e independência económica, quando comparados com indivíduos que não vivenciaram o encarceramento (Uggen & Wakefield, 2005).

Por outro lado, a perceção que os alunos que participam no ensino têm sobre o conceito escola é bastante abrangente. Estes reclusos projetam, no seu discurso, o pensamento de que um sistema escolar dentro do contexto penitenciário deverá ser semelhante ao ensino praticado socialmente no exterior do recinto ou, como os que encontraram em sistemas penitenciários noutros países, capazes de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que lhes irá permitir assegurar um futuro melhor quando recuperem a liberdade.

No entanto, este mesmo grupo - reclusos ativos no sistema educativo - encontra-se insatisfeito com a abordagem educativa que efetivamente encontram. Não sentem que estejam a aprender algo que possa ser utilizado como ferramenta para o futuro, mas que, muito pelo contrário, a instituição tem um único objetivo: puni-los. Declaram ainda que os professores não têm vontade de os ensinar nem de os conhecer verdadeiramente.

Assim sendo, desassociam-se completamente do verdadeiro conceito de escola e associam-lhe um novo resultado: benefícios pela participação que a própria instituição proporciona àqueles que aderem às atividades educativas, a saber: saídas precárias prolongadas concedidas pelo Juiz do Tribunal de Execução de Penas, concedidas por um máximo de 16 dias por ano; Saídas de Curta Duração, cedidas pelo Diretor do EPF, num período máximo de 48 horas; Regime Aberto Virado para o Exterior (RAVE), onde os reclusos são escolhidos para ocupar um emprego fora do estabelecimento prisional, obedecendo a vários critérios (p. ex.: têm que ter cumprido pelo menos metade da pena).

Por consequência aos fatos supramencionados, deparamo-nos com diferentes opiniões respeitantes à perceção que têm acerca da escola dentro do contexto prisional mas com uma mesma sensação, a falta de motivação associada ao sistema de ensino.

Os professores, estando numa constante luta por questões institucionais e didáticas, ao longo de um período escolar, fazendo os possíveis para lecionar da melhor forma, perdem a motivação desde o momento que não se sentem bem-sucedidos nessa contenda, dando como resultado a preparação de um material educativo ajustados às medidas alcançadas nesse ano letivo. Os alunos, por seu lado, sem saber sobre estes condicionamentos internos a que os professores são submetidos, assumem uma falta de interesse e/ou pouca vontade para serem ensinados por parte dos mesmos. Esta falta de comunicação, traz como consequência uma

desmotivação generalizada nos grupos que pertencem a esta rede educativa (professores e alunos). Resultados estes que foram manifestos, por meio das frequências das crenças pessoais, já que foram estas as que tiveram maior relevância nesta dimensão.

No que concerne ao grupo de reclusos que desistiram do ensino, obtiveram-se respostas positivas não muito concretas ou extensas, porém foram participativos, transmitindo claramente a ideia de que “a escola é boa para todos” (Rd2). As percepções deste grupo sobre a escola deixam muito a desejar, demonstrando-se contraditórias, já que, se não participam no ensino, porque é que responderam de forma positiva? Isto pode ser descrito como o desejo de se conformar ao que é socialmente bem visto, chamado de desejabilidade social.

Homem (2011) também descreve este tipo de comportamentos como a “perturbação do eu” de um recluso, isto é, a alteração do efeito dos seus atos. Para esta autora, a resposta dos reclusos, muitas vezes, não tem o efeito esperado devido ao fato de estarem numa realidade fechada, completamente diferente àquela que conheciam até então. No mundo externo, o indivíduo tem maior liberdade de expressão e poder de se manifestar perante situações de discórdia. Nas instituições totais, como é o caso do sistema prisional, este tipo de comportamentos podem ser interpretados como desobediência e desrespeito perante a equipa dirigente.

Para muitos destes reclusos, enquanto na vida civil as ações são desempenhadas de acordo com o gosto pessoal do indivíduo e respetiva disponibilidade, nestas instituições essa gestão cabe à equipa dirigente. Todo o detalhe respeitante a uma tarefa a desenvolver, por determinado indivíduo, pode sujeitar-se às normas e avaliação da mesma. O indivíduo passa a sentir um “estrangulamento” na gestão do seu tempo e/ou ação, pois é obrigado a solicitar a permissão ou a obtenção de instrumentos para a realização de tarefas secundárias, que outrora faria sozinho (p. ex.: telefonar, colocar cartas no correio, barbear-se e etc.). As situações mais simples passam a exigir submissão e a sujeitarem-se às interferências da equipa dirigente (Homem, 2011).

Q3: Quais são os motivos que levam os reclusos a frequentar a escola?

A base teórica sobre as motivações utilizadas neste estudo é a do Philippe Carré (2001) que defende que, a motivação é vista, de uma forma geral, como algo que leva um indivíduo à ação, não deixando de referir que a mesma é algo muito mais complexo de definir do que o senso comum julga.

Assim sendo, no processo de elaboração desta proposta teórica, para o autor, a principal preocupação foi definir quais os motivos que impulsionavam os adultos a inscreverem-se em cursos de formação. Carré (2001) propõe, no seu modelo teórico, dois eixos de orientação motivacional: um eixo referente aos motivos, nomeadamente intrínsecos ou extrínsecos; e um segundo eixo que reparte os motivos da formação académica entre os que têm como objetivo a aquisição de conteúdos centrados na aprendizagem, e os que estão direcionados apenas para a participação na formação sem objetivos específicos.

No presente estudo, dos 10 motivos propostos pelo Carré, foram encontrados 8 nos discursos dos entrevistados. O motivo com a frequência mais elevada, em comparação com os restantes, foi motivo hedónico (intrínseco), associado a participar na formação “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação” (Carré, 2001, p. 48).

Os dois motivos de Carré (2011) não encontrados neste estudo foram o vocacional e o económico. Não há qualquer menção ao longo do estudo associado à importância de fatores económicos dos reclusos aquando a saída do EPF. No que respeita ao motivo vocacional, onde o principal objetivo prende-se com a gestão e orientação da vida profissional, através da aquisição de competências que facilitem a procura ou a manutenção e/ou melhoria de um emprego, nenhum recluso manifestou essa necessidade ao longo das entrevistas.

Dito isto, os resultados obtidos noutros estudos, tal como foi referenciado no estado da arte, Manger e colaboradores (2013) encontraram as motivações dos reclusos para a participação em programas educacionais relacionadas ao valor intrínseco de aprendizagem, associadas à sua própria construção de competências e à motivação social ou de prevenção, referente às razões sociais e de evasão de problemas.

De modo geral, ambos os resultados coincidem em pontos associados à teoria de Carré (2001), nomeadamente, terem uma orientação intrínseca, mesmo assim, diferindo no eixo de orientação do objetivo. Enquanto para Manger e colaboradores (2013) esta orientação está associada à aquisição de competências centradas na aprendizagem. Os resultados deste estudo revelaram que a orientação do objetivo está direcionada simplesmente para a participação.

É de grande importância referir que, os eixos apresentados por Carré (2001), são caracterizados por serem diversos, contingentes e progressivos. Diversos, porque raramente as pessoas se envolvem num projeto de formação apenas por uma única razão; contingentes, pois

são a expressão da relação do sujeito com um determinado projeto de formação, numa determinada situação e num dado momento da sua vida; e progressivos, porque as razões pelas quais as pessoas se envolvem na formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história de cada um (Carré, 2001).

É de grande importância considerar que a proposta teórica de Carré (2001) está composta por 3 motivos intrínsecos e 7 extrínsecos, pelo que, neste estudo, no que se refere às subcategorias, existe predominância no motivo extrínseco. Para além de termos obtido a resposta da questão inicial que comportava saber quais os motivos dos reclusos para participarem no ensino dentro do contexto prisional, encontramos com outras informações pertinentes sobre a educação dentro do sistema prisional, obtendo também frequências altas.

Nomeadamente, o motivo sócio afetivo, conforme o autor, o indivíduo frequenta a formação “para beneficiar-se de contactos sociais” (Carré, 2001, p.47). A existência de um distanciamento entre as instituições prisionais e a própria sociedade, que se revela uma desvantagem, assim como o isolamento a que estão sujeitos os indivíduos. Não tendo uma proximidade com a realidade exterior e, sobretudo com a família, este facto demonstra-se como uma das preocupações que invadem o pensamento dos reclusos, surgindo, desta forma, a necessidade dos contatos sociais.

Este isolamento a que os indivíduos reclusos estão sujeitos, segundo Roberts (1996, p. 231):

“deveria ser medido (...) pela distância a que os reclusos são colocados da comunidade de origem e, de uma forma menos explícita, pelo grau de pertença que as comunidades locais expressam em relação aos reclusos que delas faziam parte.”

Também, o motivo prescrito, sendo este um dos mais referenciados, por estar associado à participação apenas quando estas lhe são aconselhadas pelos seus superiores hierárquicos, por alguém com influência nas suas relações afetivas ou, em casos mais extremos, porque a lei assim o determina. Este resultado vem ao encontro do próprio código de execução de penas, o qual sugere um programa preparado para todos o recluso ao momento de ingressar na prisão, chamado Plano Individual de Readaptação (PIR). O PIR refere-se a um guião que consiste numa avaliação do perfil, de forma a desenvolver diversas ações, com objetivos específicos, medidas a implementar e tempo previsto para a sua aplicação, com a finalidade da sua readaptação à sociedade e às normas vigentes.

Em Portugal, as instituições penitenciárias mantêm em constante funcionamento o código de execução de penas e as medidas privativas da liberdade, de modo a manter a ordem social e a melhorar as formas de colaboração para a reinserção social dos indivíduos reclusos, designadamente todo tipo de formação que lhes possibilite a obtenção de novos conhecimentos para assim, dar resposta a alterações ou novas situações da sua vida quotidiana social e familiar. Aqui podemos verificar que se evidencia o motivo operacional pessoal de Carré (2001).

Em 1982, o Comité de Ministros do Conselho de Europa adotou a recomendação (82) 16, do 24 de setembro, que incide, especificamente, sobre as saídas da prisão durante o cumprimento da pena, por ter considerado que, nos seguimentos dos princípios defendidos pela recomendação (81) 914, “as saídas da prisão contribuem para tornar a execução de pena mais digna e para melhorar as condições da detenção” e “são umas das formas de facilitar a reintegração social do recluso”

Assim, o referido Comité recomenda aos Estados-membros que garantam, “o mais amplamente possível, as saídas da prisão com base em fundamentos médicos, educacionais, ocupacionais, familiares e outros fundamentos sociais” (recomendação 81., 914). Desta forma, o motivo identitário (extrínseco) surge associado à procura de formação ou de qualquer atividade de carácter curricular que possa trazer benefícios no momento da elaboração de um relatório penal, com informações positivas por parte dos encarregados de educação, dando-lhes a oportunidade de beneficiar das regalias que a instituição proporciona pelo rendimento e participação escolar.

Q4: Quais são os fatores facilitadores ou barreiras que a comunidade penitenciária considera existir no percurso académico dentro do EPF?

Julião (2011) afirma que as atividades educativas e curriculares dentro do sistema penitenciário podem garantir o bem-estar no presente e garantir que o indivíduo possua competências mínimas para ingressar, permanecer e ter sucesso no mundo do trabalho, capacitando-o assim para a empregabilidade.

A forma distinta como os reclusos encaram o aumento de qualificações durante o cumprimento de pena despoleta o questionamento sobre os pontos de vistas de cada um dos participantes do estudo sobre os fatores e mecanismos facilitadores ou constrangedores no envolvimento do recluso no sistema educativo prisional.

Para Gomes e Almeida (2004), o ensino em meio prisional assenta na defesa do princípio que o recluso não deve perder o direito constitucional de aprender. Para a concretização desse objetivo, foi formalmente estabelecida uma cooperação entre os Ministérios da Educação e da Justiça para que os reclusos possam ter acesso, dentro da prisão, ao ensino, com uma estrutura idêntica à que existe no exterior. No entanto, os educadores deparam-se com a falta de incentivos à participação do recluso nos programas de ensino. Como referiram alguns dos professores entrevistados, a tarefa de convencer os reclusos a comparecer às aulas é difícil, uma vez que a escola é algo para o qual nunca se sentiram motivados e que, na infância, já experimentaram o insucesso (Gomes & Almeida, 2004).

