



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

ESCOLA DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA VIDA

PSICOLOGIA FORENSE

Validação da Escala de Motivação Académica na População Forense

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do grau de
Mestre em Psicologia Forense, orientada por Prof^o Doutora Ana Rita Cruz e
Prof^a Doutora Carolina da Motta

Margarida Lopes Gonçalves

2024

www.ulusofona.pt



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA

ESCOLA DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DA VIDA

PSICOLOGIA FORENSE

**Validação da Escala de Motivação Académica na
População Forense
VERSÃO FINAL**

Dissertação defendida em prova pública para obtenção do grau de mestre em Psicologia Forense, conferido pela Universidade Lusófona, no dia 14 de Janeiro de 2025, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação de Júri Nº 1017/2024, de 31 de Outubro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Jorge Oliveira

Arguente: Prof.^a Doutora Olga Cunha

Orientadora: Prof.^a Doutora Ana Rita Cruz

Este trabalho foi também orientado pela Prof.^a Doutora Carolina da Motta

Margarida Lopes Gonçalves

2024

Agradecimentos

Ao finalizar mais uma etapa no meu percurso académico, marcada por muita dedicação e esforço, não podia deixar de agradecer a várias pessoas que foram essenciais ao longo desta conquista.

Aos meus pais, obrigada pelo apoio, paciência e força que me deram ao longo deste percurso. Obrigada por tornarem tudo isto possível, acreditarem sempre nas minhas capacidades e estarem presentes em todos os momentos, mesmo quando estava longe. São os melhores do mundo. Love you!

À minha irmã mais velha, o meu exemplo! Obrigada por tudo o que fazes por mim, por me apoiares e encorajares a nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu namorado, Fred, obrigada pelo teu apoio incondicional, mesmo quando era impossível de aturar. Por me ajudares e estares ao meu lado nos momentos difíceis, por celebrares cada pequena vitória comigo e pela força que me deste para nunca desistir.

Às minhas amigas mais antigas, sem vocês não seria o que sou hoje, as que sempre me apoiaram, me motivaram e acreditaram em mim. Às do Algarve, por terem partilhado esta etapa comigo desde o início, e por a terem tornado mais bonita, sem vocês não tinha sido o mesmo. Às de Lisboa, obrigada por gostarem do mesmo que eu, pelo vosso apoio constante e por acreditarem em mim, principalmente quando tenho dificuldade em fazê-lo. Obrigada!

À Prof^o Dra. Ana Rita Cruz e à Prof^o Dra. Carolina da Motta, pela vossa orientação, compreensão, paciência e força que partilharam, incentivando-me sempre a dar o meu melhor e a acreditar nas minhas capacidades.

A todos os docentes tanto da Universidade do Algarve como da Universidade Lusófona de Lisboa, obrigada por me acompanharem neste percurso e me concederem ferramentas e conhecimentos indispensáveis à minha vida profissional e pessoal.

Resumo

Após a reintegração social, muitos indivíduos retomam os comportamentos criminosos e, estudos prévios revelaram que a educação pode facilitar a reintegração e melhorar as competências e perspetivas do recluso em meio livre. Para tal, a motivação apresenta-se como um fator benéfico para um desempenho académico bem-sucedido, com diferentes tipos de motivação associados a distintos resultados educacionais

O presente estudo objetivou estudar as características psicométricas da Escala de Motivação Académica (EMA), numa amostra de 620 participantes que se encontram, ou em reclusão ou a cumprir penas na comunidade, de ambos os sexos. Os resultados da Análise Fatorial Exploratória revelaram uma estrutura tetra fatorial, incluindo a motivação intrínseca, os objetivos extrínsecos, a internalização e a desmotivação. As validades convergentes realizadas com o Questionário de Motivos Educacionais (EMQ) e questões relacionadas com a motivação escolar e os anos de escolaridade concluídos com sucesso, revelaram a existência de validades convergentes, exceto quando relacionadas com a subescala da Desmotivação. A validade concorrente foi avaliada através do Testes *t* entre as subescalas da EMA e a participação na educação prisional, revelando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos participantes e não participantes.

Os resultados sugerem que se trata de um instrumento válido e com boas qualidades psicométricas para esta população.

