

CONDIÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO EM AMBIENTE PRISIONAL: UM ESTUDO A PARTIR DA REALIDADE PORTUGUESA

*Rarissa Maiara Fernandes de Lira (UC)**

*Joaquim Luís Medeiros Alcoforado (UC)***

*Márcia Regina Barbosa (UFPE)****

Resumo

A educação em ambiente prisional tem sido apontada como um direito e, em particular, como uma necessidade das pessoas em reclusão, com baixos níveis de escolaridade, sendo considerada essencial nos processos de ressocialização e de prevenção de reincidência de comportamentos em conflito com a lei. Por outro lado, ainda que a oferta procure responder a esse direito e essas necessidades, sabemos que envolve menos pessoas do que seria esperado, registando, em simultâneo, índices de desistência e abandono muito acima do desejável. Neste estudo, através de entrevistas não estruturadas a responsáveis de um estabelecimento prisional e de uma escola associada e a professores, procurou-se compreender e caracterizar o problema, reunindo informação que nos desafia a aprofundar a relação entre instituições e os respetivos profissionais, potenciando condições capazes de incrementar as motivações para o envolvimento dos reclusos nas atividades educativas.

Palavras-chave: Educação nas prisões; Motivações para a aprendizagem;

Abstract

CONDITIONS AND MOTIVATIONS FOR PRISON EDUCATION: A STUDY BASED ON THE PORTUGUESE REALITY

Prison education has been identified as a right and, especially, as a need for people in detention with low levels of schooling. It is considered essential in

* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra rarissa.lira@gmail.com

** Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra lalcoforado@fpce.uc.pt

*** Universidade Federal de Pernambuco marciape46@hotmail.com

the processes of resocialization and prevention of misconduct recidivism. On the other hand, even though this offer seeks to respond to such rights and needs, it is known that it involves fewer people than would be expected, while simultaneously registering indices of waiver and abandonment far above the desirable. In this study, through unstructured interviews with those in charge of the penitentiary, an associated school and its teachers, it was sought to understand and characterize the problem, gathering information that challenges us to strengthen the relationship between institutions and their professionals, bringing together conditions capable of increasing motivation for the involvement of prisoners in educational activities.

Keywords: Education in a prison environment; Prisoners' motivations for learning;

Resumen

CONDICIONES Y MOTIVACIONES PARA LA EDUCACIÓN EN EL AMBIENTE DE LA PRISIÓN: UN ESTUDIO DESDE LA REALIDAD PORTUGUESA

La educación en el ambiente de la prisión ha sido apuntada como un derecho y, particularmente, como una necesidad de las personas en reclusión con bajos niveles de escolaridad, siendo considerada esencial en los procesos de resocialización y de prevención de reincidencia de comportamientos en conflicto con la ley. Por otro lado, aunque la oferta intente contestar a ese derecho y a esas necesidades, sabemos que eso involucra menos personas de lo que sería esperado, registrando al mismo tiempo índices de desistimiento y de abandono más allá de lo deseable. En esta investigación, a través de entrevistas no estructuradas dirigidas a los responsables de un establecimiento prisional y de una escuela asociada, además de profesores, se buscó comprender y caracterizar el problema, reuniendo información que nos desafía a profundizar la relación entre instituciones y los respectivos profesionales, reclutando condiciones capaces de incrementar las motivaciones para la participación de los reclusos en las actividades educativas.

Palabras clave: Educación en ambiente prisional; Motivaciones de los reclusos para el aprendizaje;

1. Introdução

Os debates mais recentes sobre educação de adultos têm vindo a consensualizar-se à volta da ideia de que as atividades educativas devem constituir-se como uma resposta às aspirações e às necessidades de mudança de vida, das pessoas e das respetivas comunidades. Se esta ideia é de aceitação generalizada para todas as experiências educativas

envolvendo pessoas adultas, faz ainda mais sentido quando está em causa a educação nos espaços de privação de liberdade, assumindo-se que estas práticas educativas se devem orientar para o atendimento integral das necessidades e particularidades dos indivíduos que se encontram na condição temporária de conflito com a lei, devendo,

como forma de garantia dos seus direitos e do seu processo transformativo, em termos pessoais e sociais, dar sentido e consistência a projetos de vida, desafiantes e realistas, para novas oportunidades.

Neste sentido, no intuito de afirmar a garantia de direitos e acesso a diferentes experiências, a educação de adultos no contexto das prisões deverá apresentar-se como um espaço de discussões e de problematizações que, necessariamente, se estenderá desde a logística de vigilância e controle do sistema penitenciário, até às características das políticas públicas e aos “problemas emocionais”, como o medo, a depressão, a desmotivação, o desinteresse, a violência, etc. Onofre (2013), olhando a partir da realidade brasileira, destaca que a educação de adultos nestes espaços aparece como “um fenômeno complexo”, envolvendo todos os que andam neste ambiente e as rotinas que ali são praticadas, cuja estrutura arquitetônica acentua a “repressão, ameaças, a desumanidade, a falta de privacidade, a depressão, em síntese, o lado sombrio da mente humana dominada pelo superego onipotente e severo” (p.54).

Atentando, especificamente, na questão da (des)motivação, a referida autora apresenta o estudo realizado em 2002, onde identificou que o desinteresse pela escola não é uma característica registada apenas na população carcerária, sendo antes uma marca da contemporaneidade, observada tanto nas escolas prisionais quanto nas escolas que estão fora desse contexto, acentuando-se entre as pessoas de níveis mais baixos de escolaridade e há mais tempo afastadas da escola.

Por essa razão, vamos tomando consciência da real urgência em se (re)pensar modelos educacionais que se distanciem dos padrões que “falharam” no passado, e que

possam ter sucesso nos dias e na vida atuais, que respeitem as necessidades e as diferentes identidades das pessoas e dos seus grupos, numa perspectiva de transformação, superação e compreensão de si e do mundo, levando o recluso a envolver-se, de maneira comprometida, com o que a escola e a educação lhe devem oferecer. Onofre (2013, pp. 58 e 60) sublinha essa necessidade, uma vez 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 (...). Nesse sentido, se propõe a relevância de desenvolver e de implementar programas educativos que satisfaçam as necessidades e as aspirações dos privados de liberdade, uma vez que suas trajetórias de vida e escolares não lhes permitiram possibilidade de sucesso e permanência na escola.