Um outro problema prende-se com a elaboração dos currículos dos cursos e com a metodologia das aulas ministradas nos estabelecimentos prisionais. Os currículos são elaborados sem ter em consideração o perfil das populações prisionais de cada instituição, o tempo médio de permanência desses reclusos nessa mesma, e o espaço físico disponível para lecionar. Defende-se, assim, que o ensino nas prisões deveria abordar conteúdos programados como a saúde, higiene, toxicod dependência, cidadania e etc.

Uma outra questão, recorrentemente identificada, decorre na discrepância verificada entre a formação ministrada e a oferta do mercado de trabalho. De facto, as entrevistas realizadas evidenciaram a ausência de uma estratégia de enquadramento da formação profissional dos reclusos, no sentido de lhes criar competências e de os adaptar às necessidades do mercado de trabalho atual. A única formação existente na atualidade é a educação básica escolar.

A eficácia da educação e formação dentro da prisão é medida pelos efeitos exercidos aquando da saída dos reclusos. Contudo, muitas vezes, não existe coordenação entre os programas de ensino e formação em meio prisional com iguais oportunidades existentes em meio exterior. Também não existem programas de apoio a ex-reclusos que lhes permitam continuar os estudos depois de saírem da prisão, inviabilizando, assim, algum do esforço, quer do recluso, quer do sistema prisional (SEU, 2002, p. 50).

Q5: Quais são as expectativas da comunidade penitenciária respeitantes à educação para a reinserção social após a saída da prisão?

Um pressuposto da reinserção social dos reclusos é que se deve dar a estes, durante o período de reclusão, os meios e as competências necessárias e adequadas para que não cometam novos crimes aquando da liberdade. De entre essas competências, encontra-se a educação e a

formação profissional. São vários os estudos que demonstram que os reclusos que frequentam aulas ou cursos de formação profissional, durante o período de encarceramento, têm menor probabilidade de, uma vez libertos, reincidirem (Gomes et al., 2004).

A educação em meio prisional, auxilia o preso a desenvolver-se como pessoa, a ser mais confiante, a resolver melhor os seus problemas, a ser mais criativo, a ter a capacidade de aprender coisas novas, a encontrar e a tratar informação (Langelid, 2005, p. 18), fornecendo ao cidadão uma autonomia que influencia uma participação mais ativa na sociedade em que se insere.

Apesar das vantagens enunciadas e dos bons desejos dos reclusos, ao momento da saída da prisão, voltarem à sua vida de uma forma plena e sem problemas, o nosso estudo demonstra que há alguns bloqueios em que o ensino e a formação profissional sejam, efetivamente, considerados como vetores importantes na reinserção social do recluso. Deixa claro ainda que, em muitos casos, a educação e a formação em meio prisional parecem ser encaradas, quer pelas administrações prisionais, quer pelos próprios reclusos, apenas como uma forma de ocupação durante o período de reclusão, havendo, por isso e apesar da razoável taxa de aderência, uma taxa de sucesso ainda reduzida.

Em resumo, o objetivo principal desta investigação recai na necessidade de perceber quais são as motivações que os reclusos possuem para participar no sistema de ensino no EPF, para que, desta forma, seja possível deslindar quais são os fatores que mobilizam esta população a frequentar uma sala de aulas. Utilizando, para isso, a proposta teórica do Carré (2001), à qual se estabelece essencialmente em dois eixos de orientação motivacional. Um eixo referente aos motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos, e um segundo eixo que reparte os motivos de formação entre os que têm como objetivo a aquisição de conteúdos, estando assim centrados na aprendizagem, e os que estão direcionados apenas para a participação na formação.

Neste sentido, foram apresentados os resultados de uma análise do *focus group* realizado no Estabelecimento Prisional do Funchal. Esta análise não procurou construir uma teoria sobre as motivações dos reclusos em contexto prisional ou tentar avaliar a eficácia da teoria do Phillippe Carré (2001). A ideia principal foi a reflexão e discussão sobre os motivos que poderão mobilizar um recluso a estudar dentro de um contexto prisional.

Na análise preconizada surgiram 6 categorias: (1) perceção do papel da família e sociedade na educação; (2) perceção do conceito escola dentro do EPF; (3) expectativa enquanto

escola; (4) motivação para o ensino; (5) barreiras para o ensino; (6) expectativas após da saída da prisão.

O tema é transversal às diferentes categorias enunciadas e, tal poderá revelar-se como um fator mediador importante entre a experiência de reclusão e a reeducação para a reinserção, assim como, o risco extensamente reportado ao estigma e à marginalização social. Conseguimos apurar, referentemente aos motivos que levam ao reclusos a estudar dentro do contexto prisional, a existência de uma inclinação bastante pronunciada nas motivações de carácter intrínseco associadas simplesmente à participação. Este resultado deixa em evidência uma grande falta de motivação extrínseca, isto é, o estímulo positivo e o incentivo que falta por parte da instituição, professores e outros, para contribuir e fomentar a autoconfiança e bem-estar dos reclusos durante o período de encarceramento. Este permitiu ainda uma maior consciencialização das competências adquiridas no meio escolar e como estas poderão contribuir para melhorar a vida, não apenas em termos profissionais mas também na capacidade de integração e resolução de problemas.

Esta investigação e as conclusões com que nos deparamos possibilitam indicar um conjunto de recomendações, tais como a necessidade de uma maior e melhor colaboração por parte das entidades educativas externas ao EPF: um maior envolvimento dos professores com os alunos, para assim desenvolver um verdadeiro interesse pela educação; desenvolver diferentes tipos de intervenções de voluntários associados ao desenvolvimento curricular do indivíduo, já que as mesmas revelam-se positivas junto dos reclusos e oferecem apoio a vários níveis, permitindo ao EPF que economize recursos financeiros. Assim, a aplicação destas recomendações poderia visar a melhoria do funcionamento institucional.

Outro aspeto a ter em conta, é a necessidade da equipa que lidera o trabalho de reinserção acreditar na reabilitação dos seus reclusos, pois, isto influenciará não apenas a melhoria do seu trabalho como também um comportamento de modo positivo. Se o recluso sente que acreditam nele e que o valorizam de algum modo, este, sentir-se-á estimulado para melhorar o seu comportamento e terá autoconfiança para sentir que pode mudar a sua vida para melhor. É necessário que a equipa dirigente seja um pouco mais flexível sem que, ao mesmo tempo, deixe de estabelecer as regras necessárias para intervir junto desta população e salvaguardar um devido funcionamento institucional.

Para finalizar, revela-se importante um maior investimento na escolarização dos detidos, incentivando-os para este aspeto. Deverão acordar com entidades, preferencialmente

voluntárias, formações profissionalizantes adequadas de acordo com os interesses e potencialidades da população-alvo. Deste modo, é importante que o EPF invista na educação de adultos, em atividades que permitam o crescimento interior do indivíduo e o estimule para uma melhor qualidade de vida. Contudo, não se deve ignorar a sua história de vida, as suas características de personalidade ou o crime cometido. Também não se deve esquecer o facto de que a prisão não tem apenas um papel punitivo, mas sim de reeducar e reintegrar. Compete a estas entidades adaptarem políticas que melhorem as suas intervenções junto desta população, de acordo com as suas necessidades. Não se exclui, de forma alguma, a noção que esta pode ser, muitas vezes, uma população difícil de trabalhar, porém não significando, de qualquer forma, que seja impossível colher frutos.

- Limitação desta investigação e recomendações para estudos futuros

Um ponto a referir, não propriamente como limitação mas sim como um fator externo condicionante, foram as dificuldades inerentes à própria instituição e o rigor a que alude a segurança para com todos os que trabalham dentro do sistema penitenciário no momento da seleção da amostra.

Uma outra limitação diz respeito ao facto das categorias escolhidas para o estudo não terem sido alvo de codificação por observadores independentes, tal como sugere a literatura, o que poderia ter permitido uma melhor perceção do estudo, assim como dos processos inerentes ao mesmo.

Considerando as limitações expostas, assim como a importância das três diferentes visões sobre o mesmo fenómeno, importa, em estudos futuros, analisar a motivação dos professores para o ensino em contexto prisional, já que um professor motivado é uma ferramenta transformadora para um indivíduo que esteja a se preparar para sair da prisão.

Em estudos futuros, seria ainda importante desenvolver uma investigação sobre a motivação do sector feminino do EPF, com intuito de analisar uma outra perspetiva e, conseqüentemente, suscitar a reflexão e o despertar a um novo olhar no que diz respeito às mulheres que se encontram sob a condição de reclusa.

Uma outra sugestão seria o de realizar um estudo misto (qualitativo/quantitativo) com vista a objetivar quantitativamente os resultados obtidos neste estudo.

Associado à teoria de Philippe Carré, poderá também ser desenvolvido um estudo quantitativo, utilizando o instrumento/escala de motivos desenvolvido pelo próprio autor. Já que, para além da sua utilização em contexto de investigação, o instrumento de avaliação da formação tem outros usos possíveis. Ou seja, poderá servir de ferramenta de autodiagnóstico, pois pode contribuir para o desenvolvimento de abordagens favoráveis ao desenvolvimento de práticas de autoformação. Pode ainda tornar-se parte do diagnóstico externo, permitindo que o formador avalie as dinâmicas motivacionais coletivas antes do início de uma formação e permitindo estratégias educativas propícias a uma boa gestão das fases iniciais da formação. Por fim, poderá utilizar-se também como análise das necessidades de uma organização, tendo em conta as motivações dos próprios formandos (Carré, 2001, p. 59).

Por último, e considerando os estudos feitos por Manger et al. (2013), seria interessante fazer uma investigação comparativa com a pesquisa destes autores, nas prisões portuguesas. Isto é, realizar um confronto com os resultados dos mesmos, num estudo sobre a população estrangeira, no qual afirmam que os cidadãos estrangeiros estão mais motivados para estudar por motivos sociais e contextuais, enquanto os cidadãos nativos devido a fatores motivacionais intrínsecos (aquisição de conhecimento e habilidades).

- Implicação do estudo para a prática

Houve uma clarificação sobre quais são os facilitadores e as barreiras do acesso ao ensino de acordo com a perspetiva de três grupos diferentes. Com esta informação, torna-se mais fácil desenvolver estratégias de promoção do envolvimento do aluno no contexto prisional assim como dos professores.

Ficou em evidência a importância crescente da reeducação em contexto prisional, já que estes indivíduos farão parte de um futuro, esperando-se que se tornem pessoas produtivas na coletividade e capazes de viver em harmonia com os outros membros da sociedade.

Contribui-se com a possibilidade de compreender uma nova abordagem sobre as motivações, de modo a desenvolver programas educacionais diferenciados e direcionados ao público-alvo, tendo como benefícios: o desenvolvimento cognitivo; a preparação para a vida profissional; o foco no interesse de talentos individuais; o autocuidado; a interação social; e o aumento do interesse na preparação educativa para a vida.

Referências bibliográficas

- Abreu, K. C. K., & Baptista, P. A. (2009). *Publicidade e Comportamento do Consumidor: alguns apontamentos*. Unisinos/ Facvest. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-abreu-publicidade.pdf>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2008). *Metodologias da Investigação em Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. (5ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Azevedo, C. (2003). Pelo avesso: crítica social e pensamento político-filosófico no alvorecer do “século americano”: William James e o pragmatismo. *Diálogos*, 7 (1), pp. 25-36.
- Bardin., L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, R. (2013). A Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA): Um marco na europeização da agenda pública do setor. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), pp. 59-86.
- Barros, R. (2013). *Educação de Adultos: Conceitos processos e marco históricos. Da globalização ao contexto português*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Beder, H. W., & Valentine, T. (1990). Motivational profiles of adult basic education students. *Adult Education Quarterly*, 40 (2), pp. 78–94. Doi:10.1177/0001848190040002002.
- Bergamini, C. W. (1997) A Motivação Nas Organizações. In C. W. Bergamini, & R. Coda (org.) *Psicodinâmica da vida organizacional: Motivação e Liderança* (pp. 69-93). São Paulo: Atlas.
- Bianchi, E. M. P. G., & Ikeda, A. A. (2008). Usos e aplicações da grounded theory em administração. *GESTÃO. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*. ISSN: 1679-1827, 6(2).
- Biddle, S., Chatzisarantis, N., & Hagger, M. (2001). Self-determination theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, & J. P. Famose (Orgs.). *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France.

