

Actas do 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde

Organizado por Henrique Pereira, Samuel Monteiro, Graça Esgalhado, Ana Cunha, & Isabel Leal

30 de Janeiro a 1 de Fevereiro de 2020, Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde

MOTIVAÇÃO PARA FREQUENTAR O ENSINO EM CONTEXTO PRISIONAL: PERCEPÇÕES DA COMUNIDADE PENITENCIÁRIA

Mamlio Martinez^{1,2} (✉ mamlio.m@gmail.com), Maria da Glória Franco¹, & Alda Patrícia Portugal¹

¹Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira

²Estabelecimento Prisional do Funchal

Durante muito tempo e, conforme aponta a literatura, o contexto penitenciário assumiu um papel punitivo junto do transgressor. No entanto, atualmente, este contexto está incumbido de uma responsabilidade maior que consiste em recuperar e reeducar o recluso, evidenciado pelo apoio de entidades a nível nacional e internacional, nomeadamente, a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Neste sentido, em 1989, o Comité de Ministros do Conselho da Europa, adotou a Recomendação (89) 12, de 13 de outubro, sobre o ensino na prisão. Neste documento, os governos dos Estados-membros foram incentivados a implementar políticas que proporcionassem não só o acesso dos reclusos a um tipo de ensino parecido àquele que se pratica no exterior, mas também que tivesse como principal objetivo um maior desenvolvimento do indivíduo como um todo, tendo em conta e respeitando o seu contexto social, económico e cultural (Gomes et al., 2004).

Tendo por base estes princípios, Freire (1987, p. 25) afirma que “quando a consciência surge, há reflexão; há intencionalidade em direção ao mundo”, complementando que a educação para a liberdade envolve o exercício da consciência, de modo permanente. Este autor considera a educação como um meio para transformar a realidade mas, para que tal seja possível, é fundamental conhecer essa mesma realidade. Para Cunha (2003) a prisão como realidade, é entendida como o lugar onde o recluso cumpre a pena pelo crime que cometeu, sendo também um lugar de reeducação, onde são

exercidos esforços no sentido de proporcionar a recuperação com vista à reinserção na sociedade. Assumindo, desta forma, a educação como princípio orientador da sociedade atual, compreende-se um novo espaço da existência humana onde o processo de aprendizagem não se limita exclusivamente aos estádios da infância e da adolescência, mas reconhece as competências dos adultos e os respetivos processos da aprendizagem ao longo das suas vidas, seja qual for o contexto (Mata et al., 2015).

Embora possamos encontrar estudos na literatura que indicam que a população penitenciária não percebe o sistema prisional como uma instituição que os prepara para o futuro (Nova, 2014), outras investigações assinalam que, a baixa percentagem de reclusos que frequentam as aulas ou os cursos de formação profissional durante o período de reclusão, têm menor probabilidade de reincidirem, aquando da liberdade (Campos, 2015; Gomes et al., 2004). Contudo, ao longo destes processos educativos, Gomes et al. (2004) referem que muitos professores e técnicos de educação se deparam com uma grande falta de motivação por parte dos reclusos na participação dos programas de ensino escolar, pelo que se torna difícil persuadi-los a comparecer na sala de aulas. Para uma alta percentagem destes indivíduos, a educação, como ferramenta, não tem nenhum tipo de aplicabilidade fora do contexto prisional para seu futuro (Gomes et al., 2004). Por esta razão pretendeu-se, de uma forma geral, compreender de que forma é que os reclusos adultos se sentem motivados ou não para estudarem dentro do Estabelecimento Prisional de Funchal (EPF) na Ilha da Madeira e quais são os fatores que levam a essa tomada de decisão.

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

permitem o desencadear da ação, orientação e finalmente da intensidade e persistência. Quanto mais se está motivado maior é a atividade e mais persistente é esta” (Lieury & Fenouillet 1997, citado por Carré & Gaspar, 1999, p.286; Vallerand & Thill, 1993).