Palavras-chave: Motivação académica, Validação, População forense, Tipos de Motivação, Propriedades Psicométricas

Abstract

After social reintegration, many individuals resume criminal behaviour, and previous studies have shown that education can facilitate reintegration and improve the skills and outlook of the prisoner on release. For that purpose, motivation appears to be a beneficial factor for successful academic performance, with different types of motivation associated with different educational outcomes

The aim of this study was to analyse the psychometric characteristics of the Academic Motivation Scale (AMS) in a sample of 620 participants of both sexes who are either in prison or serving sentences in the community. The results of the Exploratory Factor Analysis revealed a four-factor structure, including intrinsic motivation, extrinsic goals, internalisation and demotivation. The convergent validities carried out with the Educational Motives Questionnaire (EMQ) and questions related to school motivation and years of school successfully completed revealed the existence of convergent validities, except when related to the Demotivation sub-scale. Concurrent validity was assessed using t-tests between the AMS subscales and participation in prison education, revealing statistically significant differences between the participating and non-participating groups.

The results suggest that this is a valid instrument with good psychometric qualities for this population.

Keywords: Academic Motivation, Validation, Forensic Population, Types of Motivation, Psychometric Properties

Lista de Siglas e Acrónimos

% - Percentagem

AFE – Análise Fatorial Exploratória

CEDIC - Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica

DGRSP – Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

DP – Desvio Padrão

EMA – Escala de Motivação Académica

EMQ - Questionário de Motivos Educacionais

EP – Estabelecimento Prisional

h^2 - Comunalidades

IBM-SPSS – *IBM Statistical Package for the Social Sciences*

KMO - *Kaiser- Meyer- Olkin*

ku - Curtose

M - Média

N – Amostra Total

p - p-value

r - Coeficiente de correlação

sk - Assimetria

SRQ-A - *Academic Self-Regulation Questionnaire*

TAD – Teoria da Autodeterminação

α - Alfa de Cronbach

Índice

Introdução	8
Instrumentos que avaliam a motivação.....	10
<i>Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)</i>	11
Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar	11
Escala de Motivação Académica (EMA).....	11
Método.....	12
Amostra.....	12
Medidas.....	13
Questionário Sociodemográfico	13
Questionário jurídico-penal.....	14
Escala de Motivação Académica.....	14
Experiência na Formação	14
Problemas durante a formação	14
Questionário de Motivos Educacionais (EMQ)	15
Procedimentos.....	15
Preparação de dados e análise estatística	16
Resultados.....	18
Estatística Descritiva e Sensibilidade	18
Análise Fatorial Exploratória (AFE).....	19
Fiabilidade	21
Validade Convergente.....	21
Validade Concorrente	22
Discussão.....	23
Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros	27
Conclusão	28
Referências	29

Índice de Tabelas

Tabela 1: Características sociodemográficas da amostra (N= 620)	13
Tabela 2: Estatística Descritiva para os itens da Escala da Motivação Académica com a amostra total (N= 620).....	19
Tabela 3: Resultado da Análise Fatorial Exploratória da EMA (N =620)	20
Tabela 4: Resultados da Validade Concorrente entre as subescalas da EMA e o item 26 do questionário sociodemográfico	23

Introdução

A reintegração social entende-se como o apoio dado aos reclusos durante o processo de reentrada na sociedade, uma oportunidade de recriar uma vida integrada na mesma (Griffiths et al., 2007; Delaere et al., 2013). Para tal, durante o período de reclusão, deve fornecer-se aos reclusos os meios e competências necessárias de modo a reduzir o risco de reincidência (Gomes et al., 2003). Alvarez et al., (2018) identificaram como medidas promotoras de reintegração social as atividades educativas na prisão. De acordo com a Organização das Nações Unidas (2008), o direito à educação é fundamental para a socialização, melhorando a qualidade de vida das pessoas e emancipando-as da ignorância, desemprego, vulnerabilidade e pobreza (Quan-baffour & Zawada, 2012). No entanto, não se encontra acessível, de modo igualitário, para toda a população, nomeadamente para a população prisional, para a qual desempenha um papel essencial no processo de reintegração social e redução da reincidência criminal (Eikeland et al., 2009; Añaños-Bedriñana et al., 2019).

