

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Helena Rita Carrau Broa

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NO
AMBIENTE PRISIONAL PORTUGUÊS:
CONTRIBUTOS PARA COMPREENDER OS
MOTIVOS DE FREQUÊNCIA E
ENVOLVIMENTO

VOLUME 1

Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de
Adultos e Intervenção Comunitária orientada pelo Professor
Doutor Joaquim Luís Alcoforado e apresentada à Faculdade de
Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

**EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NO AMBIENTE PRISIONAL
PORTUGUÊS: CONTRIBUTOS PARA COMPREENDER OS MOTIVOS DE
FREQUÊNCIA E ENVOLVIMENTO**

Helena Rita Carrau Broa

Dissertação no âmbito do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção
Comunitária orientada pelo Professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado e apresentada à Faculdade
de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Setembro de 2022

1 2  9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Dedico este trabalho ao meu avô Chico Zé. Foi e será sempre para mim exemplo de coragem, dedicação, perseverança, força e resiliência. Dele herdei aquilo que mais me orgulho no mundo do trabalho – a devoção e o compromisso. Motivou-me desde cedo a contribuir para a melhoria de vida de outras pessoas, fazendo a diferença na vida destas através da sua capacitação e emancipação. Era um ser de convicções e foram essas convicções, o mote deste trabalho. Não podia por isso dedicá-lo a outra pessoa, senão a ele. Onde quer que esteja, sabe quantas saudades tenho dele e quanta falta me faz.

Agradecimentos

Fazer mais, melhor e diferente. Esta sempre foi a premissa, considero-me por isso, uma pessoa que é feita de viagens, não de destinos. O filósofo, Eduardo Lourenço afirma com veemência que “Mais importante que o destino é a viagem.” E que viagem esta que chega ao fim. Foi uma viagem em que o sonho ganhou forma, ganhou nome e uma cidade. Foi um caminho imenso de bravura e de medo também, pois é o medo que nos torna maiores. Findada esta etapa da minha vida, cumpre-me invocar algumas pessoas a título de agradecimento, pois é reconfortante ter na vida quem partilha das nossas alegrias e vitórias, mas também quem nos apazigua, acalma e nos dá a sensação de segurança nos momentos de bloqueio que, obviamente este projeto e trabalho individual acarretaram. Desta forma, ficam aqui os meus agradecimentos mais sinceros:

Ao Professor Doutor Joaquim Luís Alcoforado pela orientação deste trabalho, mas também pela boa disposição e ânimo que traz consigo todos os dias.

Aos meus pais e à minha irmã. Foi preciso percorrer este caminho para perceber que são tudo! Não é fácil, nunca o foi mas à parte disso tudo, vocês serão sempre o lugar onde pertença e onde me posso reencontrar. Hoje, tenho a certeza que transformar a nossa maior fraqueza, na nossa maior fortaleza pode ser transformador. E foi. Obrigada!

Ao meu sobrinho. O meu coração fora do peito. Obrigada por me mostrares que o Sol nasce todos os dias, mesmo quando não se vê.

À Bruna e ao Diogo. Serão sempre os irmãos mais novos que nunca tive. O orgulho que tenho por vocês é imenso.

Aos meus bisavós, Hortenses (ainda que já não estando entre nós) e António. Herdei de vocês a empatia, a generosidade e a crença que o “amor tudo cura”. Se me concedessem um desejo teria vos feito eternos.

À minha família, àqueles cuja presença se faz sentir. Apesar de tudo, são o meu norte, o meu sul, enfim o meu ponto de orientação.

À minha Celita por tudo e por nada, pelas conversas longas, pelo amor, pelo conforto, pelas lágrimas, pelos sorrisos e gargalhadas sem fim. Obrigada por me mostrar todos os dias que no fim, tudo faz sentido e a vida sabe sempre o que faz.

À Sara Silva. O que me falta em palavras, sobra-me em gratidão. Obrigada por tudo!

À Beatriz Carvalho, o meu abraço-casa.

À minha madrinha, Sofia Fernandes. Não podia ter encontrado em ti melhor equilíbrio, nesta fase da minha vida.

À minha afilhada, Ângela Santos. Mesmo longe, estamos sempre perto. Não há palavras suficientes para descrever aquilo que nos une. Adoro-te para sempre!

À minha “família de Coimbra” que será sempre a Daniela e a Filomena. Uma vez disseram-me que uma vida fácil nada nos ensina, o que interessa é como aprendemos e como crescemos. Guardarei sempre isto, como uma das mais belas lições de vida, tal como vos guardo a vocês no coração.

À Maria Francisca. És e serás sempre a minha preferida. Obrigada, obrigada!

À Mariana Felício, um obrigada do tamanho do mundo. És muito especial.

À Kika. O que te falta em tamanho, sobra-te em altruísmo, em amizade e empatia. Não teria sido igual sem ti.

À Joana, à Chambel, à Sara Ferreira, à Teresa, à Eunice, à Lénia, à Manuela, à Sara Alves, à Nita, à Cláudia, à Vera, ao Sérgio, à Nádia, ao João, à Ana Pires, à Andreia, à Sofia, à Ângela, ao Sr. Zé, à Carla, à Marta, à Patrícia, à Katharina, à Inês, à Rita, à Ana Carolina, e a outros tantos que não consegui nomear de forma concreta e individual. Dizem que os amigos são a família que escolhemos e é bem verdade.

Um agradecimento especial, a uma pessoa com quem tenho partilhado parte da minha vida. Independentemente de tudo e apesar do caminho nem sempre ser fácil, serei sempre grata pelo apoio incondicional.

À Dona Celeste, foi uma verdadeira “segunda” mãe.

Ao MEFAIC pelos momentos de partilha e entreajuda.

Ao NEPCESS/AAC, sobretudo ao Pelouro de Saídas Profissionais e Formação e à Mariana Silva com quem partilhei durante parte deste ano a coordenação e múltiplos desafios.

À FPCEUC-UC pelo profissionalismo e pela atenção e experiência que proporcionam a cada um dos alunos que desta “casa” faz parte.

Ao Centro Protocolar da Justiça (CPJ), sobretudo à Doutora Ana Elisa e Doutor Paulo Simões pela atenção e colaboração sempre prestada.

À DGRSP por ter concedido autorização para a recolha de dados nos Estabelecimentos Prisionais visados.

À população reclusa e aos técnicos que trabalham nos EP'S onde a pesquisa se desenvolveu, uma vez que sem eles não teria sido possível materializar cada parte deste trabalho. Proporcionaram-me sem dúvida uma experiência de crescimento pessoal e profissional.

A ti, Coimbra: F-R-A!

Todas as coisas da vida são criadas duas vezes: quando as sonhamos e quando as concretizamos.

RESUMO

A vivência e convivência numa sociedade sem qualquer tipo de criminalidade, constitui uma utopia, uma vez que é pouco provável que os indivíduos consigam viver sem o incumprimento de qualquer norma que inspire a coexistência em comunidade. Esta transgressão pode resultar na restrição do direito à liberdade, em consequência de decisão judicial pela prática de ato punido pela lei com pena de prisão ou aplicação de medida de segurança. Porém, independentemente da situação de vida em que qualquer indivíduo se encontre, o mesmo não deve ser privado de qualquer direito que implique o acesso à liberdade individual, excetuando a convivência em liberdade. Desta forma, o direito à Educação constitui-se como Direito Humano, sendo por isso universal e inalienável, reconhecido em termos legais como princípio fundamental para a execução da pena. Nesta aceção, estando a atividade educativa e formativa reconhecida como meio de reinserção social do indivíduo prevaricador das leis de uma determinada sociedade e, por conseguinte, promotora da ressocialização deste, a presente pesquisa objetiva reunir considerações acerca do papel da Educação e Formação de Adultos em ambiente carcerário.

Conceber a atividade educativa e formativa no espaço de privação de liberdade, equivale a pensar que esta acontece num espaço com particularidades, onde se incluem lógicas opostas ao processo de reinserção social, a saber: a Educação enquanto processo transformativo e a cultura prisional. Com isto, estamos perante uma situação paradoxal que nos leva a identificar dois tipos de Educação: a Educação na prisão e a Educação da prisão.

Com base no acima exposto, assim como tendo presente a importância da Educação na emancipação e (re)integração do sujeito recluso na sociedade, foi realizado um estudo que assumiu uma natureza quantitativa e qualitativa com o objetivo de compreender quais as principais motivações intrínsecas e extrínsecas, inerentes aos percursos e experiências formativas e educativas de indivíduos reclusos nos estabelecimentos prisionais portugueses. O propósito será o de fazer desabrochar importantes reflexões que viabilizem tornar a prisão numa instituição educativa e, por conseguinte, contribuir para uma política pública própria que conceba o direito à Educação neste ambiente como um processo permanente e ao longo da vida.

A fim de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se como instrumento de recolha de dados um questionário, construído para o efeito. Para tal, contou-se com a colaboração de quatro Estabelecimentos Prisionais Portugueses e com um total de 98 questionários preenchidos por reclusos que participam em alguma atividade de Educação e Formação

nestes. Os EP'S foram selecionados aleatoriamente pelo Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça, tendo os questionários sido distribuídos pelos técnicos superiores a atuar nestes aos reclusos que se voluntariaram a participar no estudo.

Para a análise e tratamento dos dados, nomeou-se o uso de estatísticas descritivas e inferenciais, bem como a análise de conteúdo. Os principais resultados permitiram a resposta às indagações inicialmente formuladas. Assim, aferiu-se que os principais motivos para a participação e envolvimento em atividades de Educação e Formação em ambiente prisional parecem ser de natureza intrínseca, enquanto as principais razões para o abandono destas poderão ser de âmbito maioritariamente extrínseco. Contudo, existem inquiridos que nomeiam a desmotivação, a pouca autoestima e fatores emocionais como dificuldade para a permanência em atividades desta índole. A aditar ao exposto, ressalta-se que quanto melhor é avaliada a formação mais motivações intrínsecas e extrínsecas apresentam os reclusos.

Palavras-chave: Estabelecimentos Prisionais; Educação e Formação de Adultos; Motivações; Educação e Formação em ambientes prisionais.

ABSTRACT

Living together in a society without any type of criminality is na utopia, since it is unlikely that individuals will be able to live without failing to comply with any norm that inspires coexistence in community. This transgression may result in the restriction of the right to freedom, as a result of a judicial decision for the practice of an act punishable by law with a prison sentence or application of a security measure. However, regardless of the life situation in which any individual finds himself, he should not be deprived of any right that implies access to individual freedom, with the exception of living in freedom. In this way, the right to education constitutes a human right, being therefore universal and inalienable, recognized in legal terms as a fundamental principle for the execution of the sentence. In this sense, since the educational and training activity is recognized as a mean of social reintegration of the individual who violates the laws of a given society and, therefore, promotes his resocialization, the presente research aims to gather considerations about the role of Adult Education and Training in prison environment.

To design the educational and training activity in the space of deprivation of liberty, it is equivalent to thinking that this happens in a space with particularities, where logics opposed to the process of social reintegration are included, namely: Education as a transformative process and prison culture. With this, we are facing a paradoxical situation that leads us to identify two types of education: prison education and education in prison.

Based on the above, as well as bearing in mind the importance of Education in the emancipation and reintegration of the inmate in society, a study was carried out that assumed a quantitative and qualitative nature with the objective of understand the main intrinsic and extrinsic motivations inherent in the training and educational paths and experiences of individuals incarcerated in portuguese prisons. The purpose will be to bring out important reflections that make it possible to turn the prison into an educational institution and, therefore, contribute to a public policy that conceives the right to Education in this environment as a permanent and lifelong process.

In order to achieve the proposed objectives, a questionnaire, built for this purpose, was used as a data collection instrument. To this end, four Portuguese Prison Establishments collaborated and a total of 98 questionnaires completed by inmates who participate in some of their education and training activities. The EP'S were randomly selected by the Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça, and

the questionnaires were distributed by the senior technicians working in them to the inmates who volunteered to participate in the study.

For the analysis and treatment of data, the use of descriptive and inferential statistics, as well as content analysis, was appointed. The main results allowed the answer to the questions initially formulated. Thus, it was verified that the main reasons for participation and involvement in Education and Training activities in a prison environment are intrinsic in nature, while the main reasons for abandoning these are mostly extrinsic. However, there are respondents who name demotivation, low self-esteem and emotional factors as difficulty to remain in activities of this nature. In addition to the above, it is noteworthy that the better the training is evaluated, the more intrinsic and extrinsic motivations the inmates have.

Key words: Prison Establishments; Adult Education and Training; Motivations; Education and Training in Prison Environments.

ÍNDICE

Introdução Geral.....	13
-----------------------	----

Capítulo I – Princípios teóricos da Educação e Formação de Adultos

Introdução.....	17
1. A Educação de Adultos em Portugal: breve síntese histórica.....	18
2. Grandes opções das políticas públicas em Educação de Adultos	23
3. Um olhar tridimensional: A prisão, a Educação e os Adultos.....	27
3.1. Formação e Educação em ambiente carcerário.....	30
3.2. Enquadramento normativo e legal	33
Conclusão	38

Capítulo II – A Educação e Formação de Adultos no Sistema Prisional Português

Introdução.....	40
1. Caracterização do Educando Adulto.....	41
1.1. Caracterização da população carcerário no Sistema Prisional Português.....	44
2. Processo de Ressocialização	48
3. Modelos teóricos em Educação de Adultos	54
3.1. Aprendizagem Transformativa	54
3.1.1. A Aprendizagem Transformativa e a sua aplicação na situação de reclusão.....	56
3.2. Modelo Andragógico	60
3.3. Modelo Humanista	63
4. Motivação	65
4.1. Teoria da Motivação Intrínseca de Déci	68
4.2. Teoria da Autodeterminação de Déci & Ryan.....	69
4.3. Modelo teórico de Philippe Carré.....	70
Conclusão	72

CAPÍTULO III – Estudo sobre as razões e perceções para o envolvimento na formação

Introdução.....	75
1. Procedimento	77
1.1. Questões éticas tidas em conta nesta pesquisa.....	78
2. Metodologia.....	78
2.1. Investigação quantitativa	80
2.2. Investigação qualitativa	80
3. Instrumento – Construção e características psicométricas	83
4. Amostra.....	88

4.1. OS EP'S Participantes	90
4.2. Caracterização da Amostra.....	92
5. Resultados.....	98
5.1. Análise e tratamento quantitativo dos dados... ..	99
5.2. Análise e tratamento qualitativo dos dados	105
6. Discussão dos resultados	111
Síntese conclusiva	119
Considerações Finais.....	122
Referências Bibliográficas	128
APÊNDICES	136
Apêndice I - Questionário de Satisfação com a Formação.....	138
Apêndice II- Matriz de Análise de Conteúdo	142

Lista de Siglas

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ANEFA – Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos

ANQ – Agência Nacional para a Qualificação

ANQEP – Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

CAE – Coordenações de Área Educativa

CONFINTEA – Conferências Internacionais de Educação de Adultos

CNO – Centro Novas Oportunidades

CPJ – Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça

DGEA – Direção-Geral de Educação de Adultos

DGEV – Direção-Geral de Formação Vocacional

DGEP – Direção-Geral de Educação Permanente

DGRSP – Direção-Geral de Reinserção de Serviços Prisionais

DRE – Direções Regionais de Educação

EA – Educação de Adultos

EFA – Educação e Formação de Adultos

EP – Estabelecimento Prisional

FMC – Formação Modular Certificada

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INO – Iniciativa Novas Oportunidades

PNAEBA – Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos

PRODEP – Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

ONU – Organização das Nações Unidas

RASI - Relatório Anual de Segurança Interna

RGEP – Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

UE – União Europeia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Introdução Geral

O trabalho que aqui se apresenta consiste numa dissertação de mestrado, desenvolvida no âmbito do mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária (MEFAIC) ministrado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Tendo este mestrado como objetivo primordial a caracterização, descrição e compreensão de factos e atos ocorridos numa diversidade de contextos e com qualquer tipo e grupo de indivíduos Adultos, de modo a dinamizar processos de transformação quer individuais, quer coletivos destes¹, o presente estudo identificou como área central a Educação e Formação de Adultos em ambiente prisional. Especificamente, procura-se compreender as motivações predominantes nos percursos e experiências formativas e educativas de indivíduos reclusos nos estabelecimentos prisionais portugueses.

A sociedade reconhece o direito à Educação como universal e inalienável, exercendo esta um papel preponderante na construção e no desenvolvimento humano. Desta forma, a Educação em meio prisional destaca-se não só como uma garantia de direitos mas por se afirmar como um direito Humano. Contudo, em termos práticos, a atividade Educativa e Formativa na prisão forma-se por um par incoerente, uma vez que a mesma se constitui como uma resposta complexa, marcada pela presença de vulnerabilidades múltiplas, oriundas de um contexto de exclusão e segregação. Esta conjuntura é potenciada pela insuficiência em termos de políticas públicas, uma vez que existe uma dissonância entre aquilo que esta plasmado legalmente e a prática.

A legislação nacional e internacional anui que o tratamento prisional deve ser programado e faseado, permitindo progressivamente a proximidade à vida em meio livre. Encontram-se, então, integradas as atividades de ensino, traduzindo-se estas no treino de competências escolares e de formação profissional que a par com as atividades de trabalho possam diligenciar condições que assintam uma efetiva reinserção social à luz do quadro de políticas públicas nacionais de Educação e Formação de Adultos, não existindo por isso

¹ Consultar “Regulamento do Mestrado em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária” disponível em https://www.uc.pt/regulamentos/uo/uei/fpce/vigentes/regulamento_mestrado_educacao_formacao_adultos_intervencao_comunitaria_FPCEUC

uma política própria. A revisão de literatura científica na área e, concomitantemente, a consulta desta mesma legislação manifesta que os modelos educativos desenvolvidos no contexto prisional são similares às experiências educativas da sociedade livre. Ora, ainda que não exista um perfil consentâneo da população reclusa, sabe-se que a maioria advém de um meio social desfavorecido e têm uma fraca e baixa qualificação escolar. Quer isto dizer que o sujeito em situação de privação de liberdade, traz consigo memórias e vivências negativas. É desta trajetória de vida desviante que resultou possivelmente uma relação oponente de Educação.

Foi com base no acima exposto que se tornou imperativo a reflexão e o debate acerca da oferta educativa para indivíduos em situação de privação de liberdade, uma vez que Educação em contexto prisional compreende um cenário altamente complexo e com diversas particularidades. É minha convicção que a atividade educativa desenvolvida neste meio, deve sê-lo perante um prisma e modelo de Educação ao Longo da Vida, capaz de reverter quadros de crescente vulnerabilidade social, constituindo-se como amortecedora de eventos adversos da vida e, concorrentemente atue como emancipadora e capacitadora, viabilizando a ressocialização destes indivíduos. Para tal, é basilar (re)pensar modelos educacionais distintos daqueles que falharam no passado e que atendam às necessidades e identidade do público-alvo, orientando o indivíduo para o envolvimento na mesma. Neste sentido, Onofre e Julião (2013) reconhecem a auscultação do indivíduo recluso como essencial para que se possa considerar as suas expectativas futuras, assumindo-se como fulcral a relação presente-passado-futuro em qualquer programa educativo. Esta demanda resulta, como sublinha Onofre e Julião (2013) da “baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado” (p.58) originando estas dificuldades na ação educativa.

Na tentativa de comprovar o acima patente, analisou-se o Relatório de Atividades e Autoavaliação da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) datado de 2020. O mesmo indica que o número de pessoas a frequentar ações e cursos de formação a 31 de dezembro de 2020 e que transitaram para o ano de 2021, se situou no 3.766 reclusos, sendo que destes 2.569 frequentavam formação escolar e 1.197 formação profissional². O índice apresentado traduz que 20% dos inscritos, correspondendo isto a 754 indivíduos reclusos abandonaram a atividade formativa antes do tempo, tendo apresentado como causa

² O documento salienta que em cada ano civil decorrem vários cursos, podendo a mesma pessoa frequentar mais do que um. Assim sendo, “o total de pessoas reclusas não expressa o número real de pessoas reclusas que frequentaram mais do que uma ação” (DGRSP, 2020, p. 115).

para a interrupção fatores de ordem diversa, onde se inclui motivos de natureza intrínseca e extrínseca³. A aditar ao exposto, se desta percentagem excluirmos os motivos não imputáveis às pessoas (por exemplo, transferência de EP e libertação), apenas 6% (226 sujeitos) são relativos a atos da responsabilidade do recluso. É importante ressaltar que com o passar dos anos verifica-se um decréscimo no número de reclusos a frequentar cursos e ações de formação. Apesar do valor não se revelar significativo e não existindo uma política própria de Educação e Formação de Adultos para a especificidade deste público, é elementar a criação de condições que concorram para a melhoria e progresso das unidades prisionais, ocasionando que as mesmas cumpram o seu papel como instituições educativas.

A fim de alcançar os objetivos propostos por essa pesquisa, este trabalho divide-se em dois grandes grupos, a saber: um primeiro capítulo destinado ao enquadramento teórico e um segundo reservado ao estudo empírico. Neste sentido, os dois capítulos teóricos procuram apresentar com robustez um corpo teórico capaz de elucidar para a pertinência do estudo que aqui se desenrola. Começa por serem apresentados os princípios teóricos que regem a prática da Educação e Formação de Adultos, traduzindo-se os mesmos na menção às perspetivas e modelos teóricos relacionados com a EFA, caracterização de um conjunto de teorias motivacionais, bem como a descrição das políticas públicas que norteiam esta.

Uma vez que, como já referido diversas vezes não existe uma política educativa de execução penal própria, o capítulo que se seguiu pretendeu levar à discussão e a reflexão da EFA em contexto prisional, alertando para a importância de encarar a temática com um olhar tridimensional: a escola, a prisão e o Adulto. O enquadramento teórico deu ainda especial enfoque às orientações e diretrizes normativo-legais, alicerçadas ao processo de ressocialização.

Após a análise do contexto institucional implicado – a prisão e a escola, considerando-se a sua origem e *status* atual, segue-se a componente empírica. Esta agrega apenas um capítulo procurando o mesmo apresentar e descrever as opções metodológicas do estudo e, de seguida a apresentação e descrição dos dados recolhidos. No intento de alcançar o objetivo proposto, utilizou-se como instrumento para recolha de dados, um

³ “Os motivos de abandono identificados/considerados são doze, a liberdade, a transferência de estabelecimento prisional, a ausência ilegítima e evasão, as faltas injustificadas as faltas por aplicação de medida disciplinar de segurança ou cautelar, a indisciplina no espaço educativo/formativo, a falta de interesse/motivação, a colocação noutra atividade a pedido da pessoa reclusa, a falta de aproveitamento que permita prosseguir na ação/course, a obtenção do nível/certificação antes do termo do curso, a doença/internamento hospitalar e o falecimento” (DGRSP, 2020, p.119).

questionário construído para o efeito a fim de perceber quais os principais motivos extrínsecos e intrínsecos envolto na prática educativa e formativa. Para terminar, são tecidas breves considerações finais.

Capítulo I – Princípios teóricos da Educação e Formação de Adultos

Introdução

Falar de Educação e Formação de Adultos (EFA) em ambiente prisional, equivale a falar de uma prática que acontece num contexto marcado pela privação de direitos. Ora, neste caso em particular torna-se imperativo compreender que estamos na presença de sujeitos que vivenciaram situações de vulnerabilidade, exclusão e segregação. Em consequência disto, relacionaram-se com o crime e com a medida privativa de liberdade como medida punitiva. Neste sentido, a EA no núcleo prisional caracteriza-se pela presença de indivíduos com baixas qualificações académicas, mas sobretudo sociais, uma vez que se confrontaram com o crime.

De acordo com a literatura científica, a temática da Educação e Formação de Adultos não nos remete somente para uma peculiaridade etária, mas sobretudo cultural. Assim, a modalidade de Educação e Formação de Adultos enquanto modalidade de ensino específica, coloca a ênfase no trabalho com um grupo de pessoas jovens e Adultas com particularidades e necessidades educativas também elas específicas. Contudo, os moldes educativos nas prisões não parecem atender a essas especificidades educativas.

Sendo, os fatores culturais importantes e relevantes na definição das características da vida Adulta, sublinha-se o facto de que enquanto a experiência para a criança é algo que lhe acontece, para o adulto faz parte da sua identidade, ajudando a formar o seu próprio eu. Ademais, a leitura atenta e pormenorizada da área da Educação e Formação de Adultos permite atestar que a manifestação da sociedade pós-industrial, sincronicamente ao aparecimento de um conjunto de precariedades e desordens sociais vieram metamorfosear a idade Adulta num problema, contribuindo isto para uma idade Adulta marcada por riscos e vulnerabilidades. Nesta linha, Oliveira (1999) ressalta que a condição de jovem e/ou adulto acarreta transportar “consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas” (p.3).

É com base nisto que se nomeia a perspetiva de Nascimento (2009) parafraseando Finger e Asún (2003) ao afirmar que na posição europeia, a Educação de Adultos (EA) engloba duas ideias primordiais, derivadas do seu campo de ação. Estas consistem na “emancipação, no sentido de dar às pessoas meios para construir um percurso, no sentido

do *empowerment*, e compensação, no sentido de compensar alguma coisa que faltou, como a alfabetização e a oferta de estudos básicos aos não escolarizados” (p.12).

Motivados por isto, o presente capítulo procura caracterizar o conjunto de abordagens e perspectivas teóricas e históricas que sedimentaram a ideia de uma Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV). Somando a isto, faremos uma breve alusão às políticas públicas em Educação de Adultos em Portugal, bem como a caracterização legal e normativa do sistema carcerário ao nível nacional e Europeu. Com isto, busca-se ilustrar como é que as políticas públicas portuguesas respondem às práticas educativas em ambiente prisional, uma vez que se ressalta não existir uma política educativa e formativa própria nas prisões.

1. A Educação de Adultos em Portugal: breve síntese histórica

As sucessivas e progressivas preocupações relativas à Educação de Adultos, fizeram-se sentir em parte por todo o Mundo, nomeadamente na Europa. Assim sendo, Portugal não ficou de fora da reforma estrutural dos sistemas de Educação e Formação. O presente tópico destina-se à descrição e reflexão acerca da evolução da área de Educação e Formação de Adultos em Portugal.

Aquando do surgimento de um maior enfoque nas políticas e práticas de EA por todo o Mundo, Portugal estava perante um regime político fascista e ditatorial, contribuindo isto para anos de atraso em relação ao resto da Europa nesta matéria. Contudo, o Estado Novo⁴ interpresou um conjunto de iniciativas relacionadas com a escolarização e alfabetização de pessoas Adultas, no período posterior à II Guerra Mundial. Isto, levou Ruas (1978) a afirmar que “pela primeira vez, no país, um processo verdadeiramente eficaz de Educação de Adultos” (citado por Alcoforado, 2008, p.210). Foi nesta resenha história que se começaram a fazer sentir as grandes correntes internacionais impulsionadoras da EFA em Portugal.

⁴ O período do Estado-Novo compreende o regime político ditatorial, autoritário e corporativista que vigorou em Portugal desde 1933 até 1974 aquando do golpe militar que ficou conhecido pela Revolução dos Cravos ou Revolução de 25 de abril

A 27 de outubro de 1952 é promulgado o Decreto-Lei n.º38 968, promotor de uma campanha nacional contra o Analfabetismo, sendo ocasionador da reestruturação e revalorização dos cursos de Educação de Adultos. O dito diploma sugeria o desenvolvimento do “Plano de Educação Popular”. Contudo, e apesar dos esforços levados a cabo, só a reforma introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo em 1973, se traduziu em algo substancial no domínio das políticas públicas em Educação de Adultos. Com isto, testemunha-se à democratização do ensino, passando o Sistema Educativo Português a abarcar não só a Educação Escolar e a Educação Pré-Escolar, como também a Educação Permanente. Ainda em 1971, destaca-se a criação da Direção-Geral de Educação Permanente (DGEP) pela reforma levada a cabo por Veiga Simão.

Com o final do regime imposto pelo Estado Novo, e a conseqüente liberdade que a Revolução dos Cravos (25 de abril de 1974) trouxe para Portugal, viabilizou-se um investimento basilar em Educação e Formação, sobretudo para indivíduos Adultos. Assim, e apesar de num primeiro momento se observar um abandonar de todas as ideias promovidas pela reforma de Veiga Simão e um apartamento de uma política pública de Educação de Adultos, a par de uma taxa de analfabetismo continuamente elevada, a EA mais uma vez se tornou “arma de arremesso político contra o regime deposto, assumindo natural centralidade nos apaixonados debates dos tempos da Revolução” (Alcoforado, 2008, p. 216). Por conseguinte, não retardaram a aflorar as múltiplas iniciativas que marcaram um ponto de viragem na história da Educação de Adultos em Portugal. Estas traduzem-se no aparecimento de políticas e práticas até então em falta mas aconselhadas, salientando-se a criação da Direção-Geral de Educação de Adultos (DGEA) em 1979 por meio do Decreto-Lei n.º534/79 de 31 de dezembro, em substituição da DGEP, o Plano Nacional de Alfabetização difundido pela antiga DGEP em 1975 e o Plano Nacional de Alfabetização e Educação de Base de Adultos (PNAEBA) (Ribas, 2004, p.67).

No entanto, apesar dos avanços e esforços levados a cabo, Portugal continuava a apresentar défices na oferta educativa do país. Alcoforado (2008) comenta que “mais uma vez, no entanto, as expetativas saíram profundamente goradas e a solução para o problema identificado, ao longo da década era, de novo, adiada” (p. 218).

Assim, com a entrada na segunda metade da década de 80 revelaram-se novas medidas no quadro da história da EA em Portugal, ressaltando-se o fim do PNAEBA em 1985, o surgimento de uma nova Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986 (Lei n.º46/86 de 14 de outubro) mas, essencialmente em 1987 a integração da EA nas Coordenações de Área Educativa (CAE), constituídas no âmbito das Direções Regionais de Educação

(DRE). O acesso a fundos comunitários fruto da entrada de Portugal na Comunidade Europeia em 1986 conduziu à expansão das primeiras ofertas formais de Educação e Formação de Adultos, tal como o retomar da formação profissional no sistema educativo Português. Porém, e apesar dos avanços acima expostos, a efetivação da EA em Portugal revelou-se insuficiente e um fracasso.

Tendo por base o acima explanado, podemos assentar com firmeza que EA no início da década de 90 foi caracterizada por sucessivos avanços e recuos. De acordo com Almeida (2009) esta fase conturbada deveu-se em grande parte “à sua indefinição estrutural e à falta de uma consciência social que permitisse cimentar a sua implementação na agenda educativa nacional” (p.20). Não obstante, os apoios ao abrigo dos “Programas de Desenvolvimento Educativo para Portugal” (PRODEP) admitiram a sustentação das EA nas políticas educativas nacionais.

A aditar, no final da década de 90, dadas as alterações e transformações ocorridas em termos políticos, económicos e laborais e, simultaneamente a aceleração do processo de globalização motivado pelo aparecimento de novas tecnologias legitimaram a demanda de trabalhadores mais qualificados, titulares de novos conhecimentos e competências. Neste cenário, as EA em solo português ganhou um novo alento, uma vez que “em resultado de uma tardia generalização do acesso à Educação os níveis educativos – escolares e profissionais – da população Adulta e ativa se apresentavam significativamente baixos quando comparados com os restantes países da União Europeia” (Almeida, 2009, p.21). É neste contexto e em virtude de dar resposta a tais propósitos que em 1999 por meio do Decreto-Lei n.º 387/99, é criada a Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos (ANEFA), afirmando-se esta como:

Estrutura de competência ao nível da conceção de metodologias de intervenção, da promoção de programas e projetos e do apoio a iniciativas da sociedade civil, no domínio da Educação e formação de Adultos, e ainda da construção gradual de um sistema de reconhecimento e validação das aprendizagens informais dos Adultos (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º387/99, p. 6672).

O documento jurídico supramencionado cita no Preâmbulo, que a constituição da ANEFA afirma-se como “uma política de Educação de Adultos que visa, em simultâneo, corrigir um passado marcado pelo atraso neste domínio e preparar o futuro” e,

concomitantemente “assegurar respostas eficazes e adequadas que garantam a igualdade de oportunidades, permitam lutar contra a exclusão social através do reforço das condições de acesso a todos os níveis e tipos de aprendizagem, ao mesmo tempo que asseguram a transição para a sociedade do conhecimento” (p.6672).