É, então, fundamental reafirmar uma preocupação com a educação nesse contexto, cuidando, em particular, na potenciação dos fatores motivacionais associados aos processos de envolvimento em atividades educativas (BZNECK, 2001), com suficiente impacto transformador, sabendo-se, como tem sido recorrentemente recenseado (GABRIEL, 2007), que existe uma relação não despidianda entre fracas competências a nível de literacia e numeracia, com a consequente dificuldade de atingir níveis mais elevados de qualificações, o que tem influência significativa nas dificuldades de obtenção e manutenção de emprego e no aumento do risco de delinquir.

Em Portugal, a relação entre a educação e o risco de delinquir é uma preocupação reconhecida nas discussões académicas, científicas e políticas, como se pode concluir das

iniciativas do Ministério da Justiça (MJ), que em 2016 desenvolveu o PPRR - Programa de Prevenção da Reincidência e da Recaída - junto a 19 estabelecimentos prisionais (DGRSP, 2016. p.56), tendo presentes as conclusões do relatório de atividades da Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), segundo as quais “a facilitação do acesso a competências escolares e à formação profissional enquadra-se no âmbito do tratamento prisional, pretendendo-se favorecer condições de reinserção social e a diminuição da reincidência” (DGRSP, 2016. p.65).

O mesmo relatório de atividades, no entanto, apresenta dados que revelam a importância de atentarmos para a educação nos estabelecimentos prisionais de Portugal, chamando atenção para os processos que envolvem os interesses, motivações, permanência e continuidade em atividades educativas e formativas:

Em 2016, (...) **inscreveram-se em ações de formação escolar e/ou profissional 11.128 reclusos**. Este valor expressivo tem, contudo, contraponto com **o número elevado identificado de reclusos que iniciam ações de caráter formativo** num dado estabelecimento prisional **mas não as concluem**. (...) **estima-se em 34,6% o valor percentual de reclusos que interromperam a frequência de ações formativas**, situação que **se deve a fatores de ordem diversa**, de entre os quais sobressaem a libertação, **as faltas injustificadas e a falta de interesse/motivação**. (DGRSP, 2016. p.65) (*grifo nosso*)

Somos, então, levados a intuir que fatores como os níveis de escolaridade, o (des) crédito em oportunidades futuras e, entre outros, a autoperceção do (in)sucesso escolar, se constituem como razões que levam os reclusos a tomarem a decisão, quer de se envolverem, num primeiro momento, na

oferta disponível de educação e formação no espaço prisional, quer de incremento da desmotivação que leva ao acumular de faltas injustificadas e ao abandono, sendo que, nestes casos, quando a educação não se traduz numa aposta pessoal e grupal de transformação da vida e da realidade, os riscos de desinteresse tendem a ser muito maiores.

A educação em meios prisionais, em Portugal, é suportada por diferentes iniciativas legislativas, como a Lei 46/1986 (Lei de Bases do Sistema Educativo), o Despacho nº 451/99, o Código da execução das penas e medidas privativas da liberdade - Lei nº 115/2009 e Lei nº 51/2011 - sendo que estes dois últimos documentos asseguram a base legal do Regulamento Geral dos Estabelecimentos prisionais (RGEP), onde o Capítulo II (artigo 71º ao 76º) regulamenta as dimensões de promoção das práticas educativas e estabelece algumas orientações que desenham os contornos de como a educação deve ser promovida nesses espaços. Aí se estabelece que a atividade escolar e formativa é estruturada nos mesmos padrões técnicos e pedagógicos dos estabelecidos em meio livre (RGEP. Art. 71º, 1), que o projeto educativo do Estabelecimento Prisional (EP) deve ser elaborado pelo próprio estabelecimento, em articulação com as escolas associadas e outros parceiros locais (RGEP. Art. 71º, 2) e que o suporte material necessário para a realização das atividades escolares e formativas, deve ser garantido pelo EP, respeitando as devidas condições de funcionalidade e segurança (RGE. Art. 71º, 4).

De acordo com o citado Regulamento, no âmbito da execução das penas e medidas privativas de liberdade, a educação é pensada como um importante e indispensável viés para a ressocialização, na intenção de promover a formação pessoal e profissional em vista à reintegração na sociedade. Neste

sentido, a educação é entendida como um instrumento facilitador e promotor da relação do recluso com a sociedade, meio de reavaliação e flexibilização das penas e medidas privativas.

Procurando uma maior sintonia das iniciativas políticas com estes princípios orientadores, e tal como é informado no portal da DGRSP, desde 1979 que o ensino nos estabelecimentos prisionais portugueses passou a ser assumido conjuntamente pelos Ministérios da Justiça e da Educação, permitindo, atualmente, o desenvolvimento de formações de diversas modalidades e aplicabilidades, alargando-se desde o Ensino Secundário “regular” até aos cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) de nível Básico. Vale salientar que, no caso do estudo que aqui se apresenta, estas práticas educativas decorrem na modalidade dos cursos de dupla certificação (educação profissional atrelada à escolarização), cursos de escolarização e cursos de curta duração, sendo que neste trabalho de pesquisa apenas nos interessa analisar os cursos EFA, exclusivamente com a componente de elevação dos níveis de escolaridade, desenvolvidos em colaboração com uma escola de ensino básico, associada ao EP.

Entendida a importância em contribuir com propostas reflexivas para as práticas educativas nas prisões, neste texto procuraremos ilustrar as condições gerais em que elas decorrem e como são compreendidas as motivações para a aprendizagem nos espaços de reclusão em Portugal, suportando-nos, primeiro, em modelos estabilizados que podem ajudar a nossa reflexão e, depois, sistematizando as convicções de diferentes agentes com responsabilidade na organização e desenvolvimento da oferta educativa do EP, cujas opiniões foram recolhidas através de entrevistas não (ou semi) estru-

turadas. O trabalho de pesquisa que aqui se apresenta é parte de um projeto mais alargado que procura comparar a realidade da educação em ambiente prisional, em Portugal e no Brasil.