O suporte empírico desta investigação baseia-se no modelo teórico de Philippe Carré, que tem as suas bases estabelecidas na tipologia motivacional de Cyril O. Houle (1961) e na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000), procurando basicamente a formalização de um modelo teórico das motivações dos adultos envolvidos em formação académica. Para Carré (2001), a motivação é vista, de uma forma geral, como algo que leva um indivíduo à ação, mas não deixa de referir que a mesma é algo muito mais complexo de definir do que o senso comum julga, tal como já foi anteriormente referido por Vernon (1973). Este autor procura canalizar a sua investigação em torno de uma simples questão: *Pourquoi les gens se forment-ils?* (Carré, 2001, p. 19). Esta análise feita pelo autor esteve envolvida em algumas correntes e pressupostos, nomeadamente no behaviorismo, na psicanálise, na sociologia, concluindo na psicologia, mais precisamente na corrente humanista, uma vez que este, no seu estudo, delega no indivíduo um papel ativo e com mais autonomia na escolha dos seus comportamentos, apoiando-se em diversas teorias, como na Teoria da Expectativa-Valor, na Teoria da Atribuição e de Controlo e na Teoria da Competência e da Autodeterminação (Carré, 2001). Uma das principais preocupações do autor era definir quais os motivos eram capazes de impulsionar os adultos a inscreverem-se em cursos de formação. Se atendermos ao Quadro 1, proposto pelo autor, podemos verificar que este modelo teórico assenta, essencialmente, em dois eixos de orientação motivacional: um eixo referente aos motivos, que podem ser intrínsecos ou extrínsecos; e um segundo eixo que reparte os motivos de formação entre os que têm como objetivo a aquisição de conteúdos, estando assim centrados na aprendizagem, e os que estão direcionados apenas para a participação na formação.

Tal como se verifica no Quadro 1, os quadrantes obtidos pela combinação e interação entre os dois eixos, refletem os dez estímulos que orientam a motivação, sendo eles diversos, contingentes e progressivos. Diversos, porque raramente as pessoas se envolvem num projeto de formação apenas por uma única razão; contingentes porque são expressões da relação do sujeito com um determinado projeto de formação, numa determinada situação e num dado momento da sua vida; e progressivos, porque as razões pelas

quais as pessoas se envolvem na formação vão-se alterando ao longo do tempo, dependendo da vivência e da história de cada um (Carré, 2001).

Quadro 1

Motivos que orientam a motivação (Carré, 2001)

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

MÉTODO

Foi utilizada uma metodologia qualitativa, onde foram aplicadas entrevistas semiestruturadas por meio da técnica de *focus group*, a um conjunto de 15 pessoas pertencentes à comunidade do EPF (professores, alunos e ex-alunos) com o principal objetivo de compreender quais são os fatores que motivam os reclusos adultos a estudar em contexto prisional. De uma forma mais específica, pretendeu-se responder às seguintes questões de investigação: Q1: De que forma a comunidade penitenciária percebe a educação e a aprendizagem? Q2: O que entendem os professores e reclusos por escola dentro do contexto prisional? Q3: Quais são os motivos que levam os reclusos a frequentar a escola? Q4: Quais são os fatores facilitadores ou barreiras que a comunidade penitenciária considera existir no percurso académico dentro do EPF? Q5: Quais são as expectativas da comunidade penitenciária respeitantes à educação para a reinserção social após a saída da prisão?

RESULTADOS

Numa análise do *focus group* realizada no EPF surgiram 6 categorias, como ponto de partida, iniciamos com três categorias *a priori*, construídas

a partir do fundamento teórico deste estudo: (1) expectativa enquanto escola (Gomes et al., 2004); (2) motivação para o ensino (Carré, 2011); (3) barreiras ao ensino (Gomes et al., 2004; Nova, 2014). Por sua vez, a análise de conteúdo, realizada às entrevistas, conduziu à emergência de três categorias *a posteriori*: (4) percepção do papel da família e sociedade na educação; (5) percepção do conceito da escola dentro do EP; (6) expectativas após saída da prisão. Dos 10 motivos propostos por Carré foram encontrados oito nos discursos dos entrevistados, os outros dois – os vocacionais e econômicos. Não foram mencionados ao longo das entrevistas. O motivo com a frequência mais elevada, em comparação com os restantes, foi motivo hedônico (intrínseco), associado a participar na formação “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação” (Carré, 2001, p. 48). Esta análise não procurou construir uma teoria sobre as motivações dos reclusos em contexto prisional ou tentar avaliar a eficácia da teoria de Phillipe Carré (2001). A ideia principal foi a reflexão e discussão sobre os motivos que poderão mobilizar um recluso a estudar dentro de um contexto prisional.