- Boni, V., & Quaresma, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2 (1), pp. 68-80.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2001). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of adult education participants: A factor analytic exploration of Houle's typology. *Adult Education Quarterly*, 21 (2), pp. 3- 26.
- Boshier, R. (1983). *Education inside: Motives for participation in prison education programmes*. Vancouver: University of British Columbia.
- Boshier, R. (1991). Psychometric properties of the alternative form of the education participation scale. *Adult Educational Quarterly*, 41 (3), pp. 150–167.
- Boshier, R., & Collins, J. B. (1985) The Houle typology after twenty-two years: A large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35 (5), pp. 113–130.
- Braga, A. G. M. (2012). Reintegração social: discursos e práticas na prisão: um estudo comparado (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Brosens, D. (2013). Participation in prison programmes: Encouraging and discouraging factors. In P. Ponsaers, A. Crawford, J. De Maillard, J. Shapland, & A. Verhage (Eds.), *Crime, Violence, Justice and Social Order. Monitoring Contemporary Security Issues*, pp. 275 – 298. Antwerp, Belgium: Maklu Publishers.
- Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. A. Bzuneck (Orgs.). *A motivação do aluno. Contribuições da Psicologia Contemporânea*, pp. 9-36. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Campos, S. (2015). *Sistemas Prisionais Europeus* (Tese de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Direito: Lisboa.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática* (7ª ed.). Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2007). A educação e o movimento popular do 25 de Abril. In R. Canário (Org.). *Educação popular e movimentos sociais*. Lisboa: Educa.

- Carlomagno, M. C., & da Rocha, L. C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7 (1), pp. 173-188.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação - Guia para a auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris: L'Harmattan.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Tratado das ciências e das técnicas da formação. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cimeira Mundial do Desenvolvimento Sustentável (2002). *Declaração de Joanesburgo sobre Desenvolvimento Sustentável*.- Plataforma de Ação de Beijing. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/actualidade/27555-declaracao-e-plataforma-de-accao-de-beijing-quinze-anos-apos-a-sua-adopcao>.
- CÓDIGO DA EXECUÇÃO DAS PENAS Texto de Apoio CFFJ – 2012. Disponível em: <https://e-learning.mj.pt/dgaj/dados/0F/003/0F003TEMA1.pdf>
- Considerandos da recomendação (82) 16 do Comité de Ministros do Conselho de Europa de 24 de setembro.
- Coutinho, C. (2005). Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: Uma abordagem
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Cunha, A. L. (2003). *Excesso de prazo para formação de culpa no processo penal: as consequências jurídicas e psicossociais para os presos do sistema penitenciário do estado do Pará* (tese de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Da Europa, C. (2013). *Directrizes do comité de ministros do conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Dal-Farra, R. A., & Lopes, P. T. C. (2013). Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), pp. 67-80.

- De Oliveira, F., & Bessa, C. (2013). A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). *Educação e Pesquisa*, 39 (4), pp. 955-968.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- 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(1), pp. 227-268.
- Declaração e Programa de Ação de Viena- Conferência Mundial sobre Direitos Humanos- Viena, 14-25 de Junho de 1993- Capítulo 36 da Agenda 21 decorrente da Conferência das Nações Unidas. Disponível em: http://www.cornodebico.pt/userfiles/file/PROJECTO_PEDAGOGICO.pdf
- Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In *Plano Decenal de Educação para Todos*, pp. 67-81.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. Documento oficial. Disponível em: <http://Www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (2017). Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents.UDHR_Translations/por.pdf.
- Decreto-Lei n.º 265/79 de 1 de Agosto, com as alterações do Decreto-Lei n.º 49/80, de 22 de Março e Decreto-Lei n.º 414/85, de 18 de Outubro.
- Delaere, G., De Caluwé, S., & Clarebout, G. (2013). Prison education and breaking through the walls in Flanders: The motivational orientations of long-term prisoners. *Journal of Correctional Education*, 64 (3), pp. 2-21.
- Despacho conjunto n.º 1083/200, de 20 de Novembro. DR II série, n.º 268, 20 de Novembro de 2000, pp. 18770-18775.
- Despacho conjunto n.º 451/99, de 1 de Junho. DR II série, n.º 127, 1 de Junho de 1999, pp. 8084-8085.

- Eizrik, C., Aguiar, R., e Schestasky, S. (1989). *Psicoterapia da orientação analítica*. Porto Alegre: Arned.
- Eliot & Associates. (2005). Guidelines for Conducting a Focus Group. (2018/04/05). Retirado de https://assessment.trinity.duke.edu/documents/How_to_Conduct_a_Focus_Group.pdf
- Eriksson Gustavsson, A. L., & Samuelsson, S. (2009). Sweden. In O. J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Eds.). *Education in prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*, pp. 153-176. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Farago, C. C., & Fofonca, E. (2012). A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. *Revista Linguagem*, 18. Disponível em: <http://www.educacaoetecnologia.org.br/?p=5487>.
- Fernandes, H. M. & Vasconcelos, R. J. (2005). Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto esportivo. *Estudos de Psicologia*, 10 (1), pp. 385-395.
- Fernandes, J. L. A. (2016). *A prisão preventiva: A sua relação com a investigação criminal* (tese de doutoramento). Instituto superior de ciências policiais e segurança interna: Lisboa.
- Focus_Group.pdf
- Galego, C., & Gomes, A. (2005). Emancipação, rutura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (1), pp. 173-184.
- Garcia, D. F. F. (2017). *Formação de Adultos em Contexto Prisional* (tese de bacharelato).
- Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In *Actas dos Ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação*. Atelier: Direito, Crimes e Dependências. Disponível em: <https://aps.pt/pt/atas-v-congresso/>.
- Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, pp. 27-34.
- Gondim, S. M. (2003). Grupos Focais como Técnica de Investigação Qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, 12 (24), pp. 149-161.

- Graneheim, U. H., & Ludman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (1), pp. 105-112.
- Guimarães, P. (2009). Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: Diversos sentidos para o direito à educação. *Rizoma Freireano*, 3 (1), 1-5.
- Guimarães, S. É. R., & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, 17 (2), 143-150.
- Gunnlaugsson, H., & Ragnarsson, B. (2009). Iceland. In O. J. Eikeland, T., Manger, & A. Asbjørnsen (Eds.), *Education in prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation*, pp. 99-126. Copenhagen: Nordic Council of Ministers
- Hergenhahn, B., & Henley, T. (2014). *An Introduction to the History of Psychology* (7th ed). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Homem, A. N. (2011). A educação de adultos como instrumento de reinserção social (tese de doutoramento).
- Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind: A study of adult who continues to learn*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2008). *Introduction to Research Methods in Psychology*. London: Pearson Education.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Julião, E. (2017). Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil: questões teóricas, políticas e pedagógicas. *Education for youth and adults in restrict and private situation of liberty in Brazil: theoretical, political and pedagogical issues*. *Trabalho & Educação*. ISSN 1516-9537, 26 (1), 117-134.
- Julião, E. F. (2011). Educação e o trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. *Revista de Criminologia e Ciências Penitenciárias*, 1(2), 529-543.

- Kaloustian, S. M. (org.). *Família Brasileira: a base de tudo*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília - DF, UNICEF, 2002.
- Kaplan, B., & Maxwell, J. (2005). Qualitative research methods for evaluating computer information systems. In J. G. Anderson, & C. Aydin (eds). *Evaluating the organizational impact of healthcare information systems* (pp. 30-55). New York: Springer.
- Koski, L. (2009). Finland. In O. J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Eds.), *Education in prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation* (pp. 67-97). Copenhagen: Nordic Council of Ministers
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage Publications.
- Langelid, Torfinn (2005). *Nordic Prison Education: a lifelong learning perspective*. Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8 (1),10-20.
- Maggioncalda, E. C. (2007). *Inmate motivations to participate in prison programs: Are they related to actual participation?* (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2013). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19(3), 245-257.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnson, A. (2009a). Research review, the education of prisoner. In O. J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Eds.), *Education in prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation* (pp. 21-36). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.
- Manger, T., Eikeland, O. J., & Diseth, A. (2009b). Norway. In O. J. Eikeland, T. Manger, & A. Asbjørnsen (Eds.), *Education in prisons: Prisoners' educational backgrounds, preferences and motivation* (pp. 21–36). Copenhagen: Nordic Council of Ministers.

- Manger, T., Eikeland, O. J., Diseth, A., Hetland, H., & Asbjørnson, A. (2010). Prison inmates' educational motives: Are they pushed or pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 535–547.
- Manzini, E. J. A (1990). Entrevista na pesquisa social. *Didática*, 26 (1),149-158,
- Mata, M., Martins, M., Monteiro, V., Morgado, J., Peixoto, F., Silva, A., & Silva, J. (2015). *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário: Lisboa.
- McCaslin, M., & DiMarino-Linnen, E. (2000). Motivation and learning in school: Societal contexts, psychological constructs and educational practices. Em T. L. Good (Ed). *American education: Yesterday, today and tomorrow*. Chicago: NSSE/University of Chicago Press.
- McDougall, W. (2015). *An introduction to social psychology*. New York: Oxford Psychology Press.
- Minayo, M. C. S. (2011). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In M. C. S. Minayo, S. F. Deslandes, & R. Gomes (Org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 61-77). Petrópolis: Editora Vozes.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1974). Reasons for participation in adult education courses: A multivariate analysis of group differences. *Adult Education*, 24 (2), 83–98.
- Morstain, B. R., & Smart, J. C. (1977). A motivational typology of adult learners. *The Journal of Higher Education*, 48(6), 665–679.
- Moura, F. A., & Rocha, L. L. F. (2017). Memória e história: entrevista como procedimento de pesquisa em Comunicação. *Revista Comunicação Midiática*, 12 (2),161-176.
- Nova, F. (2014). *A escolaridade nos reclusos: importância médico-legal* (Tese de Mestrado). Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 717-728.

- Öhman, A. (2005). Qualitative methodology for rehabilitation research. *Journal of rehabilitation medicine*, 37 (5), 273-280.
- Oliveira, J. K., Duarte, S. F., & Reis, L. A. (2016). Relação entre equilíbrio, dados sociodemográficos e condições de saúde em idosos participantes de grupos de convivência. *Estudos Interdisciplinares sobre o Envelhecimento*, 21 (1), 107-121.
- Oliveira, M., & Freitas, H. M. R. (1998). Focus Group – Pesquisa qualitativa: resgatando a teoria, instrumentalizando o seu panejamento. *Revista de Administração*, 33 (3), 81-91.
- Oliveira, S., Carolino, L., & Paiva, A. (2012). Programa saúde mental sem estigma: efeitos de estratégias diretas e indiretas nas atitudes estigmatizantes. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 8, 30-37.
- ONU (1977). Regras mínimas para o tratamento dos reclusos. In *Primeiro Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e o Tratamento dos Delinquentes*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dhaj-NOVO-regrasminimastratareclusos.html>.
- Ordem Dos Psicólogos Portugueses (2008). Código deontológico da ordem dos psicólogos. Disponível em: https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/codigo_de_ontologico.pdf
- PARLAMENTO EUROPEU (Comissão das Liberdades e dos Direitos dos Cidadãos, da Justiça e dos Assuntos Internos). 2003. «Relatório Sobre a Situação dos Direitos Fundamentais na União Europeia (2002)». Disponível: <http://www2.europarl.eu.int/>. Julho de 2003.
- Parsons, M., & Langenbach, M. (1993). The reasons inmates indicate they participate in prison education programs: Another look at Boshier's PEPS. *Journal of Correctional Education*, 44(1), 8-41.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sports Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17 (1), 35-53.