2. Motivações para a aprendizagem nos espaços de reclusão

A história da Educação de Adultos em Portugal é permeada de avanços e retrocessos, registrando alterações, sobretudo, na concepção e conceito do que é (e como deve ser) a educação para esse público específico. Melo, Matos & Silva (1999), destacam a transformação desses conceitos no discurso público, nomeadamente entre 1995 e 2002, onde deixa-se de adotar as expressões pouco conciliáveis, até então, de ‘educação de adultos’ e “formação profissional” para se adotar a designação, doravante, de aceitação generalizada ‘educação e formação de adultos’. Para os autores, essa mudança se traduz em terminologias, mas principalmente, e num recorrente alinhamento com as políticas europeias para este campo de práticas, num complexo de iniciativas no domínio da educação ao longo da vida, valorizando a elevação dos níveis educativos, a qualificação, a cidadania ativa e o desenvolvimento pessoal e social, reconhecendo-os como direito de todos.

A preocupação com a educação e formação de adultos passa a ter uma dimensão política impressiva, nomeadamente no âmbito dos quadros comunitários negociados com a União Europeia, desenvolvendo-se, nos anos seguintes, a partir da aposta efetiva na elevação dos níveis de escolaridade e qualificação, permitindo que esses processos se pudessem iniciar com o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

(RVCC) adquiridas pelas pessoas, em diferentes espaços e tempos de aprendizagem, criando-se reais possibilidades para permitir que as pessoas adultas pudessem recuperar, completar e progredir nos seus estudos, partindo de saberes e competências adquiridos nos diferentes espaços de vida (ALCOFORADO, 2008; GUIMARÃES, 2009).

A educação e formação de adultos em Portugal é, então, encarada sob a ótica da recuperação, aprimoramento e qualificação pessoal e profissional, cuja está articulada aos sistemas laborais e produtivos, a pensar na promoção de estratégias que permitam a inclusão desse público no setor produtivo econômico, como forma de abrandar as desigualdades sociais.

Por força de atrasos acumulados, em termos de acesso e sucesso nos percursos escolares (ALCOFORADO, 2008; PEREIRA, 2013), em Portugal, quer a população em geral, quer as pessoas que se encontram em situação de reclusão, apresentam habilitações académicas e qualificações profissionais muito baixas. Apesar disso, como já vimos, o número de reclusos que aproveita para iniciar ou retomar as atividades educativas/formativas como forma de desenvolver os seu saberes formalizados, as suas habilidades e as suas competências é ainda pouco significativo. Considerando isto, é importante refletir um pouco mais sobre as possíveis motivações que levariam essa população a valorizar a educação e se relacionar com ela de forma positiva e proveitosa.

De entre os contributos e reflexões sobre esta questão, Gonçalves (1993), Cardoso (2010) e Fonseca, Cruz e Neto (2014) destacam como motivações mais significativas, que podem levar os reclusos portugueses a se relacionarem com a educação, a possibilidade de saírem provisoriamente das celas e manterem algum contato com pessoas do

exterior, principalmente com os professores, a oportunidade de realizarem atividades que nunca fizeram extramuros, a expectativa de recompensa em termos de reavaliação da pena e um eventual contributo para uma reintegração um pouco melhor sucedida.

Procurando problematizar, um pouco mais, a motivação, enquanto unidade de análise central, para uma melhor clarificação do possível envolvimento dos reclusos em atividades educativas, começamos por recordar que para Reeve (2018, p. 8) “a motivação consiste nos processos internos que dão ao comportamento a sua energia, direção e persistência” entendendo-a como responsável por nos mover rumo a uma mudança, que pode ser devida, de forma predominante, ou a nós mesmos, e/ou ao contexto no qual estamos inseridos, com as condições de ação que eles permitem. Recordando Deci, também Ferreira (2010, p. 53) lembra que a motivação é a razão pela qual o sujeito é capaz de persistir em algo, sem que seja necessário para isso, obrigatoriamente, algum estímulo de recompensa externa, pois o motivo é proveniente da vontade própria e da satisfação que a persistência e conquista lhe dará, em função de três necessidades: “autodeterminação, competência e relacionamento interpessoal”.

Diversos autores têm procurado sistematizar uma teoria explicativa da motivação humana, na sua relação com a educação e formação, com destaque para Carré e Fenouillet (2011) que nos apresentam uma proposta que organiza os diferentes motivos em dez tipos diferentes, segundo um modelo construído a partir da orientação do envolvimento para a aprendizagem, ou para a participação, suportado em dimensões mais interiores, ou mais exteriores à pessoa, resultando assim em motivos de natureza intrínseca (epistêmicos, sócio afetivos e hedô-

nicos) e extrínseca (econômicos, prescritos, derivativos, operacionais profissionais, operacionais pessoais, identitários e vocacionais). Conhecer a natureza dos motivos que as pessoas trazem para as suas atividades educativas deverá constituir-se como uma condição estruturante para incrementar a probabilidade do seu envolvimento.

Já antes destes contributos, os movimentos humanistas, que foram ganhando força na segunda metade do século XX, através dos estudos de Abraham Maslow e Carl Rogers, construindo uma visão positiva e otimista das pessoas, acreditavam que elas estariam sempre disponíveis para aprender e mudar, desde que fosse criado um ambiente favorável e a educação respondesse às suas necessidades organizadas hierarquicamente, tendo sempre, como organizadora central, a necessidade de realização pessoal (CASTAÑON, 2007; ALCOFORADO, 2008; REEVE, 2018).

Também Foucault (1985; 1987), sem tratar, especificamente, a questão da motivação, ao escrever sobre a existência e o cuidado de Si, entendendo o indivíduo como autor de si mesmo, da sua subjetividade, e dos seus estilos de vida, nos ajuda a (re) pensar até que ponto podemos entender e mobilizar a motivação das pessoas, nestas circunstâncias, procurando maximizar o seu envolvimento na educação. No cuidado de Si, a pessoa escolhe assumir práticas que são adotadas como forma de determinar a sua conduta e encontrar as suas singularidades, instituindo para isso um trabalho “para si e sobre si”, não numa perspectiva egoísta, mas sim numa perspectiva ética, relacionando as suas práticas para consigo e para com os outros, encontrando uma maneira de viver melhor a sua vida.