DISCUSSÃO

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

Q1: De que forma a comunidade penitenciária percebe a educação e a aprendizagem? Nas entrevistas feitas aos diferentes grupos, quando colocada a pergunta: “O que é que entendem por educação e por aprendizagem? E quais são as suas diferenças?”, de uma forma geral, todos associaram estes conceitos à família e à sociedade, assim como ao impacto que estes núcleos têm nas suas vidas. Na literatura, indo ao encontro destas afirmações, Kaloustian (2002) define a família como a instituição responsável pelo apoio físico, social e emocional, independente da forma como tenha sido estruturada. Roble (2008) afirma que as sociedades são

grandes redes por meio das quais as pessoas se relacionam e, assim, estruturam o próprio modo de vida.

Q2: O que entendem os professores e reclusos por escola dentro do contexto prisional? Santos (2015) sinaliza que o educador que exerce a sua profissão dentro de um contexto penitenciário enfrenta diariamente inúmeras dificuldades no que se refere a questões didáticas, falta de recursos e, sobretudo, questões internas da instituição. E são estas dificuldades que estão presentes no discurso dos professores que participaram no estudo. Por outro lado, a percepção que os alunos que participam no ensino têm sobre o conceito escola é bastante abrangente, estes defendem que o ensino deveria ser semelhante aquele que é praticado socialmente no exterior do recinto ou, como os que encontraram em sistemas penitenciários noutros países, capazes de promover a integração social e a aquisição de conhecimentos que lhes irá permitir assegurar um futuro melhor quando recuperem a liberdade. Os alunos que desistiram, deram respostas positivas não muito concretas ou extensas, porém foram participativos, transmitindo claramente a ideia de que “a escola é boa para todos” demonstrando-se contraditórias, já que, se não participam no ensino.

Q3: Quais são os motivos que levam os reclusos a frequentar a escola? No presente estudo, dos 10 motivos propostos pelo Carré, foram encontrados 8 nos discursos dos entrevistados. O motivo com a frequência mais elevada, em comparação com os restantes, foi motivo hedônico (intrínseco), associado a participar na formação “pelo prazer, aliado às condições práticas de desenvolvimento e ao ambiente da formação” (Carré, 2001, p. 48).

Q4: Quais são os fatores facilitadores ou barreiras que a comunidade penitenciária considera existir no percurso académico dentro do EPF? Para Gomes e Almeida (2004), o ensino em meio prisional assenta na defesa do princípio que o recluso não deve perder o direito constitucional de aprender. Para a concretização desse objetivo, foi formalmente estabelecida uma cooperação entre os Ministérios da Educação e da Justiça para que os reclusos possam ter acesso, dentro da prisão, ao ensino, com uma estrutura idêntica à que existe no exterior. No entanto, os educadores deparam-se com a falta de incentivos à participação do recluso nos programas de ensino. Como referiram alguns dos professores entrevistados, a tarefa de convencer

os reclusos a comparecer às aulas é difícil, uma vez que a escola é algo para o qual nunca se sentiram motivados e que, na infância, já experimentaram o insucesso (Gomes & Almeida, 2004). Uma outra questão, recorrentemente identificada, decorre na discrepância verificada entre a formação ministrada e a oferta do mercado de trabalho. De facto, as entrevistas realizadas evidenciaram a ausência de uma estratégia de enquadramento da formação profissional dos reclusos, no sentido de lhes criar competências e de os adaptar às necessidades do mercado de trabalho atual. A única formação existente na atualidade é a educação básica escolar.