Segundo o Decreto-Lei nº 115/09 de 12 de outubro, o cumprimento da pena pretende reeducar o sujeito, tendo em vista uma melhor “reinserção do agente na sociedade, preparando-o para conduzir a sua vida de modo socialmente responsável, sem cometer crimes, a proteção de bens jurídicos e a defesa da sociedade”. Porém, na reintegração na sociedade, muitos indivíduos retomam os comportamentos criminosos, sendo a baixa escolaridade um fator preditor do envolvimento nesses comportamentos (Kazi et al., 2022). Estudos prévios indicam que a educação, para além de diminuir a probabilidade de reincidência, facilita a reintegração na comunidade, melhorando as competências e perspetivas do indivíduo envolvido com o sistema de justiça, permitindo-o estudar ou obter um emprego, após a liberdade (Gomes et al., 2003; Eikeland et al., 2009; Quan-baffour & Zawada, 2012; Teixeira, 2016; Veres, 2022). Uma educação de qualidade pode tornar o indivíduo menos agressivo, mais próximo com o mundo exterior, tornar a vida prisional mais suportável, diminuir o impacto psicológico da reclusão e aumentar a estimulação física e mental, contribuindo para a melhoria da sua saúde e segurança (Veres, 2022).

Neste sentido, é pertinente conhecer os fatores que contribuem para o sucesso escolar e para a frequência nos programas educativos durante a reclusão. A literatura salienta o desejo de mudança como um dos elementos promotores da reinserção social dos reclusos, influenciando o desempenho e aprendizagem escolar (Bergamini, 2002; Alvarez et al., 2018; Camargo et al., 2019; Lim et al., 2022).

Segundo a Teoria da Autodeterminação (TAD), a motivação caracteriza-se pela força que impulsiona a interação com o meio, levando o indivíduo a agir, a pensar e a realizar um comportamento com base no contexto em que se encontra (Graham & Weiner, 1996; Ryan & Deci, 2000). A motivação comporta diferentes dimensões, nomeadamente, a motivação intrínseca, a motivação extrínseca, e a desmotivação (Ratelle et al., 2007; Barros et al., 2022). A motivação intrínseca está relacionada com o envolvimento do indivíduo numa tarefa por interesse, não esperando nenhuma recompensa, e integra três tipos: o conhecimento, a realização e as sensações (Vallerand et al., 1989; Guimarães et al., 2002; Isen & Reeve, 2005). A motivação extrínseca refere-se à realização de uma atividade de modo a obter uma recompensa externa à tarefa e comporta quatro formas de regulação, que variam conforme a autonomia do sujeito, sendo elas a regulação externa, internalizada, identificada e integrada (Vallerand et al., 1989; Ryan & Deci, 2000; Guimarães et al., 2002; Ratelle et al., 2007). Por fim, a desmotivação está relacionada com a ausência de motivação e é observada quando o indivíduo não percebe as consequências das suas ações (Ratelle et al., 2007; Manger et al., 2020), resultando no não envolvimento na tarefa.

A TAD identifica três necessidades psicológicas básicas, a autonomia, a competência e o relacionamento, cuja satisfação é essencial para a motivação, realização e bem-estar, independentemente da cultura ou estágio de desenvolvimento (Ryan, 2009; Manger et al., 2020). Evidências empíricas, baseadas na TAD, revelam que os diferentes tipos de motivação estão associados a diferentes resultados educacionais (Manger et al., 2020) e, são influenciados pela idade, género, tempo de reclusão, penas anteriores, nível de escolaridade prévio, dificuldades de aprendizagem e a autodeterminação (Manger et al., 2010; Roth & Manger, 2014).

A ausência de motivação pode prejudicar a nova aprendizagem, bem como as habilidades, estratégias, ou os comportamentos previamente adquiridos e, no contexto educacional, pode significar uma diminuição da qualidade na aprendizagem, uma vez que os estudantes mais motivados tendem a esforçar-se mais, a persistir perante as dificuldades e a apresentar uma maior responsabilidade pelo seu desempenho e qualidade de aprendizagem. Assim, a motivação apresenta-se como um fator benéfico para um desempenho académico bem-sucedido (Camargo et al., 2019; Ferraz et al., 2020). No caso dos estabelecimentos prisionais, a juntar ao descrito, estamos perante um ambiente de aprendizagem com diferentes desafios/condições, quando comparados com o sistema escolar regular, não só devido a fatores pessoais (e.g., pensamentos, crenças e emoções),

mas também contextuais (e.g., salas de aula, tempo, locais de estudo autónomo, ou grupo de pares)(Roth & Manger, 2014).