Da origem da referida instituição, resultou o programa “S@ber +, Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos”. A acrescentar, o nascimento da ANEFA enquanto instituto público dotado de personalidade jurídica, com autonomia técnica, científica e administrativa e sob a tutela e superintendência dos Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade, viabilizou a concretização não só de um referencial de competências básicas para a Educação e Formação de Adultos (EFA), como do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)⁵. Assim, a mesma na qualidade de serviço de conceção, planeamento e coordenação da política de EA consolidou-se como:

Uma solução formativa para Adultos com uma configuração curricular que rompe com as lógicas prevalentes no ensino recorrente que se tinha desenvolvido em Portugal, nas décadas anteriores. Estes cursos apresentam, com efeitos, características que os diferenciam das soluções formativas anteriores, que igualmente permitiam a certificação escolar dos Adultos (Rothes, 2018, p.109).

Com base no exposto, ressalta-se a alteração da nomenclatura de Educação de Adultos (EA) para Educação e Formação de Adultos (EFA):

Entende-se por Educação e Formação de Adultos o conjunto de intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em

⁵ Em conformidade com o explano na Portaria n.º 1082/A/2001 de 5 de setembro, o sistema de RVCC foi pensado para direcionar jovens e adultos de idade igual ou superior a 18 anos que não possuem habilitações literárias equivalentes ao 9.º ano de escolaridade, de forma a contribuir para a “melhoria dos seus níveis de certificação escolar e de qualificação profissional, bem como para a continuação de processos subsequentes de formação contínua, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (artigo 2.º, n.º1). Estes são instaurados a nível local, regional ou nacional, sendo promovidos por entidades públicas ou privadas.

curso no domínio da Educação e Formação ao Longo da Vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população Adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania e a empregabilidade (Melo, Matos & Silva, 2001 citado por Guimarães, 2012, p.78).

Assim sendo, em meados da década de 90, a EFA registava em Portugal um protagonismo crescente, assumindo um lugar de destaque nos debates políticos sobre Educação. Esta relevância justificava-se em parte nas palavras de Almeida (2009) pela “consciencialização da importância da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, nomeadamente através da valorização dos contextos de aprendizagem informal e não formal de Educação” (p.21). Neste seguimento, eleva-se um conjunto de ofertas Educativas e Formativas que engradeceram a participação dos Adultos e, concomitantemente robusteceram a dimensão social, económica e política da sua participação na sociedade. É nesta linha que emerge o Sistema RVCC, valorizando os saberes adquiridos pela experiência ao Longo da Vida. Estes eram reconhecidos pelos referenciais de competências para a Educação de Adultos, fortalecendo os saberes escolares e as competências de vida.

A ANEFA viria a ser extinta três anos após a sua fundação, mais precisamente em 2002, sendo remetida as suas funções à Direção-Geral de Formação Vocacional (DGFV), por meio do Decreto-Lei n.º208/2002 de 17 de outubro. Com isto, a “Educação de Adultos fica reduzida e instrumentalizada, subordinando a noção de Educação pública à formação vocacional” (Ribas, 2004, p.89).

Em 2005 surge a Iniciativa Novas Oportunidades (INO), procurando alargar o referencial mínimo de formação até ao 12.º ano de escolaridade para jovens e Adultos. Um ano depois, com a publicação do Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de outubro, reestruturou-se a DGFV, passando esta a designar-se por Agência Nacional para a Qualificação (ANQ).

Com base no que está em epígrafe em jeito de linha cronológica, podemos aferir que a EA em Portugal ganhou especial relevo com o passar dos anos. Assistindo-se ao crescente número de ofertas dirigidas a Adultos, de modo a contribuir para o processo de RVCC destes. Desta forma, a pessoa Adulta poderá recuperar, complementar e progredir estudos, partindo de saberes e competências adquiridos em contextos não formais e informais de Educação e Formação. O ponto que se segue, reserva-se exclusivamente a explorar o sistema RVCC enquanto programa que efetivou e colocou os cursos EFA no

centro dos debates e, por conseguinte empregou o desenvolvimento de um campo de práticas com uma metodologia bem estruturada.

2. Grandes opções das políticas públicas em Educação de Adultos

Tomando como exemplo a União Europeia, Portugal pode ser retratado em matéria de Educação e Formação na segunda metade da década de 80 do século XX, como um país de baixo nível de qualificação profissional e escolar entre a população Adulta. Foi nesta lógica, que nasceram diferentes e diversas iniciativas catalisadoras de uma melhor resposta aos interesses e indigências da mesma população, resultando isto num forte dinamismo e investimento político nessa área da Educação. Contudo, e de acordo com Alcoforado (2001) é somente na sua 2.^a metade do século XX que atingimos “contributos teóricos decisivos para o entendimento que, hoje, temos de Educação de Adultos” (citado por Alcoforado, Vieira e Moio, 2017, p.18).

Esses contributos muito se deveram à força e pressão política exercida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) na organização e realização de Conferências Internacionais de Educação de Adultos – CONFINTEA. Desta forma e sendo Portugal parte integrante da União Europeia (UE), o Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000 empreendeu o “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, através da promoção de um debate à escala nacional e Europeia. O mesmo constatou o facto de a Europa se deparar num “processo de transição para uma sociedade e uma economia assentes no conhecimento e na inovação” (Preâmbulo da Portaria n.º 1082-A/2001, p.5774). Isto, resultou num momento de viragem para a EFA em Portugal, passando – se de um modelo de qualificação para um modelo de competência.

O sistema RVCC foi fundado em Portugal no final da década de 90, sendo a Portaria n.º 1082-A/2001 de 5 de setembro⁶ alusiva à criação desta instância. Este modelo registou desde longo uma crescente amplificação e progressão em rede, destinando-se a Adultos com percursos de Educação e Formação incompletos, viabilizando que os mesmos possam ver reconhecidos, validados e certificados os conhecimentos e as competências que foram adquirido ao Longo da Vida em contextos informais e não formais de Educação.

⁶ Mais tarde foi revogada pela Portaria n.º 370/2008 de 21 de maio.

Tal como acima assinalado, a EFA suportou novos progressos, em finais do século XX com a efetivação e disseminação da prática RVCC, a ganhar protagonismo na agenda política. Assim, o ambiente marcado pelo aparecimento à referência do paradigma de “Aprendizagem ao Longo da Vida” viabilizou a manifestação e a maior visibilidade ao sistema de RVCC. Mais tarde, o documento normativo-legal suprarreferido é revogado pela Portaria n.º370/2008 de 21 de maio, contribuindo a mesma para a consolidação do processo suprarreferido. Deste modo, e em concordância com as atuais disposições legais, o programa passou a integrar os Adultos com idade igual ou superior a dezoito anos sem qualificação ou com uma qualificação desajustada às suas reais e efetivas necessidades. Então, com base na apresentação prévia da experiência detida são identificadas as competências adquiridas ao Longo da Vida e *a posteriori* validadas e certificadas para efeitos de atribuição de nível de ensino básico ou secundário.

Em termos práticos, este processo deve ser concebido e desenvolvido junto de um Centro Novas Oportunidades (CNO), tendo estes como atribuições segundo o disposto no artigo 2.º da Portaria n.º370/2008 a possibilidade de:

- Serem direcionados para ofertas de Educação e Formação de acordo com o perfil de motivações, expectativas e necessidades traçados para o Adulto;
- O Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos para obtenção de uma determinada qualificação e/ou nível de escolaridade;
- O Reconhecimento, Validação e Certificação de Adquiridos para integrar um determinado percurso de formação.

Este novo modelo de Educação e Formação de Adultos, tem por base três eixos fundamentais de intervenção, a saber: eixo de Reconhecimento de competências; eixo de Validação de competências; e eixo de Certificação de competências. O mesmo forma uma prática transformadora, tendo latente a ideia de uma mudança paradigmática nos modos de conceber e pensar Educação. Nesta lógica, afirma-se como prementes ao nível das políticas públicas de EFA, capazes de facilitar a diminuição nos défices de qualificação e, com isto encorajar a promoção de uma cidadania mais ativa, bem como de melhores níveis de empregabilidade e inclusão social e profissional. Contudo, este paradigma educativo centrado particularmente na atualização e reconhecimento de conhecimentos e competências adquiridas ao Longo da Vida, gera riscos e inseguranças consideráveis, uma vez que pode viabilizar e originar o reforço de desigualdades e exclusão social. Por conseguinte, o processo de reclusão acarreta como recurso essencial no plano de reinserção e ressocialização de indivíduos reclusos, a Educação e Formação enquanto prática. Desta

forma, ressalta-se a necessidade de investir em Educação e Formação, como forma de luta contra a exclusão social e redução de fragilidades e vulnerabilidades de determinados públicos.

O XXI Governo Constitucional com a promulgação da Portaria n.º232/2016 de 29 de agosto, procede à regulação e criação do regime de organização e funcionamento dos Centros Qualifica. De acordo com o Guia Metodológico – Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica (2017) publicado pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), estes assumem “um papel estruturante no reforço da qualificação escolar e ou profissional dos cidadãos, contribuindo para a sua empregabilidade e inclusão social” (p.5). A rede nacional Centros Qualifica atua junto de públicos heterogêneos, tanto ao nível das qualificações como da empregabilidade. Neste cenário, surge em 2017 com o publicação do Despacho n.º1971/2017 de 8 de março, a autorização legal para a criação e o funcionamento dos Centros Qualifica no Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça (CPJ).

O Centro Qualifica da CPJ tem uma intervenção de abrangência nacional, procurando proporcionar aos detentos na qualidade de população desfavorecida a oportunidade de acesso às valências deste Centro, em condições iguais à restante população. Em termos práticos, compete à CPJ em conjunto com a DGRSP com base no levantamento das necessidades formativas e educativas, desenvolver cursos que se inscrevam nas áreas estimadas prioritárias, tendo em conta as “competências técnicas consentâneas com as exigências do mercado de trabalho” e, concomitantemente a promoção do “desenvolvimento pessoal, a reflexão e a construção de um projeto de vida positivo” (Plano de atividades 2022, p.10). A aditar ao exposto, a formação é ainda planeada pelas entidades acima enunciadas, tendo em consideração as características pessoais, escolares e profissionais, em simultaneidade com as condições físicas de cada EP, desenvolvimento socioeconómico da região onde determinado EP se situa, o orçamento disponível, bem como as carências em termos de mão-de-obra qualificada necessárias ao desenvolvimento de determinadas atividades económicas dentro de cada EP.

Antes de mais, salienta-se que a atividade desenvolvida pelo Centro Qualifica em ambiente prisional obedece às diretrizes emanadas pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP), tudo isto em harmonia com as necessidades apontadas. Como apresentado pelo Plano de Atividades 2022, o encaminhamento do candidato pode ser feito:

- para a modalidade e ação de formação em que o recluso se inscreveu, caso a mesma seja compatível com o perfil e oferta educativa acessível e à disposição;
- para atividades e ações de desenvolvimento pessoal caso exista a necessidade de aperfeiçoar determinados aspetos motivacionais, tendo em conta o projeto de vida a alcançar; o sujeito apresente incerteza acerca da opção educativa e formativa a tomar; ou haja precisão de trabalhar e afunilar determinadas competências básicas fulcrais à frequência na ação de formação;
- para um processo RVCC escolar ou profissional⁷.

A duração da medida privativa de liberdade de cada individuo é tida em consideração para o encaminhamento da modalidade de formação mais adequada. Para tal, a CPJ faculta formação em diferentes modalidades que a seguir se enuncia:

- Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA);
- Cursos de Formação Modular Certificada (FMC);
- Cursos de FMC para o Empreendedorismo, Gestão da Carreira e Tecnologias de Informação e Comunicação;
- Programas de Formação em Competências Básicas;
- Ações de Formação à Medida.

Desta forma, independentemente da prática e do percurso escolhido, almeja-se que as atividades de orientação treinem e capacitem os apenados para responderem aos desafios do mercado de trabalho e de modo consequente na reconstrução de um projeto de vida que articule a área da Formação, Educação e mercado de trabalho. A somar ao exposto, reforça-se que o processo de reinserção e reintegração do recluso na sociedade deve ser pensado desde o primeiro momento de cumprimento da medida judicial, assim sendo, julga-se o funcionamento do Centro como imperativo e fulcral em termos de complementação ao trabalho técnico levado a cabo pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) no desenvolvimento social e socioprofissional dos indivíduos em situação de aprisionamento.

⁷ Informação disponível no Relatório de Atividades 2022 elaborado pelo Centro Protocolar da Justiça com mais detalhe.

3. Um olhar tridimensional: A prisão, a Educação e os Adultos

De acordo com Rocha (2010) em termos sociológicos existe uma diversidade de termos para definir Estabelecimento Prisional, sendo em Portugal, “prisão”, “cárcere” ou “cadeia” os mais empregues. Contudo entre estes destaca-se o de “prisão”. No seguimento do discurso desta mesma autora, em termos etimológicos prisão deriva do latim *prehensio* adquirindo a conotação de “aprisionar” e “impedir a liberdade”⁸.

A organização em sociedade pressupõe a existência de regras. Desta forma, para um bom e normal funcionamento das estruturas sociais sempre que um indivíduo tenha uma conduta fora das normas e princípios pré-estabelecidos é alvo de punição. Este incumprimento de ordens leva na grande maioria a que os infratores fiquem sujeitos a penas e medidas privativas de liberdade com espaço e tempos definidos. Almeja-se que esta medida, traduzida na privação de liberdade seja corretiva em detrimento de punitiva. Assim, nas palavras de Lopes e Nico (2020), “o tempo em que o indivíduo se encontra sujeito a medidas de privação de liberdade não pode ser encarado como ócio, mas sim aproveitado para auxiliá-lo a (re)adquirir competências que permitam a sua reintegração, de forma plena, aquando do regresso à sociedade” (p.185).

A literatura científica relacionada com a temática do ambiente prisional permite aferir que nem sempre foi esta a funcionalidade atribuída à realidade prisional. De acordo com Cunha (2004) desde o pós guerra que as prisões “tendem a ser menos autárquicas e mais abertas ao mundo exterior de muitas maneiras: abertas ao escrutínio externo e mais subordinadas a uma série de instâncias superiores de regulação do Estado” (p.120). Tais incumbências atribuídas à prisão atualmente resultam da evolução das regras passando as mesmas a estar escritas e, conseqüentemente tendo o Homem a oportunidade de se defender. Assim, o castigo passou a ser declarado pelo tribunal em conformidade com o crime cometido e de forma imparcial. Esta evolução é fruto da preocupação das Nações Unidas, defendendo esta um trabalho mais humanitário e humanizado para com os seres humanos inclusive aqueles que se encontram presos. Esta inquietação resultou na produção de um conjunto de instrumentos jurídicos internacionais destinados a proteger e a garantir os direitos e liberdades fundamentais da Humanidade. O excerto que se segue ilustra o acima descrito:

⁸ Informação disponível em *Online Etymology Dictionary*.

Surgem então os Direitos Humanos. E com eles, uma consciência diferente daquilo que cada ser humano poderá suportar. Surgem novas regras, regras que agora se aplicam às condições em que os castigos devem ser aplicados. Regras que diferenciam os criminosos, pelo sexo, pela idade, pela incapacidade, pelo tipo de crime, pelas próprias motivações que levaram ao crime (Campos, 2015, p.4).

Segundo Pinto (2013) em Portugal, o “tratamento da execução da pena privativa da liberdade tem tido uma abordagem ímpar” (p.22), assistindo-se à evolução de um período punitivo e moralizador para um período de readaptação e de ressocialização. A abordagem histórica do ambiente prisional e da medida privativa de liberdade, caracteriza-se marcadamente por ser feita de avanços e retrocessos. Com este desenvolvimento de julgamento, começam a surgir alternativas ao “castigo”, começando a colocar-se a possibilidade de reinserção social. Nesta lógica, testemunhou-se um reforço do diálogo entre as autoridades judiciárias dos diferentes Estados-Membros, com vista à luta contra a criminalidade e a criação de condições efetivas para a reinserção social dos condenados. Assim, à componente punitiva da prisão associou-se a presumível função reabilitativa.

Nesta linha, Gabriel (2007) considera que apesar de existirem cidadãos na prisão a cumprirem pena, a mesma não deve ser demasiado punitiva, uma vez que esta medida de coação já implica uma perda de liberdade não devendo por isso existir uma punição suplementar. Apesar de a vida na prisão não se poder equiparar a uma “vida normal”, a mesma deve ser o mais próxima possível desta, salvo quanto à privação de liberdade.

A execução, na medida do possível, evita as consequências nocivas da privação da liberdade e aproxima-se das condições benéficas da vida em comunidade (Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade, artigo 3.º, alínea n.º 5).

É por isso que se concebe e reconhece o acesso à Educação em ambiente carcerário estruturante, afirmando-se a mesma como direito declarado internacionalmente e com contributo para o desenvolvimento holístico da pessoa Humana. Neste sentido, a Educação nas prisões identifica-se como imprescindível dado tratar-se de um Direito Humano inviolável e que segundo Lira (2019), propiciadora da “emancipação do indivíduo recluso”.

A aditar, De Mayer afirma que “as prisões quase sempre carecem das possibilidades de processos de Educação ao Longo da Vida” (2006, p.20).

Contudo em Portugal, a Educação e Formação de Adultos, traduz-se num currículo marcado por conteúdos programáticos do ensino básico regular, ficando reduzida a uma Educação de “segunda oportunidade”, até porque para a maioria deles escola adquire uma aceção de fracasso e frustração. Desta forma, o direito à Educação não pode ser tido como sinónimo de formação profissional, mas antes como uma “oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão” (De Mayer, 2006, p.22) e, por conseguinte que seja capaz de fazer face à “Educação da prisão.” Com isto procura-se uma Educação na prisão que passe pela aquisição de competências e capacidades Formativas e Educativas mas não se reduza a estas. Para tal, torna-se imperativo que os Estados incitem a efetivação de políticas públicas que “reconheçam que a Educação na prisão deve ter como objetivo o desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em atenção o seu contexto social, económico e cultural” (Gomes, Duarte e Almeida, 2004, p.27).

A aditar ao exposto, é importante nomear a perspetiva de Blazich (2007) que afirma

Os estabelecimentos educativos que funcionam em instituições penitenciárias desenvolvem suas atividades num campo de tensões permanentes, geradas não só pela particularidade de seu alunado, mas também por um difícil contexto de funcionamento em que primam as questões de segurança (p.53).

É neste excerto que reside a importância deste ponto no capítulo, uma vez que a Educação acontece num espaço específico e singular, onde coexistem duas lógicas discrepantes ao processo de (re)educação: o princípio fundamental da Educação *versus* cultura prisional. Posto isto, podemos deduzir que existem dois grupos de aprendizagens próprios, a saber: “as regras oficiais (da instituição) e as regras não oficiais (dos próprios presos), ainda que algumas dessas regras se sobreponham umas às outras” (Onofre, 2015, p. 243). A estas normas de conduta De Mayer (2013) denominou de Educação na prisão e Educação da prisão, respetivamente.

A Educação na prisão compreende a educação escolar, ou seja, os saberes procedentes do processo de ensino-aprendizagem. Assim, estamos a falar de uma Educação

que transcende o espaço prisional, não sendo por isso característica deste. Em contraponto, a Educação da prisão está inteiramente relacionado com a cultura prisional, isto é, a Educação por pares, traduzindo-se a mesma na “reprodução dos comportamentos ou a imitação dos comportamentos valorizados” (De Mayer, 2013, p. 45), levando isto à definição da prisão enquanto espaço onde se vai “desaprender.”

Nesta linha, Onofre e Julião (2013) afirmam que “ao identificar nesse universo várias Educações, há que se reconhecer como dialogam entre si, como se complementam, na perspetiva da formação para o individuo em situação de privação de liberdade” (p. 52). Onofre e Julião (2013) acrescenta ainda que “a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo a segunda sobrepor-se à primeira, anulando seu sentido e significado” (p.63).

Com base no acima exposto, torna-se fulcral (re)pensar formas que façam da Educação em ambiente prisional um instrumento de (re)integração e ressocialização dos sujeitos, mas mais do que isso que seja uma Educação com possibilidades de emancipação e uma Educação para toda a vida. Esta Educação emancipatória passa por ter em consideração os adquiridos da população reclusa, atendendo assim às suas particularidades e singularidades para que se alcance uma “visão crítica da realidade onde está inserido e procure transformar sua realidade – a passada, a presente e futura” (Onofre e Julião, 2013, p.57).

3.1. Formação e Educação em ambiente carcerário

A Constituição da República Portuguesa é a lei suprema da sociedade portuguesa consagrando não só os direitos fundamentais dos cidadãos, como estabelece também as regras de organização do poder político e define a estrutura do Estado em quatro órgãos de soberania, a saber: Presidente da República, Assembleia da República, Governo e Tribunais. Nesta trama é ao Governo a quem compete conduzir a política geral do país, exercendo o mesmo funções executivas, legislativas e administrativas. Em termos funcionais cumpre a este órgão propor leis à Assembleia da República, assegurar que as leis possam ser cumpridas através da conceção de regulamentos técnicos e negociar com outros Estados ou organizações internacionais.

Em Portugal, o direito fundamental à liberdade só pode ser restringido em consequência de decisão judicial pela prática de ato punido pela lei com pena de prisão ou aplicação de medida de segurança. Neste sentido, existe em Portugal um instrumento

constitucional que regulamenta o cumprimento das penas de prisão, denominado “Código de Execução de Penas e Medidas Privativas da Liberdade”, traduzindo-se o mesmo no Decreto-Lei n.º 115/2009 de 12 de outubro. Todavia, as orientações, diretrizes e recomendações internacionais emanadas pela UE ocupam um lugar central e crucial em Portugal na aplicação de sanções, na declaração de sentenças e nos direitos e deveres da pessoa julgada e condenada.

Desta forma e na qualidade de Estado-Membro da UE ao país compete respeitar e dignificar as considerações que provêm do Conselho da Europa, traduzindo-se as mesmas nas Recomendações Penitenciárias Europeias datadas de 1987 e revistas em 2006. O documento evidencia uma preocupação crescente com a garantia de “condições de reclusão que não lesem a dignidade humana”, oferecendo conjuntamente “ocupações construtivas, bem como programas de tratamento destinados a preparar a reinserção dos reclusos na sociedade” (Recomendação do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as Regras Penitenciárias Europeias). Os princípios fundamentais destacam e reafirmam “o papel dos Direitos Humanos” e a “humanidade do tratamento e no respeito pela dignidade humana” (Campos, 2015, p.26), salientando ainda que a “reclusão deve ser orientada no sentido de facilitar a reintegração na sociedade livre” (Recomendação do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as Regras Penitenciárias Europeias).

Neste seguimento e paralelamente a este progresso legal, a prisão também amplia a sua função, passando a execução da pena a implicar “uma tripla função”, a saber: “vigiar, punir e reeducar” (Campos, 2015, p.5). Portanto, a mesma propõe – se a preparar os indivíduos reclusos como já referido para a reinserção social, munindo os mesmos de competências e valores que na grande parte das vezes não viram assegurados ao longo da vida. Fazendo uso desta linha de pensamento, a Educação escolar nas prisões constitui-se como uma “aquisição primordial e facilitadora, capaz de apoiar o processo de transição entre a convivência intramuros com o retorno à comunidade” (Lira, 2019, p.29 citando Correia, Branco & Rosário, 2018, p.30).

A Educação em ambiente prisional é um direito declarado internacionalmente pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO como “Direito Humano, aquele que não pode ser negado ou perdido ainda que em situação de conflito com a lei, pois é direito fundamental para a existência humana” (Lira, 2019, p.45). Na figura do Conselho Económico e Social, a ONU preconiza a 24 de maio de 1920, a Resolução de 1990/20 estabelecendo que os indivíduos em situação de reclusão devem “gozar de acceso a la educación, con inclusión de programas de alfabetización, educación básica, formación

profesional, actividades creadoras, religiosas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas” (UNESCO, 1995, p.181).

Esta deve orientar-se para o “desarrollo de toda la persona, teniendo presentes los antecedentes de orden social, económico y cultural del recluso” (UNESCO, 1995, p.181).

A intensificação dos processos de globalização e o conseqüente crescimento da interdependência entre Estados teve um forte impacto nas políticas públicas. Desta forma, a expressão de organizações internacionais como a UE, a UNESCO e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) tem-se acentuado, constituindo-se como “o mais poderoso processo de transnacionalização” (Lemos, 2014, p. 37) de políticas públicas educacionais. Ora, as políticas de Educação deixam de ser um assunto exclusivo dos Estados, passando a ser definida pela Nação. Tal acontecimento encontra a sua justificativa no facto de o conhecimento se afirmar como impulsionador do desenvolvimento económico dos países.

Neste âmbito, as políticas públicas respeitantes à Educação nas prisões não são assegurada por políticas específicas que se desviem do contexto transnacional. Quer isto dizer que as políticas públicas nacionais, cessam encandeando-se às políticas e orientações internacionais de âmbito europeu, ou seja, estamos perante a produção e convergência de políticas mas sem nunca se sobreporem umas às outras. Desta forma, a promoção e organização de programas educacionais, são consequência de decisões políticas das autoridades de cada país. De forma a concretizar o explanado, em 2012 foi criada a DGRSP por meio do diploma legal n.º 215/2012 de 28 de setembro.

A DGRSP resulta da fusão da ex-Direção-Geral dos Serviços Prisionais e da ex-Direção-Geral da Reinserção Social, sendo a estrutura responsável por afiançar a execução de penas e medidas de reinserção social, desenvolver políticas de prevenção criminal e gestão dos sistemas tutelar Educativo e prisional de forma complementar e articulada. A mesma pauta-se por “uma intervenção centrada no indivíduo desde a fase pré-sentencial até à libertação, preparando, em colaboração com os serviços do setor público e privado, de oportunidades de mudança e de reinserção social, diminuindo as consequências negativas da privação da liberdade e reduzindo os riscos de reincidência criminal” (Decreto-Lei n.º 215/2012, p. 5470).

As práticas Educativas e Formativas em Portugal são asseguradas pelo Centro Protocolar de Formação Profissional (abreviadamente denominado de Centro Protocolar da Justiça), instituído ao abrigo da Portaria n.º 538/88 de 10 de agosto por celebração de acordo entre o Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, por meio do IEFP

constituindo-se este como primeiro outorgante e o Ministério da Justiça, através da Direção-Geral dos Serviços Prisionais e a Direção – Geral de Reinserção Social (serviços esses fundidos e atualmente designados de Direção-Geral de Reinserção Social e Serviços Prisionais) como segundos outorgantes. Esta oficialização protocolar contou ainda com a colaboração de serviços já extintos, tais como a Direção-Geral dos Serviços Tutelares de Menores e o Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga. Este tem como desígnio “promover atividades de formação profissional para valorização da população jovem ou Adulta a cargo dos serviços e organismos do Ministério da Justiça, com vista à sua integração na sociedade e no mundo laboral, tendo em conta as suas carências, motivações e aptidões, bem como as necessidades do mercado de trabalho” (Portaria n.º 538/88, 1988).

A organização de programas educacionais e formativos apesar de estar assegurada pelas entidades acima descritas, encontram-se asseveradas pelos diplomas legais que a seguir se enumeram de forma hierárquica tendo em conta a natureza do documento. Nesta perspetiva, prossegue-se à caracterização normativo-legal do sistema carcerário em Portugal, ao nível nacional e europeu.

3.2. Enquadramento normativo e legal

A República Portuguesa é considerada uma “república soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária” (Constituição da República Portuguesa, artigo 1.º).

Nesta sequência, a Constituição da República Portuguesa manifesta-se por ser a lei base da sociedade portuguesa, expressando-se nesta os direitos e princípios fundamentais do país. Neste aceção, independentemente da situação de vida em que qualquer indivíduo se encontre, o mesmo não deve ser impedido e privado de qualquer direito que implique o acesso à liberdade individual. Assim sendo, os indivíduos em condição de reclusão e apesar de se encontrarem nesta situação devem continuar a ver reconhecidos todos os direitos e deveres, excetuando a convivência em liberdade na sociedade.

A lei só pode restringir os direitos, liberdades e garantias nos casos expressamente previstos na Constituição, devendo as restrições limitar-se ao necessário para salvaguardar outros direitos ou interesses constitucionalmente protegidos

(Constituição da República Portuguesa, artigo 18.º, alínea n.º 2).

Nesta sequência, o artigo 73.º e 74.º do instrumento jurídico supramencionado homologa, respetivamente que “todos têm direito à Educação e à Cultura” (alínea n.º 1) e “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (alínea n.º 1). Na mesma linha, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo (Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro) afirmando que “todos os portugueses têm direito à Educação e à Cultura, nos termos da Constituição da República”, sendo “responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Artigo 2.º).

O Decreto-Lei n.º 115/2009 de 12 de outubro relativo ao Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade atesta que:

A Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade assegura o respeito pela dignidade da pessoa Humana e pelos demais princípios fundamentais consagrados na Constituição da República, nos instrumentos de direito internacionais e nas leis (Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade, artigo 3.º, alínea n.º3).

O artigo 5.º do documento supracitado, acrescenta ainda que “o tratamento prisional consiste no conjunto de atividades e programas de reinserção social que visam a preparação do recluso para a liberdade” (alínea 2). Assim, o recluso tem direito “a participar nas atividades laborais, de Educação e ensino, de Formação, religiosas, sócio-culturais, cívicas e desportivas e em programas orientados para o tratamento de problemáticas específicas” (Artigo 7.º, alínea h). Estas tem como objetivo o desenvolvimento de determinadas aptidões e competências que permitam ao indivíduo carcerário priorizar um modo de vida socialmente responsável, sem a prática de crimes.

A Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade integra a frequência de programas específicos que permitam a aquisição ou o reforço de competências pessoais e sociais, de modo a promover a convivência ordenada no estabelecimento prisional e a favorecer a adoção de

comportamentos socialmente responsáveis (Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade, artigo 47.º, alínea 1).

Para tal os serviços prisionais devem articular entre os diferentes serviços públicos das áreas da saúde, Educação, Formação, emprego, segurança e ação social, de forma a garantir os direitos dos reclusos presentes no código suprarreferido. Uma vez que o mesmo declara que a “execução realiza-se, na medida do possível, em cooperação com a comunidade” (Artigo 3.º, alínea 7).

De modo a concretizar o acima exposto, o Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais (RGEP) com caráter executivo e traduzido no Decreto-Lei n.º 51/2011 de 11 de abril, expõe no Capítulo I do Título V que o recluso deve ser alvo de avaliação com vista à elaboração de um Plano Individual de Readaptação, contemplando o mesmo entre outras coisas os objetivos a atingir pelo recluso no que concerne à escolaridade e formação profissional. No Capítulo II (artigo 71º ao 76º) do mesmo título, encontra-se a forma como se orienta e organiza o ensino em ambiente prisional. Este estabelece desde logo, o ensino e a formação profissional como princípio fundamental para a execução da pena:

Concretiza ainda os incentivos ao ensino e à formação, as condições de organização das atividades sócio - culturais e desportivas e a colaboração com instituições particulares e organizações de voluntários (p.2180).

Proclamando-se a Educação como princípio e direito basilar também durante o cumprimento da pena e medida de coação, o instrumento legal estabelece que “a atividade escolar e formativa é estruturada de acordo com os mesmos princípios técnicos e pedagógicos estabelecidos no meio livre e enquadrada na programação do tratamento penitenciário” (Artigo 71.º, alínea 1). Para tal, devem os serviços responsáveis pelo acompanhamento da execução da pena proceder “anualmente à caracterização das necessidades educativas” (Artigo 71.º, alínea 2).

O ensino organiza-se em conexão com a formação profissional e o trabalho, de modo a promover condições de empregabilidade e de reinserção social, no quadro das políticas nacionais de Educação e de emprego e formação de

Adultos (Código da Execução das Penas e Medidas Privativas de Liberdade, Artigo 38.º, alínea 1).

Em termos práticos e procedimentais, o projeto educativo deve ser elaborado em estreita “articulação com as escolas associadas e outros parceiros locais” (Artigo 7.º, alínea 2). De seguida, o projeto educativo deve ser aprovado pelo diretor do Estabelecimento Prisional (EP) e remetido aos serviços do Ministério da Educação. Posteriormente, é afixado e dada a conhecer a informação acerca da oferta educativa disponível, além de ser levado a cabo esforços no sentido de motivar o recluso para a frequência do ensino, tendo em vista a formação ao longo da vida. Os indivíduos em situação de reclusão interessados em frequentar os cursos devem solicitar aos serviços responsáveis pelo acompanhamento da execução da pena, o preenchimento de um formulário. Feito isto, é iniciado o método para organização dos grupos e das turmas. Aquando da matrícula no curso e/ou ação de formação, é inserida em plataforma informática do Sistema Prisional toda a informação, para o correto acompanhamento e avaliação dos cursos e ações.