- Pereira, V. C., & Coutinho, C. P. (2014). Utilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos Professores do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal do Maranhão: oportunidades e constrangimentos. *Revista EducaOnline*, 8 (3), 38-57.
- Petri, H. L., & Govern, J. M. (2012). *Motivation: Theory, research, and application*. USA: Cengage Learning.
- Pintrich, P. (1991) Editor's coments. *Educational psychologist*, 26 (1),199-205.
- Piovesan, F., & Guimarães, L. C. R. (1998). Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. In *Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade*. Centro de estudos da procuradoria geral do estado.
- Ponto 1 da recomendação (82) 16 do Comité de Ministros do Conselho de Europa de 24 de setembro.
- Portaria nº 13/2013, de 11 de janeiro.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2003). Manual de investigação em ciências sociais (3.^a ed.). Lisboa:Gradiva.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(1), pp. 655-660.
- Recomendação (89) 12, de 13 de Outubro, do Comité de Ministros do Conselho da Europa, 1989. Disponível em: <http://www.dgsp.mj.pt/paginas/documentos/informacoes/legislacao/RPEuropeias.pdf>.
- Reeve, J. M. (2010). *Motivacion y emocion* (5th ed). México: McGraw-Hill.
- Reeve, J. M. (2014). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ribeiro, J., & Newmann, C. R. (2012). Estudos qualitativos com o apoio de Grupos Focados. In *XIII Semana de Engenharia de Produção Sul-americana*. Gramado.
- Roberts, J. (1996). The Relationship Between the Community and the Prison, in Matthews.Roger; Francis, Peter (org.). *Prisons 2000: And internacional Perspective on the Current State and Future of Imprisonment*. Houndmills Macmillan Press.

- Roble, O. (2008). Escola e sociedade. IESDE BRASIL SA.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Pereira, J., Fuentes, S., Gaeta, M., Cunha, J., & Polydoro, S. (2016). Studying while doing time: Understanding inmates' conceptions of learning. *British Educational Research Journal*, 42(1), 151-167.
- Rosemberg, F., & Mariano, C. L. S. (2013). A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. *Cadernos de Pesquisa*, 40 (141), 693-728.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(1), 56 - 67.
- Santos, S. (2014). O tribunal penal internacional e a construção de uma ordem pública internacional. *JANUS.NET e-journal of International Relations*, 5 (2), pp. 16-45. Disponível em: observare.ual.pt/janus.net/pt_vol5_n2_art2
- Santos, W. L. (2015). O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. *Revista Científica da Fasete*, 109, 103-113.
- Schilling, J. (2006). On the pragmatics of qualitative assessment. *European journal of psychological assessment*, 22 (1), 28-37.
- Silva, C., Gobbi, B., & Simão, A. (2005). O uso de análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: Descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais*, 7 (1), 70-81.
- Silva, I. D., & Mettrau, M. B. (2010). Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 1 (2), 216-234.
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: uso da escala de motivação acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 25-31.
- Sobral, O. J. (2013). Inteligência humana: Concepções e possibilidades. *Revista Científica FacMais*, 3 (1), 31-46.

- SOCIAL EXCLUSION UNIT (SEU). 2002. «Reducing Re-offending by Ex-prisoners». Office of the Deputy Prime Minister. Disponível em: http://www.socialexclusionunit.gov.uk/what_is_SEU.htm. Junho de 2003.
- Sousa, S. B. (2017). A ‘comunidade académica’ como um conceito errático. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 20, 149-166.
- Sousa, M & M, Sarmiento, T. (2010). Escola – Família -Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 17-18, Pp. 141-156. Acedido em maio 8, 2015. Disponível em: http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf
- Stebbins, R. A. (2015). Educação para a Autorrealização: processo e contexto. *Educação & Realidade*, 41(3), 873-888.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola activa: A motivação é o fulcro da pedagogia actual*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Tscharf, C. L. (2009). *Educação e formação de adultos em prisões portuguesas* (Tese de mestrado). Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Uggen, C., & Wakefield, S. (2005). Young adults re-entering the community from the criminal justice system: the challenge of becoming an adult. In D. Osgood et al (Ed.). *On your own without a net: the transition to adulthood for vulnerable populations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval : Éditions Études Vivantes.
- Veríssimo, D. S., & Andrade, A. S. (2001). Estudo das representações sociais de professores de 1ª. a 4ª. série do ensino fundamental sobre a motivação dos alunos e o papel do erro na aprendizagem. *Revista Ribeirão Preto*, 11 (21), 73-83.

Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.

Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 33(2), 89-116.

Willing, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology: Adventures in theory and method*. Maidenhead: Open University Press.

Zeren, A. S., & Makosky, V. P. (1986). Teaching observational methods: Time sampling, event sampling, and trait rating techniques. *Teaching of Psychology*, 13(2), 80-82.

Zimerman, D. (1999). *Fundamentos psicanalíticos*. Porto alegre: Artmed.

Apêndice

Apêndice A
Questionário sociodemográfico

Questionário de dados sociodemográficos

1. Idade: _____
2. Naturalidade: _____
3. Estado civil: _____
4. Profissão (antes de entrar no Estabelecimento prisional): _____.
5. Habilitações literárias (antes de entrar no Estabelecimento prisional): _____
6. Se abandonou o ensino (antes de entrar no Estabelecimento prisional), mencione o motivo: _____
7. Situação atual:
 - 7.1. Primeira vez que está recluso
 - 7.2. Reincidente
8. Tipologia de crime: _____
 - 8.1. Pena: _____
 - 8.2. Contagem da pena:

Início: _____ 6 meses 1/2 2/3 5/6 Termo: _____
9. Trabalha no estabelecimento prisional? Não Sim
 - 9.1. Se a resposta é sim, O que faz onde?

 - 9.2. Há quanto tempo? _____
10. Frequenta a escola estabelecimento prisional? Não Sim Desistiu
 - 10.1. Se desistiu, porque motivo _____

Apêndice B
Questionário semiestruturada

Questionário semiestruturado para a Entrevista

- 1.- O que é que vocês entendem por educação e por aprendizagem?
- 2.- Quais são as diferenças entre a educação e a aprendizagem?
- 3.- Porque acham que existe as escolas dentro do contexto prisional?

Motivações Intrínsecas

- 4.- O que acham que poderá levar a um indivíduo a estudar dentro do contexto prisional?
 - Se pode estudar por curiosidade? Qual é que acha que é o papel da curiosidade?
 - Estudar poderá ser uma fonte de prazer pelo conhecimento?
 - Estudar é o um recurso para fazer amizades aquando a entrada no EPF?
 - Acham que estudar poderá aliviar o tempo de encarceração? Porque?

Motivações Extrínsecas

- 5.- Que tipos de recurso (físico-espacial, materiais ou humano) acham que facilitaria a procura do ensino por parte dos reclusos dentro da prisão?
 - Como se aprende dentro da escola no contexto prisional?
 - Se tivessem o poder de mudar alguma coisa dentro do ensino escolar nos EP`s o que seria e porque?
- 6.- De que forma acha que o ensino pode ser importante para a reinserção social?
 - Apos do cumprimento de pena e o recluso estar em liberdade:
 - As competências adquiridas na escola permitirão ao recluso desempenhar novas tarefas?
7. - As aptidões adquiridas no contexto escolar servirá para candidatar-se a um emprego melhor?

Obrigado pela participação!

Apêndice C
Consentimento informado

Termo de Consentimento Informado

Motivação da População Reclusa para Frequentar o Ensino em Contexto Prisional

Vimos por este meio convidá-lo a participar num estudo no âmbito de uma tese de mestrado da Universidade da Madeira. Por favor, leia este documento com atenção antes de assiná-lo. Caso exista alguma palavra ou frase que não entenda, pergunte/esclareça com o responsável da investigação.

O objetivo do estudo é recolher informação sobre o que pensa a propósito das motivações que levam um indivíduo a estudar dentro do estabelecimento prisional.

Este termo garante os seguintes direitos: (1) solicitar, a qualquer momento, maiores esclarecimentos sobre a investigação; (2) sigilo absoluto sobre informações que possam levar à identificação pessoal; (3) possibilidade de negar-se a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à sua integridade física, moral e social; e (4) no momento da entrevista poderá solicitar que determinadas falas e/ou declarações não sejam incluídas em nenhum documento oficial.

Mais, informo que todo o material recolhido na investigação (questionários e gravações) será única e exclusivamente utilizados por mim, e que após o término da investigação será destruído.

A sua participação não implicará quaisquer riscos ou benefícios. O estudo irá contribuir para a compreensão das perceções dos envolvidos no sistema educativo e, assim, promover a implementação de novas estratégias que beneficiem de uma forma positiva o atendimento educacional dentro do sistema prisional.

Li e entendi o documento de consentimento informado, assim como o objetivo do estudo. Percebo a importância do mesmo com os seus possíveis benefícios e riscos. Tive a oportunidade de esclarecer as minhas dúvidas relativas a esta investigação de campo e entendo que estou livre para decidir não participar na mesma.

Assinatura do investigador Assinatura do participante

_____/_____/_____

Apêndice D
Tabela de categorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS Reduzidas a Pertinência pela frequência máxima	CODIFIC AÇÃO/ PARTICIP ANTES	CITAÇÕES DAS ENTREVISTAS
Percepção do papel da família e sociedade na educação	1- Contributo Social 2 – Contributo familiar	- P2 - P1 - P1 - P3 - P5 - P1 - P2	1-“A educação vem de casa, mas o meio envolvente pode vir a influenciar, se a educação de casa não for correta e a sociedade for criminosa, vai influenciar a pessoa que é mais fraca (...)”. 1- “O nosso papel como educadores é ensinar-lhes, não educá-los”. 1- “A educação e a aprendizagem, quaisquer das duas coisas estão interligadas entre si”. 1 -“É óbvio que há pessoas que não têm educação em casa e irão buscar a educação na escola, e há muitos que adquirem a educação assim (...)”. 1/2- “Estamos a falar de abandono prematuro da escola, por mil e um problemas familiares, problemas a nível sociais do bairro e tal (...)”. 1/2-“(…) Voltando ao ponto anterior, se não tiveram uma boa educação de casa e tem queda para o desvio não vai ser a escola a encaminhá-los (...)”. 2-“A aprendizagem vem a influenciar a educação que os indivíduos tiveram (...)”.
Percepção do conceito da escola dentro do EP	1-Papel do educador -Limitações educacionais	- P2 - P2	1 - “O nosso papel como educadores é ensinar-lhes, não educá-los”. 1 -“(…) Voltando ao ponto anterior se não tiveram uma boa educação de casa e tem queda para o desvio não vai ser a escola a encaminhá-los (...)”.

Expectativas face à escola	1- Adquirição de habilitações	- P3	1- “Adquirir mais habilitações, porque se não estes estariam aqui sem ocuparem o tempo (hesitação) embora eu acho que a educação dentro do estabelecimento prisional deveria ser mais prática, não tanta teoria, mais focada para quando eles saíssem tivessem outras competências profissionais”.
Motivação para o ensino	1- Motivo hedónico	- P5	1- “Estes também comentam que para passar tempo, mais do que ter as habilitações, eles falam muito, comentam muito de passar o tempo”.
	2- Motivos epistémico	- P5	1- “Sair da rotina”.
	3- Motivo socioafetivo	- P1	1- “No meu caso alguns que chegam à minha área onde a maior parte das pessoas nunca mexeram com barro, então eu digo: faça de conta que está brincando com plasticina, faça de conta que isto é uma brincadeira (...) isso deixa-lhes completamente relaxados, e quando vêm que a final conseguem a partir de uma massa bruta esticar e criar uma forma, já começam a ficar motivados e claro vão melhorando a nível de qualidade, sem nunca terem mexido sequer no barro, eles próprios não sabem que têm habilidades que nunca desenvolveram (...) também porque nunca foram incentivados para isso e as descobertas que eles têm depois fazem com que se sintam atraídos pela disciplina”.
	4- Motivo prescrito		
	5- Motivo derivativo	- P1	1- “(...) Entre estar fechado ou estar na sala de aulas, pelo menos estão na sala de aulas”.
	6- Motivo operacional pessoal	- P3	1 - “(...) Alguns dizem que não gostam de ir ao pátio porque as conversas não interessam a ninguém e então preferem estar nas aulas”.
		- P2	2- “Alguns até têm curiosidade mas são uma minoria”.
	7- Motivo identitário	- P5	3 - “Passa também por sentirem-se valorizados, alguns só se sentem valorizados aqui dentro”.
		- P1	3 - “No caso da escola, nós vamos fazendo as atividades quase todas com pessoas do exterior, são pessoas novas que eles conhecem diferentes das caras que de aqui dentro conhecem. Quem frequenta o desporto conhece as equipas de fora que vêm aqui a jogar, agora esta semana passada participaram num torneio de Futsal, enquanto tiveram em campo conviveram com as pessoas que jogaram contra e depois assistiram aos jogos tanto dos guardas como as das outras equipas que participaram do torneio (...) acabam por ter muita interação”.
			3 - “Também temos aqueles que comentam às vezes que gostam quando têm contactos com aqueles que não são reclusos”.