Q5: Quais são as expectativas da comunidade penitenciária respeitantes à educação para a reinserção social após a saída da prisão? Um pressuposto da reinserção social dos reclusos é que se deve dar a estes, durante o período de reclusão, os meios e as competências necessárias e adequadas para que não cometam novos crimes aquando da liberdade. De entre essas competências, encontra-se a educação e a formação profissional. São vários os estudos que demonstram que os reclusos que frequentam aulas ou cursos de formação profissional, durante o período de encarceramento, têm menor probabilidade de, uma vez libertos, reincidirem (Gomes et al., 2004). Apesar das vantagens enunciadas e dos bons desejos dos reclusos, ao momento da saída da prisão, voltarem à sua vida de uma forma plena e sem problemas, o nosso estudo demonstra que há alguns bloqueios em que o ensino e a formação profissional sejam, efetivamente, considerados como vetores importantes na reinserção social do recluso. Deixa claro ainda que, em muitos casos, a educação e a formação em meio prisional parecem ser encaradas, quer pelas administrações prisionais, quer pelos próprios reclusos, apenas como uma forma de ocupação durante o período de reclusão, havendo, por isso e apesar da razoável taxa de aderência, uma taxa de sucesso ainda reduzida.

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

recursos financeiros. Assim, a aplicação destas recomendações poderia visar a melhoria do funcionamento institucional. Outro aspeto a ter em conta, é a necessidade da equipa que lidera o trabalho de reinserção acreditar na reabilitação dos seus reclusos, pois, isto influenciará não apenas a melhoria do seu trabalho como também um comportamento de modo positivo. Se o recluso sente que acreditam nele e que o valorizam de algum modo, este, sentir-se-á estimulado para melhorar o seu comportamento e terá autoconfiança para sentir que pode mudar a sua vida para melhor. Para finalizar, revela-se importante um maior investimento na escolarização dos detidos, incentivando-os para este aspeto. Deverão acordar com entidades, preferencialmente voluntárias, formações profissionalizantes adequadas de acordo com os interesses e potencialidades da população-alvo.

REFERÊNCIAS

- Cunha, A. L. (2003). *Excesso de prazo para formação de culpa no processo penal: As consequências jurídicas e psicossociais para os presos do sistema penitenciário do estado do Pará* (tese de mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Campos, S. (2015). *Sistemas Prisionais Europeus* (Tese de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Direito: Lisboa.
- Carré, P., & Caspar, P. (1999). *Tratado das ciências e das técnicas da formação. Coleção Horizontes Pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Da Europa, C. (2013). *Diretrizes do comité de ministros do conselho da Europa sobre a justiça adaptada às crianças*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(1), 227-268.
- Declaração Universal dos Direitos do Homem. Documento oficial. <http://www.humanrights.com/pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3, 36.

- Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2004). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. In *Actas dos Ateliers do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Ação*. Atelier: Direito, Crimes e Dependências. <https://aps.pt/pt/atas-v-congresso>
- Kaloustian, S. M. (2002). *Família Brasileira: a base de tudo* (5ª ed.). São Paulo: Cortez, Brasília – DF, UNICEF.
- Mata, M., Martins, M., Monteiro, V., Morgado, J., Peixoto, F., Silva, A., & Silva, J. (2015). *Atas XIII Colóquio Internacional de Psicologia e Educação*. ISPA – Instituto Universitário: Lisboa.
- McCaslin, M., & DiMarino-Linnen, E. (2000). Motivation and learning in school: Societal contexts, psychological constructs and educational practices. In T. L. Good (Ed). *American education: Yesterday, today and tomorrow*. Chicago: NSSE/University of Chicago Press.
- Nova, F. (2014). *A escolaridade nos reclusos: Importância médico-legal* (Tese de Mestrado). Universidade do Porto, Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Porto.
- Roble, O. (2008). *Escola e sociedade*. IESDE BRASIL SA.
- Santos, W. L. (2015). O papel do pedagogo dentro do sistema penitenciário. *Revista Científica da Fasete*, 109, 103-113.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval: Éditions Études Vivantes.
- Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Petrópolis: Vozes.