Partindo destas conceitualizações e da constatação de que a oferta educativa resul-

ta, muitas vezes, pouco motivante, para uma percentagem muito elevada de reclusos, procuramos clarificar, através de entrevistas não estruturadas, o entendimento dos diferentes profissionais (responsável de estabelecimento, diretor da escola, coordenador pedagógico e professores) sobre as razões que encontram para os casos de envolvimento bem-sucedido, de desinteresse e de abandono. É isso que apresentaremos de seguida.

3. As motivações para a educação em ambiente prisional, na perspetiva de diferentes profissionais

Esse trabalho desenvolve-se segundo um plano de pesquisa de abordagem qualitativa e exploratória. Gil (2002, p. 41) define como exploratória a investigação que “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, além do aprimoramento de ideias”. Por outro lado, entende-se como qualitativa a pesquisa que dá ênfase à compreensão das intenções e significados que não podem ser mensurados experimentalmente, procurando “respostas às questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido”. (AMADO, 2014, p.43)

3.1. Campo de pesquisa e instrumento de coleta de dados

Assumindo esses pressupostos, escolhemos como campo de pesquisa um Estabelecimento Prisional (EP) português, de grande dimensão e de segurança máxima, cujas atividades educativas estão a cargo de uma Escola de Ensino Básico, da mesma cidade. Nestes espaços, realizamos seis entrevistas em dias distintos, conforme podemos observar na tabela abaixo (Tabela 1):

Tabela 1 – Organização das entrevistas com data, horário e local da coleta de dados

	Entrevistado	Instrumento de coleta de dados	Data e horário	Local
1º Momento	A vice-diretora do Estabelecimento Prisional (EP)	Entrevista não estruturada	27/11/2017 às 14:00 horas	EP
2º Momento	Diretor do agrupamento escolar	Entrevista semiestruturada	13/12/2017 às 11:00 horas	Sala da direção, na sede do agrupamento. ("extra muro")
3º Momento	A coordenadora pedagógica da Escola	Entrevista semiestruturada	21/12/2017 às 10:00 horas	Espaço escolar
4º Momento	3 professores da Escola	Entrevista semiestruturada	13/03/2018 às 12:00 horas	No restaurante do anexo penitenciário

Fonte: Entrevista semiestruturada

3.2. Análise e discussão de resultados

Por cuidados éticos, todas as entrevistas foram iniciadas sempre com um anúncio de que aquele momento seria audiogravado para transcrição a *posteriori*. Além disso, explicamos sobre as intenções da pesquisa e o que pretendíamos alcançar com as nossas perguntas, deixando claro qual seria a nossa participação durante aquele dia da visita. As identidades dos entrevistados foram preservadas, sendo identificados por E1, o entrevistado do primeiro momento; E2, o do segundo momento; E3, o do terceiro e E4/P1H (professor 1, homem), E4/P2M (professora 2, mulher) e E4/P3M (professora 3, mulher), os professores do quarto momento de entrevista.

Os dados foram analisados conforme propõe Bardin (2011), a partir da codificação em unidades de registros e de contexto. As informações recolhidas em todas as vivências foram transcritas, organizadas e submetidas a uma pré-análise e, ao final, agrupadas em oito categorias e vinte e cinco subcategorias, das quais selecionamos excertos específicos que pretendem ilustrar o essencial da nossa discussão. Ainda que o projeto de pesquisa seja, como já foi referido, mais vasto e en-

volva um conjunto mais alargado de dados, neste trabalho, em concreto, a análise que se apresenta, a seguir, concentra-se com profundidade em duas categorias (interesses, estímulos e motivos; controle e supervisão).

3.2.1. Identificando (des) motivações a partir das opiniões dos profissionais do EP e da escola associada

Faremos aqui uma análise acerca das (des) motivações para a aprendizagem e para o envolvimento com as práticas educativas observadas entre os reclusos estudantes, sendo isso feito a partir das opiniões expressas pelos profissionais que participaram na pesquisa.

No primeiro momento, buscamos identificar como estes educadores observam os reclusos quando chegam à escola, levantando quais as primeiras impressões sobre as motivações dos reclusos para estes se relacionarem com o espaço escolar no EP e com as práticas educativas desenvolvidas naquele espaço. Nesse intento, questionamos aos profissionais como eles avaliavam o envolvimento dos reclusos com a educação, no contato inicial com a escola e no início dos períodos letivos, destacando o que consideravam como obstáculos para o interesse e a

motivação. Sobre esses aspectos apresentamos as seguintes recortes dados às respostas dos participantes:

“Muitos reclusos não iniciam os seus percursos formativos pela falta de motivação, porque chegam completamente desmotivados e desinteressados e o EP não tem tempo de fazer isso antes de iniciar o ano letivo”. (E1)

“[...] a tipologia da população faz com que isso crie uma certa dificuldade, porque eles muitas vezes aparecem-nos completamente sem grandes estímulos para o ensino... e nós temos que através das nossas estratégias, tentar contornar isso”. (E4/P1H)

“[...] que há uma parte da motivação, que é quando eles iniciam a escola... depois, a medida que vão avançando, começam a mudar! Mas no início, o primeiro impacto é assim, são muitos desmotivados”. (E4/P2M)

Podemos observar que as falas corroboram os apontamentos do estudo de Onofre (2002), quando esta sublinha a desmotivação inicial daqueles que chegam para se relacionar com a escola e com a educação nos espaços de reclusão. Além disso, as opiniões sugerem que essa desmotivação não se coloca como um aspecto definitivo, antes afirmando que ela se configura apenas como uma dificuldade inicial, a qual é contornada, na maior parte das vezes, com as estratégias da didática docente, fazendo com que os alunos mudem de “postura” à medida que avançam no envolvimento com a escola, com as práticas educativas e com os professores.

Essa questão do envolvimento com a educação como um todo, é explicado por La Rosa (2001) como um fator progressivo e estimulante à aprendizagem, de maneira que esta é beneficiada, à medida em que as experiências em sala de aula dilatam a autoestima dos alunos. E estas experiências podem ser exemplificadas pelos êxitos dos estudantes (reclusos) em tarefas diárias,

trabalhos, conclusões de cursos, valorização de perguntas e ideias, etc. Isto é, através da estimulação de motivos de natureza mais diferenciada, como a busca de competência, identificação e reciprocidade.