Relativamente à população reclusa, a educação na prisão é encarada como uma oportunidade associada à existência de uma vontade ou desejo pessoal de reconhecimento ou recompensa, cujas motivações podem ser diversas, devendo ser adaptada às capacidades/necessidades individuais de cada recluso (Añaños-Bedriñana et al., 2019; Oliveira, 2013).

Alguns dos motivos identificados pelos reclusos para a sua participação nos programas educativos em contexto prisional, passam pelo evitamento dos aspetos do quotidiano na prisão, ocupando o tempo de forma produtiva e preparando-se para a reintegração na sociedade, adquirem novos conhecimentos e competências e, consequentemente fazem com que as suas famílias se sintam orgulhosas. Para tal, é importante que os processos educacionais considerem os fatores pessoais e contextuais, tais como as dificuldades de aprendizagem e aspetos diversos das sentenças, na sua concetualização e implementação (Eikeland et al., 2009; Manger et al., 2012; Roth & Manger, 2014).

No entanto, ainda que seja importante incentivar os reclusos a procurar uma ocupação dentro do espaço prisional, de forma a sentirem que, de algum modo, estão a contribuir para a sociedade e para se manterem ocupados, a tarefa de promover a participação nos programas educativos é complexa; para alguns, o ambiente escolar é algo para o qual nunca se sentiram motivados (Gomes et al., 2003). Adicionalmente, os reclusos apresentam outros motivos para não frequentarem a educação prisional, sendo eles o facto do estabelecimento prisional não fornecer atividades educacionais, interessantes, o pouco acesso a computadores e a ausência de acesso à *internet*, a falta de informação sobre os programas educacionais; as condições pouco favoráveis ao estudo, a ausência de interesse para frequência dos programas e, por fim, a consideração da potencial incapacidade para aquisição de novos conteúdos ou a falta de confiança nas capacidades individuais (Eikeland et al., 2009; Manger et al., 2019).

Instrumentos que avaliam a motivação

A motivação é um elemento preditor do desempenho e sucesso académico, sendo essencial a sua avaliação através de escalas adaptadas para o efeito (Ribeiro et al., 2019). A avaliação da motivação académica é fundamental para entender e melhorar o desempenho académico, desenvolver intervenções educacionais e identificar fatores de

desmotivação (Ryan & Deci, 2000; Vallerand et al., 1997). Assim, existem várias escalas que possibilitam aferir as motivações académicas, destacando-se as seguintes.

Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)

O SRQ-A é um instrumento baseado na TAD, utilizado para avaliar as razões que levam à adoção de um comportamento, no contexto do ensino básico e secundário. Inclui quatro subescalas: a regulação externa, a regulação internalizada, a regulação identificada e a motivação intrínseca (Gomes et al., 2019; Gordeeva et al., 2020). O SRQ-A apresenta uma versão portuguesa, adaptada por Gomes et al. (2019) numa população de ensino básico. No geral, os resultados dos estudos com este instrumento apoiam a sua validade e fiabilidade, apresentando uma boa consistência interna ($\alpha = .79$; Gomes et al., 2019).

Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar

A Escala de Motivação para a Aprendizagem Escolar, desenvolvida por Siqueira e Wechsler (2006), avalia a motivação para a aprendizagem escolar, baseando-se nas atitudes e comportamentos dos alunos na sala de aula. Esta escala foi adaptada para a população portuguesa por Imaginário et al., (2014) e, posteriormente, por Teixeira (2016) para a população prisional portuguesa. Esta última adaptação, apresenta três dimensões, a saber, o envolvimento negativo, o envolvimento positivo e a motivação extrínseca e foi aplicada aos participantes que frequentavam os cursos de Educação e Formação de Adultos e aos que desistiram dos mesmos, em contexto prisional, no entanto existem algumas reservas a esta adaptação uma vez que a amostra utilizada foi reduzida. No entanto, na sua totalidade, a escala apresentou valores de consistência interna aceitáveis ($\alpha = .71$).