O Despacho Conjunto n.º 451/99 de 21 de junho, afirma que “o Ministério da Educação assegura, através das suas direcções regionais de Educação, o funcionamento dos ensinos básico e secundário recorrente nos estabelecimentos prisionais indicados pela Direcção-Geral dos Serviços Prisionais” (alínea 1). Desta forma, a oferta educativa disponibilizada deve estar em conformidade com as características da população reclusa de cada estabelecimento prisional (EP), devendo por isso corresponder às necessidades educativas dos indivíduos reclusos. A mesma é organizada “pela escola pública mais próxima que desenvolva ensino recorrente, adiante designada por escola associada, em articulação com o estabelecimento prisional, a quem compete a construção e acompanhamento do projecto educativo” (artigo 2.º).

O projeto educativo integra os planos curriculares, os programas e o regime de avaliação adotados para o ensino recorrente, com ajustamentos ao perfil dos alunos e às condições próprias de funcionamento do estabelecimento prisional, devendo ainda contemplar componentes de formação sócio-cultural, actividades

extracurriculares, designadamente de natureza desportiva e de animação sócio-cultural (Despacho Conjunto n.º 451/99, 1999).

Neste sentido, o EP é responsável por garantir “o suporte material e afecta os espaços necessários à realização de atividades escolares e formativas, com as necessárias condições de funcionalidade e de segurança e providos do adequado equipamento” (alínea 4).

O Código da Execução das Penas e Medidas Privativas da Liberdade, apresenta no artigo 39.º que “a frequência assídua de cursos de ensino considera-se tempo de trabalho, sendo atribuído ao recluso um subsídio de montante fixado por portaria do membro do Governo responsável pela área da justiça” (alínea n.º 1). Ademais, é tido em consideração a assiduidade e o comportamento do recluso no espaço educativo com o propósito de flexibilização de pena nos artigos 39.º e 40.º:

O aproveitamento escolar, a assiduidade e o comportamento no espaço educativo são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena e para efeito de atribuição de prémios (Artigo 39.º, alínea 2).

O aproveitamento, a assiduidade e o comportamento nas ações de formação e de aperfeiçoamento profissionais são tidos em conta para efeitos de flexibilização da execução da pena (Artigo 40.º, alínea 5).

O RGEP reforça esta ideia no artigo 72.º e 73.º, no entanto não menciona no documento, a possibilidade de flexibilização de pena fruto do envolvimento em práticas educativas.

Pela objetividade deste tópico, não é possível apontar tudo o que está escrito no ordenamento jurídico português, no entanto pelo que se encontra em epígrafe é possível deduzir que na perspetiva normativo-legal tem sido produzidos diversos e diferentes documentos que aferem a importância de atividade escolar em universo prisional. Pelo exposto, conclui-se que a reinserção social e reeducação da pessoa presa já é uma questão antiga no sistema prisional Português, porém constitui ainda um desafio atual.

Conclusão

A Educação afirma-se como direito universal inalienável, capaz de efetivar o desenvolvimento humano de modo pleno e holístico, auxiliando ao mesmo tempo a construção da personalidade e caráter de qualquer indivíduo. Neste prisma, a Educação é um processo que compreende diferentes e distintas modalidades, métodos e situações educativas que tendem a acompanhar a evolução da sociedade. É nesta linha e concomitantemente ao processo de Globalização que surge o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), contemplando todos os espaços, tempos e esferas da mesma.

A pesquisa e a leitura atenta de bibliografia relacionada com a temática da Educação e Formação de Adultos, permite aferir que nos últimos anos tem existido um importante progresso no que concerne às políticas públicas. Todavia, a questão da Educação e Formação da população reclusa no ambiente prisional em termos de políticas públicas parece ser um tema ainda pouco claro, apesar de reunir consenso que o fomento de atividades de índole Educativa e Formativa em espaços de privação de liberdade, funcionam como meios de diligenciar a (re)integração social e a obtenção de conhecimentos e competências fulcrais à vivência de novo em sociedade.

As sucessivas e progressivas reformas, traduzidas em documentos decretais operadas tanto a nível nacional como internacional tem conferido por entre os especialistas um importante debate. O mesmo prende-se com a importância de dar à população reclusa importantes ferramentas e competências para que não voltem a reincidir na prática de crimes, aquando da saída em liberdade, destacando-se os cursos de Educação e Formação Profissional. Na perspetiva de Gomes, Duarte e Almeida (2004), existem estudos que atestam “que os reclusos que frequentam aulas ou cursos de formação profissional durante o período de encarceramento têm menor probabilidade de, uma vez libertos, reincidirem” (p.27).

Neste sentido, destaca-se a diversidade de documentos normativo-legais reconhecidos e assinalados ao longo do presente capítulo dando conta da importância tanto em termos nacionais como internacionais tem sido conferida à Educação e Formação no espaço de reclusão. Não obstante, salienta-se tanto a jusante como a montante que o acesso ao ensino semelhante ministrado no exterior à população carcerária é uma forma de garantia de direitos e igualdade de oportunidades, mas é necessário que se reconheça que

a “Educação na prisão deve ter como objetivo o desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em atenção o seu contexto social, económico e cultural” (Gomes, Duarte e Almeida, 2004, p.27). Contudo, a EFA continua a ser o parente pobre da Educação, encontrando-se as políticas públicas, mais concretamente o currículo dos cursos de Educação e Formação de Adultos reduzido aos conteúdos previstos para a Educação regular básica. Com isto, não se atende às particularidades dos indivíduos Adultos e, ainda dos seus contextos e/ou momentos de vida.

Tendo em conta as muitas óticas e visões políticas, sociais, educacionais e pedagógicas envoltas na política de execução penal, bem como as particularidades do espaço de reclusão, o presente capítulo apresentou um breve enquadramento normativo legal ilustrativo da realidade portuguesa. Salientou ainda, a evolução política e moral acerca dos direitos da população reclusa no que concerne ao acesso a programas de Formação e Educação dentro da esfera prisional, progresso esse a par do desenvolvimento dos Direitos Humanos.

Capítulo II – A Educação e Formação de Adultos no Sistema Prisional Português

Introdução

As prisões instituem-se como locais de primazia e excelência para os sujeitos excluídos serem alvo de interferências de modelagem estruturantes e transformativas, permitindo a estes a sua reinserção na sociedade. Assim, as prisões foram construídas a fim de acolher pessoas que foram condenadas e a quem foi decretada uma pena e uma medida de privação de liberdade preventiva. De acordo com Campos (2015) parafraseando Neto (2000), “a prisão é uma medida de coação, uma medida de força, um sacrifício da liberdade individual, reclamada pelo interesse social porque há indivíduos que não podem ficar em liberdade” (p.12). Gabriel (2007) acrescenta, que o sistema prisional existe para responder “à necessidade de afastar os indivíduos prevaricadores da sociedade, punindo e preservando a ordem social” (p.14)⁹.

Neste âmbito, o campo de reclusão enquanto espaço institucional singular tem como objetivo primordial assegurar a execução das medidas de privação de liberdade estipuladas pelos tribunais, assegurando e contribuindo assim para a defesa da ordem e da paz social com vista à reintegração social dos reclusos e, simultaneamente providenciando condições que assintam uma vida futura de modo socialmente aceite e responsável, com o propósito de não reincidir na prática de crimes¹⁰.

Porém, esta instituição de reparação social é considerada por De Mayer (2006) como espaço não educativo. Tal ideia parece reunir consenso dentro da comunidade científica, argumentando-se que naquele espaço se encontram várias Educações, originando isso “duas lógicas opostas sobre o que significa o processo de reabilitação” (Onofre e Julião, 2013, p.53). Segundo os autores supracitados, estas lógicas traduzem-se no “princípio fundamental da Educação que é, por essência, transformador, e a cultura prisional, caracterizada pela repressão, ordem e disciplina, que visa adaptar o indivíduo ao

⁹ Contudo, Julião (2011) citando Thompson (1980) refere que “o significado da vida carcerária não se resume a mera questão de muros e grades, de celas e trancas; ele deve ser buscado através da consideração de que a penitenciária é uma sociedade dentro de uma sociedade, uma vez que nela foram alteradas, drasticamente, numerosas feições da comunidade livre” (p.142).

¹⁰ Com base na missão concedida à Direção-Geral dos Serviços Prisionais (DGSP).

cárcere” (p.53). Ora assim sendo, o ambiente prisional anunciase como espaço peculiar, apresentando-se mais como local de punição do que de reabilitação.

Desta forma, torna-se imperativo pensar em ações de humanização capazes de fazer face a esta situação paradoxal recorrendo-se à “compatibilização da lógica da segurança com a lógica da Educação em um foco de convergência” (Onofre e Julião, 2013, p.53). O objetivo é proporcionar aos aprisionados, processos e atividades educativas adequadas à reintegração eficaz na sociedade por meio de um projeto de vida adequado à convivência social.

Nesta sequência, o capítulo que aqui se desenrola procura descrever o processo de Ressocialização, uma vez que a justiça penal acredita na sua concretização como condição para a reintegração do indivíduo na sociedade. Este trabalho assenta na tese de que a execução do ideal ressocializador à luz da jurisdição portuguesa, passa pela participação em atividades educativas e formativas na esfera prisional. Não obstante, o verificado no capítulo antecedente, é que estas atividades encontram-se mais voltadas para a profissionalização e não para a incrementação de competências fundamentais à vida em meio livre. Assim, nomeou-se e refletiu-se sobre modelos teóricos que sustentam as práticas de Educação e Formação de Adultos, bem como foi feita alusão ao conceito de Motivação e de perspectivas teóricas de autores considerados relevantes para o estudo que aqui se desenrola. Acredita-se que a revisão da literatura envolta do mencionado, pode auxiliar no delinear de uma proposta educativa mais emancipadora e capacitadora para estes indivíduos.

1. Caracterização do Educando Adulto

A leitura da célebre obra de Jean-Pierre Boutinet, intitulada “L’Immaturité de La Vie Adulte”, anui que o construto de Adulto no decorrer de um largo espaço de tempo, possuiu uma conotação negativa, marcadamente banal e pobre em função das épocas, dos lugares e locais. Contudo, o mesmo autor afere que nas últimas décadas, o conceito tem-se tornado mais rico e diversificado, estando isto relacionado com o desenvolvimento da sociedade industrial. Assim sendo, dialogar sobre o período de vida marcado pela Adulterz pode parecer frequente, superficial e até mesmo banal, dado sentirmos que atingimos a plena maturidade das nossas faculdades e capacidades mentais e pessoais, bem como o pleno exercício das nossas responsabilidades sociais. Isto leva a que Boutinet (1999) afirme

que “por trás desta expressão banal de sentido comum *vida Adulta*, há um verdadeiro tratamento muito irregular, pelo menos triplo: social, cultural e psicológico, que confere à vida Adulta em geral, e ao ser Adulto em particular, conotações muito singulares conforme os espaços vividos e os tempos guardados na memória” (p. 13).

A noção de Adulto sofreu diferentes flutuações e vicissitudes. De acordo com Joana de Carvalho, na exposição preliminar da célebre obra “L’Immaturité de La Vie Adulte” da autoria de Jean-Pierre Boutinet, o “Adulto fornece-nos informações da infância e da adolescência”, uma vez que ao estabelecer modelos de conduta à criança e ao adolescente, o próprio Adulto acaba por internalizá-los. Nesta linha, acrescenta ainda que os “grandes desvios do Adulto resultariam de desvios mínimos da criança, reforçados no adolescente. E se as soluções adequadas a uma pessoa Adulta não podem refazer-lhe a infância ou ajustar-lhe a adolescência, nem por isso deixam de fornecer informações úteis para aqueles que um dia serão Adultos” (p.8)

Cronologicamente, numa primeira fase, a idade Adulta começou por ser definida como um estado de maturidade adquirida. Todavia, em meados dos anos 60 começa a surgir a ideia de Adulto na condição de ser neotene, entendendo-se como alguém que está numa situação de maturidade não adquirida. Este intelecto resultou do trabalho desenvolvido pelo filósofo e sociólogo Georges Lapassade, alicerçado ao optimismo contrutuvista de Carl Rogers que coloca em questão o conceito normativo e tradicional de Adulto, baseado numa “realização definitiva” (Boutinet, 1999, p.15), permutando esta concretização por um ser inacabado. Para tal, fizeram uso de uma expressão oriunda da área da biologia, ficando o Adulto “conhecido” como ser neotene, isto é, uma imaturidade vista como um estado inacabado e, simultaneamente o preservar de formas juvenis. Esta mudança de paradigma perpetuada por Lapassade, conduz-nos a uma nova configuração da vida Adulta, deixando de encarar este como estatuto/padrão para o defrontarmo-nos como Adulto em perspectiva.

Mais tarde, já durante os anos 80 após todas as mudanças ocorridas no prolongamento dos anos 70, urge a sociedade pós-industrial, passando o Adulto a ser percebido em contraponto com o paradigma anterior como problema. Nesta linha, Boutinet (2001) reitera que “a partir do ano 1980 desenvolve-se sob os nossos olhos uma espécie de antimodelo, o Adulto como problema caracterizado por um sentimento de imaturidade”

(p.190). A aditar, Alcoforado (2008) caracteriza este período como “uma nova configuração da vida Adulta, forjando-a na instabilidade, no risco e no caos vocacional, onde o Adulto é entendido como problema, resultante das ruturas sociais, profissionais,

familiares e culturais, levando a equacionar interrogações provenientes de um aumento simultâneo do hedonismo e das responsabilidades (...) identidade, sentido de vida” (p.84).

Alcoforado (2008) sintetizando Boutinet reconhece que para a definição da idade Adulta concorre um conjunto de fatores e critérios de ordem cronológica, psicológica e atuação de determinados papéis sociais. Quer isto dizer que para cada sociedade, o indivíduo Adulto pode ser aquele ou aquela que tenha atingido uma determinada idade ou desempenhe um papel social ou um conjunto deles considerados próprios da Adulterez. Ora, tal afirmação conduz-nos a uma interdisciplinaridade e multirreferencialidade do construto de Adulto, em consequência do conjunto de parâmetros e fatores anteriormente referidos, ficando o conceito suprarreferido longe de ser homogêneo. Designadamente, Boutinet (2001) no artigo “Vida Adulta em Formação Permanente: da noção ao conceito”, apresenta enquanto quadros de referência para a reconfiguração de Adulto, a família, o trabalho, a escola/formação, o trabalho e a profissão, bem como os valores ideológico-religiosos. Porém, e apesar de todos estes elementos organizadores e, por conseguinte a influência destes, o traço dominante do indivíduo Adulto é o de uma imaturidade permanente, sendo este confrontado constantemente com a sua própria reconstrução. Quer isto dizer, que “a vida Adulta organiza-se assim, talvez aliás cada vez mais, em volta de fases de ajustamento, de expansão, de apogeu, de questionamento, de fechamento, de nova distribuição esquematizando aquilo que o psicólogo americano Levison denominou os ciclos de vida” (Boutinet, 2001, p.193).

Para finalizar, reconhece-se o ciclo de vida Adulta como um período de crescimento cognitivo e intelectual, apoiado na acumulação de experiências de vida. Assim, torna-se fundamental referir que a pessoa adulta traz consigo experiências e conhecimentos prévios que devem ser reconhecidos e atendidos, de forma a respeitar o seu estatuto de aluno. Em termos educativos e formativos, a adequação do processo de ensino-aprendizagem, tendo em conta as particularidades de cada sujeito e as suas histórias de vida, conduz a uma aprendizagem mais eficaz, relevante e significativa, bem como contribui para uma maior motivação. Historicamente, a indagação da vida Adulta relacionada com a formação desabrocha com a institucionalização da formação permanente em França nos anos 70, uma vez que até aqui apenas era interpelada “de forma episódica ou sectorial pela família, o trabalho, a saúde, ou de forma comparativa em relação à situação da criança” (Boutinet, 2001, p.185).

1.1. Caracterização da população carcerário no Sistema Prisional Português

De acordo com o Relatório Anual de Segurança Interna da DGRSP a 31 de dezembro de 2021, a população prisional era constituída por 11.588 reclusos (dos quais 93% são do sexo masculino e 7% do feminino). Destes, 378 foram considerados inimputáveis, 2.149 estão em prisão preventiva (o que corresponde a 18,5%) e 9.439 estão condenados (81,5%). Estes últimos integram os inimputáveis também.

O presente ano civil é marcado por um aumento no número total de reclusos comparativamente ao ano anterior, ou seja, entre 2020 e 2021 houve um aumento de 176 reclusos. Importa referir que o ano de 2020 apresentou-se como o quinto ano consecutivo em que se registava uma redução no número de indivíduos em situação de reclusão. Desta forma, a taxa de ocupação em 31 de dezembro de 2021 era de 90,3%, representando uma ligeira subida (+2,7%) relativamente à data homóloga de 2020. Ainda assim, continuou pelo quarto ano consecutivo, a não se verificar sobrelotação no sistema prisional.

Em termos etários um relatório escrito pela DGRSP em 2017, dá-nos conta de que a população carcerária apresenta uma média de idade de 39,7 anos e das mulheres 40,7 anos, condizendo a mesma com a idade média da população em geral. A tabela que de seguida se apresenta descreve a população prisional relativamente ao sexo, idade e nacionalidade, evidenciando-se na mesma sinais de envelhecimento do universo prisional. De acordo, com o Relatório Anual de Segurança Interna (RASI) da DGRSP, a distribuição e caracterização da população reclusa em 31 de dezembro de 2021, por sexo, escalão e nacionalidade apresenta-se da seguinte maneira (Tabela 1):

	Idade Homens						Idade Mulheres					
	16 a 18	19 a 24	25 a 39	40 a 59	60 e +	Total	16 a 18	19 a 24	25 a 39	40 a 59	60 e +	Total
Total de reclusos	38	655	4.626	4.567	888	10.774	2	38	315	402	57	814
Reclusos portugueses	29	537	3.864	4.031	814	9.275	2	22	229	347	52	652
Reclusos estrangeiros	9	118	762	536	74	1.499	0	16	86	55	5	162

Tabela 1. População prisional em 31/12/2021 segundo o sexo, escalão etário e nacionalidade (Fonte: Relatório Anual de Segurança Interna. 2021, p. 113)

A leitura atenta e pormenorizada de literatura científica no campo da Educação em meio prisional, permite aferir que não existe um perfil traçado da população, mas que de uma forma geral apresentam “um nível educacional mais baixo do que a média da população” (De Mayer, 2006, p.18). O mesmo autor, acrescenta que “a maioria dos presos é pobre, não só pobre em nível económico, mas igualmente em termos de conhecimento

escolar” (De Mayer, 2013, p. 38). Onofre e Julião (2013) citando Scarfò (2007), aditam ao exposto que

A maioria dos privados de liberdade provém de classes sociais menos favorecidas, com baixo nível de instrução e desvantajoso acesso ao mercado de trabalho – pode-se afirmar que tais fragilidades, são decorrentes por não terem sido atendidas suas necessidades básicas. A trajetória de vida dos privados de liberdade é semelhante à de pessoas que sofrem exclusão social e económica e com o aprisionamento, se traduz em consequências físicas e de impacto em sua subjetividade (p.57).

Desta forma, o universo prisional caracteriza-se por níveis marcadamente baixos de qualificação e instrução académica, assentando-se a Educação de Adultos como “direito do preso”, estabelecendo-se “essencial nos processos de ressocialização e de prevenção da reincidência de comportamentos em conflito com a lei” (Lira, Alcoforado e Barbosa, 2018, p.29). Contudo, o indivíduo recluso é um ser humano como outro qualquer, com a diferença que está a ser penalizado pelo Estado pela prática de um ato ilícito ao ordenamento jurídico. Desta forma, a pena privativa de liberdade deve ser executada sem ultrapassar os limites impostos pela princípio da dignidade humana.

Contudo, o relatório sobre o sistema prisional e tutelar denominado “Olhar para o futuro para guiar a ação presente: Uma Estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas 2017/2027”, estruturado pelo Governo da República Portuguesa assevera que o universo prisional possui baixos níveis de qualificação e instrução académica, sendo que “mais de metade dos reclusos (56,4%) não chegou ao 3º ciclo do ensino básico em que se cumpre a escolaridade mínima obrigatória. Neste volume cabem 6,7% de analfabetos e 26% que se quedaram no 1º ciclo do ensino básico” (DGRSP, 2017, p.119). Na mesma linha, o Relatório de Gestão de 2020, a população prisional “abrange pela atividade formativa continua a caracterizar-se genericamente pela vulnerabilidade à reincidência criminal, pela pertença a círculos de marginalidade, pelas baixas habilitações escolares e deficientes competências pessoais, sociais e profissionais” (p.7).

No seguimento do acima explanado, urge a necessidade de nomear o fator de exclusão, uma vez que o mesmo se constitui nas palavras do autor De Mayer (2006) como causa e consequência da pobreza, sendo a mesma “global: exclusão da escola, do trabalho, da integração social, do emprego, dos laços familiares, com ausência de relacionamentos” (p.18). Adita que “aqueles que estão na prisão são pobres, são economicamente pobres e frequentemente (auto) excluídos da escola formal ou nunca tiveram oportunidade de acesso a ela” (p.21). Neste sentido, podemos indagar que a população ocupante na prisão provém na generalidade de um contexto de exclusão, segregação e vulnerabilidades, carecendo as prisões de “possibilidades de processos de Educação ao Longo da Vida” (De Mayer, 2006, p.20). Assim, este processo de longo prazo de acordo com o artigo 5.º da Declaração de Hamburgo compreende a necessidade de uma “reeducação” capaz de desenvolver a autonomia, a responsabilidade, bem como a capacidade de lidar com as sucessivas transformações e mudanças que decorrem na sociedade. O mesmo acrescenta que é “essencial que as abordagens referentes à aprendizagem de Adultos estejam baseadas no património das pessoas, na cultura, em valores e em suas experiências anteriores.”

Com isto espera – se que a Educação em ambiente prisional, se constitua como recurso democrático para o progresso e desenvolvimento da comunidade. Para tal a mesma deve ser pensada de acordo com as particularidades do contexto e do público-alvo, não podendo a Educação ser confundida com formação profissional ou ferramenta de reabilitação social. Assim esta deve ser potenciada de processos de mudança, acontecendo estes ao Longo da Vida:

A Educação de Adultos, nesse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de género, do desenvolvimento socioeconómico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de Adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A Aprendizagem ao Longo da Vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade,

gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades económicas (UNESCO, Declaração de Hamburgo, Artigo 2.º).

Nesta linha, De Mayer (2011) afirma que os governos “não devem considerar a Educação na prisão como uma atividade facultativa ou adicional, mas como uma ferramenta que permitirá aos detentos compreender sua história individual, a história do seu meio e do país ao qual pertencem e definir objetivos pessoais aceitáveis tanto em nível social quanto familiar e profissional” (p. 47). Esta valorização da história de vida parte do pressuposto de que o detento é alguém com alguma experiência de aprendizagem, seja a mesma negativa ou positiva, vivida de forma consciente ou não. Assim sendo, a Educação em ambiente prisional de modo nenhum parte do nada, porém terá de reconhecer os saberes e os conhecimentos anteriores do recluso sem obrigatoriamente aprová-los. Ademais, De Mayer (2011) sugere que se deve “modificar radicalmente a visão da Educação na prisão: ela é muito mais do que um somatório de sessões organizadas ou a organizar, em um dado espaço e tempo, para adquirir e repetir conhecimentos. (p.47)”.

Nesta continuidade, De Mayer (2011) alerta para o facto de se encontrarem meios para que a Educação apresentada em ambiente prisional não seja uma Educação “da prisão”¹¹. Com isto, importa evidenciar a tríade labiríntica que segundo Lira (2019), “se estrutura entre a oferta educacional no contexto das prisões, os interesses e motivações do recluso educando Adulto e as interferências oriundas da figura da prisão, como um espaço de controle, vigilância e punição” (p.47).

Portanto, destacando o indivíduo recluso como ator no processo educativo, bem como a importância dos demais agentes envolvidos no processo Educativo, o autor supramencionado enfatiza a relevância de uma Educação permanente que seja capaz de “reconciliar o detento com o ato de aprender” (p.53), e simultaneamente com a superação da ideia de que a escola não seja um espaço de escape ou distração para fugir à rotina do cárcere, uma vez que “existe entre os aprisionados um sentimento de tempo perdido, destruído ou tirado de suas vidas, e que pode se configurar como motivo que os leva à escola” (Onofre, 2011, p.279). Com isto, deduz-se que o indivíduo em situação de reclusão é alguém apreensivo com a ideia de resgate e aproveitamento do tempo no espaço prisional. Para tal e de acordo com a mesma autora, o aprisionado “forja uma imagem de

¹¹ Para o autor existe uma diferença entre a educação na prisão e a educação da prisão.

comportamentos” (p.278), adotando o modo de ser da prisão e que lhe permite sobreviver e sair desta. Contudo, de modo algum se pretende passar a imagem do recluso enquanto sujeito dissimulando e que esconde a sua própria identidade mas alertar para o facto de que este para subsistir ao espaço prisional tem de assumir determinados papéis em função deste.

2. Processo de Ressocialização

O presente ponto destina-se a discutir o ideal de Ressocialização enquanto finalidade da pena, e por conseguinte inteiramente relacionado com o processo de (re)integração social da pessoa reclusa. Antes de mais é importante esclarecer que a pertinência deste tópico encontra-se relacionada com o facto de ao longo dos séculos, a conceção acerca da finalidade da pena de prisão ter sofrido alterações, fruto do incessante progresso das Ciências Sociais e Humanas, em seguimento da asserção do Estado Providência. Nesse sentido, torna-se fundamental nos dias que decorrem explorar o conceito Ressocializador.

Irrefutavelmente que o conceito supramencionado é alvo de alguma imprecisão dada a vastidão de conceções desenvolvidas a fim de significar a finalidade da pena de prisão. No entanto, independentemente da noção e pensamento apresentado, o ideal ressocializador tem implícita e subjacente a ideia de humanização, oportunizando a sua (re)integração na esfera social. De forma a efetivar o exposto, “deve dar-se a estes, durante o período de reclusão, os meios e as competências necessárias e adequadas para que não cometam novos crimes em liberdade” (Gomes, Duarte e Almeida, 2004, p.27). De entre essas competências, encontram-se a Educação e Formação profissional, sendo vários os estudos que demonstram a menor probabilidade de reincidência aquando da frequência nestas atividades.

De acordo com Filho (s/d) Ressocializar significa tornar a socializar, ou seja, transmite a ideia de fazer com que um indivíduo se torne novamente social. Em função disto, considera-se o crime como défice ou carência ao nível do processo de socialização, devendo por isso afirmar-se a pena como instrumento de reparação social. Isto, porque se deve Ressocializar aquele que por algum motivo foi dessocializado. Neste prisma, o ideal de Ressocialização parte do pressuposto de que quem viola a norma é considerado um “ser desviado” ou desviante, tornando-se fulcral instruir, capacitar, orientar e empoderar os indivíduos que cometeram delitos, de modo a que estes internalizem de novo os valores

culturais, sociais e morais da cultura dominante. Entretanto, esta é uma ideia que parece não reunir consenso para alguns autores, sendo o tema da ressocialização controverso.

A leitura atenta e pormenorizada de literatura científica, permite aferir que não se pode conceber a pena de prisão como condição *sine qua non* para a Ressocialização do indivíduo recluso, uma vez que a própria prisão contribui para a dessocialização dos sujeitos, dado que a experiência vivida na prisão vai deixar marcas permanentes na construção da identidade do detido. Desta forma, para estes autores o que parece dessocializar é o cumprimento da pena de prisão. De acordo com Rodrigues (2000) mencionado por Ribeiro (2020) uma das adversidade que mais surge em meio prisional é a repressão da dessocialização ou a promoção da mesma por parte do recluso. Para a mesma, a consumação da pena de prisão antes de ser socializadora deve ser não dessocializadora. A ideia subjacente a tal afirmação é a de que só desta forma “permitirá cumprir a Constituição e dissolver o paradoxo, por tantos apontado, de se pretender preparar a reinserção social num contexto, por definição, a-social” (Rodrigues citado por Ribeiro, 2020, p. 136).

Por outras palavras e patente no tópico – Enquadramento normativo e legal, o que se impõe nos diplomas legais é a reinserção social do indivíduo recluso na sociedade como objetivo primordial, denotando-se uma pouca preocupação com as particularidades e características do cárcere. Assim, Gomes, Duarte e Almeida (2004) citando Webster (1997) afirmam que o trabalho a realizar na prisão adquire uma dupla função. Se por um lado esta serve para a não promoção da dessocialização do recluso durante o tempo em que está preso, atenuando os efeitos prejudiciais do estabelecimento prisional, por outro o trabalho deve oportunizar e facilitar a sua real Ressocialização (p.29).

A aditar, interessa relatar o apontado por Machado (2015) ao aludir que a adversidade em consumir a Ressocialização do individuo reside no facto de grande parte da população reclusa pertencer a classes mais pobres e desfavorecidas com carências passadas, querendo isto dizer que Ressocializar estas pessoas pressupõe que estas já foram socializadas por meio de programas sociais.

Segundo o sociólogo Émile Durkheim, a pessoa delinvente é um importante agente regulador da sociedade. Para este o delito e o castigo que subjaz ao mesmo, constituem-se como processo moral indispensável, permitindo preservar os valores e as condições de vida fundamentais de toda a vida social. Os mesmos funcionam assim como dinamizadores sociais.

Para ilustrar o acima descrito, segue-se um breve excerto retirado da obra “Derecho Penal y Control Social” de Francisco Muñoz Conde:

Si se acepta y se da por buena la frase de Durkheim de que ‘la criminalidade es un elemento integrante de uma sociedad sana’ y se considera, además, que es misma sociedad la que produce y define la criminalidade, es lógico que se pergunte hasta qué punto tiene sentido hablar de ressocialización del delincuente em uma sociedad que produce ella misma delincuencia? (p.95).

Seguindo esta linha de pensamento, o fim a atingir não deve ser a Ressocialização mas antes a “não-dessocialização”, tal como já foi salientado. Desta forma, a sanção penal deve evitar ou pelo menos amenizar os efeitos dessocializadores decorrentes da pena de prisão. A autora Anabela Miranda Rodrigues (citado por Filho, s/d) defende que para realizar este ideal é necessário: o respeito à liberdade de consciência do recluso, a realização positiva dos direitos fundamentais do recluso e a obrigação constitucional de intervenção social do Estado. Acrescenta ainda que “as ideias de correção ou Educação durante o cumprimento da pena não se coadunam com a existência de duros e degradantes regimes prisionais, mas, ao invés disso, pressupõe o respeito e a proteção da dignidade humana, que é a base de um pensamento Ressocializador” (citado por Assis, 2017, p.43).

Torna-se necessário enfatizar que o princípio ressocializador se desenvolve de acordo com o pressuposto de que o condenado é titular de direitos e, por conseguinte os mesmos devem ser conservados com vista à (re)integração social do apenado. Diante do exposto, torna-se imperativo direcionar a vida dos reclusos para a vida em liberdade, devendo portanto ser garantido os direitos fundamentais dos mesmos como condição necessária à ação (re)educativa. Para tal, deve ser prioridade de qualquer estabelecimento prisional oferecer as condições necessárias para que o indivíduo recluso melhor as suas condições e possibilidades de viver, em conformidade com a ordem social e jurídica vigente.

Como vimos o ideal Ressocializador é visto para alguns como uma utopia inatingível, para outros como a finalidade da pena em si. No entanto, a mesma provém da necessidade do Estado enquanto estado social de direito providenciar ao sujeito condenado a sua (re)integração no corpo social. Desta forma, é dever do Estado garantir instrumentos

pós-pena que amenizem, diminuam ou excluam possíveis efeitos dessocializadores decorrentes da sanção, de forma a capacitar o indivíduo.

Tal como já referido, o ambiente prisional dissimula-se por ser paradoxal, ou seja, as lógicas que nela atuam (Educação e Cultura prisional) revelam-se entre si incompatíveis e incoerentes. Podemos deduzir então que a realidade carcerária se constitui como opositora ao ideal Ressocializador, uma vez que “a cultura da prisão é a Educação por pares, é a reprodução dos comportamentos ou a imitação dos comportamentos valorizados” (De Mayer, 2013, p.45). Em virtude do acima descrito, salienta-se o construto de prisionização. O mesmo compreende o processo de assimilação pelo qual o indivíduo recluso acolhe determinados modelos de comportamento, influenciado a identidade do mesmo.