Sabendo disso, questionamos os educadores como eles lidam com esse quadro de desmotivação inicial, trazendo como destaque dois excertos da entrevista da coordenadora pedagógica:

“Na minha opinião a motivação depende de nós, de como nós nos dedicamos a eles, e falamos com eles... penso que a motivação vem daí... do clima que se cria dentro da sala de aula e mesmo fora da sala de aula, porque nós conversamos com eles no intervalo, não é? (...)” (E3)

“(...) E depois, para além das aulas, fazemos atividades, fazemos as festas de Natal, festas de fim de ano, a festa da poesia, comemoramos o dia da árvore, e pronto... estamos sempre a preparar essas festinhas porque são dessas coisas que eles gostam e empenham-se muito. É uma maneira deles saírem das celas, né?! E estarem envolvidos! Porque aquilo lá é um espaço de liberdade para eles! (...)” (E3)

Com isso, a entrevistada coloca que a base da estratégia para estímulo e motivação está no exercício docente e no desenvolvimento da relação professor x aluno, sustentado na construção de uma afetividade positiva e no atendimento aos interesses e necessidades dos alunos. Para além disso, explica a opção por atividades que reforçam o empenho e envolvimento deles, validando a escola como um espaço que abriga a liberdade e expressão de ideias e posicionamentos, contrapondo-se ao contexto naturalizado de controle e vigilância que está na prisão, local onde a escola está inserida.

Buscando entender a natureza da falta de estímulos e da desmotivação para a sala de aula, para as práticas educativas e para a

relação com a educação, que vez por outra insistia em se fazer presente nas entrevistas, questionamos os participantes sobre quais as possíveis razões pelas quais os reclusos se apresentavam desinteressados, descompromissados e pouco envolvidos com a escola em alguns momentos. E sobre isso os entrevistados apontaram justificativas que perpassam por desde práticas distantes das necessidades e habilidades discentes até às dificuldades de lidar com as logísticas estruturais (e físicas) de controle aos corpos nos espaços das prisões. Vejamos a seguir, para melhor compreensão:

“1) Sentá-los em sala de aula por 90 min. Mantê-los sentados; 2) Convencer os reincidentes sobre o valor da escola e da educação, é muito difícil; 3) Grandes grupos com poucas habilidades não verbais envolvidos com atividades de leitura e escrita. Isso tudo é muito desestimulante”. (E1)

Olhando para o excerto retirado da entrevista de uma pessoa com responsabilidades na direção do EP, percebemos que a sua compreensão sobre a desmotivação se desdobra pelo controle pessoal e das posturas corporais, tanto na intenção de lograr uma ação que é tida como “bom comportamento”, através do “estar sentado”, como também pela forma de envolvimento com as atividades de leitura e escrita, legitimado com preferência aos que possuem as habilidades verbais. Esta opinião, recorda-nos Foucault (1999) que, na obra *Vigiar e Punir*, sugere que o controle disciplinador dos corpos se pode constituir como forma de dominação, impondo-lhes limitações, proibições, ou obrigações, as quais nem sempre se constituem como mobilizadoras de vontades e motivações.

Ainda sobre essa perspectiva, os entrevistados referem que as formas de controle desenhadas na prisão, por mais subjetivas

que sejam, sempre dificultam o acesso à educação no contexto de reclusão, se apresentando como um obstáculo à motivação e ao envolvimento. É o que podemos observar a seguir:

“Eu acho que são muitos desses fatores, desde coisinhas pequenas do dia-a-dia que os afeta, como o fato de passar em uma porta e ser difícil passar por essa porta, por terem que esperar (...) Eles têm obstáculos para tudo! E depois eles encontram pessoas que estão desmotivadas, porque estão em situações de reclusão... outros estão a trabalhar lá, não são reclusos, mas provavelmente nem gostam daquilo que fazem, não têm boa disposição...”. (E4/P1H)

“E muitas vezes a motivação da escola não é muita, porque qualquer, um problemzinho que para nós não chega a ser problema, que é uma coisa normal... nós chegamos a um sítio e temos que estar em uma fila a espera, que nos abram a porta, que nos deixem passar... isso para nós é normal, mas para eles não”. (E4/P3M)

Aqui nestes recortes, damos como importante o destaque para um aspecto: o convívio com pessoas desmotivadas e com certos problemas, acaba funcionando como uma espécie de ‘contaminação’. La Rosa (2001), explica que sendo a motivação um fator interno, uma das formas de estímulo à motivação está nas características associadas à sociabilidade, e dentre elas o bom relacionamento interpessoal. Dessa forma, conviver cotidianamente com pessoas responsáveis por facilitar o acesso à escola (e consequentemente à educação) nos espaços de reclusão, e conviver com situações de conflito que são potencializadas por pessoas que se apresentam sem “boa disposição” para mediá-las, pode de fato ser um fator significativo para (des)motivação, ‘contaminando’, em diferentes sentidos, aqueles que precisam de acionar os seus “motores internos”.

Sendo assim, podemos identificar que segundo estas opiniões, os obstáculos mais evidentes para a aprendizagem entre os reclusos do EP, tendem a apresentar-se nas formas de disciplina, inclusivamente física, na potencialização de situações conflituosas, como a ‘espera’, e por razões de convívio interpessoal no espaço das prisões. No entanto, essas razões podem ser, na maior parte das vezes, contornadas pelas estratégias do exercício docente, sendo observado um processo de transformação comportamental com o avançar do tempo e das formas de envolvimento com a escola, assunto que abordaremos a seguir, de maneira mais direcionada.

3.3. Limites, desafios e possibilidades no exercício da docência em espaço de reclusão

Neste tópico, construiremos uma discussão que identifica o envolvimento dos docentes com as (des)motivações dos reclusos para as práticas educativas/formativas, e aponta algumas expressões de um trabalho docente que se sustentam na afetividade positiva e nos diversos papéis que estão atrelados à docência no espaço de reclusão.