Escala de Motivação Académica (EMA)

Por fim, e também baseado na TAD, Vallerand et al. (1989) desenvolveram a EMA, com o intuito de avaliar a motivação dos estudantes, baseando-se nos conceitos de motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (Vallerand et al., 1989; Davoglio et al., 2016). Originalmente desenvolvida na língua francesa (*Échelle de Motivation en Éducation*) é pontuada por uma escala de *Likert* (Davoglio et al., 2016). Ribeiro et al., (2019) adaptaram a escala para estudantes portugueses e, mais tarde, Manger et al. (2020), adaptaram para a população prisional de modo a avaliar os motivos pelos quais os reclusos integram os programas educacionais. Globalmente, a EMA apresenta uma elevada consistência interna ($\alpha = .80 - .89$), bem como as suas subescalas,

e estabilidade temporal, sendo um indicador de fiabilidade do instrumento (Vallerand et al., 1989; Davoglio et al., 2016; Barros et al., 2022).

O presente estudo visa estudar as características psicométricas da EMA (Vallerand et al., 1989), adaptada à população forense (Manger et al., 2020), em Portugal. Embora todas as escalas mencionadas anteriormente sejam relevantes para o estudo da motivação académica, a EMA apresentou-se como a mais apropriada pois é conhecida por produzir respostas de boa qualidade, ter sido validada na população reclusa, em contexto internacional e comportar dimensões adequadas de acordo com a TAD (Manger et al., 2020). Este estudo mostra ser relevante, não só devido à escassez de investigação referente à motivação académica na população prisional portuguesa, utilizando a EMA, mas também porque pode auxiliar no desenvolvimento de programas educacionais mais eficazes e promover a reintegração social.

Método

Amostra

Para a presente validação, pretendeu-se constituir uma amostra de tamanho adequado, de modo a obter resultados robustos na Análise Fatorial Exploratória (AFE). Damásio (2012) recomenda que o número de participantes seja entre 5 a 10 por item, sendo recomendado a utilização de amostras maiores, pois proporcionam resultados mais precisos. Assim, para obter um mínimo de 10 respostas por item, seriam necessários 200 participantes. Os critérios de inclusão foram ter nacionalidade portuguesa, com mais de 18 anos, de ambos os géneros e encontrar-se a cumprir pena privativa de liberdade, isto é, estarem condenados ou em liberdade condicional.

Neste sentido, foram recolhidas respostas de 799 participantes, em que 535 se encontram em reclusão e 264 se encontram a cumprir penas na comunidade. Contudo, os resultados apresentados dizem respeito aos participantes que responderam a todos os questionários do protocolo mais alargado, sendo assim a amostra final composta por 620 indivíduos, dos quais 86.3% são do género masculino ($n = 535$), com idades compreendidas entre os 18 e 76 anos ($M = 40.64$; $DP = 11.25$). Quanto ao estado civil, 44.2 % ($n = 274$), são solteiros. Relativamente ao nível de escolaridade antes da reclusão, a maioria (34.2 %; $n = 212$) corresponde ao 2º ciclo (6º ano), tendo apenas uma pessoa (0.2%) o doutoramento.

Tabela 1*Características sociodemográficas da amostra (N= 620)*

Variável		n (%)
Género	Masculino	535 (86.3%)
	Feminino	85 (13.7%)
Estado Civil	Casado(a)/União de Facto	208 (33.5%)
	Solteiro	274 (44.2%)
	Divorciado(a)/Separado(a)	78 (12.6%)
	Viúvo(a)	44 (7.1%)
	Outros	16 (2.6%)
Execução da pena	Comunidade	191 (30.80%)
	EP	429 (69.20%)
Escolaridade antes da reclusão	Não sabe ler nem escrever	20 (3.2%)
	1º ciclo	83 (13.4%)
	2º ciclo	212 (34.2%)
	3º ciclo	179 (28.9%)
	12º ano	82 (13.2%)
	Curso tecnológico nível IV	5 (0.8%)
	Bacharelato	2 (0.3%)
	Licenciatura	17 (2.7%)
	Mestrado	8 (1.3%)
	Doutoramento	1 (0.2%)
	Outros	11 (1.8%)

Medidas**Questionário Sociodemográfico:** (Cunha et al., 2022a)

Este questionário, elaborado no âmbito do projeto *Mind the Gap*, teve como objetivo recolher informações sociodemográficas através de variáveis como o género

(masculino ou feminino), idade, estado civil, nível de escolaridade antes da prisão, situação parental e situação profissional prévia à medida privativa de liberdade.