Neste âmbito, a cultura prisional precisa de ser substituída por uma cultura consorciada com a Educação e que seja por isso promotora de processos de mudança e transformação, bem como atue como um processo comum de socialização. A mesma deve capacitar no sentido de oferecer “condições para o crescimento pessoal, o despertar das potencialidades humanas e o desenvolvimento de capacidades que contribuam para a restauração da autoestima e consequente Ressocialização do preso” (Assis, 2017, p.81). De Mayer (2006) menciona que:

A Educação na prisão não é apenas ensino, mesmo que devamos ter a certeza de que a aprendizagem de conhecimentos básicos esteja assegurada. Também aqui lida, principalmente com pessoas – indivíduos dentro de um contexto especial de prisão (e encarceramento) -, e deve ser primordialmente uma oportunidade para que os internos decodifiquem sua realidade e entendam as causas e consequências dos atos que os levaram à prisão (p.22).

Assim, a lógica subjacente é de que a Educação na prisão deve visar a decodificação, desconstrução e reconstrução de ações e comportamentos, devendo por isso criar condições que permitam compreender causas e processos do passado em detrimento de pensar na “construção de um futuro melhor”, contribuindo desta forma para a ressocialização do indivíduo condenado.

Em termos jurídicos, o imaginário Ressocializador pode ser explanado à luz da Escola da Nova Defesa Social. A mesma caracteriza-se por procurar a compreensão

humana e a solidariedade social, devendo por isso o Estado garantir um tratamento penitenciário que tenha por base e contribua para a (re)educação moral e a (res)socialização do indivíduo carcerário.

La Nueva Defensa Social quiere abordar el problema de la criminalidade en una perspectiva social realista y, prescindiendo de todo apriorismo jurídico, estima que la sanción del crimen implica una acción sobre el delincuente; acción de política criminal de prevención y protección para asegurar la reintegración de ese individuo en la vida social. De estos principios se deduce la noción de um tratamiento penitenciário. Tal tratamiento no tiene razón de ser si no es individualizado, es decir, si no se funda sobre los delinquentes. Así, la explicación de las causas de sus actos permite esperar la posibilidad de su reeducación moral y de su resocialización. La doctrina de la Defensa Social postula, en este sentido, la toma en consideración de la personalidad (Beristain, 1961, p.416).

De acordo com o excerto em epígrafe, fica claro que a Ressocialização é o propósito da punição criminal, devendo por isso o Estado substituir as penas por medidas preventivas e Educativas. Assim sendo, a Ressocialização passa pelos indivíduos de alguma forma embarcarem num processo de introspeção que contribua para a capacitação do indivíduo infrator. Este método viabilizará a conscientização por parte do agressor acerca da função social do seu comportamento, internalizando o mesmo as competências necessárias à sua reintegração na sociedade como elemento ativo e uniforme do todo social.

Neste prisma, a Ressocialização pode ser apontada como meio para humanizar as instituições penais e, por conseguinte asseverar programas de (re)educação que conduzam os reclusos para a vida em liberdade. Ora a conceção destes programas implica ter em conta não só o individuo recluso, mas também o meio e os protagonistas envolventes, uma vez que há autores que defendem que o crime na maioria das vezes, é reflexo de uma relação de antagonismo entre a pessoa que cometeu o delito e a sociedade, ou seja, não é possível Ressocializar o sujeito sem indagar o conjunto social normativo no qual se pretende

introduzir o mesmo, uma vez que isso seria aceitar a ordem social vigorante como válida. Em razão disto, Durkheim atesta que o processo Ressocializador pressupõe a comunicação e a interação entre o indivíduo e a sociedade, não podendo o mesmo ser determinado unilateralmente.

Após esta breve exposição teórica e terminológica, segue-se a apresentação de considerações retiradas do Código Penal Português (6.^a edição), relacionadas com a execução da medida privativa de Liberdade numa lógica Ressocializadora. A legislação lusitana apresenta-se, caracterizadamente por ser detalhista e atualizada, aparecendo o ideal Ressocializador como projeto de humanização do Direito Penal. Desta forma, o instrumento jurídico já mencionado consagra a Ressocialização como objetivo primeiro da execução das penas de prisão, afirmando no preâmbulo a necessidade de criar programas que contribuam para a prevenção e recuperação do delinquente como forma de defesa social. A aditar, preconiza que a execução da pena deverá revelar-se Ressocializadora, com vista a acautelar a prática de novos crimes. Tais incumbências atribuídas a pena de prisão, advém da necessidade do Governo asseverar a prevenção e repressão do crime, bem como a recuperação do delinquente como forma de defesa social.

O instrumento jurídico supramencionado defende um sistema punitivo que tenha por base “que as penas devem sempre ser executadas com um sentido pedagógico e Ressocializador” (Código Penal Português). Acrescentando que “a execução da pena revelará a capacidade Ressocializadora do sistema com vista a prevenir a prática de novos crimes” (idem), uma vez que deve estar explanado no plano de reinserção social, os objetivos de Ressocialização a alvejar pelo condenado. Ainda assim, alerta para a dificuldade do comprometimento e concretização deste ideal, dada a conduta da própria prisão. De acordo com este, “o plano de reinserção social é dado a conhecer ao condenado, obtendo-se sempre que possível o seu acordo prévio” (idem).

Pelo exposto, certifica-se que a Ressocialização é um assunto alvo de diferentes interpretações fruto também das características e particularidades da realidade prisional. Com isto, o ideal Ressocializador parece difícil de atingir, sendo necessário por parte do Governo erguer estruturas e lógicas que funcionem como prevenção geral positiva, isto é que atuem segundo uma lógica Educativa, capacitadora e transformativa do sujeito em reclusão.

Sintetizando, Ressocializar exprime a essência de disponibilizar ao condenado condições verdadeiramente eficazes para reintegrá-lo na sociedade, sem o estigma de ex-condenado.

3. Modelos teóricos em Educação de Adultos

A Educação de Adultos enquanto construção histórica sofre múltiplas influências de abordagens e perspectivas teóricas, filosóficas, epistemológicas e outras, relacionando-se estas entre si. Em conformidade com Lira (2019),

essas perspectivas servem como âncoras, pelo facto de associarem as realidades internas de cada individuo aos estímulos externos, explicando e orientando o condicionamento de algumas das escolhas, comportamentos e atitudes no exercício docente. E são estas condicionantes que poderão potencializar a estima, a autorrealização e as aprendizagens significativas entre os educandos (p.23).

Neste prisma, torna-se fulcral nomear alguns modelos (tais como, a aprendizagem transformativa e o modelo humanista), não como metodologias de ensino mas como formas de compreender o processo Educativo relativo ao desenvolvimento da pessoa Adulta.

3.1. Aprendizagem Transformativa

O construto de Aprendizagem Transformativa, foi introduzido em 1978 no campo na Educação de Adultos por Jack Mezirow num artigo publicado pelo mesmo, denominado “*Perspective Transformation*”. O intuito deste, era apelar ao “reconhecimento de uma dimensão crítica da aprendizagem na idade Adulta que nos permita reconhecer e reavaliar a estrutura das hipóteses e expectativas que estruturam os nossos pensamentos, sentimentos e ações” (Mezirow, 2013, p.110). De acordo com o mesmo autor, a Aprendizagem Transformativa pode ser definida “como o processo pelo qual transformamos modelos de referência problemáticos (...) para torná-los mais inclusivos, diferenciados, abertos, reflexivos e emocionalmente capazes de mudar” (p.112). O mesmo acrescenta que esta é uma dimensão Adulta da avaliação racional, demandando a validação e a reformulação de estruturas de significado.

A Aprendizagem Transformativa implica dois elementos fundamentais, a saber: a reflexão ou autorreflexão crítica sobre hipóteses e a participação no discurso dialético para validar o melhor juízo reflexivo.

De acordo com o modelo proposto por Jack Mezirow, a Aprendizagem Transformativa agrega um tipo de saber emancipatório, potenciador de um desenvolvimento contínuo da pessoa humana, essencialmente no período de vida Adulta. Esta retrata a transformação das perspectivas de sentido que enquadram e encerram a interpretação que a pessoa faz da realidade. Desta forma, as perspectivas de sentido constituem o quadro de referência e os filtros que moldam e condicionam a percepção do indivíduo acerca de si e da realidade.

Jack Mezirow, enquanto sociólogo e professor de Educação de Adultos defende a existência de três tipos de conhecimento, fomentando cada um deles uma aprendizagem específica: “instrumental, para controlar o ambiente; prático, para conhecer e se relacionar com os outros; emancipatório, para conhecer os pressupostos do nosso próprio conhecimento” (Alcoforado, 2008, p.100). O mesmo autor, inclui ainda citando Mezirow, que a utilização dos dois primeiros tipos de conhecimento conduz-nos a “desafiar as nossas perspectivas de significado distorcidas” (Alcoforado, 2008, p.100). Com isto, estamos a promover e aprimorar um processo de aprendizagem emancipatória, gerando conhecimento consequente de uma autorreflexão crítica. Esta autorreflexão é influenciada pelo processo de socialização e acarreta o “questionamento crítico de ideias erradas (...), resultantes de aprendizagens anteriores” (Alcoforado, 2008, p.101). De acordo com Moura (1999), o “processo de reflexão crítica é crucial para a justificação e validação de pressupostos.” Para este, a autorreflexão crítica “é um elemento emancipatório no conceito de aprendizagem transformativa.”

Com base no acima exposto, podemos aferir que a Aprendizagem Transformativa tem por base que o conhecimento se constrói em interação com o meio ambiente e contextual, sendo elaborado após a ação e transformação do objeto pelo sujeito. A este conhecimento prévio, Mezirow designou de perspectivas de significado e/ou sentido. Desta forma, as perspectivas de significado adquiridas na infância e/ou adolescência pelo indivíduo assumem-se como “quadro de referência de posteriores interpretações que o indivíduo faz da realidade que o envolve” (Moura, 2000). Ora, sendo a interpretação da experiência colocada em prática, transversalmente, às estruturas de sentido as nossas expectativas face aos acontecimentos são condicionadas por estas.

A Aprendizagem Transformativa decorre da resposta a um dilema desorientador, direcionando a consecução de conhecimento e competências necessários ao aparecimento de novos papéis sociais e, porventura de uma reintegração social. Alcoforado (2008), esclarece ainda, mencionando a obra de Mezirow (1991) que a “aprendizagem

transformativa não é sinónimo de aprendizagem emancipatória, ainda que esta possa ser, muitas vezes, transformativa” (p. 101). Por outras palavras, isto implica que nem todo o pensamento crítico conduza à transformação de perspetivas e/ou esquemas de significado, ou, então, que essa transformação não seja emancipatória. Assim, a Aprendizagem Transformativa pode ser emancipatória mas nem sempre o é.

Alcoforado (2008) na sua obra explica, parafraseado Simões (2000) que a transformação dos esquemas de significado, deve instituir a parte primordial da Educação de Adultos, precisamente por ser transformativa em detrimento da Educação de crianças e adolescentes por ser, sobretudo formativa.

3.1.1. A Aprendizagem Transformativa e a sua aplicação na situação de reclusão

Atualmente, existe uma visão abrangente de uma grande multiplicidade de abordagens e construções teóricas sobre a aprendizagem, em virtude deste campo se constituir como complexo e hermético. De acordo com Illeris (2013), a aprendizagem pode ser delimitada de maneira dupla como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (p.16). O mesmo autor, afirma ter selecionado a definição supracitada por a mesma se constituir como uma formulação aberta, uma vez que o construto integra um conjunto extenso de processos. A Figura 1 reúne as principais áreas de estudo envolvidas no processo de aprendizagem.



Figura 1. As principais áreas de estudo da aprendizagem (Illeris, 2013, p. 16)

Para compreender o processo de aprendizagem, é necessário ter em mente a presença de dois processos, a saber: um processo externo, integrando este a interação entre o indivíduo e o seu contexto; e um processo interno, sendo este psicológico e responsável pela elaboração e aquisição de conhecimento. Neste, estão implícitas características que influenciam as possibilidades de aprendizagem. Ressalta-se, que apesar dos processos poderem ser estudados em separado (já que há teorias que operam apenas com um desses processos), ambos devem estar estritamente envolvidos para que haja de facto aprendizagem.

Illeris (2013), ao construir o seu próprio modelo de aprendizagem (Figura 2), começou por representar o processo interno de interação. Este pode ser representado por meio da seta vertical que estabelece uma relação entre o ambiente e o individual (que trata um sujeito/aprendiz específico). De seguida, somou um outro eixo (retratado pela seta horizontal) que traduz o processo psicológico de aquisição. Este integra duas funções psicológicas iguais, envolvidas em qualquer processo de aprendizagem: a função de aplicar conteúdo e a função de incentivo e aprovisionar e orientar energia mental imprescindível ao processo.



Figura 2. Os processos fundamentais da aprendizagem (Illeris, 2013, p. 18)

A disposição das duas setas, reproduz um triângulo que engloba três ângulos, representando estes três esferas ou dimensões da aprendizagem, a saber: conteúdo, incentivo e ambiente. Toda a aprendizagem envolve estas três esferas em simultâneo. Este modelo remete para um conceito de aprendizagem de caráter construtivista, conjecturando que o “próprio educando constrói ou interpreta as suas estruturas mentais ativamente” (Illeris, 2013, p.21).



Figura 3. As três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências (Illeris, 2013, p. 19)

Em termos práticos, em concordância com Illeris (2013), “a dimensão da interação propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem” (p.19). A aditar, o autor supramencionado alega que esta “serve à integração pessoal em comunidades e na sociedade e, assim, também constrói a socialidade do indivíduo” (Illeris, 2013, p.19). À medida que a função de incentivo equivale à forma como a situação é vivida, ou seja, os tipos de motivações e sentimentos implicados e, conseqüentemente a natureza e intensidade da energia mental que é impulsionada. Desta forma, o valor e a durabilidade da aprendizagem estão visceralmente relacionados com o valor do incentivo ao processo. Sucintamente, o conteúdo e o incentivo da aprendizagem estão dependentes do processo de interação entre o indivíduo e o contexto.

Gardner citado por Illeris (2013) declara que existem várias inteligências independentes, uma vez que a aprendizagem não integra somente capacidades cognitivas mas também capacidades emocionais e sociais. É daqui que surge a importância de estilos de aprendizagem individuais, dado que determinadas particularidades, tais como a idade e o sexo do indivíduo influenciam em determinadas aspectos as possibilidades de aprendizagem. O cientista e professor de Aprendizagem ao Longo da Vida, Illeris nomeia quatro tipos de aprendizagem: aprendizagem cumulativa ou mecânica; aprendizagem assimilativa ou por adição; aprendizagem acomodativa ou transcendente; e aprendizagem significativa (Rogers), expansiva, transicional (Alheit) ou transformativa (Mezirow).

Illeris (2000) citado por Quintas (2006) reitera que o que distingue as diferentes abordagens de Educação e Formação de Adultos é a sua incorporação em ideias de “natureza idealista” ou de “natureza crítica e emancipatória” (p.13). A primeira apoia-se na ideia de que todo o ser humano se encontra determinado ao auto-desenvolvimento e autorrealização dos seus potenciais, dada a sua estrutura psicológica. Neste caso, a EFA é estabelecida como um processo facilitador e de suporte à capacidade de auto direção que os indivíduos possuem espontaneamente. Em contraponto, a abordagem de natureza crítica e emancipatória caracteriza-se por ser interdisciplinar, traduzindo-se a Educação na ação do sujeito individual e coletivo (sujeito esse a que Illeris chamou de histórico) com o objetivo de se transformar a si próprio e ao contexto que o corroborou. Posto isto, Illeris considera que as práticas de EFA podem ser definidas segundo quatro ideias fundamentais: a Andragogia (Knowles), a Reflexão Crítica, a Aprendizagem Transformativa (Mezirow) e a Responsabilidade Social. A Andragogia desenvolve-se segundo a perspectiva de natureza idealista, enquanto que as restantes se desenrolam de acordo com um discurso de natureza crítica e emancipatória.

É com base nestes discursos que o ponto que se segue decorre, procurando este analisar e refletir qual o papel destas abordagens na ressocialização de indivíduos Adultos em situação de reclusão.

3.2. Modelo Andragógico

O carácter e as pedagogias utilizadas na Educação ministrada em ambiente prisional, refletem as mudanças sociais e políticas decorrentes ao longo do tempo. Na sociedade contemporânea, observa-se um fraco e basilar investimento na conceção de programas educacionais para a população Adulta. Assim, na generalidade dos casos assiste-se à aplicação dos mesmos currículos que se utilizam com as crianças e jovens.

Sendo a prisão, um local naturalmente isolado e opressor torna-se premente remediar as disparidades educacionais entre os Adultos reclusos e a restante comunidade. Sabe-se que a Educação pode oferecer benefícios emocionais e sociais positivos, independentemente do contexto. Ao longo do enquadramento teórico que se encontra em epígrafe, esta situação foi por variadas vezes retratada, com o intuito de refletir e instigar a importância de criar práticas e estratégias educacionais com potencial emancipatório para a público recluso. Foi com base neste propósito que o ponto que aqui se desenrola procura cogitar sobre a prática de ensino segundo o Modelo Andragógico dentro do meio carcerário.

O construto da Andragogia surgiu no campo da Educação e Formação de Adultos por volta dos anos 60. Em conformidade com Quintas (2006), embora o termo tenha sido empregue pela primeira vez por Alexandre Kapps em 1833, o seu intérprete mais conhecido é Malcom Knowles. O conceito vulgarizou, estando as concepções de Educação e Formação de Adultos fortemente marcadas pela perspetiva Andragógica. Este modelo consiste num quadro teórico que parte do conhecimento que existe acerca das características dos Adultos, viabilizando o surgimento de uma proposta educativa que atenda às particularidades destes e, por conseguinte distinta das que eram proporcionadas a crianças e jovens.

Este modelo propõe um quadro de intervenção educativa que valorize as experiências de vida dos alunos, auxiliando o seu processo de auto-direção. Com isto promove seis indicadores de diferenciação diante dos processos educativos para Adultos, fornecendo estes uma estrutura útil para desenvolver e organizar práticas de ensino em meio carcerário. Nomeou-se o modelo supramencionado, uma vez que o mesmo edifica a

sua estratégia de ensino, tendo por base a valorização do processo sob o conteúdo e o pensamento crítico sob a memorização, podendo o mesmo segundo Conway (2022) conduzir a experiências educacionais individuais e interpessoais mais significativas¹².

A prática de ensino Andragógico, fundamenta-se em seis princípios, tal como já foi referido anteriormente e que diferem das pedagogias típicas, nomeadamente na forma como se relacionam entre si, a saber: (1) necessidade de saber dos alunos Adultos; (2) a sua autoconceção como aprendizes, isto é, o conceito que tem de si; (3) a importância das experiências precedente; (4) a prontidão para aprender; (5) orientação da aprendizagem; e (6) motivação para aprender. O momento que se segue indaga na descrição acerca das principais implicações que cada um desses princípios tem no processo de ensino-aprendizagem no ecossistema prisional.

O primeiro princípio elucida para o facto do sujeito Adulto, à medida que amadurece sofrer transformações que modificam a propensão para aprender. Assim sendo, o Adulto possui interesses próprios e estruturas de conhecimento prévias, integrando informação de acordo com as suas necessidades.

Dado que o ambiente prisional conduz à perda da autodeterminação, torna-se imperativo auxiliar na devolução do grau de autonomia aos sujeitos aprendentes dentro do processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, este indicador alerta para a capacidade que o aluno tem em direcionar a sua própria aprendizagem na prossecução de autonomia e independência. Perante o exposto, o respeito por esta característica do aprendiz manifesta o envolvimento e a responsabilidade dos formandos no processo de tomada de decisão sobre a sua própria aprendizagem, traduzindo-se isto na planificação do conteúdo a interpretar. É com base nisto que o segundo elemento se edifica.

O terceiro indicador alude para o valor da experiência. De acordo com Conway (2022), a valorização das experiências de vida dos alunos, bem como o desenvolvimento da autodireção podem contribuir na medida do possível a combater possíveis efeitos que resultem das dinâmicas pessoais e interpessoais mais prejudiciais da prisão¹³. O autor supramencionado citando Knowles (2000) reitera que para as crianças a experiência é algo

¹² “Teaching strategies that emphasize and value process over content, critical thinking over rote memorization, and student agency over instructor absolutism, are particularly suitable for college-in-prison programs because they are more likely to lead to meaningful individual and interpersonal educational experiences” (Conway, 2022, p.4).

¹³ “Practices such as the development of self-direction and the valuing of learners’ life experiences can help combat—at least in some considerable measure—the most harmful personal and interpersonal dynamics in prison” (Conway, 2022, p. 6).

que lhes acontece, enquanto que para os Adultos, a experiência é quem eles são¹⁴. Desta forma, podemos afirmar que a experiência serve como um valioso e abastado recurso para a aprendizagem. Todavia, as diferenças nas experiências de vida dos alunos devem ser exploradas e respeitadas como recursos para a aprendizagem, priorizando-se a Educação entre pares.

O quarto indicador reporta para a vontade de aprender, sistematizando esta de acordo com objetivos pessoais traçados previamente por cada indivíduo para suprir necessidades que este através de um método de autoavaliação encontra.

A orientação da aprendizagem constitui o quinto princípio, traduzindo-se na relevância dos saberes ministrados estarem em consonância com situações reais e do cotidiano.

A motivação encontra-se estritamente relacionada com o sucesso ou insucesso do ato educativo. Assim, quanto mais bem-sucedidas são as pessoas mais motivadas estão e vice-versa. Quintas (2006) citando Knowles (1980) afirma que as crianças e jovens são mais sensíveis a estímulos externos, possuindo o Adulto “uma motivação intrínseca que assenta no seu propósito pessoal de atingir determinados objetivos que definiu para si próprio” (p.16). Quer isto dizer que enquanto os alunos mais jovens procuram aprovação externa como principal fonte de motivação, os alunos Adultos tendem a procurar maior autonomia.

As considerações aqui apresentadas são um forte endosso para a construção e implementação de programas educacionais na prisão, dado que as estratégias de ensino que adotem práticas que respondam à diversidade e amplitude das experiências de vida comuns nas salas de aula na prisão, viabilizando não só a reconciliação com o ato educativo, como também a promoção de relacionamentos respeitosos entre os demais. Neste sentido, podemos afirmar tal como Kalman (2020) o fez que aprender na prisão é muitas vezes mais uma prática comunitária que individual¹⁵.

¹⁴ “To children, experience is something that happens to them; to adults, experience is who they are” (Conway, 2022, p.13).

¹⁵ “Learning in prison is often more a comunal practice than na individua one” (Kalman, 2020, p.9).

3.3. Modelo Humanista

A Perspetiva Humanista emerge, concomitantemente aos movimentos cognitivistas no início dos anos 70. A abordagem humanista atenta o sujeito na sua unicidade, liberdade, interesse, autonomia, nas avaliações e percepções que faz de si e do mundo. Assim, segundo a Teoria Humanista, “o homem é o centro das especulações e não há direção de fora para a resolução de problemas que estão dentro da pessoa” (Ferreira, 2001, p.151). Alcoforado (2008) afirma que Abraham Maslow e Carl Rogers marcaram o humanismo moderno não só no campo da Psicologia mas também no domínio da Educação. O mesmo autor acrescenta que “em comum, ambos tinham, naturalmente, uma conceção otimista e positiva acerca da pessoa humana, sobre a qual defendem que possui uma forte e contínua motivação para a aprendizagem e a mudança” (p.94).

A teoria rogeriana é considerada fenomenológica, dando “grande importância às experiências da pessoa, a seus sentimentos e valores e a tudo o que pode ser resumido como ‘vida interior’” (Ferreira, 2001, p.149). São destas experiências, percepções e potencialidades que cada pessoa traz dentro de si de que resulta o comportamento. Na perspectiva de Rogers, o ensino que era centrado no professor, passa a ser centrado no aluno, promovendo - se uma aprendizagem significativa, onde o princípio central é a facilitação da aprendizagem e, simultaneamente o envolvimento pessoal do aluno. A aprendizagem significativa:

tem a qualidade de um envolvimento pessoal - a pessoa como um todo inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto-iniciada – mesmo quando o primeiro impulso ou o estímulo vem de fora, o senso da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro. É penetrante – suscita modificação no comportamento, nas atitudes, talvez mesmo na personalidade do educando (...) (Ferreira, 2001, p.152)

O autor supramencionado citando Rogers (1984), refere que um ambiente concedido de forma encorajadora, empática, facilitadora e aceitadora contribui para que sempre que estejamos perante atos educativos entendidos pelos sujeitos educandos como problemáticos existe “alteração estável do *self*” (Alcoforado, 2008, p.95). Em termos

práticos, a ideia aqui implícita é a de que o envolvimento do aluno e, sincronicamente a presença do professor facilitador possibilitam uma aprendizagem significativa. Porém, torna-se necessário que o aluno entenda a relevância do que estuda, bem como a valorização da sua pessoa. Para tal, o conhecimento terá de estar de acordo com os seus interesses, aspirações e necessidades pessoais, ou seja, do próprio *self*. Neste caso, a auto-avaliação viabiliza a “significação de suas experiências e no impulso internalizado para a descoberta e compreensão do novo” (Lira, 2019, p.25). A aditar ao exposto, a aprendizagem deve ocorrer de acordo com objetivos precisos definidos que tenham por base problemas reais, ocorrendo a mesma de modo intencional na construção de significado a partir da própria experiência. A mesma influí pelo contexto ambiental, pelas emoções e motivações do próprio sujeito.

Roger considera que a realização pessoal é consequência da interação de três fatores, a saber: apreço, aceitação e confiança; compreensão empática; e autenticidade. A tríade rogeriana composta pelos elementos atrás assinalados constituem-se como facilitadores da aprendizagem.

Além de pioneiro da corrente humanista, Maslow é visto como um dos mais notáveis especialistas na área da motivação humana. Este refere que o que motiva o Adulto é o facto de a aprendizagem satisfazer as suas necessidades, seguindo uma ordem hierárquica¹⁶. De modo prático, quer isto dizer que à medida que se vão satisfazendo e atendendo às necessidades que se encontram na base, outras de nível superior vão surgindo, contribuindo isso para o sentimento de auto-desenvolvimento. Ademais, estas necessidades “vão surgindo em nossas vidas numa sequência lógica de satisfação, de maneira que as necessidades de baixo nível precisam ser atendidas de forma total ou parcial, para que as necessidades de alto nível possam se tornar motivadoras” (Lira, 2019, p.26). Segundo o psicólogo americano, há necessidades básicas que têm de ser satisfeitas antes que o indivíduo possa prosseguir para a necessidade mais avançada. Isto leva a que Alcoforado (2008) conclua que:

¹⁶ Em concordância com Maslow, os seres humanos são motivados por cinco tipos diferentes de necessidades humanas, sendo estas classificadas em cinco categorias: fisiológicas, segurança, sociais, estima e autorrealização. As primeiras três são consideradas necessidades primárias e de ordem inferior e as últimas duas, secundárias e de ordem superior. Estas desenvolvem-se sequencialmente desde o nascimento até ao período da adultez.

a pessoa humana se envolve numa procura contínua de autonomia, liberdade, auto-actualização e autodireção, como única forma de se tornar totalmente funcional. Daqui resulta um entendimento da educação e, por maioria de razão, de Educação de Adultos, como uma proposta não diretiva de facilitação da aprendizagem, criando as melhores condições para o desenvolvimento e autorrealização de cada pessoa (p.95).

Com isto, acredita-se que o otimismo e positivismo acerca da pessoa humana, alicerçado a uma Educação centrada no indivíduo, bem como nas suas necessidades e potencialidades despertam no sujeito possibilidades de crescimento, desenvolvimento e realização. Contudo, para que tal aconteça torna-se imperativo que se atenda às necessidades da pessoa, tornando-a central no processo educativo. Isto, e simultaneamente a composição de um ambiente auspicioso na procura de realização pessoal.

Desta forma, a participação e trabalho teórico apresentados pelos psicólogos Carl Rogers e Abraham Maslow viabilizaram o empreendimento de uma teoria para a área de Educação de Adultos pela figura de Malcolm Knowles na segunda metade do século XX nos Estados Unidos da América. Esta teoria denominou-se Modelo Andragógico e tem por suporte seis princípios básicos, originando este a ordenação das atividades educativas para Adultos ao longo de um processo que se designou de Ciclo Andragógico. Este último procura a autonomia e individualização do processo educativo, onde o professor se coloca como agente facilitador da aprendizagem, adequando as aprendizagens às respetivas necessidades do sujeito educando.

4. Motivação

As práticas relativas às EFA são sustentadas por teorias, abordagens e filosofias que investigam aspetos internos e externos relacionados com o próprio processo de ensino-aprendizagem, como sendo as motivações e os interesses e, em contraponto as desmotivações e os desinteresses. A aditar ao exposto, importa enfatizar estas tendo em conta o local onde o ensino acontece, ou seja, a instituição penitenciária. Desta forma, importa a motivação a ser estimulada na pessoa reclusa, em detrimento da motivação da instituição penitenciária.

À semelhança do anteriormente ressaltado, dissertar sobre EA em ambiente prisional pressupõe falar de uma Educação que é utópica, uma vez que esta “acontece em um lugar que não deveria existir e ainda mais como local de Educação (e menos ainda de reeducação)” (De Mayer, 2011, p. 44). Quer isto dizer, que a Educação prestada no ecossistema prisional é equiparada a uma Educação em contexto de exclusão e segregação, onde existe superlotação e carência de “recursos humanos e materiais”, reunindo estas “os mais pobres entre os pobres, assim como as minorias, e raramente atendem às funções que lhe foram confiadas”, viabilizando o agravamento de “situações humanas já fragilizadas” (De Mayer, 2011, p.45). Logo, importa pensar em práticas educativas que atendam desde as necessidades mais básicas aos interesses dos indivíduos.

Segundo o autor já citado, “a Educação nunca será a pitada de açúcar que permitirá engolir mais facilmente uma porção amarga – a prisão” (De Mayer, 2013, p.35). Creio que é aqui que reside a principal importância deste estudo, dado que os interesses e motivações para com os percursos educativos e formativos se encontrem condicionados e mitigados pela realidade carcerária. Consoante o mesmo autor (2011), “a demanda por Educação na prisão é paradoxal”, uma vez que é realizada sob o pretexto de os detentos suportarem o menos mal possível a perda da sua liberdade. Sem embargo, não se constituindo a Educação de Adultos em ambiente prisional como uma “mera atividade”, torna-se fundamental “apresentar aos detentos uma Educação para toda a vida como algo diferente do risco de um novo fracasso escolar” (De Mayer, 2011, p.35). A Educação na prisão raramente é acolhida como possibilidade e/ oportunidade, sendo fulcral torná-la atrativa e envolvente para todos os reclusos:

Como a prisão, que é antieducativa em si, pode oferecer às pessoas que não pediram para estar lá e que só raramente reivindicam programas educacionais, uma possibilidade de contar com aprendizados úteis no seu momento presente e que lhe servirão até a sua saída? A menos que se considere, como alguns, que repressão e educação são as duas faces da mesma moeda. (...) uma Educação é possível com a condição de que esta última seja efetivamente uma Educação para toda a vida e não o ensino ou a reeducação. Diremos também que, mesmo trabalhando nessas contradições, os educadores e os educandos devem poder se beneficiar de condições

essenciais à circulação das ideias, mesmo que os corpos não possam circular livremente. (...) na prisão, nenhuma iniciativa educacional (ou social) terá impacto significativo sem a participação dos principais interessados (De Mayer, 2011, p.34).

Pelo exposto, importa clarificar algumas definições terminológicas acerca do que se compreende ser a motivação para a aprendizagem. Em conformidade com o apresentado por Martinez Chacin (2019) na sua dissertação de mestrado, a motivação manifesta-se como “um construto multifatorial abordado por um vasto número de autores, de diferentes âmbitos, resultando em inúmeras teorias explicativas do seu funcionamento” (p.4).

A leitura de literatura científica permite aferir que ao longo dos anos, os diferentes estudos sobre a temática tem incidido no indivíduo, no grupo, em variáveis culturais e socioculturais. Em particular, o que aqui se desenrola pretende compreender quais os possíveis motivos que levam os indivíduos a procurarem e a inscreverem-se em cursos EFA.