		<p>- P2</p> <p>- P3</p> <p>- P3</p> <p>- P1</p> <p>- P3</p> <p>- P3</p> <p>- P1</p> <p>- P3</p> <p>- P5</p> <p>- P1</p> <p>- P4</p> <p>- P4</p>	<p>“Eu lembro-me de uma vez um aluno dizer: claro não é só por aí, mas ele tinha-se inscrito na escola e vinha para a escola só para ouvir uma voz feminina, porque no dia-dia era voz de homem (...)”.</p> <p>3 - “Há uma coisa que eles comentam, quando as aulas acabam, dizem: professora volte rápido que quando vocês não estão é um tédio, o tempo não passa (...) nós não temos atividades, não fazemos nada (...) vocês que voltem rápido”.</p> <p>3 - “Também é comentado pelas pessoas que aqui trabalham que quando não estamos a dar aulas isto fica muito morto”.</p> <p>3 - “Quando vamos, eles reclamam, e quando voltamos reclamam que já acabaram as férias”.</p> <p>4/5 - “Na prática é possível isto acontecer? Terem benefícios nas precárias e trabalhos?” “Sim, sim”.</p> <p>4/6 - “Se apanharmos bons alunos na turma e outros querem desistir, eles são os primeiros a influenciar para não desistirem, e acabam mesmo sem desistir”.</p> <p>5 - “(...) Reclusos preventivos, basta um se inscrever e tive a ala quase toda inscrita nas minhas aulas, foram passando a palavra”.</p> <p>5 - “Mas às vezes também eles querem desistir e são os outros a dizer para não o fazer, e chamam a atenção para isto e para aquilo”.</p> <p>6 - “Temos o caso de um dos reclusos que está a frequentar o ensino superior, e ele não está a frequentar para passar o tempo, ele quer mesmo adquirir habilitações literárias e aumentar os seus conhecimentos” “(...) Não tinham oportunidade de frequentar a escola e apanharam aqui esta oportunidade e estão sabendo aproveitá-la mas a percentagem é mínima, aí isso é verdade”.</p> <p>7 - “(...) Se um sabe que o colega da ala vai (...) ah, então também vou (...)”.</p> <p>7- “Muitos são pela precária (...)”.</p> <p>7- “Pensam que são benefícios que podem vir por frequentar o ensino. Não só as precárias, pensam que podem arranjar trabalhos dentro do EPF com mais facilidade”.</p>
Barreiras ao ensino	1 – Limitações no ensino/ aprendizagem	<p>- P5</p> <p>- P1</p> <p>- P5</p>	<p>1-“ Muitos deles até dizem que não puserem os pés na escola quando eram crianças”.</p> <p>1- “(...) Até já me aconteceu várias vezes ter alunos que não tiveram a mesma oportunidade de estudar, eram mesmo obrigados a trabalhar (...)”.</p> <p>1-“Eu tive alguns alunos que quando vinha a parte mais prática, tipo enfeites de natal ou coisas assim do género, criticavam sempre que não sabiam fazer, que não tinham jeito e não sei o</p>

	<p>2- Problemas de carácter individual</p> <p>3- Condicionamento dos recursos para o ensino/aprendizagem</p> <p>4- Sugestões de alteração do sistema educativo</p>	<p>- P1</p> <p>- P2</p> <p>- P2</p> <p>- P3</p> <p>- P2</p> <p>- P3</p> <p>- P1</p> <p>- P2</p> <p>- P2</p> <p>- P2</p> <p>- P1</p> <p>- P3</p>	<p>que mais. Mas depois de apanharem o jeito envolviam-se e eram muito criativos. Estas são pessoas que se calhar lá fora nunca tinha pegado numa tesoura (...) não se percebe”.</p> <p>1- “(...) Ano 2018, ainda há 1.300 analfabetos, e não estou a falar de casos que não conseguiram adquirir o 4to ano pelo fator idade, estou a falar de pessoas que não sabem nem ler nem escrever (...) não reconhecem uma letra sequer”.</p> <p>1- “Tens alguns aí que são mais limitados em muita coisa”.</p> <p>1- “É isso, faz desmotivar-lhes porque os EFA aqui, que são aqueles que lhe dão a certificação, são muito teóricos, enquanto lá fora podemos diversificar, por exemplo: hoje vamos ao cinema ver um filme com um determinado tema, aqui temos o desafio de querer trazer um filme atual, mas já no caim acima, é muito mais limitado, não podemos ir ver uma peça de teatro (...) é muito mais limitado”.</p> <p>2- “Em termos de capacidade de aprendizagem de aquilo que percebo dos alunos de lá fora, apanhamos também lá fora pessoas adultas com muito pouca competências -nos EFA-.</p> <p>2- “Porque muitos alunos também aqui inscrevem-se e depois eventualmente acabam por desistir? Porque eles nunca foram habituados, depois vêm-se num ambiente onde tem que cumprir as regras, têm de fazer os seus trabalhos, têm objetivos a cumprir e não aguentam (...) não consegue gerir, não em aquela base para gerir essas situações e acabam por desistir. Como nunca foram habituados a esse tipo de situação”.</p> <p>2- “Desistem com muita facilidade (...)”.</p> <p>2- “ Basta contrariar-lhes (...)”.</p> <p>2- “Eles não sabem lidar com os problemas nem com contrariedades (...) e são manipuladores, também envolve um bocadinho a manipulação que eles já têm (...)”.</p> <p>2- “A questão do tempo aqui dentro é aproveitá-lo, mas nunca o fazem”.</p> <p>2- “(...) Já tivemos casos que frequentaram cá o ensino, foram reencaminhados para a escola profissional Francisco Fernandes, davam-lhes passe, davam-lhes de tudo e mais alguma coisa, oportunidade de frequentar um curso de dupla certificação, criar competências em alguma profissão e foram lá dois dias e nunca mais apareceram, e tipo, davam-lhe dinheiro mensal, tinham oportunidade de ter uma profissão e não (...) Não estavam motivados para!”.</p> <p>2- “Mas aquilo (manipulação) uns com os outros conseguem aprender aquilo que ainda não tinham aprendido lá fora (...)”.</p> <p>3- “(...) por muita vontade que nós tenhamos de ensinar as coisas todas eles também acabam por comer aquilo que servimos, se nós estamos limitados nessa parte também (...)”. 3- “Em relação aos outros cursos, por exemplo: a sala de</p>
--	--	---	---

			<p>informática, os computadores são muitos antigos isso influencia, por exemplo, alunos que poderiam querer - isso acontece quando fazemos a lista - queriam poder frequentar mas como é sempre o básico acabam por não ir. Também, por exemplo cada vez temos menos professores, é óbvio que o número de atividades diárias, que nisto conta muito, não há ninguém para dar projeto de informática”.</p>
		- P1	3- “É todos os anos, aquilo de ter ou não o material a tempo para arrancar”.
		- P3	3-“Também, se ao longo do ano o material é de melhor ou pior qualidade, se vai chegar ao final do ano (...) tudo isto é condicionante”.
		- P1	3- “Precisa-se mais materiais e de equipar as salas com material moderno”.
		- P5	3- “Precisávamos de computadores bons, as salas tinham de ser remodeladas, bons equipamentos, a nível disso estamos muito mal (...) muito limitados”.
		- P1	3- “Muito não, imensamente limitados. Dentro da sala de aulas em qualquer escola é uma realidade, aqui para teres só se tivesses o teu e depois ponto final”.
		- P2	3- “Depois temos por exemplo na sala de informática, alguns computadores que já avariaram e não há como alterar, e corremos o risco de que avariem todos de vez para dar uma disciplina sem terem computadores para eles trabalharem”.
		- P3	3- “Certamente nós somos limitados aqui nos tipos de materiais, a quantidade de materiais e nos materiais”.
		- P1	3- “Na sala de aulas eu não tenho tudo o que devia (...) ”
		- P1	3- “Eu acho que com o <i>curriculum</i> eles têm problemas, eu trabalhei no ano passado cidadania com eles, trabalhei em formatação de <i>curriculum</i> , na parte de empregos eles precisam de confirmar que tiveram empregos, muitos deles nunca trabalharam e outros arranjaram o seu primeiro emprego na cadeia, por isso quando fazem o <i>curriculum</i> essa parte dos empregos é difícil de preencher, porque de resto conseguem com as suas outras competências, mas acho que essa parte limita-os muito”.
		- P1	3- “Estou falando dos EFA aqui dentro e lá fora, aqui dentro se está mais limitado, em termos de recursos, lá fora eles podem usar internet, podem ir a atividades que aqui dentro não tem, digo em termos de preparação de aulas, temos de adaptá-las às condições do estabelecimento prisional”.
		- P1	3- “Nós estamos e somos condicionados”.
		- P4	3- “Nós temos aqui outros condicionalismos que lá fora”.
		- P4	3- “Os nossos recursos são poucos ou nenhuns”.

		<p>- P3</p> <p>3- “(...) nas atividades de enriquecimento curricular, por exemplo, quando dá informática se tivesse melhores computadores já podia-se ter outro nível, poderia abranger mais alunos e dar outro nível de informática, outro tipo de programa. Por exemplo, se eu tiver outro tipo de material para trabalhar artes plásticas, também poderia desenvolver outro tipo de trabalho”.</p> <p>- P5</p> <p>3- “Nós temos as atividades de enriquecimento curricular onde não temos nenhuma planificação”.</p> <p>- P1</p> <p>4- “Por acaso, eu ensino a parte do restauros, acabam mas lá fora não têm como provar”.</p> <p>- P3</p> <p>4- “Dupla certificação, até porque eu acho que mais adeririam à certificação, estou falando do segundo e terceiro ciclo, se houvesse uma componente mais prática que eles tivessem quando saíssem e pudessem usar essas competências para trabalhar lá fora. Porque só ter um certificado não lhes vai ajudar assim muito, outra coisa é ter um certificado e outra é ter competência numa área onde te deem a certificação”.</p> <p>- P5</p> <p>4- “(...) No meu ponto de vista para além das artes plásticas que são viradas para a parte prática, para mim cerâmica e arte plásticas tivessem como formação e que além recebessem um certificado era uma prova de que eles frequentaram (...) eles podem ter agora jeito para parte da cerâmica mas se tiverem que ir a trabalhar para um sítio e não tem nenhum documento que diga que eles tiveram frequentar”.</p> <p>- P3</p> <p>4- “Nem que seja uma pequena coisa para provar e para os ajudar, poderá não ajudar em grande escala mas sim seria um pequeno passo para os ajudar”.</p> <p>- P5</p> <p>4- “Se eles já adquiriram aqui uma base de como o fazer, era importante conseguir um certificado, eles não vão dizer: olha, estive lá cima e aprendi a fazer objetos em barro arranje-me aí um trabalho! (...) não é bem assim”.</p> <p>- P4</p> <p>4- “Eles só recebem o certificado do primeiro ciclo, do segundo e do terceiro, o RVCC e o ensino superior”.</p> <p>- P1</p> <p>4- “É entregue um certificado como se eles tivessem tirado lá fora, por exemplo: nos certificados da EFA não é feita nenhuma referência que foi tirado no estabelecimento prisional e da escola aparecem as disciplinas, as cargas horárias como se tivessem tirado lá fora”.</p> <p>- P3</p> <p>4- “Eles só recebem o certificado”.</p>
		<p>- P3</p> <p>1- “Aqui na ilha tem muito turismo é há muitas empresas que fazem <i>souvenirs</i>, e muitos deles trabalham o barro mas com</p>