Para isso, buscamos inicialmente resgatar nas entrevistas efetuadas, como são referidas as características comportamentais que expressam as (des)motivações entre os estudantes reclusos no EP. E sobre isso destacamos dois recortes, um apontando para as características de um aluno desmotivado e outro para o aluno motivado:

“Nota-se muito a instabilidade a nível dos reclusos... aquela coisa de querer sair da sala de aula para ir fumar, (...) o facto de muitas vezes o professor propor-lhes uma tarefa e eles rejeitarem, né? “Para quê que isto serve? Isto serve para quê? Eu não quero fazer isto”. (E4/P1H)

“(…) eu vejo o aluno muito motivado ou não motivado, tendo em conta aquilo que ele faça da matéria em que estão a dar, o empenho deles (...) os menos empenhados, não têm hábitos de trabalhos e nem querem ter... arranjam motivos para estarem desatentos, para haver conversas... os motivados são aqueles que falam conosco e às vezes no final da aula ficam a falar, leem a matéria lá dentro e depois vêm com questões... na aula estão sempre a por questões... desafiam-nos (...)”. (E4/P2M)

Percebemos através dos excertos que, para estes entrevistados, as características da motivação estão relacionadas, de forma predominante, com o tipo de presença em sala de aula e com o nível de participação nas atividades. Sobre esta dimensão, no entanto, será importante ter presente a advertência de La Rosa (2001), quando alerta para o fato de que aquele aluno que se apresenta disperso e/ou “distraído” poderá não ser completamente tomado pela desmotivação, mas estará, eventualmente, com necessidades e motivos que o direcionam em sentido muito diferente das atividades experienciadas na sala de aula. Neste mesmo sentido se pronuncia Reeve (2018) explicando a importância de considerar as motivações não somente pelos aspectos comportamentais, visto que a motivação se traduz num processo amplo, que perpassa pelas motivações intrínsecas, pela internalização das motivações extrínsecas e pela associação, nem sempre imediata, a diferentes emoções.

Estando sensível a isso, buscamos compreender quais os motivos que levam os reclusos a se relacionarem com a escola e que orientam o exercício docente, atenuando ou potencializando os limites e possibilidades da profissão no âmbito das prisões, nomeadamente deste EP, em concreto. Nesse sentido, questionamos aos professores, quais os motivos que levam os alunos às salas de aula

e como isso influencia na relação professor x aluno. Alguns recortes das respostas podem ser observados a seguir:

“Eu noto que eles chegam lá em cima à escola como uma fuga para aquele espaço lá dentro... As ordens, enfim... os maus tratos, porque ali (a escola) é um espaço onde eles são bem acolhidos. Nós muitas vezes nem damos a matéria... muitas vezes aconteceu que eles precisaram conversar, de desabafar os seus problemas... alguém que os ouça...” (E4/P2M)

“Eu acho que a escola é uma janela! Eles vêm a escola como uma janela (...) É que eles sabem que quando é para eles serem avaliados, para saírem de precária ou para as benesses que possam ter dentro do EP, a escola é fundamental (...). Então, a maior parte, a maior motivação é daí que vem! Há um ou outro que não, talvez pelo conhecimento, mas eu não tenho ilusões!” (E4/P3M)

Podemos ver a partir das opiniões manifestadas, que os estudantes reclusos do EP concebem a escola e o professor sob uma perspectiva de “fuga”, “apoio” e “libertação”, fazendo com que a escola e a docência assumam possibilidades diversas diante desses estudantes, seja para a obtenção da precária ou para uma oportunidade efetiva de mudança. E nesse movimento, na intenção de abraçar estes desafios, o exercício docente se desenha na base da afetividade positiva, propondo-se, através disso, a construir reforços para as motivações predominantemente extrínsecas dos discentes, reconhecendo e validando as necessidades dos reclusos que recorrem à escola.

Sobre as construções dessa relação professor x aluno e os afetos positivos, a coordenação pedagógica explica que:

“(...) porque nós nos ligamos afetivamente a eles. Independentemente daquilo que eles tenham feito, nós abstraímos, abstraímos disso (...). Para nós eles são alunos como ou-

tro qualquer e temos que os tratar assim, são alunos! E é por isso que nós nos chegamos a eles, é por isso que eles gostam de nós. Porque nós somos um grupo reduzido de professores, também nos damos muito bem não é? Criamos assim ali, uma família: Nós e mais os alunos “ (E3)

Além disso, uma professora entrevistada complementa que: “ (...) não é ser só professora é ser psicóloga, mãe, amiga...! É uma experiência gira (...)” (E4/P3M). Ultrapassando as relações afetivas, a professora se sente confortável no exercício da docência, sentindo-se responsável também por um papel/função que se aproxima às relações parentais e fraternais.

Sendo assim, podemos afirmar que o exercício docente no espaço do EP exprime uma importância e influência significativas para a construção das aprendizagens, não somente pelo que se espera dessa articulação entre a motivação e a aprendizagem, mas porque, conforme as entrevistas, o exercício docente se tem desdobrado (em parte) sobre algumas das *necessidades humanas* destes reclusos, numa perspectiva humanista que se preocupa com o “emocional e o cognitivo, entre a motivação e a aprendizagem” (LA ROSA, 2001. p.186).

3.4. As dimensões de controle e supervisão – da docência à administração prisional

Tendo como base as entrevistas dos educadores e profissionais e em continuidade ao que discutimos nos subtópicos anteriores, construiremos nesse momento um percurso entre as extensões de controle, vigilância e punição, as quais se somam às motivações para a aprendizagem e aos limites, desafios e possibilidades do exercício docente. De forma relacional e subjetiva, essas extensões puderam ser encontradas nas opiniões analisadas, referindo-se aos vínculos que trans-

correm desde a docência até à administração prisional, construindo uma relação tridimensional: EPC x Reclusos x Escola, o que poderá ser compreendido melhor no decorrer dessa discussão.