Questionário jurídico-penal: (Cunha et al., 2022b)

Procurou-se também recolher informações jurídicas incluindo medida da pena, tempo de pena cumprido, penas de prisão anteriores e a idade da primeira reclusão. Este questionário foi, também, elaborado no âmbito do projeto *Mind the Gap*.

Escala de Motivação Académica:

A Escala de Motivação Académica (EMA; Vallerand et al. 1989; Ratelle et al., 2007; Manger et al., 2020) adaptada para a população prisional portuguesa (Cunha et al., 2022c), pretende avaliar os motivos que levam os reclusos a participar na educação prisional e, aos que não participaram, os motivos que os poderiam levar a participar. Para tal, é medida a motivação intrínseca, a extrínseca, bem como os seus tipos, e a desmotivação. A versão original da EMA, com população prisional, apresentou cinco fatores (motivação intrínseca, regulação externa, regulação identificada, regulação internalizada e desmotivação; Manger et al., 2020).

É composta por 20 itens, avaliados por uma escala de *Likert*, de 7 pontos, desde 1 “Discordo muito” a 7 “Concordo muito”, na qual pessoas envolvidas com o sistema de justiça (i.e., reclusos/as ou pessoas em liberdade condicional) indicaram em que medida a sua participação nos estudos é motivada por fatores como preparação para a carreira profissional, prazer pelo aumento do conhecimento, ou melhoria salarial futura.

As propriedades psicométricas da escala serão apresentadas na secção dos resultados.

Experiência na Formação: (Diseth et al., 2008 adaptado por Cunha et al., 2022d)

Para perceber a opinião dos reclusos que frequentaram a escola/formação no Estabelecimento Prisional (EP), aplicou-se um questionário de oito itens, respondidos de acordo com uma escala de *Likert* de cinco pontos, em que 1 corresponde a “Discordo Totalmente” e 5 a “Concordo Totalmente” (e.g. “Estou satisfeito/a com o ensino”; “A prisão torna possível ter formação escolar”). Este questionário, no presente estudo, apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .94$).

Problemas durante a formação: (Diseth et al., 2008 adaptado por Cunha et al., 2022e)

Através de uma *checklist* de 10 itens, que enumera os problemas com os quais os reclusos foram confrontados durante a escola/formação no EP, as pessoas envolvidas com

o sistema de justiça (i.e., reclusos/as ou pessoas em liberdade condicional) deveriam assinalar as afirmações com que se identificaram (e.g. “Saí em liberdade antes de concluir a formação escolar”; “Tive de desistir da escola/formação devido a infração/medida disciplinar”; “Difícil acesso (ou inexistente) a instalações e equipamentos de tecnologias de informação e comunicação (e.g., computador)”).

Questionário de Motivos Educacionais (EMQ): (Manger et al., 2010 adaptado por Cunha et al., 2022f)

O EMQ é um questionário de autorrelato que compreende 27 motivos que levam as pessoas a iniciar programas de educação/formação na prisão. Os itens estão organizados em três fatores: planeamento futuro (preparação para a vida após a libertação, e.g., “Para ser mais capaz de lidar com a vida após a libertação” ou “Para ser mais fácil conseguir um emprego/trabalho após a libertação”), razões sociais e aspetos a evitar da vida na prisão (e.g., “Porque na prisão é melhor frequentar a escola do que trabalhar” ou “Para ter mais liberdade durante o dia”), e construção de competências (aprendizagem por interesse, e.g., “Para satisfazer o meu gosto por aprender” ou “Para aprender sobre uma temática”). Os indivíduos indicaram a importância desses motivos, através de uma escala *Likert* de quatro pontos (“nada importante”, “pouco importante”, “importante” e “muito importante” – codificados de 1 a 4).

No estudo de Manger et al. (2010), a versão de 15 itens da EMQ apresentou três fatores, que representam 48.6% da variância. Estes fatores foram classificados como “preparar para a vida após a libertação” (Fator 1); “razões sociais e razões exclusivas do contexto prisional” (Fator 2), e por fim, “adquirir conhecimentos e competências” (Fator 3), indicando uma boa consistência interna e uma fiabilidade aceitável ($\alpha = .68$).