<p>Expetativas após saída da prisão</p>	<p>1 - Oportunidade de emprego</p> <p>2 - Objetivos pessoais</p>	<p>- P3</p> <p>- P3</p> <p>- P2</p> <p>- P1</p> <p>- P2</p> <p>- P1</p> <p>- P3</p> <p>P1</p> <p>- P3</p> <p>- P2</p>	<p>base na cerâmica. Sei que se lhes é dada uma base mais facilmente conseguiram”.</p> <p>1- “Eles fazem aqueles objetos que se vêem nas lojas de <i>souvenir</i>”.~ “Eu mudaria os cursos logo, se temos de mudar algo deve ser a dupla certificação, até porque eu acho que mais adeririam à certificação, estou falando do segundo e terceiro ciclo, se houvesse uma componente mais prática que eles tivessem quando saíssem e pudessem usar essas competências para trabalhar lá fora. Porque só ter um certificado não lhes vai ajudar assim muito, outra coisa é ter um certificado e outra é ter competência numa área onde te deem a certificação”.</p> <p>1- “Aqui na ilha tem muito turismo é há muitas empresas que fazem <i>souvenirs</i>, e muitos deles trabalham o barro mas com base na cerâmica. Sei que se lhes é dada uma base mais facilmente conseguiram”.</p> <p>1- “Eles fazem aqueles objetos que se vêem nas lojas de <i>souvenir</i>”.~</p> <p>“do primeiro ciclo do segundo e do terceiro, o RVCC e o ensino superior”.</p> <p>1- “Quantas mais habilitações melhor, porque mais oportunidades de trabalho aparecem”.</p> <p>1- “Se são cumpridores connosco, serão cumpridores no trabalho”.</p> <p>1- “(...) Essa avaliação é colocada todos os meses na plataforma geral do EPF, vão a consultar aquela avaliação, ou até muitas vezes nós somos questionados e é como o colega está a dizer: se eles sabem estar connosco, tem um comportamento minimamente bom, minimamente adequado, mais facilmente tem benefícios, trabalhos, saídas de precária etc.”</p> <p>1/2- “ Conheço reclusos que mal saíram, candidataram-se (...) por exemplo, encontrei no outro dia um ex-recluso que se candidatou com o nono [ano] que tinha tirado aqui dentro a um trabalho de manutenção num hotel e consegui trabalho, tinha os requisitos e ingressou (...) por isso, para alguns eu acredito que seja benéfico, é como todo”.</p> <p>2- Isso depende mais deles, porque temos alunos que saem com o nono ano e depois não querem trabalhar e ficam em casa. Acontece mesmo com alunos de lá fora com o nono ano queiram ficar em casa e receber o rendimento mínimo. - “Foram criados assim (...)”.</p> <p>2- “Para mim passa muito pelos próprios objetivos deles”.</p> <p>2 - “Se eles tiverem vontade de se endireitar e serem reintegrados na sociedade e se afastam de aquilo que os trouxe</p>
--	--	---	--

			aqui dentro especialmente isso, eles conseguem (...) tem de ter é vontade para, há casos de sucesso e outros de insucesso”.
--	--	--	---

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS Reduzidas a Pertinência pela frequência máxima	CODIFIC AÇÃO/ PARTICIP ANTES	CITAÇÕES DAS ENTREVISTAS
Percepção do papel da família e sociedade na educação	1- Contributo Social 2- Contributo familiar	- Rp2 - Rp2 - Rp5 - Rp2 - Rp5 - Rp5	1-“ (...) Educação pode-se ter em casa e aqui dentro podés não ter, porque, isto é uma cadeia e não quer dizer (...) ter educação. 1- “Em princípio a própria sociedade é quem vai receber a gente e são do contra”. 1- “A sociedade mete a gente revoltados contra o sistema”. 1/2- “(A educação) vem de casa no crescimento, não é aqui que vamos a ser educados, se uma pessoa não é educada na rua aqui não vai mudar (...) não é um guarda nem ninguém (...) não há ninguém que dê educação a um recluso que é malcriado (...) é a maneira dele ser (...) se for mal-educado aqui ninguém vai te dizer isso (...) “és mal-educado? Levas com um castigo de 5 dias” isso não resolve nada, assim vem mais revoltados, aqui não dão educação nenhuma, a educação vem de quem dê em casa”. 2- “A educação vem de casa”. 2-“A gente somos educados em de casa”.
Percepção do conceito da escola dentro do EP	1- Função da escola em contexto penitenciário 2. Crenças pessoais	- Rp5 - Rp2 - Rp2	1- “(...) – Aprendizagem - É para o futuro, para o trabalho e isso, para uma pessoa aprender para ter os estudos no futuro é coisas assim”. 1- “Não se aprende é só para marcar ponto”. 1- “Se não fizerem nada, no concelho técnico, fazem um relatório e dão parecer desfavorável, no concelho técnico você pode ser o mais mal-educado, o pior daqui e pode andar a porrada todos os dias, mas se estiver na escola e estiver a trabalhar e não teve castigo, você tem um relatório excelente e você pode não prestar para nada mais vai ter um relatório excelente porque está a fazer todas essas coisas, mas o que o relatório não disse em realidade aquilo que você é, esta a perceber? É por isso que as pessoas têm de se inscrever e vão sem motivação para aprender, o importante é estar lá sentados”.

		<p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp1</p> <p>- Rp3</p> <p>- Rp1</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp3</p>	<p>1-“A escola (...) é para reabilitar as pessoas, mas o fazem aqui não acho que esteja direito, uma pessoa para reabilitar tem de aprender”.</p> <p>1- “O bom comportamento também conta, se estudasse e trabalhasse e com o bom comportamento, ajuda”.</p> <p>1- “Os educadores fazem uma avaliação, mas o educador a fazer uma avaliação, é de ano a ano, e o tempo que eu vejo a educadores fazerem isso de ano a ano, não sabe como é o comportamento, só verificam se há alguma mudança no meu processo, mas não sabe se sou bom ou sou mau, se estou satisfeito com o fato de estar a estudar ou trabalhar, se tenho motivação, se sou bom mesmo ou se não presto para nada”.</p> <p>1/2- “A mim não vai – me ajudar de certeza”.</p> <p>2- “É importante para ir mais cedo para a rua, (...)”.</p> <p>2- “Eles têm o tempo deles ocupado”.</p> <p>2- “A escola como fator principal de reinserção” – “ Não muito”.</p> <p>2 “Aqui não é uma reabilitação, aqui nós não temos reabilitação de sucesso, se fosse de sucesso aprendia-se as coisas, aprendia-se a ler e a escrever, as pessoas vão lá sem nenhum motivo (...)”.</p>
<p>Expectativas face à escola</p>	<p>1- Adquisição de habilitações</p> <p>2- Comparações com outros modelos educativos</p> <p>3- Perceção dos reclusos sobre as limitações dos professores</p>	<p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp5</p> <p>- Rp5</p> <p>- Rp5</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p>	<p>1- “Aprender é na escola, vai-se aprendendo, vai-se aprendendo (...) a ler, a escrever, coisas assim (...) é para vir e evoluir um dia mais tarde para os estudos, o trabalho e essas coisas assim (...) na cadeia também aprende-se, não vou dizer que não se aprende mas a pessoa que não sabia ler e escrever é uma outra coisa (...)”.</p> <p>2- “Não cá em Portugal mas no Reino Unido já estive na cadeia e eu aprendi a falar inglês, hoje em dia devido a estar na cadeia sei falar bem inglês”.</p> <p>2- “(...) Dão aulas, tem mesmo uma escola lá dentro”.</p> <p>2- “Eu aprendi o inglês melhor do que a minha própria língua”.</p> <p>3-“(…) Se eu disser que vou ensinar o inglês você tem de saber o significado das palavras em português ou então pelo menos aprender as palavras que vão ensinar”.</p> <p>3- “Se um professor não sabe falar inglês como vai explicar uma coisa em inglês? É como um dicionário: vem em português e vem em inglês, tem de se saber o significado das palavras (...)”.</p> <p>3- “(...) Tens de ser ensinado para fazer as coisas (...) exemplo: anda cá, vou-te ensinar, olha isto, é assim e assim (...) tem de</p>

		- Rp2 - Rp5	<p>haver vontade para explicar e assim ficasse com vontade de estudar”.</p> <p>3- “(...) Se fosse uma hora ele a explicar as coisas corretas a gente aprendia-se alguma coisa”.</p> <p>3- “Eu mudava os professores, e as aulas que forem mais tempo”.</p>
Motivação para o estudo	<p>1- Motivo hedónico</p> <p>2 - Motivo socio afetivo</p> <p>3- Motivo prescrito</p> <p>4- Motivo operacional pessoal</p> <p>5- Motivo identitário</p>	- Rp2 - Rp1 - Rp2 - Rp2 - Rp2 - Rp2 - Rp4 - Rp2 - Rp4 - Rp2 - Rp4 - Rp2 - Rp4 - Rp4 - Rp4 - Rp2 - Rp2 - Rp2 - Rp2	<p>1- “Para passar o tempo”.</p> <p>1- “Foi, para mim fui para ocupar mais o meu tempo, estou certo, tu a seguir disseste, vai para a escola e isso (...) e então comecei a ir para ocupar o tempo”.</p> <p>1-“Muitas pessoas vão para o estudo, mas não vão com o incentivo de aprender (...)”.</p> <p>1- “Os trabalhos manuais têm de ser feito, ensinam e a seguir a gente faz”.</p> <p>2- “Sim, mas também vai-se aprender qualquer coisa, a gente aprende mais qualquer coisa (...)”.</p> <p>2- “Eu de vez quando em quando aprendo alguma coisa, vou à escola porque ando outra vez por aqui (...)”.</p> <p>2- “Muitas pessoas não vão para a escola motivadas, porque uma pessoa que vai motivada aprende”.</p> <p>2- “Uma pessoa para aprender deve estar motivada. Como quando se vai trabalhar, vai-se motivado, eu gosto de trabalhar.</p> <p>3- “(...) Se é manual tem de se fazer”.</p> <p>3- “Eu já estive nas artes plásticas da outra vez, e a professora ensina, como é manual há orientação para fazer (...)”.</p> <p>3- “A professora faz e os reclusos fazem, tem motivação, que esta tem motivação, mas na escola não tem motivação nenhuma porque é só copiar”.</p> <p>3 -“(...) se tens umas folhas com algumas coisas que não percebas, ela diz”.</p> <p>3- “Quando tu começaste a estudar não fui eu quem te disse porque ias a fazê-lo?”.</p> <p>3- Para a escola mas não estou motivado, para o ano vou ter que ir para a escola e se desistir o relatório volta a mudar e vai dizer que perdi o interesse na escola”.</p> <p>3- “O pessoal está aí mas não está motivado porque uma pessoa para aprender tem de estar motivada, eu estou aí motivado com o trabalho, porque claro não sei fazer o meu trabalho, estou motivado com aquilo, mas agora vou para a escola mas não estou motivado”.</p> <p>4- “Eu não estou por essa razão, estou aqui por acabar os meus estudos (...)”.</p>