Se tratando dessa relação tridimensional, o primeiro entrevistado da pesquisa sugere que a relação ‘Escola x EPC’ se dá de forma harmoniosa, lidando, no entanto, com questões de limitação impostas pela necessidade de segurança:

“É excelente! Porque o EP tem um diretor também! E nós nos damos muito bem, na maior perfeição. Eu telefono-lhe, ele me telefona quando há alguma situação! Agora, pedagogicamente temos alguma autonomia, claro, dentro de algumas limitações. Nomeadamente, não se pode levar para lá qualquer tipo de material, é óbvio, porque estamos a falar de uma prisão de alta segurança...” (E2)

Apesar disso, quando caminhamos para os momentos posteriores da pesquisa, percebemos nas narrativas dos demais entrevistados que esse entendimento tende a limitar-se à comunicação amigável e aos acordos construídos no topo da pirâmide hierárquica, tanto no âmbito do EP, como da escola. Podemos compreender isso, porque quando chegamos ao terceiro momento, a profissional entrevistada explica que na prática, quando a escola assume as suas funções e papéis no interior do EPC, essa relação se desenha de forma burocrática e por vezes, difícil. É o que se observa com o recorte a seguir:

“Há muita burocracia... E temos que lidar não só com a direção... mas com os guardas prisionais... os guardas prisionais por norma não gostam de nós (...) Atrasam a abertura das portas... fazem! Atrasam, atrasam! (...) É muito custoso! E também temos dificuldade em puxar alguns (estudantes reclusos) para as nossas atividades porque eles dizem: “não, não... isso é para o diretor vir assistir... é para a direção ficar com os louros” (E3)

Arelado às burocracias, a opinião dessa entrevistada também aponta para as consequências de uma relação prática permeada por fragilidades, que finda por reverberar na relação Reclusos x Escola. Ainda que se procurem as possibilidades de articulação entre ambas as partes, na busca de uma perspectiva humanista de educação, as condições reais de desenvolvimento aconselham a relativizar um pouco essa convicção. Quando falamos de um EP, estamos nos referindo a um espaço que naturalmente foi pensado para retirar do convívio social, ainda que temporariamente, pessoas específicas, aqueles que estão em conflito com a lei. E por isso, por mais otimista, positivo e confiante que possa ser esse exercício, pensar na cadeia como um espaço humanista, poderá ser uma associação paradoxal. E essa relação de tensão entre os reclusos e o EP, se justifica muito por esse viés, porque as práticas que se solidificam nesse contexto, foram historicamente pensadas para fortificar na sociedade um sentimento social de segurança, o qual é empregado no interior das prisões (institucionalizado) através da força, coerção, punição e disciplina, que nos sugere o que Foucault (1999, p. 120) denominou por “instituição disciplinar”, aquela que determina uma maneira específica de domínio político sobre as pessoas e os seus corpos.

Quando consideramos a educação e, mais especificamente, o ambiente na escola dentro do EP, percebemos que a participação também pode projetar uma eventual fuga a algumas formas de punição:

“(...)Ninguém tem de puni-los... coisas que os guardas prisionais fazem, não é?! Tratam muitos deles muito mal (...) E é por isso que os guardas prisionais não gostam de nós... porque eles (reclusos) gostam da escola, porque lá (na escola) são tratados como devem ser (...)”. (E3)

Naturalmente que também a escola tem as suas estratégias de avaliação. Neste caso, em concreto, necessariamente articuladas com a política de disciplina e controle, integrantes da cultura organizacional do EP, como se pode perceber pelo seguinte excerto:

“Há uma exposição mensal, na área comum, de uma tabela de acompanhamento de cada formando. É interessante para eles e para nós, porque eles precisam saber como estão sendo vistos por nós. A avaliação está sustentada por um olhar tetradimensional, onde classificamos os rendimentos envolvendo 4 aspectos: ‘Aprendizagem’, ‘Comportamento’, ‘Relação interpessoal’ e ‘Frequência’”. (E1)

Tornar pública esta classificação de desempenho dos reclusos, das suas habilidades e competências adquiridas e demonstradas, dos saberes construídos e da qualidade do envolvimento e das relações estabelecidas, parece ser entendida como útil para o EP estimular um ‘bom comportamento’ através da classificação e exposição dos indicadores que permitem uma comparabilidade de dimensões consideradas essenciais para o reforço de uma certa cultura interna de relação com as atividades educativas.

Por outro lado, ainda que a cultura da escola e a cultura prisional tenham forçosamente que estar articuladas, a relação entre os diferentes agentes, responsáveis pelo enquadramento uns, e pelo desenvolvimento das atividades educativas outros, como já foi referido, não raramente assume algum conflito com esta articulação esperada. Numa outra entrevista, registamos a seguinte opinião:

“O melhor é a gente não falar muito lá dentro... falar bom dia e boa tarde e mais nada... Somos um corpo exterior que vai todos os dias lá! Vai, mas não tem nada a ver com o sistema”! (E3)

Talvez se constitua como um permanente desafio, esta harmonização do entendimen-

to da missão de garantia de uma disciplina rigorosa, multidimensional, como forma de promoção de comportamentos esperados (FOUCAULT, 1999), usando a vigilância e a punição, com os objetivos de uma atividade educativa pensada para a mudança pessoal e de grupo, onde a reflexão e o questionamento devem, também, ser princípios orientadores.

4. Síntese conclusiva

Durante a construção deste trabalho tomamos como foco a motivação para o envolvimento em atividades educativas, por parte de pessoas adultas, em situação de reclusão. Nesse movimento, abraçamos como essencial o pensamento de que as motivações serão os “motores” para trilharmos o caminho que honrará com a nossa existência, muito mais por um viés ético, estético e de transformação humana, do que por um viés limitante e impositivo ao comportamento. Esta convicção coloca desafios muito maiores à educação em ambiente prisional, que este nosso estudo, ainda que exploratório, torna evidentes.

Percorrendo as diferentes opiniões expressas, foi possível perceber que as (des) motivações identificadas, surgem como um “ponto” que se transforma em frequências diversas, não se podendo, por isso mesmo, atribuir a elas, com exclusividade, a resolução para determinado problema. Além disso, somam-se a elas o uso da razão e da vontade de cada indivíduo, configurando dessa forma um universo complexo de motivos que findam por impulsionar os comportamentos nos espaços de reclusão.