De modo genérico, antes de nos guiarmos para a menção de algumas teorias explicativas da motivação humana, interessa compreender o conceito. Conceptualmente, motivação (do latim, *movere*) é comumente designado como o “conjunto dos motivos que levam uma pessoa ou grupo de pessoas a agirem de determinada maneira”¹⁷. A própria definição tem implícita a ideia de movimento, estímulo e incentivo relativamente à forma como alguém inicia, continua ou termina um determinado comportamento. Assim sendo, as teorias da motivação são construídas com base num conjunto de pressupostos acerca da natureza das pessoas e, por conseguinte os fatores que dão impulso à ação.

Ao longo deste tópico aludiremos de forma pouco extensa os contributos teóricos de Philippe Carré, bem como a Teoria da Autodeterminação proposta por Déci e Ryan, uma vez que são as duas perspetivas que mais servem numa perspetiva educacional.

¹⁷ De acordo com o dicionário online *Priberam*. Consultar em <https://dicionario.priberam.org/motiva%C3%A7%C3%A3o>

4.1. Teoria da Motivação Intrínseca de Déci

O psicólogo Edward Déci foi pioneiro no estudo da Motivação Humana, sendo um dos melhores e mais relevantes contributos nesta área. Este procurou clarificar qual a razão que conduz um sujeito a perseverar uma determinada tarefa, somente pela satisfação que a mesma lhe dá. Com isto, podemos deduzir que a teoria tem por base a motivação intrínseca. Porém, o autor já mencionado não refere numa primeira fase a justificação pela qual a motivação intrínseca se verifica, mas avança para a existência de dois propósitos essenciais para a compreensão da sua teoria. Assim, segundo este existem dois tipos de motivações: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A primeira pode ser precisada como as atividades em que a pessoa persiste sem existir uma recompensa aparente, exceto a própria atividade, ou seja, realiza a mesma por vontade própria sendo responsável pelos seus próprios comportamentos.

Somando ao exposto, Déci reconhece na obra “*Intrinsic Motivation*” que as pessoas parecem empenhar-se nas atividades pelo seu próprio bem e não pelo alcance de uma recompensa extrínseca, ficando totalmente comprometidas e absorvidas por estas¹⁸. A leitura da obra supracitada permite concluir que a definição apresentada não é satisfatória, dado não permitir assimilar a base psicológica deste tipo de motivação.

Em contraponto, na motivação extrínseca não existe qualquer tipo de controlo pessoal sobre o próprio comportamento, estando a atividade motivada pelo estímulo que a pessoa vai receber pela realização desta.

De acordo, com Ferreira (2010) por meio da citação de outros autores, Déci estudou várias teorias, tendo prestado especial atenção às teorias das emoções. Todavia, disponibilizou mais atenção às teorias da competência e da autodeterminação, integrando diferentes detalhes destas na sua própria teoria. O ponto que se segue destina-se à identificação e caracterização desta.

¹⁸ “Intrinsically motivated activities are ones for which there is no apparent reward except the activity itself. People seem to engage in the activities for their own sake and not because they lead to an extrinsic reward” (Déci, 1975, p.23).

4.2. Teoria da Autodeterminação de Déci & Ryan

Déci em articulação com Ryan, apresenta em 1985 uma reformulação da sua teoria. Esta foi proposta “com o objetivo de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção” (Guimarães & Boruchovitch, 2004, p.143). Em conformidade com os autores supramencionados, existem três necessidades psicológicas inerentes ao tipo de motivação intrínseca, a saber: necessidade de autonomia, necessidade de competência e necessidade de pertença e estabelecimento de vínculos. Esta teoria preconiza que os sujeitos consigam efetivar estas três necessidades, de modo a atingir o crescimento psicológico e se sintam intrinsecamente motivados.

Tal como acima assinalado, existem dois tipos de motivação: motivação intrínseca e extrínseca. Deci e Ryan (2000) citados por Guimarães e Boruchovitch (2004) consideram a motivação intrínseca, a forma de comprometimento em determinada atividade por causas e interesses pessoais, sendo a mesma geradora de satisfação, bem como “a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social” (p. 143) da pessoa humana. Em contraponto, a motivação extrínseca diz respeito ao envolvimento de atividades que permitam o alcance de resultados socialmente valorizados, diferentes da atividade em si mesma, ou seja, é reconhecido por trabalhar em resposta a algo externo, tendo por interesse a aquisição de recompensas materiais ou sociais. Quer isto dizer que a ação por si só não satisfaz o indivíduo, ocorrendo esta por condições externas.

Para os autores já referenciados há dois pontos julgados fulcrais na compreensão da motivação, a saber: direção e energia¹⁹. A energia é considerada uma questão de necessidade visceral ao organismo (em interação com o ambiente) para que o mesmo permaneça saudável²⁰. Enquanto isto, a direção corresponde aos processos e estruturas do organismo que dão sentido a estímulos internos e externos, sendo a ação conduzida para a satisfação das necessidades. Basicamente, o campo da motivação explora, de forma simples todos os aspetos das necessidades de um organismo e dos processos e estruturas que relacionam essas necessidades com o comportamento²¹.

¹⁹ “The study of motivation is the exploration of the energization and direction of behavior” (Déci & Ryan, 1975, p.3).

²⁰ Energy in motivation theory is fundamentally a matter of needs (Déci & Ryan, 1975, p.3).

²¹ “Simply stated, then, the field of motivation explores all aspects of an organism's needs and the processes and structures that relate those needs to behavior; motivational theories organize the findings of those explorations” (Déci & Ryan, 1975, p.3).

Os autores suprarreferidos concebem a motivação intrínseca como a necessidade inata que o organismo tem para ser competente e autodeterminado, funcionando estas necessidades como um importante energizador para o comportamento, procurando continuamente conquistar os desafios ideais. Quando as pessoas se encontram intrinsecamente motivadas, estas experienciam interesse e prazer, sentindo-se competentes e autodeterminadas, entendendo o *locus* de causalidade para que o seu comportamento seja interno, e em alguns casos em que experienciam fluxo. Em antítese ao interesse e fluxo, existe pressão e tensão²². Posto isto, quando os indivíduos se encontram sobre pressão começam a sentir-se naturalmente ansiosos, ou seja, estiveram envoltos em motivação extrínseca. De forma muito sintética, aquando da alteração do *locus* interno para o externo estamos, conseqüentemente, a transformar a motivação intrínseca para a extrínseca, e por conseguinte existe uma quebra de autonomia e prazer dos sujeitos na realização das tarefas.

4.3. Modelo teórico de Philippe Carré

O sociólogo e psicopedagogo Philippe Carré aprimorou um modelo teórico acerca dos motivos pelos quais os Adultos integram e se envolvem em cursos de formação. Inspirado nas teorias de autores como Cyril Houle (1961) e Déci e Ryan, Carré escreveu um livro nomeado “*De la motivation à la formation*” (2001).

Carré (2001) para avançar com a validação e legitimação do modelo teórico, começou por definir motivação como sendo complexo de definir mas que de forma global é a força motriz que leva a uma determinada ação. Somando a isto, menciona autores como Vallerand e Thill (1993), afirmando que “o conceito de motivação é uma «construção hipotética» que visa descrever «as forças internas e ou externas que produzem o desencadear, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento» (Carré, 2001, p.286)”. De modo a evidenciar o hermetismo inerente ao construto, o autor suprarreferido cita S. Michel (1994):

²² “When people are intrinsically motivated, they experience interest and enjoyment, they feel competent and self-determining, they perceive the locus of causality for their behavior to be internal, and in some instances they experience flow. The antithesis of interest and flow is pressure and tension.” (Déci & Ryan, 1975, p.34).

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 (citado por Carré, 2001, p.19).

Foi com base na definição que se apresenta em epígrafe que Carré direcionou a sua investigação em torno de uma questão “*Pourquoi les gens se forment-ils?*” (Carré, 2001, p.19). Esta interrogação converteu-se na elaboração de um modelo descritivo acerca dos motivos, orientações e envolvimento Educativo e Formativo do público Adulto. Assim, de modo a conceptualizar o modelo o autor apresenta na sua obra um quadro que tem por base dois eixos de orientação motivacional: um eixo relativo aos motivos, dividindo-se este em intrínsecos e extrínsecos; e um segundo eixo referente à aprendizagem e à participação. Em termos práticos, os motivos categorizam-se em intrínsecos e extrínsecos, podendo ser orientados para a participação ou para a aprendizagem.

No artigo intitulado “Motivação e relação com a formação”, Carré assevera que os motivos pelos quais a população Adulta se envolve em processos educativos e formativos são plurais e nunca singulares, bem como contingentes, ou seja, circunstâncias e evolutivos. O esquema organiza os dez motivos apresentados por Carré durante o seu estudo, em conformidade com as quatro orientações motivacionais (Figura 4). As motivações intrínsecas assinaladas são três, enquanto que os extrínsecos são sete.

Concretamente, os intrínsecos denominam-se de motivo epistémico (prazer por apropriar-se de conhecimento), socioafetivo (desenvolvimento de relações e contactos sociais) e hedónico (o que conta é o clima e o ambiente em que decorre a motivação).

Relativamente aos extrínsecos, estes são denominados de económicos (vantagens materiais), prescrito (por imposição de outra pessoa seja direta ou indiretamente), derivativo (para evitar determinadas atividades tidas como desagradáveis, em jeito de alternativa), operacional profissional (adquirir competências reconhecidas como fulcrais ao mundo do trabalho), operacional pessoal (adquirir competências reconhecidas como fulcrais na esfera pessoal), identitário (aquisição de competências importantes à

transformação de características de identidade) e vocacional (obtenção de competências para a preservação e/evolução de um emprego)²³.

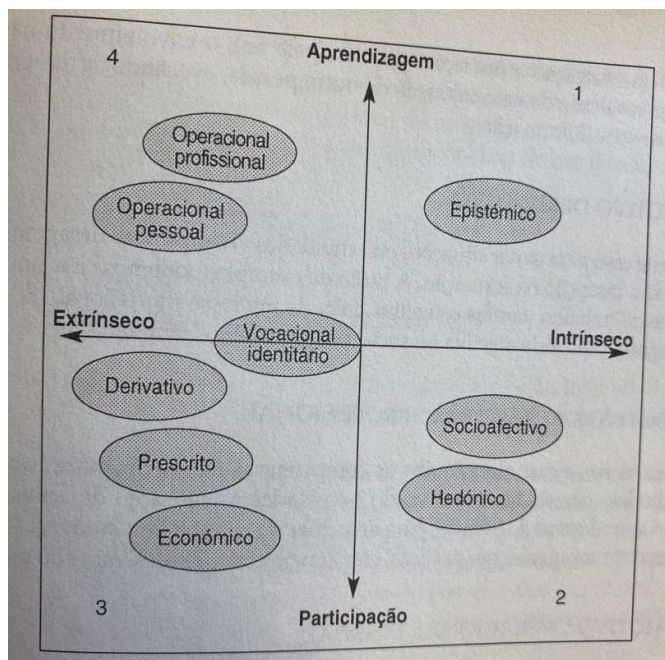


Figura 4. Quatro orientações e dez motivos de envolvimento em formação (Carré e Caspar, 2001, p.285)

Para finalizar, e em concordância com o defendido pelo professor universitário Carré, o processo motivacional no que respeita à formação pode ser manifestado de acordo com dois prismas. O primeiro refere-se ao envolvimento que o formando apresenta na formação, enquanto que o segundo é relativo ao prosseguimento do envolvimento, sendo este visível através da evolução e participação durante processo formativo.

Conclusão

A escola na prisão pode ser caracterizada como “lugares multiculturais e nesse espaço, aprender, compreender e aceitar as diferenças será certamente muito útil” (De

²³ Para uma descrição mais pormenorizada, aconselho a leitura do Capítulo 14 – Motivação e relação com a formação do livro “Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação” da direção de Philippe Carré e Pierre Caspar (pp. 285 - 307).

Mayer, 2013, p.42). Porém, a essência punitiva da prisão afirma-se como contraditória ao objetivo primordial do que deve ser a escola, tornando a Educação no espaço de reclusão uma tarefa difícil e árdua. De acordo com Julião (2016), “as ações educativas devem exercer uma influência edificante na vida do interno, criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade” (p.36).

Desta forma, mais do que promover uma Educação que permita a ressocialização e a (re)integração de indivíduos reclusos, os programas educacionais em ambiente prisional, segundo De Mayer (2011) devem privilegiar o “estar aqui no mundo”, ido para além das aprendizagens técnicas e a aquisição de competências. Quer isto dizer que apesar do trabalho desenvolvido pelas entidades competentes ir ao encontro do ensino e da formação profissional, o enfoque deve ser numa Educação ao Longo da Vida que seja em si libertadora e emancipadora.

Estando a Ressocialização intimamente relacionada com a (re)educação do indivíduo e, por consequência com a reinserção social do mesmo, assiste-se a uma diversidade de nomenclatura envolta do assunto, a saber: ressocialização, reinserção, reabilitação, reeducação – remetendo todas as elas para o reforço de valores que foram contrariados com o não cumprimento da norma social e penal. Porém, faz-se uso da perspectiva de Machado (2015) ao assegurar que a ressocialização se traduz no conjunto de medidas impostas pelo Estado e pela sociedade civil que contribua para readaptar o indivíduo antes de este ser posto em liberdade, enquanto que a reintegração social é mais vasta e abrangente, uma vez que conjectura a interação entre o indivíduo detido e a sociedade, ou seja, a sua reinserção e introdução social efetiva. Relativamente, à reeducação esta é tida como o desenvolvimento das plenas capacidades, potencialidades e competências do sujeito. Nesta sequência de disparidade terminológica, o conceito torna-se ambíguo e difícil de expressar, talvez seja por isso que a teoria e a prática se apresentam como discrepantes. Com base no apresentado em epígrafe, aconselha-se a um repensar do ideal Ressocializador para que este seja efetivo e material e não somente formal, uma vez que é dever moral de qualquer Estado de direito que a finalidade primeira da execução penal seja a Ressocialização.

Durante este capítulo, foi encetado uma diversidade de modelos teóricos relacionados com a motivação e com o processo de ensino-aprendizagem de pessoas Adultas, de forma a promover a reflexão acerca da urgência da criação de recursos e

ferramentas que permitam a implementação, instituição e consolidação eficaz de políticas e propostas públicas capazes de responder às especificidades do público alvo.

CAPÍTULO III – Estudo sobre as razões e percepções para o envolvimento na formação

Introdução

Em Portugal, à semelhança de outros países da União Europeia, o direito à Educação de indivíduos em situação de reclusão, fundamenta-se no princípio constitucional de direito à Educação para todos. Contudo, e apesar das sucessivas reformas levadas a cabo em termos legais, a par da evolução dos Direitos Humanos contribuindo estas para a mudança de um paradigma que contemple uma maior preocupação com a qualidade da adaptação e das condições da população reclusa, ainda são conhecidas algumas das dificuldades inerentes ao processo de reclusão. Estas encontra-se relacionadas com o processo de reinserção, (re)educação e ressocialização do sujeito neste situação, e por conseguinte na dificuldade em obter respostas reabilitantes mais humanizantes e humanizadas. As idiosincrasias e singularidades do espaço de reclusão requerem e reclamam o desenvolvimento de um conjunto de políticas educacionais próprias e específicas capazes de atender estas.

A leitura atenta e pormenorizada de literatura científica relacionada com a temática permite aferir que o desenvolvimento de atividades de Educação e Formação de Adultos, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida é fulcral no meio prisional. Todavia, sendo o contexto de reclusão marcadamente caracterizado por contradições e antíteses, dificultadoras ao desenvolvimento do processo educativo, existe a necessidade de admitir e assumir a Educação na esfera prisional como “uma expressão da Educação de jovens e Adultos desenvolvida para uma população específica” (Ireland, 2012, p.21). Contudo, apesar de se reconhecer o processo educativo e formativo nas prisões como direito inalienável da pessoa presa, “entre o amplo direito ao acesso à escolarização e a concretização de políticas educacionais destinadas à população privada de liberdade, há uma trajetória de lutas e enfrentamentos para sua realização” (Santos e Durand, 2014, p. 134).

Foi com base no acima explanado, que o presente estudo objetivou descrever e compreender o envolvimento da população reclusa na atividade formativa. Para tal, explorou-se e analisou-se o fenómeno educativo e formativo em ambiente prisional, mais concretamente em que medida a população reclusa envolta na atividade se sente intrínseca

ou extrinsecamente motivada para a mesma, numa perspetiva de Aprendizagem ao Longo da Vida. Como evidenciado ao longo do Enquadramento Teórico que se encontra em epígrafe, o espaço de reclusão é revestido de uma série de particularidades e condicionalismos. Em resultado desta singularidade torna-se fulcral a produção científica de matéria que resulte num maior conhecimento e entendimento, sobretudo no que concerne à Educação neste espaço.

Neste sentido, tal como será descrito mais adiante, nomeou-se quatro Estabelecimentos Prisionais (EP'S) Portugueses de forma aleatória para fazerem parte da amostra, de modo a aferir e melhor compreender a relação que existe entre a frequência nas atividades de ensino e Educação e os reais motivos para se relacionarem com estas. Com isto, ambiciona-se e projeta-se expandir o conhecimento empírico acerca da realidade prisional nos EP'S Portugueses, e simultaneamente a produção de reflexões importantes sobre as consequências que o processo de reclusão acarreta.

Com base nisto, formalizou-se e redigiu-se as seguintes questões de investigação:

1. Qual a natureza predominante de motivos para que as pessoas em situação de reclusão ingressem e se envolvam em atividades de Educação e Formação de Adultos.
2. Até que ponto existe uma relação entre a natureza dos motivos e a avaliação que o sujeito faz da formação.

Tendo por base o contexto onde a investigação se estendeu, torna-se imperativo não nos deixarmos conduzir por sentimentos, estereótipos e preconceitos socialmente construídos para com a população carcerária. Adorno (1991) alerta para a importância de manter “um certo distanciamento em relação ao objeto para que o investigador não seja contaminado por tais opiniões” (p.13). Desta forma, torna-se fulcral que as técnicas de recolha de dados estejam alinhadas aos propósitos e objetivos da pesquisa, de modo a garantir e a preservar a validade e fidelidade do estudo.

O capítulo em epígrafe, enceta uma apresentação e reflexão acerca dos objetivos e opções metodológicas, dando a conhecer o itinerário de investigação, ou seja, a apresentação do processo de planeamento e conceção da pesquisa, os instrumentos e procedimentos utilizados e a caracterização da população. Sendo o ato de investigar marcado pelo estabelecimento de uma relação entre o sujeito investigador e/ou do

conhecimento e uma determinada realidade, torna-se substancial a presença de um modelo de análise e interpretação que seja conivente com o quadro teórico e conceptual apresentado, bem como um modelo de descoberta permanente, contínuo, dinâmico e interativo. Neste sentido, o capítulo indaga caracterizar o *modus operandi* e nomear as opções metodológicas tomadas, tendo sempre por base o plano atitudinal e o plano ético.

1. Procedimento

A atividade educativa e formativa na prisão foi apresentada e conceptualizada nos capítulos teóricos antecedentes, como Direito Humano inalienável que mais do que vislumbrar uma Educação ao Longo da Vida, permite a emancipação do indivíduo em situação de reclusão. Foi na intenção de debater e refletir sobre o exposto que nasceu o interesse pelo campo de pesquisa. Assim, afirmou-se como primordial um primeiro contacto com o Centro Protocolar da Justiça, uma vez que é a entidade pública responsável por ministrar as atividades de formação nas prisões em Portugal.

A 15 de junho de 2021 acontece a primeira conversa os responsáveis da instituição supramencionada. Desta conversa informal via ZOOM, resultaram algumas impressões, ideias e reflexões que deram mote ao presente projeto de pesquisa. Os profissionais salientaram como desafio para a atividade que desenvolvem, a pouca e fraca adesão por parte dos indivíduos presos a atividades desta índole, o que se traduz na falta de motivação e no abandono precoce dos cursos que frequentam. Foi com base nestas constatações que se impôs como questão central, quais as motivações (intrínsecas e extrínsecas) implícitas ao processo educativo.

Em termos práticos, o processo careceu de uma autorização prévia da Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. Este foi um processo interno, sem a necessidade de um procedimento escrito, mobilizando a intervenção direta dos mediadores como recurso para fazer chegar o instrumento de recolha de dados (Questionário de Satisfação com a Formação) ao grupo alvo.

Com a colaboração dos Técnicos Superiores da CPJ e dos mediadores de cursos EFA nos EP'S supramencionados foi obtida uma amostra intencional, sendo os questionários enviados posteriormente ao CPJ pelos técnicos que o haviam distribuído. Subsequentemente, foram-nos remetidos via email.

1.1. Questões éticas tidas em conta nesta pesquisa

Em conformidade com a Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), a investigação na área das Ciências da Educação “tende a desenvolver-se em contextos humanos, organizacionais e sociais muito complexos, requerendo por parte dos investigadores uma ponderação especialmente exigente sobre os possíveis impactos da investigação, pessoais, institucionais e sociocomunitários” (p.7). Neste sentido, dado que a pesquisa nas Ciências Sociais e Humanas envolve na generalidade pessoas e grupos, é imperativo a existência de um código de conduta e, de modo consequente a presença de um conjunto de princípios éticos que rejam a atividade dos investigadores, devendo o bem-estar do Ser Humano prevalecer sobre o interesse da Ciência.

Neste caso em particular e conhecidos os condicionalismos do contexto, bem como o facto de os sujeitos participantes se encontrarem privados da sua liberdade existiram cuidados éticos específicos a ter em conta, sobretudo a questão do anonimato e da confidencialidade. Ressalta-se, que não foi necessário um termo de consentimento informado, uma vez que a resposta ao questionário assumiu um carácter voluntário. Em termos procedimentais, o mediador explicou aos reclusos que o mesmo tratava uma pesquisa académica, sendo a resposta ao mesmo de extrema importância. Assim, quem quisesse participar podia fazê-lo, estando o seu anonimato desde logo salvaguardado. A somar a isto, após a publicação do estudo serão destruídos os questionários.

2. Metodologia

O estudo que se apresenta neste capítulo, assume características quantitativas e qualitativas, de forma a atingir os objetivos traçados para esta investigação. Numa primeira fase, atendendo aos objetivos do nosso estudo e estando inequívoca a demanda em recolher dados inerentes aos motivos que levam os sujeitos em situação de reclusão a ingressarem em atividades educativas e formativas neste espaço, considerou-se relevante o plano de investigação de abordagem quantitativa, traduzindo-se este num Questionário de Satisfação com a Formação (QSF). O mesmo, por meio de um bloco destinado somente a perguntas abertas, viabilizou a análise de conteúdo, passando o estudo a assumir também uma natureza qualitativa. Não obstante, sentindo-se a necessidade de responder às questões deixadas em aberto nos capítulos destinados ao enquadramento e revisão teórica e por

consequente compreender qual a percepção que os técnicos/mediadores tinham acerca do tema, planeou-se um *focus group* (o qual acabou por não se realizar). A junção destas duas técnicas permitiu a interpretação holística e um melhor entendimento acerca dos principais interesses e motivações envolvidos na procura por parte dos sujeitos em situação de reclusão de atividades de Educação e Formação.

A tabela que se segue objetiva ilustrar o exposto:

Estudo quantitativo	Estudo qualitativo
Questionário de Satisfação com a Formação	Análise de conteúdo das questões abertas

Figura 5. Metodologia de recolha de dados e instrumentos utilizados

De acordo com Vieira e Cabral (2014), aquando da utilização da abordagem qualitativa e surgindo a necessidade de responder aos objetivos inicialmente traçados, pode-se de forma complementar fazer uso de técnicas quantitativas de recolha de dados, resultando isto na utilização de uma “triangulação de técnicas e ou triangulação de métodos” (p.101). Existe uma diversidade de autores que alertam para a importância de combinar métodos, principalmente quando estamos perante uma investigação empírica no campo educacional.

Assim, uma vez que estamos a estudar um problema educativo, esta pluralidade e combinação de métodos e técnicas, viabiliza a validação do estudo recorrendo a diferentes critérios. Neste sentido, entende-se a investigação como prática social, imbuída de representações culturais, políticas e sociais. Nesta linha, Moio (2017) citando Esteves (2006) defende como “defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los (...) como, com igual rigor, tentar explicá-los” (p.180). As metodologias qualitativas parecem de algum modo resolver o problema, dado que viabilizam o estabelecimento de uma relação entre as questões de investigação e o tratamento dos dados num sentido exploratório. Segundo Edwards *et al.* (2002) citado por Quintas (2006), “a complexidade dos fenómenos que são objeto de investigação exige a utilização de processos mistos que capturem essa complexidade” (p.230).

Face ao exposto, nesta pesquisa adotou-se uma metodologia mista, isto é, técnica de recolha de dados quantitativas e qualitativas numa lógica de continuidade e enriquecimento.

2.1. Investigação quantitativa

A investigação quantitativa caracteriza-se, essencialmente pela procura da explicação possível dos fenómenos por entre a quantificação da realidade, seguindo por isso uma lógica hipotético-dedutiva de construção do conhecimento. Para tal, tendo por

base o modelo de conceção circular de um processo de investigação quantitativa apresentado por Drew e Hardman (1985) começa por se definir o problema a investigar,

seguindo-se a isto a formulação de hipóteses. Estas permitem traçar um plano de investigação e, por conseguinte, realizar a recolha de dados que será alvo, posteriormente de medição e análise de relações causais entre variáveis, consentindo a interpretação destas.

Em termos práticos, o processo de investigação é orientado pela presença de uma estrutura pré-definida de etapas, sendo o problema científico estipulado de início, orientando desde logo a formulação prévia de hipóteses. Relativamente, às técnicas de recolha de dados, utilizadas nos estudos quantitativos, estas são diversas. Contudo, para este trabalho, optou-se pela utilização do questionário, consentindo este a obtenção de relações, explicações e descrições estatísticas e, simultaneamente, a aceitação ou refutação das hipóteses formuladas. Este tipo de investigação, distingue-se ainda pelo facto de poder deixar abertas questões que deverão ser respondidas pela via qualitativa.

Neste caso foram formuladas as seguintes hipóteses:

1. Existe uma relação entre a idade e a natureza dos motivos para a procura e o envolvimento na formação;
2. Existe uma relação entre as habilitações académicas e a natureza dos motivos para a procura e o envolvimento na formação;
3. Existe uma relação entre a avaliação da formação e a natureza dos motivos para a procura e o envolvimento na formação;

2.2. Investigação qualitativa

No que concerne à investigação qualitativa, esta destaca-se por permitir compreender os fenómenos através da perspectiva dos participantes, seguindo uma lógica empírico-indutiva de construção do conhecimento. A existência de um processo cíclico de

etapas interativas que podem ocorrer em simultâneo, permite o aprimorar e o aperfeiçoar de questões de investigação no decorrer da produção qualitativa de hipóteses emergentes.

A. Análise de Conteúdo

De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo compreende o “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p.37). Na definição de um dos seus mais conhecidos teorizadores Berelson (1952), é àquela que continua a reunir mais consenso, constituindo-se como “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (citado por Bardin, 2016, p. 42). Em termos práticos, isto traduz-se em “arrumar” num conjunto de categorias de significado, o conteúdo resultante da pesquisa documental e, posteriormente a quantificação desse conteúdo. Assim, os dados são sujeitos a uma análise de conteúdo categorial que exprimam as ideias-chave transmitida pelos documentos em análise.

No decorrer dos tempos, o construto de análise de conteúdo sofreu uma evolução terminológica, passando a assumir uma natureza mais interpretativa e inferencial em detrimento de uma natureza de sentido descritivo e quantitativo. Assim sendo, esse conjunto de técnicas passa a ter como propósito a inferência de conhecimentos acerca do emissor da mensagem e dos seus contextos, podendo recorrer a indicadores quantitativos ou não (Bardin, 2016, p.44). Quer isto dizer que o objetivo deixa ser somente a descrição dos conteúdos, para passar a integrar a procura de “um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado” (Amado, Costa e Crusoé, 2017, p.305).

Com base no acima exposto, Amado, Costa e Crusoé (2007) afirmam que sem a componente da inferência, a investigação ficaria a meio caminho, uma vez que quantificar as informações/respostas não é fazer o trabalho interpretativo que esta exige. Isto, conduz os mesmos autores a asseverar que umas das principais características que concede importância a esta técnica é o facto de autorizar a representação dos conteúdos, por meio da sua codificação e classificação por categorias e subcategorias, viabilizando uma visão abrangente do objeto de estudo e a captação de sentidos para as inferências interpretativas (p.306).

Ressalta-se que neste caso em particular, este procedimento de análise de dados não resultou de entrevistas realizadas mas sim na dissecação de respostas dadas na componente de perguntas abertas do questionário criado para instrumento de recolha de dados. Desta forma, os dados foram organizados tendo por base os três polos cronológicos propostos no modelo sugerido por Bardin (2016), a saber: (1) pré-análise; (2) a exploração do material; e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (p.125).

Na prática e dando-se início ao processo de codificação, começou por se identificar as categorias, tendo em consideração as perguntas realizadas no questionário. Posteriormente, e tomando como exemplo as respostas dadas pelos inquiridos, foram criadas subcategorias, constituindo estas as unidades de registo. Por fim, foram selecionados recortes de maior relevância que serviram como exemplos, tendo estes sido contabilizadas em conformidade com a incidência das respostas.

A tabela abaixo discriminada, ilustra a estrutura e organização da análise de conteúdo:

Tabela 2. Apresentação da codificação dos dados coletados para a pesquisa

Fonte: Instrumentos	Categorias	Subcategorias
Questionário: componente das perguntas abertas	Categoria 1: Principais razões que contribuem para terminar a formação	7 subcategorias
Questionário: componente das perguntas abertas	Categoria 2: Principais razões para que não termine a formação com sucesso	5 subcategorias
Questionário: componente das perguntas abertas	Categoria 3: Principais contributos da formação na vida dos sujeitos reclusos	4 subcategorias
Questionário: componente das perguntas abertas	Categoria 4:	2 subcategorias

	Projeto de vida futuros que a formação poderá ajudar a concretizar	
Questionário: componente das perguntas abertas	Categoria 4: Sugestões de melhoria da formação	2 subcategorias

A leitura das categorias e subcategorias apontadas, será realizada no tópico de análise de resultados, explicando e comentando alguns resultados que derivaram da análise estatística.

3. Instrumento – Construção e características psicométricas

Tal como já fora referido, o tema deste estudo resultou de um primeiro contacto com profissionais do Centro Protocolar da Justiça (CPJ) que ao partilhar as suas experiências e, consentaneamente, as suas principais preocupações e limitações do trabalho que levam a cabo, mencionaram a fraca adesão às atividades de educação e formação. Com vista a entender este fenómeno, optou-se por realizar um estudo por questionário.

Conhecidos os traços e os aspetos que a pesquisa assume, foi construído um questionário de raiz em estreita colaboração com o orientador deste trabalho e os responsáveis do Centro. Este procura avaliar a natureza dos motivos mais presente na participação e no envolvimento em atividades de formação, bem como a avaliação que os sujeitos fazem desta.

Quando se delineou a construção do mesmo, foi consensual que a sua estrutura englobaria três partes, a saber: (1) Dados Sociodemográficos; (2) uma parte de perguntas fechadas; (3) por último cinco questões abertas. Na prática, a construção deste questionário passou por várias fases, ainda que mantendo sempre a estrutura inicial. Numa fase inicial, na parte das perguntas fechadas o mesmo continha três blocos: “Posso dizer que estou nesta formação, para...”; “Frequento esta formação, porque...”; e “Em minha opinião, nesta formação...”. A primeira tinha como propósito classificar o tipo de motivos que conduzem à participação dos indivíduos nas atividades de ensino. A segunda procurava compreender as razões de permanência dos indivíduos nessas mesmas atividades. Por fim, a última tinha

como intuito avaliar a formação. Após o “limar” de algumas arestas, concluiu-se que a segunda escala ia ao encontro da primeira, dado que reunia motivos para a frequência nas atividades de Educação e Formação. Desta forma, juntaram-se passando o questionário a agregar apenas dois blocos de perguntas fechadas.