		- Rp5	4- “Eu sempre quis estudar, e estou a estudar agora”.
		- Rp2	4- “Eu ocupo o meu tempo a aprender (...)”.
		- Rp4	4- “Quero o 9º ano”.
		- Rp4	4- “Eu não concordo, ele até pode pensar assim, eu na minha opinião como vou apanhar a minha até o fim, não vou andar aí a preocupar-me com isso de precárias, e com a cana que tive tá melhorando”.
		Rp5	5- “Não é só para passar o tempo, é para ter uma precária, para chegar a seus direitos.”
		- Rp2	5- “Porque tem a ver com o parecer a dar quando vem a juíza, e você como educador sabe disso (...) então você vem-me dizer: por mim tu não vais de precária! Então? Para que estou a estudar e a fazer tudo direito (...) eu vou mexer-me na bandidagem, chego aqui e começo a vender drogas e porcarias que há aqui dentro a pessoa entra em desmotivação mesmo com os próprios educadores, eles tem o poder, porque nós sabemos que tem o poder de fazer uma assinatura de favorável ou não (...) vão-lhe dizer isso na cara da pessoa? As pessoas entram logo em desmotivação é normal”.
		- Rp2	5- “A próxima que eu meter é a quarta e as anteriores vieram todas negadas, a próxima é no mês de Agosto se não for vou deixar de trabalhar, escola e tudo”.
		- Rp3	5- “(...) por mais que uma pessoa ande direito, os relatórios dos juízes desmotivam, por exemplo: eu trabalho, estava no artesanato, agora sou eletricitista na cadeia e ponho loiça, o meu trabalho não é meter loiça mas estou metendo a mão a meter a loiça, então eu meti uma precária e não tinha motivação. Então qual é a motivação? Andar aqui em confusões? Eu trabalho, vou à escola, nunca tive de castigo, nunca lhes faltei o respeito a eles, não têm nada em contra de mim (...)”.
		- Rp2	5- “Mas ele vai passar por um motivo, ele vai para ter os seus direitos, ele não está motivado (...) o motivo não é aprender, ele não quer ir à escola para só estar lá”.
		- Rp5	5- “(...) Nós queremos é ter um bom relatório, tipo, agora comecei a estudar e antes vinha no relatório que era um delinquente, que não tinha motivação para nada (...) o que eu fiz, vou-me pôr lá na escola, não quero ir mas vou, estou lá desmotivado, então agora já veio no relatório que estou, mas é mentira, não estou motivado, trabalho, gosto de trabalhar para distrair-me mas vou”.
		- Rp3	5- “Também te disse isso para teres os teus direitos e isso, uma precária e tal (...)”.
		- Rp2	5- “(...) Para ter direitos”.
		- Rp5	5- “Pensando será que me vão dar uma precária de aqui a 3 meses, chegando ao meio da pena e não dão, a gente já fica (...) mais para baixo, e quando chegam o 2/3 se não deram os 2/3, se vão dar-nos ¾ (...)”.

		- Rp2	2- “Tem aqui ingleses a aprender português mas com um professor que não sabe falar inglês, vai ensinar a um inglês a falar português, isto tem alguma lógica?”.
		- Rp2	2 - “O professor não sabe falar inglês”.
		- Rp2	2- “A professora (...)”.
		- Rp5	2 - “O professor também não sabe falar em inglês, o professor não sabe (...) - indignado - como é que um professor não sabe falar inglês e vai dar aulas de inglês aos estrangeiros (...) Tem lógica? (...) Eu oiço aos professores falar inglês e noto que ele não sabe falar inglês, e como é que ele vai ensinar aí? (...) nada, é como ir às aulas de condução e o instrutor não sabe conduzir, é igual”.
		- Rp5	2- “Porque não sabem o significado das palavras (...)”.
		- Rp5	2- “Ele não sabe ler -Rp3- mas você vê a capa dele e está igual à minha, porque ele sabe copiar tudo do quadro”.
		- Rp2	2- “Sabe escrever e sabe fazer tudo, mas não sabe ler. O professor não agarra na folha e não chega ao pé de dele (...) como fez contigo - falando diretamente com o Rp4- ele pede que te sentes e lhe digas como se diz o R ou S (...)”.
		- Rp2	2- “Ele assim está ensinar-te alguma coisa? Não está a ensinar-te nada, agora estão a jogar areia aos olhos de quem? Está a ensinar-te alguma coisa? - falando para Rp3 - Ficas nervoso, não é? Ficas atrapalhado, que nem sabes o que vais fazer (...)”.
		- Rp4	2- “(...) Sim, ele grita, ele não sabe explicar as coisas, a verdade é essa (...) é verdade ou é mentira? - dirigindo-se ao grupo em geral - se não falam direito contigo frente aos outros como ficas? Nervoso (...) se não sabes fazer as coisas tens de aprender”.
		- Rp2	2- “Não respeitam não, por exemplo, eu estava na escola mas estava naquela de não voltar mais à escola, mas como estou perto da precária não vou desistir disso. Estou sendo honesto”.
		- Rp2	2- “Isto é assim, ele não sabe a coisa, o professor vai agora agarrar na capa, o professor: está aqui, essa é a conta, 10 para 0, o gajo não sabe e pergunta: como é? - Gritando - 10 para 0 mete aqui (...) não é? Não estou entendendo, como vamos aprender assim”.
		- Rp2	2- “Uma pessoa que conheça e que sabe que ele é assim já não se importa, um disse: não sei (...) espero que ele corrija no quadro e passo para a capa”.
		- Rp2	2- “Sim ela ensina em inglês, mas tem de explicar o significado em português”.
		- Rp2	2- “Algum significado ou outro que perguntes, ela diz mas (...) da forma como aprendemos inglês não dá”.
		- Rp2	2- “Mas isso não vai longe, é uma turma de três alunos”.
		- Rp5	2- “Começam a negar coisas à gente, por mais que você tenha um comportamento exemplar, e você (...) tipo: eu estou na

		<p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p>	<p>escola e trabalho e posso ter um comportamento exemplar, este não tem escola, nem trabalho e pode ter uma precária primeiro do que eu e a pessoa começa se revoltar”.</p> <p>2- “E aquele que está a estudar tudo direitinho não vai e aquele que não está fazendo nada, vai e as pessoas começam a revoltar-se por isso é que a turma começa cheia no início do ano e a seguir quando começa o meio do ano já estão habituados às desistências”.</p> <p>2- “(...) aqui não dá direitos, é só punição, punição, por mais que você ande direito, você pode dar dois ou três anos aqui direito, eles fazem um relatório e metem no relatório que você é um delinquente, não quer isto, não quer aquilo (...)”.</p> <p>2- “Há pessoas aqui que chegaram sendo reincidentes tipo xxx chegou aqui, não tinha trabalho, não tinha escola e já foi de precária”.</p> <p>3- “A mim custa-me porque trabalho (...)”.</p> <p>3- “Eu não estou estudando agora, só quando sair, é porque aquela que fica perto de casa são beatas, e eu no meio delas não presto, estou a ser sincero (...)”.</p> <p>3- “Eu a querer falar português e não consigo, inglês eu consigo falar. Para o próximo ano vou lançar-me ao português”.</p> <p>3- “Uma pessoa que não sabe fica nervosa”.</p> <p>3- “Ah pá, eu já sei inglês, eu sei que não está correto”.</p> <p>3- “Se uma pessoa não percebe inglês e escreve bastante e não é explicado como é em português (...) por isso é que não se aprende”.</p> <p>3- “Desaparecem, agora há uma turma de dois alunos. Quando começam a perder os seus direitos começam a sair”.</p> <p>3- “Alguns reclusos que participam da escola” – “Sim, são malcriados”.</p> <p>3- “Porque alguns caem mais em graça do que os outros”.</p>
<p>Expetativas após saída da prisão</p>	<p>1 - Objetivos pessoais</p> <p>2- Oportunidade de emprego</p>	<p>- Rp2</p> <p>- Rp5</p> <p>- Rp5</p> <p>- Rp4</p> <p>- Rp2</p> <p>- Rp2</p>	<p>1- “(...) – Aprendizagem - É para o futuro, para o trabalho e isso, para uma pessoa aprender para ter os estudos no futuro é coisas assim”.</p> <p>1- “(...) se algum dia quiser e puder ir a rua (...) quero poder estudar noutras coisas”.</p> <p>1- “A pessoa tem o hábito quando está aqui dentro, pensa que quando sair vai estudar (...)”.</p> <p>1- “(...) Eu sei que vou sair daqui e não vou estudar e estou a ser sincero, vou sair de aqui e vou trabalhar (...)”.</p> <p>1- “Após da saída” - “ Eu quero estudar na noite”.</p> <p>1- “Eu não vou estudar”.</p>

		- Rp4 - Rp2 - Rp2	1- “Nós não temos nenhum tipo de reabilitação de sucesso, qual é essa reabilitação? Não deram nenhuma (...) ele sai daqui revoltado e vai fazer mais porcarias (...) é isto (...)”. 2- “(...) eu fazendo a 4ª classe já posso procurar outra coisa”. 2- “Desde que dê para estudar e trabalhar é bom ter até o 9º ano para arranjar um trabalho melhor”.
CATEGORIA	SUBCATEGORIAS Reduzidas a Pertinência pela frequência máxima	CODIFIC AÇÃO/ PARTICIP ANTES	CITAÇÕES DAS ENTREVISTAS
Percepção do papel da família e sociedade na educação	1- Contributo Social	- Rd2 - Rd2	1- “A educação é assim, a pessoa tem de ser bem-educada, respeitar as pessoas (...)”. 1- “Respeitar isto, ser bem ensinados, ser sérios com o seu trabalho, respeitar o trabalho e respeitar os seus colegas”.
Percepção do conceito da escola dentro do EP	1- Crenças pessoais	- Rd2 - Rd1 - Rd2 - Rd1 - Rd2 - Rd2 - Rd2 - Rd2 - Rd3 - Rd3 - Rd2	1- “O que existe aqui na cadeia é muito bom”. 1- “A escola aqui é diferente (...)”. 1- “Não é diferente nada, aqui na cadeia é igual”. 1- “Vem-se a aprender mais coisas, para mim aqui aprendo mais coisas”. 1- “Eu sou diferente, eu digo que é bom, a escola para quem não sabe ler nem escrever, para quem não sabe (...) prontos, respeitar e ter educação com os outros, com os seu colegas (...) na escola estar calados, a ouvir o que o senhor professor diz (...) e ficar aqui na cabeça (...)”. 1- “Mas esta coisa da escola é muito bom (...) seja escola, seja palestra seja o que for (...)”. 1- “Por isso, digo sempre que é bom (...) respeitar a escola e ir às palestras.” 1- “(...) A escola é boa para toda a gente. A escola aqui na cadeia é boa para toda a gente”. 1- “Então não ajuda (...) claro que ajuda”. 1- “Para andar bem (...) direito (...)”. 1- “Mas mudar o quê rapaz? Temos professores, um quadro, cadernos e borrachas que mais se quer?”

Expectativas face à escola	1 - Adquirição de habilitações	- Rd3	1- “É para ensinar as pessoas (...)”.
Motivação para o ensino	<p>1- Motivo hedónico</p> <p>2-Motivo socioafetivo</p> <p>3- Motivo prescrito</p> <p>4- Motivo derivativo</p> <p>5- Motivo operacional profissional</p> <p>6- Motivo operacional pessoal</p>	<p>- Rd4</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd1</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd5</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd1</p> <p>- Rd1</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd3</p>	<p>1- “(...) Eu quando cheguei aqui eu ia todos os dias (...)”.</p> <p>1- “Claro que sim, eu quero é que passe o tempo (...)”.</p> <p>1- “(...) Distrair (...)”.</p> <p>2- “Eu fui um ano e meio para a escola, a minha mãe faleceu e nunca mais quis ir para a escola (...)”.</p> <p>2- “É verdade, já dá para aprender qualquer coisa”.</p> <p>3-“Eu com a idade que tenho, porque não sei se é a diabetes, me ataca ou o medo (...) não sei (...) eu tenho mais responsabilidades, é no trabalho (...)”.</p> <p>3- “Quem me orientou foi a minha professora”.</p> <p>3- “O chefe chamou-me ao gabinete, senhor (...) quer assistir a escola? Disse sim, e assisti o primeiro ano, fui ao segundo e fui ao terceiro (...) o gajo foi quando começaram-me a bater”.</p> <p>3- “(...) Temos de mudar é a gente, ter aquela vontade de estudar quem não tem a primeira, nem a segunda, nem a terceira nem a quarta classe (...)”.</p> <p>3- “Já vês (Rd1), era muito bom tu ires à escola (...)”.</p> <p>4- “(...) porque quando há aquelas confusões, não gosto (...) eu quando as vejo desvio (...)”.</p> <p>4- “Eu desisti na altura porque tinha medo de sair da cela para a rua, tinha medo de ir as roupas por medo de cruzar-me com o gajo e ele me bater outra vez, por isso estive um tempo fechado</p>