O estudo também sugere que as (des) motivações para a aprendizagem entre os reclusos do EP vão para além dos limites da escola e da relação professor x aluno. Elas se justi-

ficam pelas formas de disciplina, pela potencialização de situações conflituosas e por razões de convívio interpessoal no espaço das prisões. No entanto, essas razões podem ser, na maior parte dos casos, contornadas pelas estratégias do exercício docente, cujo desdobramento se dá tanto para a construção da aprendizagem como para o atendimento de outras necessidades humanas, como a necessidade de estima, de pertinência e de transformação, articulando-se as relações afetivas aos estímulos para as motivações.

Todavia, esse desenho se dá, num espaço que (naturalmente) foi pensado para controlar o convívio social (ainda que temporariamente) de pessoas específicas: aqueles que estão em conflito com a lei. Esta característica se coloca de forma algo paradoxal a qualquer forma de exercício otimista, positivo e confiante, pelo que pensar a cadeia como um espaço de desenvolvimento de uma educação de bases humanistas pode ser um exercício de coerência pouco óbvia, que nos obrigará a reforçar uma pesquisa capaz de contribuir para clarificar e transformar as práticas existentes, nomeadamente as que podem contribuir para melhorar o necessário envolvimento de todos.

Para a prossecução deste objetivo, torna-se forçoso, tal como a nossa pesquisa aponta, que as formas de vigilância, controle e punição, observadas nas relações dos estabelecimentos prisionais com os reclusos, se sintam, permanentemente, questionadas e desafiadas pelos compromissos pedagógicos e transformativos, que devem sempre orientar a atividade das escolas com pessoas adultas, procurando construir uma articulação virtuosa das duas instituições em favor de respostas educativas que contribuam para a conscientização como base de uma vida individual e coletiva mais humanizada, dentro e fora dos ambientes prisionais.

Referências

- ALCOFORADO, J. L. M. **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). 2008.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação.** 2ª edição. Portugal. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70. 2011.
- BARRERA, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. **Póiesis Pedagógica.** Vol. 8. N.2. Ago-Dez. 2010. P.159-175. 2011. Disponível em: <https://goo.gl/Nwy8DC> Acessado em: 09 de Abril de 2018.
- BZUNECK, J. A motivação do aluno: aspetos introdutórios. In: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. (Org.). **Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 9-36.
- CARDOSO, M. L. S. **Vozes dentro das grades.** Relatório de estágio no âmbito do mestrado em Sociologia. Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra. 2010. 97fl.
- CARRÉ, P. e FENOUILLET, F. Motivation et rapport à la formation. In P. Carré e P. Caspar, **Traité des sciences et des techniques de la formation.** Paris : Dunod, 269-289.
- CASTAÑÓN, G. A (2007). **Psicologia humanista: a história de um dilema epistemológico.** Memorandum, 12, 105-124. Disponível em: <https://goo.gl/PMz71X> Acessado em 16 de Abril de 2018.
- CASTRO, Edgardo. **Lecturas foucaulteanas.** Una historia conceptual de la biopolítica. La Plata: Unipe Editorial Universitaria, 2011.
- FERREIRA, P. L. T. (2010). **A Natureza dos motivos para a formação nos adultos que frequentam cursos EFA.** (Dissertação de Mestrado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade de Coimbra). Disponível em: <https://goo.gl/AamoNv> Acessado em: 06 de Janeiro de 2018.

- FONSECA, A. C. M.; CRUZ, J. A. R. da; NETO, F. F. **Motivações dos reclusos para frequentar o ensino na prisão.** Actas do IX congresso iberoamericano de psicologia - 2º congresso da ordem dos psicólogos portugueses. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/JroMsP> Acessado em: 29 de Março de 2018.
- FOUCAULT, Michel (1985). **História da Sexualidade III: O cuidado de si.** Tradução: Maria Thereza da costa Albuquerque. Rio de Janeiro. Edições Graal. 2005.
- FOUCAULT, Michel (1987). **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis. Vozes. 1999.
- GABRIEL, D. (De) **Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo.** Dissertação (Mestrado em Estudos e Desenvolvimento em Ciências Sociais e Educacionais) Universidade do Porto – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. 2007. 135fl.
- GIL, A. C. (1946). **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.
- GONÇALVES, R. (1993). A Adaptação à Prisão – Um Processo Vivido e Observado. Lisboa: Direcção Geral dos Serviços Prisionais.
- GUIMARÃES, Paula. Políticas públicas de educação de adultos em Portugal: diversos sentidos para o direito à educação? **Ri.zoma Freireano: Educación, ciudadanía y democracia.** Vol. 3. 2009. Cap. 9. Disponível em: <https://bit.ly/2KswdvA> Acessado em: 14 de maio de 2018.
- LA ROSA, Jorge. (Org.); FERREIRA, Berta Weil.; SANTOS, Bettina Steren dos.; et all. **Psicologia e Educação: O significado do aprender.** 4ª edição. Revisada e ampliada. Porto Alegre. EDIPUCRS. 2001.
- MURRAY, Edward J. **Motivação e emoção.** Quarta edição. Rio de Janeiro. Editora Zahar. 1978.
- ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A. Educação na Prisão como Política Pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade.** Porto Alegre. 2013. Vol.38. n.1. p. 51-69. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acessado em: 02 de Janeiro de 2018.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. **Educação Escolar na Prisão. Para Além das Grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado.** 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.
- PEREIRA, Joana C. C. (2013). **Compreender as conceções de aprendizagem da população reclusa: um estudo fenomenográfico.** Dissertação (Mestrado integrado em Psicologia da Justiça). Universidade do Minho. Portugal. 2013.
- PORTUGAL. Ministério da Justiça. Direcção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. **Relatório de Atividades e Autoavaliação 2016.** 2016. 493fl.
- PORTUGAL. Ministério da Justiça. **Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais.** Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/276858/details/normal> Acessado em: 27 de Novembro de 2017.
- REEVE, J. (2009). **Understanding Motivation and Emotion.** Seventh Edition. Wiley Custom. United Kingdom. 2018.
- VENTURA, Rodrigo Cardoso. A estética da existência: Foucault e Psicanálise. **Revista Cógito.** Salvador. n. 9. p. 64 – 66. Outubro. 2008.

Recebido em: 02/04/2018

Aprovado em: 30/05/2018