Posteriormente, o mesmo foi dado a conhecer a especialistas. Após a análise crítica destes, foi realizada uma segunda versão do questionário, tendo a mesma sido estabilizada. Naturalmente que a conceção do instrumento, partiu do conjunto de considerações tecidas e identificadas ao longo da revisão de literatura.

Explicando detalhadamente a estrutura do questionário (cf. Apêndice I), numa primeira parte são apresentadas algumas variáveis sociodemográficas, viabilizando estas a caracterização da amostra. Posteriormente, segue-se um primeiro bloco denominado “Posso dizer que estou nesta formação, para...”, procurando este compreender a natureza predominante dos motivos (intrínsecos e extrínsecos) dos formandos para se envolverem na formação. Na totalidade, o Questionário é constituído por dezanove itens, dos quais onze afirmações são relativas a motivos de natureza intrínseca e nove a motivos de natureza extrínseca. Aquando da análise dos dados este bloco divide-se em duas escalas: uma para os motivos intrínsecos e outra para os extrínsecos. No que concerne ao segundo bloco, intitulado “Em minha opinião, nesta formação”, o mesmo almeja explorar a avaliação que o sujeito faz da formação, sendo formado por onze itens.

Em resumo, são apresentados trinta itens, ou seja, trinta afirmações, traduzidas por Escala de Likert²⁴ de cinco níveis que variavam desde Discordo Totalmente até Concordo Totalmente. Por fim, existe uma última parte destinada a cinco perguntas abertas.

De modo a estimar a confiabilidade e consistência interna do instrumento foi calculado o Alfa de Cronbach²⁵ para cada escala e item. De seguida, serão apresentados os dados estatísticos referentes a este.

²⁴ A escala de Likert consiste num tipo de escala de resposta psicométrica utilizada com grande frequência em questionários. Em termos práticos, os sujeitos que respondem a um questionário seguindo esta escala, deve especificar o seu nível de concordância com a afirmação, de acordo com o formato característico de um item de Likert, a saber: (1) Discordo totalmente, (2) Discordo, (3) Não Concordo, Nem Discordo, (4) Concordo (5) Concordo Totalmente.

²⁵ O coeficiente Alfa de Cronbach estima a confiabilidade de um questionário aplicado numa determinada pesquisa, permitindo avaliar a consistência interna do mesmo.

A. Motivos Intrínsecos

Esta dimensão insere-se no bloco “Posso dizer que estou nesta formação, para...” e juntamente com os Motivos Extrínsecos (que se encontra na alínea B), procura compreender e definir as principais razões que orientam e encaminham os indivíduos reclusos para atividades educativas e formativas em ambiente carcerário. Esta escala apresenta um α de Cronbach de 0,804, o que sugere uma consistência boa (Quadro 1).

Quadro 1. Estatísticas de confiabilidade para a escala - Motivos Intrínsecos

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,804	11

O Quadro 2 identifica as médias, as correlações corrigidas entre cada item e o α de Cronbach, excluindo o respetivo item. Analisando o mesmo, podemos dizer que estamos na presença de números muito aceitáveis, visto que o α de Cronbach se o item for excluído ostenta valores que contribuem para a consistência do próprio instrumento. A juntar a isto, a análise de correlações entre os itens e o total da escala revelam correlações aceitáveis.

Quadro 2. Estatísticas de item total para a escala – Motivos Intrínsecos

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Aprender coisas novas	42,4592	25,715	,255	,805
Me sentir realizado/a em termos pessoais	42,7551	23,156	,575	,781
Aumentar a minha cultura geral	42,6327	23,204	,559	,782
Desenvolver a capacidade de pensamento crítico	43,1122	22,080	,464	,790
Aumentar a minha autoestima	43,1327	21,292	,570	,777
Consolidar valores pessoais	43,0612	22,037	,446	,792
Me sentir melhor consigo próprio/a	42,9388	24,470	,250	,810

Concretizar um novo projeto de vida	43,1837	20,832	,573	,776
Adquirir mais conhecimento	42,5102	24,026	,521	,787
Aprender o que ela me trás mesmo de muito importante	42,8163	23,182	,521	,785
Concluir sempre o que início	42,9286	22,149	,490	,786

B. Motivos Extrínsecos

O α de Cronbach para esta escala (Quadro 3) é igual a 0,77, sendo classificado com uma consistência interna boa à semelhança dos motivos intrínsecos (alínea A).

Quadro 3. Estatísticas de confiabilidade para a escala - Motivos Extrínsecos

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,774	8

Fazendo a análise dos dados (Quadro 4), podemos deduzir que à semelhança do que acontece nos Motivos Intrínsecos a consistência e validade interna encontram-se com valores aceitáveis.

Quadro 4. Estatísticas de item total para a escala – Motivos Extrínsecos

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Reestruturar a minha carreira profissional	28,1429	19,794	,495	,747
Obter um estatuto socioprofissional mais elevado	28,1224	19,531	,535	,741
Ser melhor aceite pelos outros	28,8061	18,282	,445	,760
Melhorar as minhas competências profissionais	27,8469	22,358	,315	,773

Obter prêmios e compensações	28,8367	16,901	,609	,724
Ajudar ao processo de reavaliação e flexibilização da pena	28,3061	18,441	,496	,746
Ocupar o meu tempo	28,6122	18,549	,530	,740
Enriquecer os meus dias	27,8265	21,444	,425	,760

C. Em minha opinião, nesta formação...

No que concerne a esta escala, a mesma procura entender a avaliação que o público recluso faz da atividade formativa e educativa. O α de Cronbach revelado por esta escala é de 0,830. As restantes características encontradas, estão expostas no Quadro 5.

Quadro 5. Estatísticas de confiabilidade para a escala - Em minha opinião, nesta formação...

Alfa de Cronbach	N.º de itens
,830	10

À semelhança dos restantes itens apresentados, continuamos na presença de correlações e alfas, com números admissíveis para se considerar uma escala muito aceitável.

Quadro 6. Estatísticas de item total para a escala – Em minha opinião, nesta formação...

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Os conteúdos são relevantes e úteis	37,7755	21,867	,545	,814
O formador estimula a participação dos formandos nas sessões	37,8061	20,983	,658	,804
As temáticas tratadas encontram-se adequadas ao seu	38,0510	21,801	,388	,828

nível de conhecimento				
Existe equilíbrio entre a exposição teórica e prática	38,1531	20,090	,537	,814
Estou a adquirir novos conhecimentos	37,5918	22,512	,541	,817
O que estou a aprender está a revelar-se importante para a minha vida	37,6939	20,771	,610	,806
Estou a aprender a melhorar as minhas relações com os outros	38,4490	20,353	,435	,829
Estou a sentir muitas vezes que sou capaz de me superar	37,9286	21,304	,516	,815
O que aprendo dá-me uma maior responsabilidade na defesa do bem-estar comum	37,9694	20,937	,518	,815
Tudo o que estou a aprender vai ajudar-me a concretizar novos projetos de vida	37,7755	20,485	,588	,808

Sintetizando, após o cálculo dos alfas das diferentes escalas, estamos na presença de um instrumento com uma fidelidade muito satisfatória.

4. Amostra

Conhecida a particularidade do instrumento da pesquisa que aqui se desenvolve, a amostra da nossa investigação é composta por indivíduos em situação de reclusão que frequentam alguma modalidade de formação nos Estabelecimento Prisionais de Coimbra, Vale de Sousa, Vale de Judeus e Alcoentre. Ressalta-se que a escolha dos EP'S

participantes, foi acidental e ocorreu em estreita colaboração com o Centro Protocolar da Justiça que contactou os mediadores dos EP'S já mencionados.

A amostra é constituída por 98 reclusos, concretamente, 39 reclusos são formandos do EP de Alcoentre, 26 do EP de Vale de Judeus, 14 do EP de Vale de Sousa e 20 do EP de Coimbra, perfazendo isto no final 99 questionários recolhidos. Porém, no último EP enunciado foi subtraído um questionário, uma vez que o formando apenas respondeu aos dados sociodemográficos, tendo deixado o restante questionário em branco.

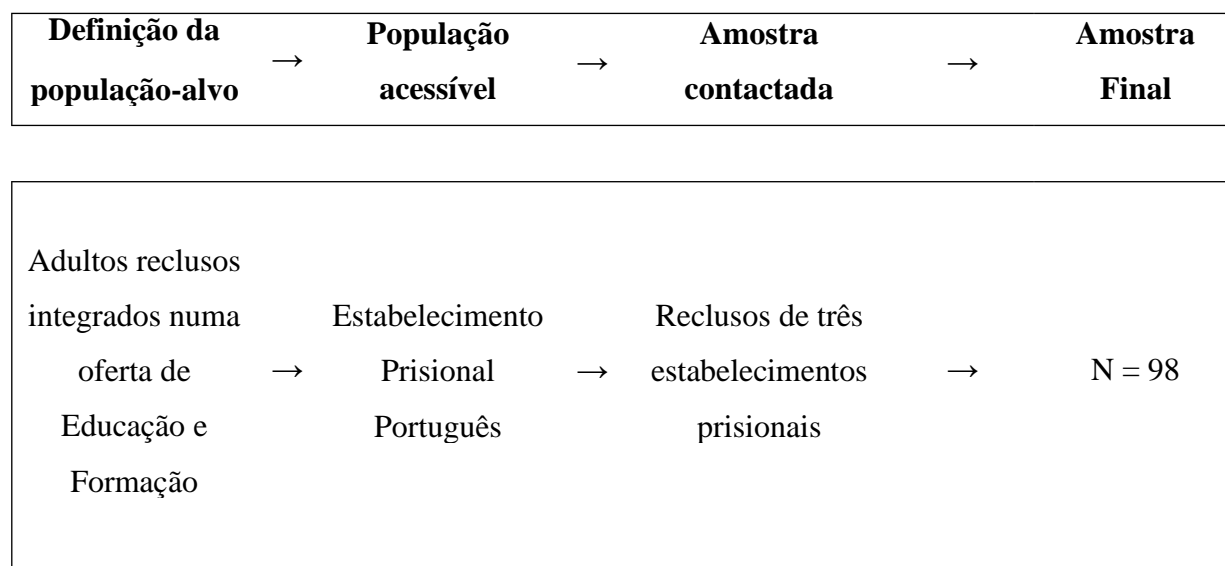


Figura 6. Fases de seleção da amostra

EP'S PARTICIPANTES	N.º TOTAL DE QUESTIONÁRIOS	PERCENTAGEM
Alcoentre	39	39,8%
Vale de Judeus	26	26,5%
Vale de Sousa	14	14,3%
Coimbra	20*	19,4%

*No total contabilizam-se 19 questionários, uma vez que 1 questionário se apresentava em branco.

Figura 7. Distribuição da amostra de acordo com EP'S

4.1. OS EP'S Participantes

Os EP'S em Portugal encontram-se distribuídos por quatro distritos judiciais, a saber: Distrito Judicial do Porto, Distrito Judicial de Coimbra, Distrito Judicial de Lisboa e Distrito Judicial de Évora. De acordo com o Decreto-Lei n.º 125/2007 de 27 de abril no artigo 8.º na alínea 2 estes podem ser classificados relativamente à sua tipologia como Estabelecimentos Centrais, Regionais e Especiais. Os EP'S Centrais destinam-se ao cumprimento de medidas privativas de liberdade superiores a seis meses; os Regionais orientam-se para penas até seis meses; já os Especiais visam o internamento de indivíduos, contemplando o tratamento específico e especializado. Em Portugal, existe 50 EP'S encontrando-se distribuídos pelas áreas acima assinaladas. O quadro que se segue propõe sintetizar o exposto.

Quadro 7. Número de Estabelecimentos Prisionais em Portugal, por distrito e tipologia (Brito, 2010, p.9)

Distritos	EP's Centrais	EP's Regionais	EP's Especial
Distrito Judicial do Porto	3	9	1
Distrito Judicial de Coimbra	2	8	1
Distrito Judicial de Lisboa	7	6	2
Distrito Judicial de Évora	3	7	1

A aditar, o diploma legal, traduzido na Portaria n.º175/2020, de 24 de julho classifica os Estabelecimentos Prisionais em função do nível de segurança e do grau de complexidade de gestão. Assim, o artigo 1.º estabelece que os EP em função do nível de segurança podem ser classificados como: especial, alta ou média, “sem prejuízo de poderem incluir diferentes unidades de nível de segurança, criadas por despacho do Diretor-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais” (p.10). O artigo 2.º classifica os EP em razão do grau de complexidade de gestão como elevado ou médio.

De seguida faz-se uma breve apresentação dos Estabelecimentos Prisionais que constituíram a população do estudo, sendo que ambos tem em comum a classificação de grau de complexidade elevado e de segurança alta.

A. Estabelecimento Prisional de Coimbra

O Estabelecimento Prisional de Coimbra destina-se a indivíduos em cumprimento de penas de longa duração, sendo constituído na grande maioria por estes. Providencia três regimes: Regime Comum (RC), Regime Aberto no Interior (RAI) e Regime Aberto no Exterior (RAE).

De forma a cumprir com o estipulado na lei, ou seja, a possibilidade de inclusão e ressocialização do indivíduo são incrementadas atividades socioculturais que viabilizem a aprendizagem de vários ofícios. Desta forma, encontra-se munido de oficinas de diferentes áreas temáticas oferecendo atividades de ensino, formação profissional e ocupação laboral. A oferta educativa formal neste EP é assegurada pela Escola Eugénio de Castro, no decurso de uma parceria entre este EP e o Centro de Área Educativa de Coimbra, sendo disponibilizada nestes programas, ensino recorrente de nível básico e secundário.

A 31 de dezembro de 2021 neste encontravam-se 560 reclusos, sendo a sua lotação de 540²⁶.

B. Estabelecimento Prisional Vale de Sousa

O EP Vale de Sousa em conformidade com a informação disponibilizada pela página da DGRSP é composto por sujeitos condenados com penas e medidas privativas de liberdade de longa duração, sendo uma grande fatia constituída por reclusos estrangeiros. A aditar ao exposto, é ainda mencionado que o mesmo dispõe de “dois grandes complexos oficiais onde se desenvolvem as atividades de natureza económica e de formação profissional”²⁷, sendo por isso neste local que atuam um dos mais importantes núcleos de formação profissional para presos.

A sua lotação é de 560, encontrando-se a 31 de dezembro do ano transato mesclado por 504 reclusos.

²⁶ Consultar Estatísticas da Justiça em <https://estatisticas.justica.gov.pt/sites/siej/pt-pt/Paginas/ServicosPrisionais.aspx>

²⁷ Disponível em <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-privativas-de-liberdade/Estabelecimentos-prisionais/%C3%81rea-territorial-alargada-do-tribunal-de-execu%C3%A7%C3%A3o-de-penas-de-Lisboa/Estabelecimento-Prisional-de-Vale-de-Judeus>

C. Estabelecimento Prisional Vale de Judeus

Este EP é considerado idêntico ao de Vale de Sousa, contudo possui maior nível de segurança, não existindo por isso tanta participação da comunidade. Com isto podemos aferir que a organização da formação, é realizada de modo mais interno, focando-se sobretudo na área do sector secundário.

A sua lotação é de 374, encontrando-se a 31 de dezembro do ano transato mesclado por 330 reclusos.

D. Estabelecimento Prisional de Alcoentre

Segundo informação oriunda do *site* da DGRSP, a população prisional deste EP é formada por sujeitos condenadas a penas de prisão superiores a três anos, proveniente na generalidade da zona da grande Lisboa. É dotado de um Centro de Formação Profissional, voltado sobretudo para a área de agropecuária, dadas as características do EP.

A sua lotação é de 626/557, encontrando-se a 31 de dezembro do ano transato mesclado por 492 reclusos.

4.2. Caracterização da Amostra

Uma vez que se pretendia caracterizar o perfil dos formandos reclusos que integram a amostra, considerou-se relevante fazer uso das informações solicitadas no grupo dos Dados Sociodemográficos, constituindo-se estas como variáveis qualitativas. Desta forma, através dos itens propostos procuramos caracterizar a amostra, de acordo com três dimensões (sociodemográfica, académica e profissional). As questões quanto à idade, habilitações literárias, profissão, expectativa de saída, curso e modalidade de formação que frequentam eram perguntas abertas, enquanto que o sexo e a duração da pena eram fechadas, tendo opções de resposta.

Dimensões	Subdimensões
Sociodemográfica	- Idade
	-Sexo
	- Duração da Pena
	- Expetativa de saída
Académica	- Habilitações académicas/literárias
	- Curso que frequenta
	- Modalidade de Formação
Profissional	- Profissão

Figura 6. Dimensões e subdimensões dos dados demográficos

Caracterizando agora os indivíduos que responderam ao questionário e à semelhança do apresentado no Quadro 7, os formandos participantes apresentam idades entre os 20 (mínimo) e 65 (máximo) anos de idade, sendo a média de idades de 40 anos (arredondamento às unidades) e desvio padrão de aproximadamente 9,7.

Salienta-se que para posterior análise dos dados foi criada uma escala para a idade, tendo sido classificados com “Menos de 35 anos” e “Mais de 35 anos”.

Quadro 8. Estatísticas descritivas relativas à variável - Idade

N	Válido	98
	Omisso	0
Média		40,2551
Moda		36
Mediana		38
Erro Desvio		9,69569
Mínimo		20
Máximo		65

No que concerne à duração da pena (Quadro 9), esta foi apresentada no questionário com as opções de: menos de dois anos; entre dois a cinco anos; e mais de 5 anos. Realça-se que apesar das possibilidades de resposta assinaladas, existiram indivíduos adicionar como opção, a prisão preventiva.

A maioria da amostra declarou ter uma duração de pena superior a cinco anos, apresentando um valor significativo (cerca de 74,5%) relativamente às outras opções de resposta.

Quadro 9. Estatísticas descritivas relativas à variável – Duração da Pena

	Frequência	%	% válida	% acumulativa
Menos de 2 anos	3	3,1	3,1	3,1
Entre 2 e 5 anos	10	10,2	10,2	13,3
Mais de 5 anos	73	74,5	74,5	87,8
Preventiva	3	3,1	3,1	90,9
Ausência de resposta	9	9,1	9,1	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Aquando da construção da análise do questionário, considerou-se pertinente interrogar os participantes acerca da expectativa de saída. O Quadro 10 reúne os resultados.

Quadro 10. Estatísticas descritivas relativas à Expectativa de saída (medida em meses)

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
	55	4,00	192,00	43,4	37,1

Antes de mais, sublinha-se que quando os dados foram inseridos na plataforma *SPSS*, as respostas dadas pelos reclusos foram convertidas em meses. Desta forma, o valor mínimo de meses apontado para a saída em liberdade é de 4 meses, enquanto que o máximo é 192 meses (o que corresponde a 16 anos). Dos 98 inquiridos, apenas 55 respondeu a esta questão.

Nos dados sociodemográficos, foi tida em conta ainda as habilitações literárias. É importante mencionar que aquando da análise dos questionários foi “arredondada” a escolaridade tendo em conta os ciclos. Por exemplo, no caso de reclusos que disseram ter o 5.º ano, na base de dados colocou-se 4.º ano por corresponder ao fim do 1.º ciclo do Ensino Básico e assim sucessivamente. O Quadro 11 ilustra o exposto:

Quadro 11. Estatísticas descritivas relativas aos níveis de escolaridade

	Frequência	%	% válida	% acumulativa
4.º ano	17	17,3	17,3	17,3
6.º ano	23	23,5	23,5	40,8
9.º ano	47	48,0	48,0	88,8
12.º ano	4	4,1	4,1	92,9
Ausência de resposta	7	7,1	7,1	100,0
Total	98	100,0	100,0	

Como podemos ver existe uma percentagem mínima de reclusos com o 12.º e ainda que a maioria apresente o 9.º ano (48%), essa percentagem não se apresenta muito significativa tendo em conta que 40,8% afirmam possuir o 4.º ou 6.º ano.

De modo a facilitar a análise e tratamento dos dados, numa fase posterior foi realizada uma escala. Esta classificou as respostas dos reclusos tendo em consideração as habilitações apresentadas com escolaridade superior ao 9.º ano e inferior ao 9.º ano (Quadro 12).

Quadro 12. Estatísticas descritivas relativas às habilitações literárias (escala)

		Frequência	%	% válida	% acumulativa
Válido	+ do que o 9.º ano	51	52,0	56,0	56,0
	- do que o 9.º ano	40	40,8	44,0	100,0
	Total	91	92,9	100,0	
Omisso	Ausência de resposta	7	7,1		
Total		98	100,0		

Dos 98 inquiridos, 51 apresentam escolaridade superior ao 9.º ano (o que corresponde a 52%), enquanto que 40 revela uma escolaridade inferior ao 9.º ano (o que condiz com 40,8%). Ressalta-se que do número total de inquiridos, 7 optou por não responder ao que o sistema considerou valores omissos.

No que respeita à profissão, ao curso e modalidade de formação, as perguntas não apresentavam alternativas de resposta que os estudantes pudessem analisar, tendo-lhes sido solicitado que respondessem de forma livre.

No que concerne às profissões, e tendo em consideração a diversidade de respostas apresentadas, as mesmas foram agrupadas em classes como se pode verificar no Gráfico 1.



Gráfico 1. Classes profissionais

Quanto à Modalidade de Formação, aponta-se que todos os inquiridos integram uma oferta de formação de Educação e Formação de Adultos, ou seja, curso EFA. Esta modalidade de formação constitui-se como mais consentânea ao perfil de reclusos com medidas judiciais superiores a dois anos, uma vez que permite a obtenção de habilitações escolares de dupla certificação paralelamente à aquisição de competências e habilitações profissionais.

Tomando em consideração as habilitações literárias apresentadas pelos reclusos participantes, podemos estimar que a maioria se encontra a fazer dupla certificação de nível

secundário. Neste sentido, esclarecesse que todos os cursos técnicos são relativos ao nível secundário. O Quadro 13 agrega o conjunto de cursos mencionados pelos inquiridos:

Quadro 13. Estatísticas descritivas relativas aos cursos frequentados pela população reclusa

	Frequência	%	% válida
Turismo	3	3,1	3,1
Técnico de Informação e Animação Turística	3	3,1	3,1
Nível Secundário Escolar	5	5,1	5,1
Curso Técnico de Jardinagem	5	5,1	5,1
Técnico de Jardinagem e Espaços Verdes	1	1,0	1,0
Técnico de Sistemas Solares Fotovoltaicos	6	6,1	6,1
Básico – nível 3 (9.º ano)	6	6,1	6,1
Eletromecânico de eletrodomésticos	6	6,1	6,1
Serralheiro	9	9,2	9,2
Pintor de veículos	4	4,1	4,1
Técnico de Restaurante-Bar	15	15,3	15,3
Técnico de Pastelaria	6	6,1	6,1
Operador de Informática	6	6,1	6,1
Técnico de Refrigeração e Climatização	9	9,2	9,2
Operador de manutenção de Hoteleira	4	4,1	4,1
Ausência de resposta	2	2,0	2,0
Total	98	100,0	100,0

5. Resultados

Analisada e constatada a consistência interna das escalas do instrumento utilizado, assim como a validade e fidelidade deste, o momento que se segue destina-se à indagação dos resultados que possam responder às perguntas inicialmente formuladas. Para tal, este ponto irá ser dividido em duas alíneas, a saber: alínea 5.1. relativa à análise e tratamento dos dados quantitativos e alínea 5.2. referente à análise e tratamento dos dados qualitativos.

5.1. Análise e tratamento quantitativo dos dados

O tratamento dos dados referente aos questionários apontados como válidos foi efetuado através do *software* SPSS versão 27. Para proceder à análise estatística dos dados, recorreu-se a estatísticas descritas e estatísticas inferenciais, tais como a análise de correlações e comparação de médias, com recurso ao teste *t*.

De modo a averiguar a correlação entre cada umas das dimensões presentes na pesquisa com as variáveis medidas nos Dados Sociodemográficos, foi utilizada a medida de correlação de Pearson²⁸, visto que todas as variáveis são contínuas e medidas numa escala intervalar. Tendo em consideração, as matrizes de correlação apresentadas realçam-se diferentes interpretações dos resultados, tomando como referência $p < 0,01$, traduzindo-se este na ausência ou presença de relações com forte significância estatística.

O Quadro 14 apresenta as estatísticas descritivas (nomeadamente, média e desvio padrão) relativas à escala Avaliação da Formação e escala Motivos Intrínsecos e Extrínsecos, dado que analisamos inicialmente as correlações entre as variáveis e as escalas supramencionadas.

Quadro 14. Estatísticas Descritivas para a Avaliação da Formação, Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Avaliação da Formação	98	27,00	50,00	42,1327	5,05768
Motivos Intrínsecos	98	33,00	55,00	47,1531	5,21566

²⁸ O Coeficiente de correlação de Pearson mede o grau da correlação linear entre duas variáveis quantitativas, refletindo a intensidade da relação linear entre dois conjuntos de dados.

Motivos Extrínsecos	98	33,00	40,00	32,3571	4,95599
----------------------------	----	-------	-------	---------	---------

Fazendo uma leitura geral do mesmo, a avaliação da formação apresenta uma média de 4.2, os motivos intrínsecos 4.3 e os motivos extrínsecos 4. Podemos conferir que os motivos intrínsecos apresentam ligeiramente uma média mais elevada que os extrínsecos.

Quadro 15. Correlações existentes entre as variáveis Idade e Habilidades Literárias e a escala de Avaliação da Formação e Motivos Intrínsecos e Extrínsecos

Correlações						
		Idade	Habilidades Literárias	Avaliação da Formação	Motivos Intrínsecos	Motivos Extrínsecos
Idade (escala)	Correlação de Pearson	1	-,056	,181	,169	,195
	Sig. (2 extremidades)		,596	,075	,096	,054
	N	98	91	98	98	98
Habilidades Literárias (escala)	Correlação de Pearson		1	,189	,190	,243
	Sig. (2 extremidades)			,072	,071	,020
	N			91	91	91
Avaliação da Formação	Correlação de Pearson			1	,824**	,717**
	Sig. (2 extremidades)				,000	,000
	N				98	98
Motivos Intrínsecos	Correlação de Pearson				1	,766**
	Sig. (2 extremidades)					,000
	N					98
Motivos Extrínsecos	Correlação de Pearson					1
	Sig. (2 extremidades)					
	N	98	91	98	98	98

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

De acordo com os valores observados podemos afirmar que estamos perante a presença de uma associação negativa entre a variável Idade e Habilitações Literárias. Quer isto dizer, que há medida que o valor de uma variável aumenta, o valor da outra diminui. Esta relação não é significativa, dado que o valor de significância apresentado é muito superior a 0,05. De seguida, ressalta-se que, ainda que se verifique uma tendência para a existência de correlações positivas, observa-se, contudo, que apenas as correlações da avaliação da formação e dos motivos intrínsecos e extrínsecos denotam uma forte significância estatística, ou seja, quanto mais fortes são os motivos, intrínsecos e/ou extrínsecos, que os sujeitos apresentam, melhor é a avaliação que fazem da formação.

O momento que se segue e tal como acima assinalado, procura averiguar possíveis diferenças significativas entre as variáveis e dimensões em estudo. Em termos estruturais, começam por ser apresentadas tabelas que apresentam estatísticas de grupo alusivas a uma determinada variável, e posteriormente os valores relativos ao teste de comparação de médias de amostras independentes.

O Quadro 16 e 17, procuram comparar médias para dois grupos de casos. Nesta situação em particular, o que se compara é a variável Habilitações com para a escala de Avaliação da Formação e as subescalas dos motivos intrínsecos e extrínsecos, individualmente.

Quadro 16. Médias de resposta por níveis de escolaridade

	Habilitações	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Avaliação da Formação	+ do que 9.º ano	54	41,1296	5,16536	,70292
	- do que 9.º ano	44	43,3636	4,69087	,70717
Motivos Intrínsecos	+ do que 9.º ano	54	46,1111	5,54796	,75498
	- do que 9.º ano	44	48,4318	4,51559	,68075
Motivos Extrínsecos	+ do que 9.º ano	54	31,0556	5,27156	,71737
	- do que 9.º ano	44	33,9545	5,27156	,61082

A análise dos dados patentes nas estatísticas de grupo, revelam que os indivíduos que apresentam escolaridade inferior ao 9.º ano, valorizam mais a formação (M=43.4, DP=4.7, SE= 0.71), tal como apresentam mais motivações intrínsecas (M=48.4, DP=4.5, SE= 0.68) e extrínsecas (M=33.9, DP=5.3, SE= 0.61) para estarem envolvidos em atividades educativas e formativas.

Quadro 17. Comparação de médias

	Teste-T para Igualdade de Médias						
	T	DF	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Inferior	Superior
Avaliação da Formação	-2,218	96	,029	-2,23401	1,00701	-4,23291	-,23510
Motivos Intrínsecos	-2,236	96	,028	-2,32071	1,03808	-4,38127	-,26014
Motivos Extrínsecos	-2,996	96	,003	-2,89899	,96751	-4,81949	-,97849

Como se pode verificar no quadro 17, e atendendo a os valores do Teste-T para amostras independentes que compara médias para dois grupos de casos, todas as diferenças são estatisticamente significativas para um intervalo de confiança de 95%, uma vez que os valores significância são inferiores a 0,05.

Quadro 18. Médias de resposta por níveis etários

	Idade (escala)	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Avaliação da Formação	35 anos ou mais	66	42,5152	5,25721	,64712
	35 anos ou menos	32	41,3438	4,59740	,81271
Motivos Intrínsecos	35 anos ou mais	66	47,7424	5,17185	,63661
	35 anos ou menos	32	45,9375	5,17399	,91464

Motivos Extrínsecos	35 anos ou mais	66	33,1061	4,38223	,53942
	35 anos ou menos	32	30,8125	5,73859	1,01445

Os resultados obtidos na relação existente entre a avaliação da formação com os motivos inerentes a frequência da mesma, juntamente com a variável idade permitem aferir que os indivíduos com 35 ou mais anos fazem melhor avaliação desta (M=42.5, DP=5.3, SE= 0.65) e apresentam mais motivação intrínseca (M=47.7, DP=5.2, SE= 0.64) e extrínseca (M=33.1, DP=4.4, SE= 0.54) para participar nestas atividades.

Quadro 19. Comparação de médias

	Teste-T para Igualdade de Médias de idades						
	T	DF	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Inferior	Superior
Avaliação da Formação	1,076	96	,285	1,17140	1,08859	-,98943	3,33224
Motivos Intrínsecos	1,620	96	,109	1,80492	1,11422	-,40678	4,01663
Motivos Extrínsecos	2,190	96	,031	2,29356	1,04727	,21474	4,37238

Neste caso, os valores presentes no Quadro 19, indicam a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre a variável idade e a escala de avaliação da formação, bem como para com os motivos intrínsecos, dado apresentarem valores de significância superiores a 0,05. Já os motivos extrínsecos apresentam diferenças significativas, traduzindo a constatação de que os mais velhos apresentam valores significativamente mais elevados.

Quadro 10. Médias de resposta por duração da pena (escala)

	Pena (escala)	N	Média	Desvio Padrão	Erro de média padrão
Avaliação da Formação	Mais de 5 anos	73	41,9452	5,25962	,61559
	Menos do que 5 anos	13	43,1538	3,99679	1,10851
	Mais de 5 anos	73	46,7945	5,29664	,61993

Motivos Intrínsecos	Menos do que 5 anos	13	48,7692	3,44369	,95511
Motivos Extrínsecos	Mais de 5 anos	73	32,1918	4,74827	,55574
	Menos do que 5 anos	13	32,7692	5,98824	1,66084

À semelhança do que aconteceu com a variável idade, para a análise da pena de prisão foi criada uma escala, uma vez que existiu uma grande variedade de respostas. Assim sendo, após a introdução da idade no *SPSS* em meses foi paralelamente concebida uma escala em que se classificou a pena com mais de 5 anos e menos do que 5 anos. De forma muito genérica, o que se verifica é uma tendência muito geral de que quanto menor é a duração da pena, melhor é a avaliação da formação e, por sua vez mais motivação intrínseca e extrínseca apresenta. Para analisar se estas diferenças são significativas realizou-se o teste de t que se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 11. Comparação de médias

	Teste-T para Igualdade de Médias						
	T	DF	Sig. (2 extremidades)	Diferença média	Erro de diferença padrão	95% Intervalo de Confiança da Diferença	
						Inferior	Superior
Avaliação da Formação	-,787	84	,433	-1,20864	1,53480	-4,26075	1,84347
Motivos Intrínsecos	-1,293	84	,200	-1,97471	1,52731	-5,01193	1,06251
Motivos Extrínsecos	-,388	84	,699	-,57745	1,48846	-3,53741	2,38251

Tal como se pode constatar, não existem diferenças estatisticamente significativas entre a variável e a escala utilizada, visto que apresentam valores superiores a 0,05.