		<p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd1</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd1</p>	<p>na cela. Falei com o comissário, fiz uma carta para o diretor, fui chamado (...) eu queria sair do setor K para vir aqui do outro lado, não estava sentindo-me bem, eu era muito doente gostava de aquele trabalho, mas quando ele tornou a bater-me outra vez eu estava assim, normal com os meus colegas e pumba, sem mais nem menos (...)"</p> <p>4/2- "O tempo que a gente se perde aqui na cadeia, em vez de andar a brigar e andar a dar chatices, andar com problemas e andar a porrada convém (...)"</p> <p>5- "Aqui dentro é diferente, para mim é diferente, o tempo que perdia lá fora, aqui dentro o aproveito".</p> <p>5- "(...) é meio caminho andado, sabendo assinar o teu nome, agarras um papel ver o que queres e saber o que está escrito".</p> <p>5- "Eu quero ir à escola e fazer isso, para o ano (...) vai ser uma ajuda".</p> <p>6- "O que aprendi, aqui foi bom, até já estava esquecido, porque já foi há muitos anos que eu vi a 4ta classe e de vez em quando cometo erros (...) mas aprendi, aprendi alguma coisa".</p> <p>5/6 - "Um gajo sai daqui e é para arranjar trabalho (...)"</p>
<p>Barreiras ao ensino</p>	<p>1- Limitações no ensino/aprendizagem</p> <p>2- Problemas de caracter individual</p> <p>3- Problemas do sistema educativo</p>	<p>- Rd1</p> <p>- Rd4</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd1</p> <p>- Rd2</p> <p>- Rd2</p>	<p>1- "A aprendizagem - Essa já não sei explicar (...)"</p> <p>1- "Eu não sei escrever (...)"</p> <p>1- "(...) não posso ler quase nada porque fico com dores de cabeça, como agora, está a doer-me muito e não me consigo concentrar, nem sequer ouvir direito".</p> <p>2- "(...) porque aqui há muita pessoa que não vai a escola (...)".</p> <p>2- "Porque eu estava a que nem me sentia bem no pátio porque havia muitas discussões, drogas (...) então depois olhavam para uma pessoa séria como eu e dizem: ah tu, és um chibo e bum, bum, bum (...) e houve um que me bateu três vezes, chegou uma vez e deu-me um soco (...) mas já não está aqui, e fazia sem eu fazer nada".</p> <p>2- "Um gajo vai aí quietinho e pegam conosco (...)"</p> <p>2- "Eu nunca gostei (problemas) mas eles provocam (...) mas é tal coisa, eles mesmos provocam e depois vingam-se, prontos</p>

		<p>(...) se a pessoa está a falar com os educadores ou com diretor do EP eles acham que estamos falando deles”.</p> <p>2- “Professor tenho de ir a telefonar, posso ir?”</p> <p>2- “Não vai demorar muito?”</p> <p>2- “Eu não vou sair muito cedo, por isso (...) não interessa”.</p> <p>2- “Eu também não”.</p> <p>2- “Tens de ter é juízo e largar o álcool... Era como eu (...)”.</p> <p>2- “Eu não sou do álcool, são outras coisas neste momento (...) a metadona”.</p> <p>2- “O meu problema foram as minhas doenças não foi porque o senhor professor tinha-se chateado, ninguém me chateou na escola”.</p> <p>2- “Simplesmente não tenho força de vontade”.</p> <p>2- “(...) Não saber ler nem escrever não sabia fazer cantinas (...)”.</p> <p>2- “Não, não sei ler nem escrever (...)”.</p> <p>2- “E quando queres fazer os teus pedidos e cantinas como fazes?” “(...) Peço ajuda ao meu irmão mais velho”.</p> <p>2- “(...) o teu irmão mais velho também está aqui, e posso perguntar-te o porquê? Igual, tráfico”.</p> <p>3- “(...) Ainda vou à biblioteca na parte da tarde e na parte da manhã, pego um livrinho e vou lendo (...) mais da nossa região, eu não gosto de ler histórias, fazem-me confusão e as esqueço”.</p> <p>3- “Conheço um senhor que trabalha na fazenda, e vai à escola, mas quando está ao pé de mim ele nem sabe assinar, mas já vai copiando e assinando o seu nome, porque tinha problemas (...)”.</p>
Expetativas após saída da prisão	<p>1 - Objetivos pessoais</p> <p>2- Oportunidade de emprego</p>	<p>- Rd1 1- “Trabalhar onde? (...) lá fora?” “Sim (...) Claro que sim, eu consigo (...)”.</p> <p>- Rd1 1- “Tenho lá fora uma pensão de 300 euros que dá para me ajudar”.</p> <p>- Rd1 1- “Já tenho 60 anos, já sou reformado, e agora sou doente, agora estou à espera que os meus filhos me ajudem num amanhã”.</p> <p>- Rd3 1/2- “E como pensa fazer, qual é o seu plano?” - “Fazendo, arranjando (...) sei lá, depende (...)” “Eu acho que sim, consigo, se for para falar com o meu antigo patrão lá fora e quiser aceitar eu voltar para trabalhar a gente se vai (...)”.</p> <p>- Rd2 2- “Um gajo sai de aqui e é para arranjar trabalho (...)”.</p>

Apêndice E
Questionário para a validação do constructo

Questionário para validade de constructo do estudo

O presente questionário insere-se no âmbito da tese de mestrado “: Motivação para Frequentar o Ensino em Contexto Prisional: percepções da comunidade penitenciária” em decurso na Faculdade de Artes e Humanidades na Universidade da Madeira.

Pedimos a sua colaboração na resposta, o mais honesta possível, a um conjunto de perguntas. A resposta ao questionário é voluntária e anónima. Os dados que nos ceder serão tratados com a máxima confidencialidade e serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

É importante que responda a todas as perguntas, inclusivamente os dados demográficos. Estes serão tratados apenas de forma estatística, e nunca serão utilizados de forma que permita a sua identificação.

Caso tenha alguma questão sobre o estudo, esteja à vontade para endereçá-la para: mamlio.m@gmail.com

Muito obrigado pelo seu tempo.

O investigador,

Mamlio Martinez

Parte 1. Dados demográficos:

1) Idade: _____

2) Sexo: _____

3) Grau académico: _____

Parte 2.

Em frente às afirmações que se seguem encontraram listadas do 1 até o 6 um conjunto de categorias associadas aos fenómenos encontrados no estudo qualitativo que esta a ser feito para a reconstrução de significados que permitam compreender de uma forma mais aprofundada a interpretação da realidade do grupo alvo estudado: a comunidade penitenciária.

Deverá seleccionar com um círculo o número que melhor permite exprimir a sua posição face à afirmação em causa:

- 1.- **Perceção do papel da família e sociedade na educação;** Isto refere-se à perceção que recluso possui sobre a sociedade e a família no seu desenvolvimento educacional e aprendizagem.
- 2.- **Perceção do conceito da escola dentro do EP;** aqui nos encontramos com a conceção que os participantes possuem sobre o significado da escola dentro do sistema prisional.
- 3.- **Expectativas enquanto escola;** Aqui fica-nos em evidência sobre o que é esperado que aconteça dentro da sala de aula por parte dos envolvidos no sistema educativo prisional (alunos professores).
- 4.- **Motivação para o ensino. Carré (2001);**

Motivo Hedónico: Este motivo leva ao sujeito a participar na formação pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação.

Motivo Sócio Afetivo: O indivíduo frequenta a formação para beneficiar-se de contactos sociais ou reforçam-se os já existentes

Motivo Epistémico: Acontece pela satisfação que se obtém nela, o que Carré denomina de paixão e aprender ou de saber.

Motivo Prescrito: Quando estas lhe são aconselhadas pelos seus superiores hierárquicos, por alguém com influência.

Motivo Derivativo: Quando aquilo que se pretende, é evitar “situações ou atividades consideradas desagradáveis.

Motivo Operacional Profissional: O indivíduo pretende conquistar competências que facilitem a sua adaptação a alterações técnicas ou tecnológicas.

Motivo Operacional Pessoal: O indivíduo procura formação com o objetivo de obter novos e/ou renovados conhecimentos que lhe permitam dar resposta a alterações ou novas situações da sua vida quotidiana social e familiar.

Motivo Identitário: O sujeito procura formação pelo reconhecimento e/ou estatuto que da mesma possa advir, quer seja a nível profissional, quer seja a nível cultural ou social e familiar.

5.- **Barreiras para o ensino**; este ponto alude às dificuldades encontradas no sistema educativo penitenciário inerentes à instituição, metodologia de ensino, recursos humanos e recursos físicos.

6.- **Expetativas após saída da prisão**; O conteúdo desta subcategoria mostra os sentimentos dos reclusos para prosseguir com as suas vidas/relações familiares, obter um emprego estável e manter ou adquirir uma habitação.

Aprender é na escola, vai-se aprendendo, vai-se aprendendo (...) a ler, a escrever, coisas assim (...) é para vir e evoluir um dia mais tarde para os estudos, o trabalho e essas coisas assim.	1 2 3 4 5 6
A educação vem de casa, mais o meio envolvente pode vir a influenciar, se a educação de casa não for correta e a sociedade fosse criminosa, vá a influenciar a pessoa que é mais fraca.	1 2 3 4 5 6
Para mim fui para ocupar mais o meu tempo, este certo tu a seguir dizes-te, vai para a escola e isso (...) e então comecei a ir para ocupar o tempo.	1 2 3 4 5 6
	1 2 3 4 5 6
Quem me orientou foi a minha professora.	1 2 3 4 5 6
Os educadores fazem uma avaliação, mas o educador a fazer uma avaliação é de ano a ano, e o tempo que eu vejo a educadores fazerem isso de ano a ano, não sabe como é o comportamento, só verificam se há alguma mudança no meu processo, mas não sabe se sou bom ou sou mau, se estou satisfeito com o fato de estar a estudar ou trabalhar, se tenho motivação, se sou bom mesmo ou se não presto para nada.	1 2 3 4 5 6
Tenho lá fora uma pensão de 300 euros que dá para me ajudar.	1 2 3 4 5 6
Se um sabe que o colega da ala vai (...) há então também vou (...).	1 2 3 4 5 6
[Apos da saída] Eu quero estudar na noite.	1 2 3 4 5 6
Em quanto mais habilitações melhor, porque mais oportunidades de trabalho aparecem.	1 2 3 4 5 6
Muitos deles até dizem que não puseram os pés na escola quando eram crianças.	1 2 3 4 5 6
Eu sempre quis estudar, e estou a estudar agora.	1 2 3 4 5 6

Anexos

Anexo A
Ofício autorização do estudo



REPÚBLICA
PORTUGUESA

JUSTIÇA

Exmo(a) Senhor(a)
Prof. Doutora Maria da Glória Franco
diretor.pe.2c@mail.uma.pt

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
		56/DSOPRE	14.03.2018

Assunto: Investigação académica para Mestrado em Psicologia da Educação pela Universidade da Madeira

Tenho a honra de informar V. Exa que, por despacho do Sr. Subdiretor-Geral, Dr. Paulo Moimenta de Carvalho, datado de 14/03/2018, o Dr. Mamilio Aramy Martinez Chacin foi autorizado, no âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação, a realizar a investigação académica no Estabelecimento Prisional do Funchal.

Considerando o interesse do projeto, este estudo, foi autorizado, mediante as seguintes condições:

- a calendarização e modo de organização da pesquisa seja acordada com a Direção do Estabelecimento Prisional, por forma a que se conciliem os objetivos académicos com a exequibilidade do trabalho, sem perturbação do quotidiano;
- o desenvolvimento do estudo esteja sempre dependente da disponibilidade dos trabalhadores e dos reclusos para, após consentimento informado, colaborarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação, o mesmo se passando relativamente à gravação áudio das entrevistas;
- a consulta dos processos individuais, se faça em conformidade com o disposto no artº 17 da Lei 51/2011, de 11 de Abril;



- o investigador fique obrigado a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar;
- do resultado final do trabalho, deve ser remetida cópia à Direção de Serviços de Organização, Planeamento e Relações Externas.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor de Serviços

José Joaquim Semedo Moreira
JJ Semedo Moreira

ML/2018