5.2. Análise e tratamento qualitativo dos dados

A análise de conteúdo numa investigação por questionário, institui-se como especialmente válida no estudo das questões abertas. Assim sendo, este ponto destina-se a refletir sobre os contributos dados por essa via.

No decorrer do processo de análise dos dados quantitativos foram encontrados alguns elementos que se relacionam com as principais motivações (intrínsecas e extrínsecas) envolvidas no processo educativo e formativo e a avaliação que é feita destas

atividades. Contudo, com base nesses resultados não é possível aferir com veemência as principais razões, motivos e interesses para que estes se relacionem com a atividade educativa e formativa. Foi por isso, que se optou por fazer cinco perguntas abertas na expectativa de conseguir um melhor entendimento do tema e, por conseguinte, espelhar e reproduzir condições práticas que cooperem na melhoria da situação das unidades prisionais, viabilizando que as mesmas cumpram o seu papel enquanto instituições educativas. As perguntas realizadas foram:

- Indique as duas principais razões que na sua opinião mais contribuem para que termine a formação com sucesso?
- Indique as duas principais razões que na sua opinião podem contribuir para que não termine a formação?
- Qual será o principal contributo desta formação para a sua vida?
- Indique até dois projetos de vida que esta formação poderá ajudar a concretizar.
- Faça duas sugestões que poderiam tornar esta formação muito melhor.

Em termos práticos, a análise e tratamento dos dados tomou início com a leitura atenta e pormenorizada nas respostas dadas no total de questionários, com o propósito de apreender uma visão geral da informação prestada. Ademais, ressalta-se que foi tido em consideração os fundamentos teóricos que estiveram na base da construção das questões realizadas. Como já dito anteriormente, recorreu-se a 7 categorias/ ou blocos de análise em conformidade com as questões realizadas.

Categoria A. Principais razões que contribuem para terminar a formação

Categoria B. Principais razões que contribuem para que não termine a formação

Categoria C. Principal contributo desta formação na vida dos sujeitos reclusos

Categoria D. Projetos de vida futuros que a formação poderá ajudar a concretizar

Categoria E. Sugestões de melhoria da formação

De um modo geral, nas duas primeiras categorias procuram averiguar o que se encontra patente nos relatórios e documentos emitidos pelo CPJ e pela DGRSP acerca do abandono e interrupção da frequência de ações formativas e educativas por parte do público recluso, bem como o que foi auscultado pelos profissionais já mencionados. Enquanto que as três últimas categorias, anuem pensar e delinear contornos educativos que se acerquem das principais carências e singularidades deste público. É com base nisto, que posteriormente se nomeiam os aspetos primordiais, traduzindo-se isto na explicação acerca das categorias e subcategorias apontadas para esta pesquisa.

Categoria A. Principais razões que contribuem para terminar a formação com sucesso

Esta categoria procura nomear os principais fatores e razões que conduzem os sujeitos em situação de reclusão a participarem e permanecerem nas atividades educativas e formativas em que participam na prisão. Assim, tal como ao longo do corpo na presente pesquisa consideraram-se dois tipos de motivação (intrínseca e extrínseca). Salienta-se ainda, que para os tratamentos destes dados foram tidas em conta as considerações teóricas dadas pela teoria de Carré, nomeadamente o tipo de orientação dos motivos. Desta forma sempre que assim se justifique e seja o caso, classificou-se as unidades de registo em conformidade com a classificação que o autor já mencionado faz destas.

Deste bloco de análise, resultaram 8 subcategorias com o intuito de apontar as principais motivações intrínsecas e extrínsecas e, por conseguinte, contribuir para um modelo educativo que atenda às singularidades do público-alvo.

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Valorização pessoal	10	“Uma mudança radical do meu modo de vida interior”
Contributo das qualificações para projetos de futuro	40	“Ter acesso á faculdade ou universidade” “As principais razões são a conclusão do 12.º ano e maior conhecimento na área” “Procuo ter estabilidade profissional e para ter maior conhecimento”

Envolvimento na formação	11	“Assiduidade e ser empenhado” “Ter bom comportamento e bom desempenho”
Aproveitamento do tempo disponível	3	“Usar o meu tempo com inteligência” “Ocupa o meu tempo”
Bom ambiente da formação	3	“Que haja um bom ambiente de trabalho” “Interesse no curso e boas relações com os restantes alunos” “Estou empenhado e gosto do que aprendo na formação”
Qualidade dos formadores	6	“Tirar o máximo proveito em tudo que os docentes tiverem de ferramentas para eu manter a minha mente saudável” “Temos um excelente formador que ensina tudo” “A qualidade, nível e empenho dos formadores e todas as afirmações contidas nos itens respondidos anteriormente”
Flexibilização da Pena	2	“Posso sair com uma vinda de um perdão”

Tabela 2. Apresentação dos dados da CATEGORIA A – Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas

A leitura superficial da tabela, permite identificar que a motivação de cariz intrínseco, dado remeter para a satisfação em adquirir conhecimento, assim como demonstra a existência relevante de motivações de natureza extrínseca. A subcategoria - Valorização Pessoal, revela um motivo extrínseco identitário, isto é que indaga a obtenção de competências fulcrais à transformação de determinadas características da identidade. Por sua vez, a subcategoria Envolvimento na formação indica um motivo extrínseco operacional profissional, uma vez que alude à aquisição de competências reconhecidas como fulcrais ao mundo do trabalho.

Categoria B. Principais razões que contribuem para que não termine a formação com sucesso

Este segundo bloco de análise surge em contraponto ao bloco de análise – Categoria A, no intento de elucidar sobre os motivos, razões e interesses para que os sujeitos reclusos não levem até ao fim a frequência na formação.

O bloco em análise (Tabela 4), encontra-se repartido em 5 unidades de registo.

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Falta de envolvimento na formação	5	“Falta de assiduidade” “Falta de disciplina e não empenho na aulas” “Conflitos com reclusos”
Ambiente de formação não motivante	1	“Um docente desinteressado pelas opiniões dos alunos”
Problemas de saúde	24	“Desequilíbrio emocional” “Doença que me impeça de deslocar para as aulas”
Desmotivação	9	“Algum problema familiar grave ou falta de vontade (pouco provável)” “Falta de interesse e desânimo” “Baixa moral e desinteresse geral em estudar e realizar as tarefas”
Mudança de EP e/saída	37	“Sair em liberdade e não haver possibilidade de continuação” “Posso não terminar no caso de transferência de EP ou liberdade antecipada” “Sair em liberdade ou ser transferido para outro EP onde não tenha o mesmo curso”

Tabela 3. Apresentação dos dados da CATEGORIA B – Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas

À semelhança no explanado no relatório de atividades e autoavaliação 2020, produzido pela DGRSP, ainda que os motivos para a interrupção nas ações formativas possam assumir uma natureza intrínseca e/ou extrínseca, os indicadores com maior expressão prendem-se com a libertação e/ou mudança de EP. Este facto verifica-se nas respostas dadas pelos inquiridos, sendo poucos os que nomearam a falta de motivação e interesse na formação. O segundo motivo que parece mais contribuir para a suspensão da mesma são questões relacionadas com a saúde/doença, ainda que no relatório supramencionado este apareça com pouca significância. Logo, os fatores com mais significância são de ordem extrínseca.

Categoria C. Principal contributo desta formação na vida dos sujeitos reclusos

A leitura dos resultados obtidos, conduz-nos a perceber quais os principais contributos que a formação, numa perspetiva de longo prazo pode oferecer aos sujeitos em situação de reclusão, contribuindo isto para a criação de quatro unidades de registo.

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Desenvolvimento pessoal	2	“Aumentar a autoestima e cultura geral” “O principal contributo é ser melhor pessoa”
Aumento de conhecimento e nível de habilitações	29	“O principal contributo desta formação para a minha vida é sair em liberdade já com o 12.º ano” “Muitas coisas entre elas, relembrar conhecimentos esquecidos, aperfeiçoar conhecimentos práticos e preparação para a liberdade”
Preparação de futuro profissional	36	“Ter um trabalho com certificação” “Em primeiro lugar quantas mais formações obtiver mais abrangente será o meu mercado de trabalho” “Para futuramente poder ter outras oportunidades de trabalho”
Ocupação do tempo	3	“Conseguir estar ocupado”

Tabela 4. Apresentação dos dados da CATEGORIA C – Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas

Na generalidade, os resultados podem ser agrupados como motivações que contribuam para a satisfação pessoal do indivíduo na procura da sua melhor versão enquanto pessoa (valores pessoais) e interesses na progressão de carreira, tendo perspetivas de futuro com base em ambições profissionais. A aditar, verifica-se que os sujeitos acreditam que a obtenção de um determinado grau académico possa auxiliar o processo de reintegração social.

A par disto, está a importância conferida ao conhecimento que as atividades educativas e formativas conferem, o que releva o valor dado a oportunidades de vida que assintam uma vida futura de modo socialmente aceite e responsável. Neste sentido, as finalidades imbuídas à prisão em termos de jurisdição, parecem estar a surtir efeito, uma vez que a maioria dos sujeitos inquiridos apresenta elementos que admitam a justa e efetiva ressocialização do indivíduo.

Categoria D. Projetos de vida futuros que a formação poderá ajudar a concretizar

O penúltimo bloco de análise aspira completar a categoria relativa às contribuições que a formação tem na vida dos indivíduos, interrogando-os acerca de projetos de vida futuro. Para a análise desta categoria, elegeu-se duas unidades de registo, a saber: pessoais e profissionais.

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Pessoais	6	“Ter conhecimento e mais cultura geral” “Melhoramento pessoal”
Profissionais	58	“Criar o meu próprio negócio de automóveis, comércio de vestuário e calçado, mercado de trabalho diverso” “Um aumento da procura de empregabilidade, uma melhor reinserção social” “Uma profissão digna”

Tabela 5. Apresentação dos dados da CATEGORIA D – Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas

Como se pode confirmar na tabela acima explanada e em similitude dos resultados da categoria anterior, os projetos de vida futuros com propensão profissional são aqueles que registam maior frequência. Os recortes de fala mais referidos pelos inquiridos apontam como vontade principal, o desenvolvimento de um negócio próprio, revelando isto traços de resistência, resiliência e empreendedorismo entre estes.

Categoria E. Sugestões de melhoria da formação

Apesar dos resultados se apresentarem animadores, traduzindo-se isto numa avaliação positiva da formação e nas motivações certas para a participação e permanência nesta, os inquiridos denotam uma preocupação crescente com algumas questões relacionadas com a formação, remetendo estas para os conteúdos lecionados, recursos materiais e humanos, espaço físico onde decorre a formação, entre outras. A somar ao exposto, surge outra unidade de registo relacionada com a conduta entre alunos reclusos.

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Melhoria da Formação	55	“Ter mais alguma hora de prática e mais recursos para poder trabalhar melhor” “O espaço é muito pequeno” “Condições para os formandos poderem praticar mais a parte prática e incentivo monetário para podermos sair em liberdade com algum dinheiro nosso para uma melhor reinserção social” “Ter um estágio no final da formação”
Relações Interpessoais entre formandos	5	“Que os alunos se dessem muito melhor uns com os outros” “Os colegas mais unidos e ver uma aula mais calma e poder haver mais respeito”

Tabela 6. Apresentação dos dados da CATEGORIA E – Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas

Os recortes de fala representados, parecem constituir as principais sugestões para a melhoria das ações de formação, tendo as questões relacionadas com a formação apresentado uma incidência com grande significância. No fundo, este aspeto vai de encontro orientações da pesquisa, visto que reúne consenso entre os inquiridos que a formação não se encontra planeada e pensada de acordo com as singularidades e individualidades dos indivíduos.

6. Discussão dos resultados

Este último capítulo, destina-se a apresentar e discutir os resultados decorrentes do projeto de investigação traçado. Salienta-se que a discussão dos mesmos, será realizada a par com as duas vertentes que o estudo assumiu. Quer isto dizer, que à medida que vão sendo discutidos os resultados referentes à investigação quantitativa, os mesmos vão ser completados com dados de índole qualitativa e vice-versa.

Em resumo, o objetivo primordial deste estudo incide na demanda de compreender qual a natureza das motivações predominantes que os reclusos possuem para participar nas atividades de ensino dentro do EP, para que seja possível deslindar quais são os fatores que instigam esta população a frequentar uma sala de atividades educativas e/ou formativas. A aditar, procura-se ainda perceber até que ponto existe uma relação entre a natureza dos motivos e a avaliação que o sujeito faz da formação. Para tal, foram formuladas algumas hipóteses agregando estas as variáveis em estudo, de modo a auxiliar a discussão dos resultados.

A análise das hipóteses formuladas, aquiescem que existe uma relação entre a avaliação da formação e as motivações intrínsecas e extrínsecas apresentadas. Desta forma, para além da avaliação da formação se encontrar na generalidade bem pontuada na escala destinada a esta, também é possível verificar associações entre esta escala e as variáveis idade e habilitações literárias. Verificou-se que quanto maior é a idade dos sujeitos inquiridos, mais motivações de natureza extrínseca eles apresentam. Por outro lado, os indivíduos que possuem menor escolaridade (inferior ao 9.º ano), são os que fazem melhor avaliação da formação, apresentando, igualmente, motivações, quer intrínsecas, quer extrínsecas, significativamente superiores, em relação aos que apresentam uma escolaridade superior ao 9º ano. No que concerne à duração da pena, ainda que não se verifiquem diferenças estatisticamente significativas, podemos verificar uma tendência de que quanto menor é a duração da pena, maiores são as motivações apresentadas e melhor é a avaliação da formação. Com isto, podemos inferir que a avaliação da formação apresenta características que a ligam às motivações apresentadas.

Tal como anteriormente já foi mencionado, sendo o principal objetivo deste trabalho ter um melhor entendimento acerca das razões e motivos que conduzem os indivíduos a relacionarem-se com a educação escolar em ambiente prisional, foi destinada uma componente no questionário que suscitasse a recolha de opiniões.

Genericamente, ainda que se registre a importância de dimensões relacionadas com a presença de motivos de natureza intrínseca, para o envolvimento e permanência nas atividades educativas, em contraponto, a proeminência de motivos extrínsecos a cooperar como contributos para que o sujeito não termine a formação, assumem uma importância incontornável. Para um estudo mais aprofundado acerca dos motivos, o momento que se segue irá considerar os dados referentes aos recortes de fala e, simultaneamente confrontar os mesmos com aspetos importantes da literatura científica.

De acordo com a literatura científica, os indivíduos em situação de reclusão tendem a envolver-se em atividades educativas e formativas por as mesmas viabilizarem a ocupação do tempo e/ou a reconsideração do tempo de pena. Este género de motivos institui-se como extrínseco identitário, pois traduz-se na procura de uma atividade que contribua para a aquisição de competências fulcrais ao reconhecimento simbólico necessário a uma transformação. Quer isto dizer, que os sujeitos ao participarem em atividades de ensino, esperam que isto lhes possam trazer benefício na elaboração de um relatório que ateste informações positivas, dando-lhes a oportunidade de beneficiar dessas garantias. Contudo, Santos e Durand (2014) admitem que esta “relação com os estudos era redimensionada quando se (re)descobria o gosto por estudar” (p. 129). Com isto, podemos aferir que a participação nas atividades de ensino ainda que inicialmente se deva a motivos de ordem extrínseca, há a forte possibilidade do envolvimento nas mesmas conduzir à alteração destes para motivos de natureza intrínseca.

Nesta linha, o que era expectável é que a maioria dos inquiridos desse como resposta na pergunta destinada aos motivos para que termine a formação com sucesso, a possibilidade de ver a sua pena reavaliada. Porém, apenas dois sujeitos o mencionam. Comparativamente, a análise estatística deste item permite estimar que 76,5% dos participantes concorda em estar na formação por a mesma ajudar ao processo de reavaliação e flexibilização da pena. A aditar, seria ainda esperado que houvesse grande incidência de sujeitos a referir o facto de poder obter prémios e compensações, bem como o aproveitamento do tempo e disponibilidade. No entanto, estes motivos só têm expressão no estudo quantitativo, uma vez que 64.3% parece concordar com a possibilidade de receber compensações, 67.3% com a oportunidade de ver o tempo livre aplicado em algo e 93.9% por enriquecer os seus dias. É importante referir que estes valores incluem a soma do concordo e concordo totalmente em detrimento dos valores relativos ao discordo, discordo totalmente e não concordo, nem discordo.

Uma análise superficial dos recortes de fala permite conferir que a maioria dos inquiridos assume a frequência em atividades desta índole, por a mesma se constituir como um forte contributo em termos de qualificação para projetos de vida futuros. Com isto, assiste-se à predominância de motivos intrínsecos de tipo epistémico.

A escala proposta para avaliar as motivações, inclui com grande expressão itens a projetos de vida futuros de ordem profissional. Apresenta-se de seguida uma tabela que integre as estatísticas alusivas a estes:

	Itens	%²⁹
Motivos Extrínsecos	Reestruturar a minha carreira profissional	84,7%
	Obter um estatuto socioprofissional mais elevado	85,7%
	Melhorar as minhas competências profissionais*	93,8%
Motivos Intrínsecos	Concretizar um novo projeto de vida	75,5%

*Ressalta-se que este é o único item, onde nenhum dos inquiridos fez uso da escala de resposta de Discordo e Discordo Totalmente.

Tabela 7. Valores percentuais relativos aos itens

O facto de se assistir a uma hipervalorização de motivos ligados a projetos futuros, sobretudo de ordem profissional, evidencia uma preocupação crescente em arranjar alternativas de futuro que não passem pelo crime. Esta dimensão, encontra-se presente em na maioria das indagações feitas aos inquiridos acerca dos motivos, contributos e projetos de vida futuros que cooperem no envolvimento nestas atividades. Acresce que as narrativas destes, revelam que os reclusos depositam fortes esperanças de se reinventarem no futuro, tendo por base o conhecimento que adquirem na escola em ambiente prisional.

A concorrer a isto, soma-se a valorização pessoal e o envolvimento na formação como fortes razões para que estes sujeitos permaneçam nesta atividade e a levem até ao fim.

“É formação que na minha vida pessoal me vai enriquecer como pessoa”

“Poder em liberdade trabalhar nesta área. Dá-me mais conhecimento a todos os níveis”

²⁹ Os valores percentuais apresentados resultam da soma dos valores do Concordo e Concordo totalmente.

“Empenho e disponibilidade”

“Na minha opinião irei terminar o curso porque dá-me segurança em mim próprio e vantagens para um futuro melhor”

O Relatório de Atividades e auto avaliação da DGRSP datado de 2020, refere à semelhança do que foi auscultado dos profissionais da CPJ supramencionados a reduzida motivação para as atividades escolares e formativas. De acordo com este, a interrupção da frequência de ações formativas pode assumir ordens diversas. Nesta pesquisa, com base no enquadramento teórico aqui manifesto foram formulados alguns itens que possam retratar e reunir esses mesmos fatores. Os motivos identificados pela DGRSP foram doze, enquanto que neste estudo apenas foram identificadas cinco unidades de registo para as principais razões que podem contribuir para que os inquiridos não terminem a formação, a saber: (1) Falta de envolvimento na formação; (2) Ambiente de formação não motivante; (3) Problemas de saúde; (4) Desmotivação; e (5) Mudança de EP e/ou saída. Alguns destes fatores são comuns aos identificados no relatório já mencionado, sendo que tal como neste, as razões mais assinaladas se encontram alusivas à libertação, transferência de estabelecimento prisional e motivos de saúde, sendo todas estas causas extrínsecas à própria pessoa. Ainda assim, há sujeitos que através das suas narrativas mostram interesse em continuar a formação:

“Como saio em janeiro de 2023 só não termino a minha formação se não houver possibilidade de a concluir em liberdade. Não vejo mais motivo nenhum para não concluir a formação pois tenho todo o interesse em concluí-la”

“Sair em liberdade e não haver possibilidade de continuação”

Não obstante, existem recortes de narrativa que não se constituindo como significativos permitem estimar que há reclusos que evidenciam desmotivação para com a formação. Estas expressões, ilustram o exposto:

“Falta de interesse e desânimo”

“Desequilíbrio emocional”

“Falta de desempenho, falta de incentivo, psicologicamente mais afetado”

Apesar de como já referido, a unidade de registo relativa á desmotivação não ser expressiva relativamente às restantes, este elemento é determinante para o envolvimento com a formação. Neste sentido, Julião e Onofre (2013) afirmam que a atividade educativa nas prisões se encontra condicionada pelo contexto, estando presentes a “repressão, as ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão” (p.54). O mesmo autor acrescenta que:

A baixa autoestima, a pouca motivação, o isolamento, as atitudes e as expectativas reduzidas no presente e as marcadas pelo passado, geram nas pessoas um alto grau de vulnerabilidade psicológica e a indiferença afetiva, a instabilidade emocional somada à social e à cultural geram dificuldades na ação educativa (Julião e Onofre, 2013, p. 58).

Quantitativamente, 84.7% dos reclusos afirmam estar na formação por a mesma os fazer sentir melhor com eles próprios e 76.5% dizem concordar para que a formação lhes aumenta a autoestima.

“Tirar o máximo proveito em tudo que os docentes tiverem de ferramentas para eu manter a minha mente saudável”

Com isto, é importante frisar que as motivações apresentadas se encontram camufladas de interesses, o que contribui para a exploração da temática segundo uma ótica de troca e reciprocidade:

“Sou comerciante desde os 14 anos e com a formação de operador de informática os negócios podem expandir na Internet”

“É fundamental para um projeto pessoal a curto prazo e vai permitir-me um acesso mais rápido no mercado de trabalho, o que pretendo e tenho previsto para dentro de muito pouco tempo”

Deste modo, para além dos mesmos considerarem a participação na formação como forma de aprender coisas novas, de se sentirem realizados em termos pessoais, de consolidar valores pessoais e de serem melhor aceite pelos outros, estes também vislumbram a reinserção social e laboral.

“Em termos de sair com tempo de reclusão, espero concluir a formação e sair uma pessoa mais culta e com uma reinserção melhor”

Alguns relatos denotam a relevância da escola na descoberta e construção da sua melhor versão pessoal, tomemos como exemplo:

“Sentir-me mais realizado”

“Esta formação vem ajudar-me a desenvolver as minhas competências e progredir para o futuro”

“(…) ter um bom comportamento”

“Aumentar a minha autoestima, equilíbrio emocional”

De modo a refletirmos ainda sobre aspetos inerentes à formação e que possam contribuir para delinear modelos educativos, procurou-se identificar problemas de ordem diversa num campo destinado à sugestão de aspetos que tornem a formação melhor. A maioria dos recortes de fala incide sobre o mesmo, desta forma só se apontou duas unidades de registo: aspetos que concorram para a melhoria da formação e aspetos relacionados com as relações interpessoais entre formandos, ou seja, relativos à própria conduta destes. De entre os dois, sem dúvida que é o primeiro que apresenta uma significância abismal em detrimento do segundo.

Estes recortes de fala vão ao encontro do que está reconhecido na literatura científica da área. Autores como Julião e Onofre (2013) apontam que é necessário ter em consideração,

um número reduzido de salas de aula que não atende à demanda de escolarização, com condições de infraestrutura precárias, ausência de

material didático e pedagógico e de programas culturais e formativos complementares, número de horas reduzidas destinadas à escolarização, e a inexistência de formação específica dos educadores para lidar com a singularidade do contexto (p.56).

Ora as narrativas recolhidas fazem duras críticas a estes aspetos, mencionando a grande maioria a necessidade de:

“(…) melhorias nas salas de formação (…)”

“Acho que poderia haver mais recursos a nível material na parte prática (…)”

“Ter mais material que quase não temos”

Neste seguimento, são muitos os interpelados a aludir ao facto de não existir acesso à Internet ainda que controlada, pois o acesso à mesma pode enriquecer mais o ato formativo, sobretudo quando a formação se encontra relacionada com as novas tecnologias.

Apesar de não existir um perfil consensual do público recluso, estatisticamente é sabido que estes possuem baixos níveis de escolaridade e de formação académica. Sendo o ato educativo uma importante fonte socializadora, estamos perante um fenómeno de exclusão global. Julião e Onofre (2013) explicam que se o processo educativo não operar devidamente, o desenvolvimento pessoal e social, bem como a socialização são quase nulos, incrementando as fragilidades já existentes. Desta forma e em analogia com o que este trabalho defende, torna-se imperativo ouvir e atender às necessidades, potencialidades e vontades deste público. Isto acarreta o “construir, reconstruir e desconstruir propostas pedagógicas para uma educação significativa na perspetiva de uma política pública” (Julião e Onofre, 2013, p. 59).

Neste linha, existem recortes que confirmam que as práticas educativas atuais se encontram desajustadas, tendo os educandos a imagem de uma Educação que assume uma didática que se distancia dos seus interesses. Segundo os testemunhos prestados por estes, parece existir um desequilíbrio entre a teoria e a prática, contribuindo isto para a desestimulação e desmotivação destes reclusos com a Educação.

“Ter mais alguma hora de prática e mais recursos para poder trabalhar melhor”

“Mais projetos relacionados com a prática”

“Melhorar as matérias nas aulas”

Ainda assim, estatisticamente não é isto o evidenciado, dado que 81.7% dos reclusos participantes considera existir equilíbrio entre a exposição teórica e a prática, bem como 94.9% diz que os conteúdos são relevantes e úteis.

Posto isto, (re)pensar trajetórias educativas dentro do espaço prisional pressupõe envolver todos os atores que deste meio fazem parte. Focando-nos agora no ator principal do processo e percurso educativo/formativo, sabe-se que os formadores não apresentam formação académica específica para lecionar dentro das prisões com um público tão específico. Onofre (2017) reitera que

Ser professor nos contextos de privação de liberdade é trabalhar com a diversidade, o medo, enfrentar as situações tensas do mundo do crime e apostar no ser humano – essas habilidades exigem aprendizagens de outra natureza, diferentes daquelas oferecidas na formação inicial (p.169).

Nesta perspetiva, apesar de 89.8% dos reclusos julga que o formador estimula a participação dos formandos durante a formação, alguns sujeitos mencionaram nas suas narrativas, a necessidade de:

“Formadores com mais motivação”

“Melhor articulação entre os técnicos”

“Melhores condições para os formadores”

“Mais consideração e respeito pelos professores”

“Reconhecer o seu trabalho”

Assim, torna-se fundamental que a prática educativa seja concebida como um processo a ser vivido por um conjunto de autores, sendo fundamental a “necessária

formação do professor que, para além de conteúdos específicos, deve se apropriar das singularidades do cotidiano e das motivações dos aprisionados, uma vez que constrói com eles um projeto de vida que pode contribuir com a (re)inserção social” (Onofre, 2012, p.205).

Para concluir, vimos os objetivos e hipóteses inicialmente traçados respondidos. Assim, para além de termos obtido a resposta acerca da predominância da natureza dos motivos, encontramos outras informações relevantes acerca do tema, tais como relação existente entre a natureza dos motivos e a avaliação que é feita da formação. Assim, verificou-se que quanto melhor for a avaliação da formação mais motivos intrínsecos e extrínsecos os sujeitos apresentam e vice versa. Ressalta-se que em momento algum os indivíduos mencionaram a importância de (re)construção do seio familiar ou projetos de vida ligados à família. Focaram-se apenas nos projetos de vida pessoal que se traduzam na valorização e bem-estar pessoal e em projetos de âmbito profissional, sobretudo relacionados com o aproveitamento de competências que treinam e estimulam na formação que integram. Ademais, embora os sujeitos tenham feito sugestões de melhoria à formação que vão de encontro ao que se encontra patente na literatura científica, alguns deles demonstraram sentir-se abençoados e gratos pela oportunidade educativa que estão a ter, realçando que o que está ao alcance dos formadores e do próprio estabelecimento prisional para a formação ter boas condições já feito.

Síntese conclusiva

Os dados recolhidos entre os participantes reclusos, permitem identificar uma homogeneidade de respostas quanto à natureza dos motivos, principais contributos e projetos de vida futuros que as atividades educativas e formativas em ambiente prisional lhes podem oferecer.

Sendo a principal motivação apontada, o aumento de habilitações literárias e a aquisição de conhecimento, em alguns momentos denota-se que esta se encontra mesclada por interesses.

Desta forma, encontra-se demonstrado na maioria dos relatos, o desejo e o interesse por uma mudança de vida que se traduza na melhoria de condições de vida, por meio de um emprego e profissão digna. Estes acreditam na premissa de que a Educação lhes

possibilite as condições necessárias para o reingresso na sociedade livre. Contudo, há que reconhecer que a Educação mais do que viabilizar a obtenção de um emprego melhor, pode atuar como transformadora permitindo uma mudança de vida interior. Neste prisma, a atividade educativa parece atuar como condição para aumentar a autoestima, concorrendo para uma sensação de (auto)realização e bem-estar. Com base nisto, podemos aferir que os reclusos que narram isto acreditam num processo de Educação ao Longo da Vida, estando comprometidos com este.

Conforme identificado nos resultados da pesquisa, a maioria nomeia como vontade para projetos de vida futuros, criar o seu próprio negócio. Isto realça a presença de competências de resiliência e capacidades empreendedoras, sugerindo que as atividades educativas possam resgatar sentimentos que ficaram retidos nas suas vidas marcadas por vulnerabilidades múltiplas. Neste sentido, alguns indivíduos referem a falta de autoestima como fonte de desmotivação e, por conseguinte como possível motivo para que não terminarem a formação.

Além dos aspetos já mencionados e apesar da análise estatística realizada individualmente entre cada item, no que concerne à avaliação da formação, a maioria dos inquiridos aponta como melhorias para a formação questões relacionadas sobretudo com os conteúdos programáticos lecionadas, bem como o desequilíbrio existente entre a exposição teórica e a prática. A reflexão destes vai para além disto, narrando os mesmos a imprescindibilidade de um estágio que ocasione a prática das matérias dadas nas aulas, em seguimento de uma possível aproximação ao mercado de trabalho. É neste sentido, que importa aludir ao facto de Educação em ambiente prisional se circunscrever à simples aquisição de conhecimento e, por conseguinte à garantia de direitos constitucionais sem atender às particularidades e singularidades tanto do meio como do público recluso.

Outro aspeto que ressaltou à vista, encontra-se relacionada com os próprios formadores. Existem recortes de fala que mencionam a pouca motivação existente entre os formadores, acrescentando os indivíduos que sentem a necessidade de se ver incitados a participarem nas atividades por estes. Ora, isto leva-nos a indagar o seguinte: Como é que o EP e os diferentes organismos podem motivar a população reclusa a envolver-se em formação, se os próprios técnicos denotam falta de motivação dadas as condições em que trabalham?

A literatura científica, permite afirmar com veemência os contextos degradantes em que se encontram as prisões. Nesta aceção, os próprios reclusos referem as fracas condições materiais e a presença de um espaço (sala de aula) desadequados. A aditar ao

exposto, consideram a importância de existir Internet ainda que controlada, pois grande parte da informação hoje em dia encontra-se informatizada. Seguindo esta linha de pensamento, os Adultos reclusos apresentam um descontentamento com o facto de na sala de aula se apresentarem uma heterogeneidade de pessoas, o que contribui para o desalinhamento de interesses e propósitos e conseqüentemente para a dificuldade na lecionação de conteúdos.

Para terminar e dado que se acredita que o envolvimento em atividades educativas e formativas viabiliza a ressocialização do indivíduo, os recortes de fala focam-se sobretudo em projetos do foro profissional para seu próprio benefício, não mencionando em momento algum a importância de redes familiares e afetivas. Neste aceção, isto deixa-nos a certeza de que a escola na esfera prisional pouco se foca no treino de competências sociais e relacionais entre os indivíduos, tendo apenas como intuito a sua profissionalização. Desta forma, a ressocialização do individuo não pode estar só comprometida com a sua reeducação e reinserção social tendo por base um trabalho digno, mas também na sua sociabilidade.

Considerações Finais

O objetivo primordial desta pesquisa é contribuir com importantes reflexões teóricas acerca do papel que a atividade educativa e formativa em ambiente carcerário para Adultos em situação de privação de liberdade. Para tal, procurou-se analisar as principais motivações intrínsecas e extrínsecas, com base num corpo teórico robusto. Esta pesquisa parte da premissa que a Educação e a profissionalização do indivíduo condenado compõem condição *sine qua non* para a ressocialização do mesmo. Desta forma, visa contribuir para a instrumentalização e implementação de políticas públicas nesta esfera.

O primeiro contacto com a temática, deu-se com a auscultação de profissionais responsáveis por administrar e ministrar, as atividades formativas e educativas nas instituições penitenciárias em Portugal. Ora, estes salientaram desde logo que as principais limitações residiam ao nível da motivação da população reclusa em manter-se na atividade formativa. Posteriormente, com a leitura atenta e pormenorizada de literatura científica pude aferir que sendo tanto a população alvo, como o espaço em si revestido de inúmeras peculiaridades, possivelmente as taxas de abandono significativas advinham do pouco investimento e importância conferida às singularidades do meio e das pessoas.

O sistema penitenciário português, assenta sobre a punição como forma de resolver os conflitos causados pela conduta menos própria e desrespeitosa para com as normas impostas pela sociedade dos sujeitos infratores. Desta forma, a instituição prisional como já realçado, edifica a sua atuação com base numa experiência atrancada no exercício autoritário do poder. Contudo, nas disposições normativo legais, a jurisdição portuguesa reconhece que em termos institucionais e sociais a mesma deve servir a comunidade, contribuindo para a ressocialização e reintegração social do apenado. Ora, sendo a pena percebida não apenas como punição, mas como fator de reintegração e reeducação do transgressor, passamos a estar perante um paradoxo. É assente nisto, que as reflexões e considerações aqui tecidas defendem o desenvolvimento de uma política educacional própria, capaz de fazer face às particularidades do meio, mas que atenda também às singularidades da população reclusa.

O capítulo I encetou uma discussão acerca dos princípios teóricos subjacentes à Educação e Formação de Adultos, focando-se numa breve síntese histórica acerca da evolução da mesma em Portugal, a par das políticas públicas que a mesma disponibiliza. Com isto, verificou-se que em Portugal à semelhança de outros países da Europa tem-se assistido a um forte investimento nesta área, devendo-se isto em parte à pressão política

exercida por diferentes organismos internacionais. Volvida esta questão de uma forma geral, frisou-se a questão primordial deste trabalho, ou seja, à matéria da Educação e Formação de Adultos somou-se a questão da mesma se processar em meio prisional. A isto denominou-se de olhar tridimensional: a prisão, a Educação e os Adultos. Neste ponto do trabalho, foi possível analisar as funções imbuídas à prisão, ressaltando-se os dois sistemas que nesta coexistem, a saber: o penitenciário e o socioeducativo. Compreender a esfera prisional é primordial, uma vez que é no seu interior que se organiza o espaço escolar.

De acordo com a Lei Portuguesa e com as recomendações emanadas por organismos internacionais, os programas educativos desenvolvidos como política educativa de execução penal em Portugal que visam a concretização do ideal ressocializador e humanitário, defendido pela justiça penal são modelos estandardizados para Adultos, independentemente da sua situação de vida. Em termos práticos, o projeto educativo deve ser estruturado em harmonia com a escola associada e mais próxima do EP em questão. Ademais, a legislação explana que os conteúdos programáticos e curriculares adotados pelo EP, podem e devem sofrer ajustes às especificidades dos detentos. Porém, a revisão de literatura científica e alguns recortes de fala resultantes da recolha de dados, não evidenciam o exposto.

Foi com base no que se encontra em epígrafe, que a presente pesquisa, através de um desenho de investigação de natureza quantitativa e qualitativa se comprometeu a conhecer as principais motivações (intrínsecas e extrínsecas) inerentes ao exercício da atividade educativa, e simultaneamente a avaliação que os sujeitos reclusos fazem desta. Com isto, procurou-se (re)desenhar modelos educativos que atendessem às particularidades dos indivíduos condenados, em conformidade com os seus interesses, aspirações e projetos de vida futuros.

Tendo por base o exposto, surge o capítulo II que objetiva de forma mais aprofundada explorar a temática da EFA no sistema prisional Português, dando assim continuidade ao capítulo antecedente. Deste modo, começou por se definir de forma breve o educando adulto e na retaguarda fez-se a caracterização da população carcerária no universo prisional português. Salienta-se a pouca literatura científica no que concerne a este último ponto, traduzindo-se na ausência de um perfil consentâneo destes indivíduos. Ainda assim, sabe-se que a grande maioria advém de contextos marcados por vulnerabilidades diversas, resultando isto em baixos níveis de alfabetização e de qualificação escolar.

O sujeito recluso provém da sociedade, devendo na prisão ser preparado para a esta voltar cumprindo com as normas sociais vigentes. Isto acarreta que os mesmos, durante o período de reclusão possam treinar as competências imprescindíveis e adequadas ao exercício pleno da cidadania, concretizando assim o ideal ressocializador Julião (2011) reitera que a Educação tem um papel positivo na reinserção social, sendo fundamental para o desenvolvimento humano e para a sua socialização.

Nesta linha, nomeiam-se dois modelos teóricos em Educação de Adultos, a saber: Modelo Humanista da autoria de Rogers e Aprendizagem Transformativa na perspetiva de Mezirow, pois é nossa convicção a importância destes na sedimentação de uma pedagogia emancipadora que suscite nas unidades prisionais, o seu papel enquanto instituições educativas e não somente punitivas e repressivas. Portanto, procura-se que os moldes educativos se harmonizem o mais possível com estas mobilizações teóricas e ideológicas. O modelo Humanista, tem o seu foco de convergência no argumento que aqui se defende desde início. Este presume uma Educação que viabilize uma aprendizagem significativa. Contudo, para que esta se processe é fulcral que a mesma se centre no indivíduo e na resposta às suas necessidades, ao passo que a Aprendizagem Transformativa ao agregar um tipo de saber emancipatório, promove a transmutação e revisão de presunções adotadas acriticamente na infância, existindo assim a possibilidade de reconciliação com o ato educativo.

Ademais, este trabalho abarca em grande plano, a temática da Motivação. A base teórica sobre este aspeto alicerçou-se na Teoria da Motivação Intrínseca de Déci, Teoria da Autodeterminação de Déci y Ryan e de Carré. O primeiro autor mencionado foi pioneiro do estudo da Motivação, procurando explicar a razão pela qual um indivíduo persiste numa determinada tarefa, meramente pela satisfação que a mesma lhe dá. Logo, podemos depreender que a teoria tem a sua essência no tipo de motivação intrínseca. Mais adiante, juntamente com Ryan reformulou a sua teoria inicial, focando-se nas necessidades psicológicas inerentes ao tipo de motivação intrínseca. A contribuição teórica deste, representa um aporte significativo para o estudo, uma vez que defende que as pessoas quando estão intrinsecamente motivadas, experienciam a sensação de prazer, autodeterminação e competência. Ora, na qualidade de Técnica Superior de Educação é esse o meu principal objetivo, isto é, fazer com que a formação desperte nas pessoas o sentimento de autoeficácia, autodeterminação e autonomia.

Em virtude da pesquisa convergir para os cursos de formação, apontou-se ainda a perspetiva de Carré. Em conformidade com esta, a motivação é vista como o que conduz o

sujeito à ação. Para tal, propôs dez motivos que parecem concorrer para a inscrição dos Adultos em cursos de formação. Esquemáticamente, organizou o modelo teórico em dois eixos de orientação motivacional, a saber: um eixo relativo aos motivos (quer intrínsecos ou extrínsecos); e um outro que orienta os motivos para a aprendizagem, ou seja, para a aquisição de conteúdos e os que tem como objetivo exclusivamente a participação na formação sem objetivos específicos. Dos dez motivos propostos, na presente pesquisa apenas foram identificados alguns nos recortes de fala dos participantes reclusos.

Visto que, o objetivo primordial deste trabalho não era somente compreender quais as principais motivações (intrínsecas e extrínsecas), mas também ganhar melhor entendimento acerca das práticas educativas e, por conseguinte se estas se encontram ou não ajustadas e se apresentam relacionadas com as motivações, criou-se um instrumento de recolha de dados para o efeito. A leitura e interpretação feita a partir dos dados que o mesmo forneceu, deu corpo ao último capítulo deste estudo – Capítulo III dedicado ao enquadramento empírico. Neste, foram apresentados todos os passos dados e que incorporam desde as opções metodológicas, à construção do instrumento de recolha de dados, tratamento e análise dos mesmos.

Uma vez que, o Questionário de Satisfação com a Formação comportava duas componentes distintas, a saber: uma parte de perguntas fechadas com recurso a uma escala de *Likert* e uma outra de perguntas abertas, o estudo compreendeu uma investigação quantitativa e qualitativa (metodologia mista). Neste sentido, para a análise e tratamento dos dados utilizaram-se duas abordagens distintas. Numa primeira parte, explorou-se estaticamente os dados relativos às escalas utilizadas. Posteriormente, mediante a utilização da técnica de análise de conteúdo organizou-se os recortes de fala que sucederam das perguntas abertas. Por fim, no ponto designado - discussão dos dados retiram-se as principais contribuições teóricas para a área da Educação e Formação de Adultos em ambiente prisional.

Os resultados auferidos são bastante animadores, uma vez que permitiram responder aos objetivos inicialmente traçados. Com base na revisão teórica realizada, era expectável que a predominância dos motivos fosse de origem extrínseca, uma vez que a legislação portuguesa prevê a reavaliação e flexibilização da pena, bem como a obtenção de prémios e compensações aquando da participação nestas atividades. Contudo, a análise estatística de foro qualitativo, por meio das narrativas dos participantes apenas permitiu concluir que a maioria apresenta motivos de natureza intrínseca para a participação e permanência na formação. Todavia, alguns recortes de fala ressaltam que esta origem de

motivos se encontra dissimulada numa perspetiva de troca e reciprocidade, ou seja, parecem participar nas atividades de ensino por as mesmas lhes permitir obter algo. Isto, oferece-nos uma outra perspetiva sob o problema dado, uma vez que o comportamento destes parece procurar um reconhecimento externo.

Nesta linha, enquanto que os motivos mais recorrentes para a participação na formação são motivos intrínsecos, para o abandono desta parecem concorrer principalmente os motivos extrínsecos. Estes motivos traduzem-se, sobretudo na mudança de estabelecimento prisional ou libertação. Todavia, ainda que em número pouco significativo houve quem nomeasse a desmotivação, estando esta relacionada com fatores de ordem emocional (como por exemplo, a falta de autoestima).

Com esta pesquisa foi possível perceber ainda que os indivíduos que melhor avaliam a formação, são aqueles que apresentam mais motivações, sejam estas intrínsecas ou extrínsecas. Podemos aferir que grande parte da população reclusa vislumbra a atividade educativa como forma de aperfeiçoamento pessoal e profissional. As narrativas oriundas nos recortes de fala incidem, sobretudo em projetos de vida futuros que contribuam para uma vida em sociedade, sem prejuízo das normas vigentes. Neste seguimento, estes acreditam que um trabalho digno e que passe pelas qualificações necessárias seja condição fulcral para uma efetiva reinserção no meio livre. Não obstante, estes deixam algumas reflexões que vão de encontro à melhoria da formação, sendo estas mesmas considerações compatíveis com o que se encontra patente na literatura científica.

Destarte, a consumação deste estudo viabilizou compreender alguns dos motivos, razões e interesses que levam os sujeitos aprisionados a participarem em atividades escolares durante o período em que se encontram a cumprir a pena privativa de liberdade. Sem embargo, é importante sublinhar que os resultados por esta pesquisa obtidos, se encontram compenetrados com a perspetiva dada por um conjunto de indivíduos reclusos, considerando claro a revisão da literatura realizada. Quer isto dizer, que o próprio estudo comporta limitações, sendo por isso necessário um estudo mais amplo que integre outras variáveis pessoais destes.

As limitações deste estudo residem sobretudo ao nível da recolha de dados. Desta forma, considera-se que o instrumento criado para o efeito poderia ter-se focado noutras dimensões e/ou, simultaneamente explorado as vivências, crime cometido, histórias de vida e características da personalidade do público-alvo. Creio que se compreendermos melhor os modelos e contornos educativos do passado, o entendimento quanto a um projeto educativo apropriado a este público será também ele mais favorável. Ainda nesta linha,

destaca-se a relevância em perceber do ponto de vista da população reclusa, o que estes entendem por aprendizagem e Educação, da mesma maneira que teria sido essencial conhecer a forma como as redes familiares (e se estas existem ou não), se envolvem ou apoiam este processo. Isto, encontra a sua razão de ser no facto de a família e a sociedade se constituírem como dois eixos fulcrais para a Educação do indivíduo ao Longo da Vida. A aditar ao exposto, enfatiza-se a importância de um estudo comparativo entre a população reclusa feminina e a masculina na procura de associações e correlação estatisticamente mais significativas entre sexos.

Destaca-se que o plano de investigação inicialmente traçado, comportava a realização de um *focus group* com profissionais que medeiam as ações educativas no contexto de reclusão, de modo a confrontar a perceção destes com os dados fornecidos pela população reclusa participante. Ainda assim, a execução do mesmo não foi possível mas fica desde já aqui a sugestão de continuidade para estudos posteriores.

Em Portugal, a produção científica nesta área é reduzida e escassa e embora este estudo também comporte limitações, as conclusões a que chegamos autorizam a prescrição de um conjunto de recomendações. É ponto assente que o ensino na esfera prisional se ergue sob o princípio que o sujeito apenado não deve perder o direito constitucional de aprender. Contudo, para além dos currículos elaborados e a metodologia utilizada, não se encontram em conformidade com o perfil da população prisional, verifica-se uma discrepância entre a formação ministrada e a oferta do mercado de trabalho. Contribui-se assim com a oportunidade de atingir uma visão distinta sobre a predisposição em termos motivacionais do sujeito para a formação, de forma a conceber programas educativos diferenciados e direcionados ao grupo-alvo. Neste sentido, a sociedade portuguesa deve procurar desenvolver em paralelo com organismos públicos, um conjunto de diretrizes que aspirem à construção de uma política educativa de execução penal, voltada para a alfabetização e escolarização do público recluso. Esta política deve ter por base uma conceção educacional que auxilie o treino de competências sociais e o desenvolvimento de potencialidades, necessárias a uma mudança de vida tanto social como individual.

Referências Bibliográficas

- Adorno, S. (1991). A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. *Tempo Social*, 3(1), 7-40. <https://doi.org/10.1590/ts.v3i1/2.84813>
- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Superior, I.P. (2017). *Orientação ao Longo da Vida nos Centros Qualifica – Guia Metodológico*. Lisboa. https://www.anqep.gov.pt/np4/file/339/Ori_Longo_Vida_GM.pdf
- Alcoforado, L. (2008). *Competências, Cidadania e Profissionalidade: limites e desafios para a construção de um modelo português de Educação e Formação de Adultos* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/7451>
- Alcoforado, L., Vieira, C., & Moio, I. (2017). Revisitando as políticas de Educação e Formação de Adultos dos últimos 20 anos em Portugal. In T. Dantas, M. Laffin & S. Agne (Org.), *Educação de Jovens e Adultos em debate: pesquisa e formação* (pp. 17-40). Editora CRV.
- Almeida, A. (2009). *Motivar o potencial Humano através da formação* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A.P. & Crusoé, N. (2017). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coordenador), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a Edição, pp. 303-352). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Assis, L. (2017). *Execução da Pena: alguns caminhos para a Ressocialização* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/83979>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Almedina Brasil.
- Beristain, A. I. (1961). Estructuración ideológica de la nueva defensa social. *Anuário de Derecho Penal Y Ciencias Penales*, 14(3), 409-432. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2777258>

- Blazich, G. (2007). La Educación en contextos de encierro. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 53-60. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie44a03.pdf>
- Boutinet, J.P. (1999). *A imaturidade da vida Adulta*. Rés Formalpress.
- Boutinet, J.P. (2001). Vida Adulta em formação permanente: da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Direção). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp.185-206). Instituto Piaget.
- Brito, C. (2010). *Abandono Aprendido, Depressão e Estratégias de Coping numa amostra de reclusos* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior. <http://hdl.handle.net/10400.6/2567>
- Campos, S. (2015). *Sistemas Prisionais Europeus* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/15168>
- Carré, P. (2001). Motivação e Relação com a Formação. In P. Carré & P. Caspar. (Direção). *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 285 - 306). Instituto Piaget.
- Carré, P. (2001). *De la Motivation à la Formation*. Savoir et Formation. Paris: L' Harmattan.
- Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça. (2020). *Relatório de Gestão 2020*. Lisboa.
- Centro Protocolar de Formação Profissional para o Sector da Justiça. (2022). *Plano de Atividades 2022*. Lisboa.
- Chacin, M. (2019). *Motivação para frequentar o ensino em contexto prisional: perceções da comunidade penitenciária* [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório Científico Digital da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/2398>

Código Penal, Decreto-Lei n.º48/95. (1995). Diário da República: I Série-A, n.º 63.

Conselho da Europa. (2006). *Recomendação do Comité de Ministros aos Estados Membros sobre as Regras Penitenciárias Europeias*. <https://rm.coe.int/16804c2a6e>

Constituição da República Portuguesa (1976). Diário da República: I Série, n.º 86.
<https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775>

Cunha, M. (2004). A prisão e as suas redundâncias. *Direito e Justiça. Volume Especial*, 119-126. <https://hdl.handle.net/1822/5226>

Déci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. SPINGER US.

Decreto-Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: I Série, n.º237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 387/1999 do Ministério da Educação. (1999). Diário da República: I Série - A, n.º 227. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/387/1999/09/28/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 51/2011 do Ministério da Justiça. (2011). Diário da República: I Série, n.º 71.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/51/2011/04/11/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 215/2012 do Ministério da Justiça. (2012). Diário da República: I Série, n.º 189.
<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/215/2012/09/28/p/dre/pt/html>

De Mayer, M. (2006). Na prisão existe a perspetiva da Educação ao Longo da Vida? *Alfabetização e Cidadania*, 19, 17-37.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000209930>

De Mayer, M. (2011). Ter tempo não basta para que alguém se decida a aprender. *Alfabetização e Cidadania*, 24(86), 43-55. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.2314>

- De Mayer, M. (2013). A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. *Educação & Realidade*, 38(1), 33-49. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/dh4zJZ6tdWTRQmMRGDY3SvF/?format=pdf&lang=pt>
- Despacho Conjunto n.º 451/99 do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça. (1999). *Diário da República: II Série*, n.º 127. <https://bityli.com/LOBqwKmn>
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2017). *Olhar para o futuro para guiar a ação presente: Uma estratégia plurianual de requalificação e modernização do sistema de execução de penas e medidas tutelares educativas*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP. <https://bityli.com/IYJIPon>
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2020). *Relatório de Atividades e Autoavaliação 2020*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP. <https://bityli.com/NpdInRtj>
- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2021). *Relatório Anual de Segurança Interna 2021*. Lisboa: Divisão de Planeamento e Organização da DGRSP. <https://bityli.com/mMjIFhIg>
- Ferreira, B. (2001). A abordagem na perspetiva humanista: Carl R. Rogers. In J. La Rosa (Org.), *Psicologia e Educação: o significado do Aprender* (pp. 149-167). EDIPUCRS.
- Filho, C. (s/d). Ressocializar ou não-dessocializar, eis a questão. Disponível em <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/5081/Ressocializarou-nao-dessocializar-eis-a-questao>
- Gabriel, D. (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: um contributo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade de Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/23428>
- Gomes, C., Duarte, M. & Almeida, J. (2004, maio). *Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português* [Apresentação em papel]. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia, Braga. https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628adea6692c_1.pdf

- Guimarães, S. & 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. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>
- Guimarães, P. (2012). A Educação e Formação de Adultos (1999-2010): a progressiva importância da Educação e Formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 69-84. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3282>
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a Aprendizagem Humana. In K. Illeris (Org.), *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem* (pp. 15-30). Penso.
- Ireland, T. (2012). Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010): os desafios da desigualdade e da diversidade. *Rizoma Freireano*, 13, 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6373786>
- Julião, E. (2011). A Ressocialização por meio do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro. *Em aberto, Brasília*, 24(86), 141-155. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.24i86.2320>
- Julião, E. (2016). Escola na ou da prisão? *Campinas*, 36(98), 25-42. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162554>
- Lei n.º 115/2009 da Assembleia da República. (2009). Diário da República: I Série, n.º 197. <https://data.dre.pt/eli/lei/115/2009/10/12/p/dre/pt/html>
- Lemos, V. (2014). *A influência da OCDE nas políticas públicas de Educação em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Instituto Universitário de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10071/8434>
- Lira, R. (2019). *O que dizem os reclusos de um EP Português sobre a motivação e interesses para com a Educação: um estudo compreensivo a partir da explicitação dos relatos sobre seus percursos formativos* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/94944>

- Lira, R., Alcoforado, J. & Barbosa, M. (2018). Condições e Motivações para a Educação em ambiente prisional: um estudo a partir da realidade Portuguesa. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, 1(1), 29-44. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5226>
- Lopes, N. & Nico, B. (2020). A Educação nos Estabelecimentos Prisionais. In L. Nico & B. Nico (Eds.), *Educação Alentejana* (pp. 185-192). De Facto Editores.
- Machado, R. (2015). A realidade do egresso: plano normativo da Lei de Execução Penal *versus* reintegração social. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas*, 3(1), 168-195. <https://bityli.com/mWckmkTs>
- Mezirow, J. (2013). Visão geral sobre a aprendizagem transformadora. In K. Illeris (Org.), *Teorias Contemporâneas da Aprendizagem* (pp. 109-126). Penso.
- Moio, I. (2017). *Reconhecimento de Competências no Ensino Superior: uma realidade reconhecida ou a reconhecer?* [Dissertação de Doutoramento, Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/90536>
- Muñoz Lopes, F. (1985). *Derecho Penal y Control Social*. Fundación Universitaria de Jerez.
- Onofre, E. (2011). O papel da Escola na Prisão: saberes e experiências de alunos e professores. *Childhood & Philosophy*. 7(14), 271-297.
- Onofre, E. (2012). A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. *Polyphonia*, 22(1), 109-120. <https://doi.org/10.5216/rp.v22i1.21212>
- Onofre, E. & Julião, E. (2013). A Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. *Educação & Realidade*, 38(1), 51-69. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/V5W4MGrPhHnWn4HGNKcrs5L/?lang=pt>
- Onofre, E. (2015). Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. *Campinas*, 35(96), 239-255. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723761>

- Onofre, E. (2017). A Escola na Prisão: caminhos e ousadias na formação de professores. *Trabalho & Educação*, 26(1), 169-181. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9285>
- Pinto, A. (2013). *O Sistema Prisional Português no contexto da Segurança Pública* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/16886>
- Portaria n.º 538/88 do Ministério da Justiça e do Emprego e da Segurança Social. (1988). Diário da República: I Série, n.º 184. <https://dre.pt/dre/detalhe/portaria/538-377296>
- Portaria n.º1082-A/2001 do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. (2001). Diário da República: I Série–B, n.º 206. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/1082-a-2001-307436>
- Portaria n.º 175/2020 do Ministério da Justiça. (2020). Diário da República: I Série, n.º143. <https://dre.pt/dre/analise-juridica/portaria/175-2020-138758379>
- Quintas, H. (2006). *Construção e desenvolvimento curricular em Educação e Formação de Adultos: Colocar a vida no currículo e o currículo na vida*. [Dissertação de Doutoramento, Universidade do Algarve]. Sapientia. <http://hdl.handle.net/10400.1/449>
- Ribas, B. (2004). *Políticas de Educação de Adultos e o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/938>
- Rocha, D. (2010). *Utilização da Internet nos Estabelecimentos Prisionais Portugueses: Realidade ou Utopia?* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/3790>
- Roths, L. (2020). Os cursos EFA como analisadores da valorização de adquiridos experienciais em processos formativos com Adultos. In A.M. Canelas (Ed. e Org.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp.104-136). Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/Educacao_de_adultos_Publicacao.pdf

Santos, P. & Durand, O. (2014). A Educação de Jovens e Adultos no Espaço Prisional: sentidos da escolarização para mulheres em privação de liberdade. *Revista Perspetiva*, 32(1), 129-159. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p129>

Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (2014). *Instrumento de Regulação Ético – Deontológica*. <http://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>

UNESCO. (1995). *La Educación Básica En Los Establecimientos Penitenciários*. Instituto de Educación de la UNESCO. Viena: Oficina de las Naciones Unidas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151176>

UNESCO. (1997). *Educação de Adultos: Declaração de Hamburgo, agenda para o futuro*. Brasília. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116114_por

Vieira, C. & Cabral, E. (2014). Técnicas qualitativas de produção de dados: características e processos de construção. *Ariús: Revista de Ciências Humanas e Artes*, 20(1), 98-124.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Questionário de Satisfação com a Formação

Questionário de Satisfação com a Formação (QSF)

Este questionário insere-se no âmbito de um estudo para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação de Adultos e Intervenção Comunitária, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. A investigação tem como objetivo descrever e compreender o processo de Educação e Formação em que participa. O seu contributo é fundamental para o sucesso do nosso trabalho. Para tal, pedimos-lhe que responda com sinceridade a cada uma das questões que vai encontrar, em seguida.

Este questionário é anónimo e os dados recolhidos são confidenciais, destinando-se exclusivamente ao desenvolvimento deste trabalho académico. Por favor não se identifique!

Obrigado pela sua colaboração!

Dados sociodemográficos

Idade:	Sexo:	Habilitações académicas:	Duração da pena:
_____	Feminino _____	_____	Menos de 2 anos _____
_____	Masculino _____	_____	Entre 2 e 5 anos _____
			Mais de 5 anos _____
			Expectativa de saída _____ Meses _____ anos
Profissão:	Curso que frequenta:	Modalidade de formação:	
_____	_____	_____	

Vai encontrar de seguida um conjunto de afirmações. Pedimos-lhe que leia cada uma delas com atenção e coloque uma cruz no quadrado que melhor traduz a sua opinião em relação a cada uma dessas afirmações.

1 = Discordo Totalmente 2 = Discordo 3 = Não concordo, nem Discordo 4 = Concordo 5 = Concordo Totalmente

Posso dizer que estou nesta formação, para...

	1- Discordo totalmente	2- Discordo	3- Não concordo, nem discordo	4- Concordo	5- Concordo totalmente
Aprender coisas novas					
Me sentir realizado/a em termos pessoais					
Aumentar a minha cultura geral					
Desenvolver a capacidade de pensamento crítico					
Reestruturar a minha carreira profissional					
Aumentar a minha autoestima					
Obter um estatuto socioprofissional mais elevado					
Consolidar valores pessoais					
Ser melhor aceite pelos outros					
Me sentir melhor consigo próprio/a					
Melhorar as minhas competências profissionais					
Concretizar um novo projeto de vida					
Obter prémios e compensações					
Ajudar ao processo de reavaliação e flexibilização da pena					
Ocupar o meu tempo					
Enriquecer os meus dias					
Adquirir mais conhecimento					
Aprender o que ela me trás mesmo de muito importante					
Concluir sempre o que início					

Em minha opinião, nesta formação...

	5 - Concordo totalmente	4 - Não concordo, nem discordo	3 - Concordo	2 - Discordo	1 - Discordo totalmente
Os conteúdos são relevantes e úteis					
O formador estimula a participação dos formandos nas sessões					
As temáticas tratadas encontram-se adequadas ao seu nível de conhecimento					
Existe equilíbrio entre a exposição teórica e prática					
Estou a adquirir novos conhecimentos					
O que estou a aprender está a revelar-se importante para a minha vida					
Estou a aprender a melhorar as minhas relações com os outros					
Estou a sentir muitas vezes que sou capaz de me superar					
O que aprendo dá-me uma maior responsabilidade na defesa do bem-estar comum					
Tudo o que estou a aprender vai ajudar-me a concretizar novos projetos de vida					

Indique as duas principais razões que na sua opinião mais contribuem para que termine a formação com sucesso?

Indique as duas principais razões que na sua opinião podem contribuir para quando termine a formação?

Qual será o principal contributo desta formação para a sua vida.

Indique até dois projetos de vida que esta formação poderá ajudar a concretizar.

Faça duas sugestões que poderiam tornar esta formação muito melhor.

Apêndice II – Matriz de Análise de Conteúdo

CATEGORIA A – Principais razões que contribuem para terminar a formação com sucesso

(Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas)

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Valorização Pessoal	10	“Uma mudança radical do meu modo de vida interior”.
Contributos das qualificações para projetos de vida futuros	40	“Ter acesso á faculdade ou universidade”. “As principais razões são a conclusão do 12.º ano e maior conhecimento na área”. “Procuro ter estabilidade profissional e para ter maior conhecimento”.
Envolvimento na formação	11	“Assiduidade e ser empenhado”. “Ter bom comportamento e bom desempenho”.
Aproveitamento do tempo disponível	3	“Usar o meu tempo com inteligência”. “Ocupa o meu tempo”.

Bom ambiente da formação	3	<p>“Que haja um bom ambiente de trabalho”.</p> <p>“Interesse no curso e boas relações com os restantes alunos”.</p> <p>“Estou empenhado e gosto do que aprendo na formação”.</p>
Qualidade dos formadores	6	<p>“Tirar o máximo proveito em tudo que os docentes tiverem de ferramentas para eu manter a minha mente saudável”.</p> <p>“Temos um excelente formador que ensina tudo”.</p> <p>“A qualidade, nível e empenho dos formadores e todas as afirmações contidas nos itens respondidos anteriormente”.</p>
Flexibilização da Pena	2	<p>“Posso sair com uma vinda de um perdão”.</p>

CATEGORIA B – Principais razões que contribuem para não terminar a formação com sucesso

(Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas)

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Falta de envolvimento na formação	5	“Falta de assiduidade”. “Falta de disciplina e não empenho na aulas”. “Conflitos com reclusos”.
Ambiente de formação não motivante	1	“Um docente desinteressado peãs opiniões dos alunos”.
Problemas de saúde	24	“Desequilíbrio emocional”. “Doença que me impeça de deslocar para as aulas”.
Desmotivação	9	“Algum problema familiar grave ou falta de vontade (pouco provável)”. “Falta de interesse e desânimo”. “Baixa moral e desinteresse geral em estudar e realizar as tarefas”.

Mudança de EP e/saída	37	<p>“Sair em liberdade e não haver possibilidade de continuação”.</p> <p>“Posso não terminar no caso de transferência de EP ou liberdade antecipada”.</p> <p>“Sair em liberdade ou ser transferido para outro EP onde não tenha o mesmo curso”.</p>
-----------------------	----	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORIA C – Principal contributo desta formação na vida dos sujeitos reclusos

(Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas)

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Desenvolvimento pessoal	2	“Aumentar a autoestima e cultura geral”. “O principal contributo é ser melhor pessoa”.
Aumento de conhecimento e nível de habilitações literárias	29	“O principal contributo desta formação para a minha vida é sair em Liberdade já com o 12.º ano”. “Muitas coisas entre elas, lembrar conhecimentos esquecidos, aperfeiçoar conhecimentos práticos e preparação para a liberdade”.
Preparação de futuro profissional	36	“Ter um trabalho com certificação”. “Em primeiro lugar quantas mais formações obtiver mais abrangente será o meu mercado de trabalho”. “Para futuramente poder ter outras oportunidades de trabalho”.

Ocupação do tempo	3	“Conseguir estar ocupado”.
-------------------	---	----------------------------

CATEGORIA D – Projetos de vida futuros que a formação poderá ajudar a concretizar

(Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas)

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Pessoais	6	“Ter conhecimento e mais cultura geral”. “Melhoramento pessoal”.
Profissionais	58	“Criar o meu próprio negócio de automóveis, comércio de vestuário e calçado, mercado de trabalho diverso”. “Um aumento da procura de empregabilidade, uma melhor reinserção social”. “Poder ser técnico de informática ou poder desenvolver uma aplicação”.

CATEGORIA E – Sugestões de melhoria da formação

(Fonte: Questionário de Satisfação com a Formação: componente das perguntas abertas)

Subcategorias: unidades de registo	Incidência (Frequência)	Exemplos
Questões relacionadas com a formação	55	“Ter mais alguma hora de prática e mais recursos para poder trabalhar melhor” “O espaço é muito pequeno” “Condições para os formandos poderem praticar mais a parte prática e incentivo monetário para podermos sair em liberdade com algum dinheiro nosso para uma melhor reinserção social” “Ter um estágio no final da formação”
Conduta entre os alunos	5	“Que os alunos se dessem muito melhor uns com os outros” “Os colegas mais unidos e ver uma aula mais calma e poder haver mais respeito”