No presente estudo, foi utilizada a versão de 27 itens e obteve-se um valor total de *alpha de Cronbach* de .94, apresentando uma boa consistência interna e fiabilidade.

Procedimentos

Este estudo, desenvolvido no âmbito de projeto financiado pela fundação *LaCaixa*: “*Mind the Gap: Education and social (re)integration after imprisonment*”, foi aprovado pela Comissão de Ética e Deontologia para a Investigação Científica (CEDIC) da Universidade Lusófona do Porto. Após esta aprovação, foi solicitada a autorização escrita à Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP) para a recolha de dados nos estabelecimentos prisionais, que foi feita através de uma empresa, em acordo

com a equipa de investigação, assumindo a fundação *LaCaixa* todos os custos envolvidos nesse processo. O procedimento de recolha de dados decorreu conforme previsto no regulamento do concurso da Fundação “*La Caixa*”.

Os dados foram recolhidos presencialmente, em vários estabelecimentos prisionais do país (Carregueira, Guarda, Alcoentre, Caxias, Coimbra, Izeda, Leiria, Lisboa, Paços de Ferreira, Pinheiro da Cruz, Santa Cruz do Bispo (feminino e masculino), Sintra, Tires, Vale de Judeus, Vale do Sousa, Linhó, Porto e Odemira) e junto dos participantes na comunidade (em liberdade condicional), por diversas equipas de reinserção social do Norte, Centro, Lisboa e Sul do país. Os questionários foram realizados em formato papel e lápis, numa única sessão, tendo o preenchimento dos mesmos uma duração entre 20 a 25 minutos. A recolha de dados nos participantes em liberdade condicional, foi realizada de forma semelhante.

Após a explicitação dos objetivos do estudo, obteve-se o consentimento informado dos participantes que garantia o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, não tendo sido solicitado, em momento algum, a identificação dos participantes ou outro elemento que possibilitasse a sua identificação, prevendo-se a possibilidade de o participante desistir do estudo a qualquer momento. A seleção dos participantes foi feita aleatoriamente, a participação não implicava qualquer tipo de risco ou benefício, e os participantes não receberam qualquer retorno financeiro ou de outra natureza. Os participantes poderiam solicitar outras informações acerca do estudo e, para tal, foram-lhes disponibilizados o contacto de *email* e a morada profissional (correio postal) da investigadora principal. O consentimento informado foi recolhido previamente ao preenchimento dos questionários e armazenado numa pasta separada daquela onde foram guardados os questionários, de forma a assegurar o anonimato dos participantes.

Posteriormente, os dados foram inseridos numa base de dados, sem qualquer elemento identificativo dos participantes (a cada participante foi atribuído um código alfanumérico), à qual apenas tem acesso a equipa de investigação. Os dados estão armazenados no computador pessoal da investigadora responsável por um período de cinco anos e posteriormente alocados num disco externo protegido por uma *password* ao qual apenas terá acesso a investigadora responsável.

Preparação de dados e análise estatística

Após a recolha da amostra, procedeu-se ao tratamento dos dados, exportando-os para o software *IBM Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 28.0), de

modo a realizar os procedimentos estatísticos necessários, estabelecendo um nível de significância de 5% ($p < .05$).

O conjunto de dados utilizados para a AFE continha *missing values* em várias variáveis, o que exigiu uma gestão adequada para garantir a validade dos resultados. Foi utilizado o método da exclusão de casos para tratar dos valores omissos, resultando na exclusão de 22% dos casos, tendo a análise fatorial exploratória por base 620 respostas. Posteriormente foi realizada a estatística descritiva e sensibilidade (média, desvio-padrão, assimetria e curtose) dos itens da EMA. Foi ainda verificado o pressuposto da normalidade de modo a assegurar que os dados estão distribuídos normalmente para a aplicação dos testes estatísticos necessários. Segundo Marôco (2011), verifica-se o pressuposto da normalidade quando os valores de assimetria (sk) são inferiores a 3 e os valores da curtose (ku) são inferiores a 7-10.

A Análise Fatorial Exploratória foi realizada para determinar quantos fatores apresenta a EMA neste grupo da população forense portuguesa; os itens foram agrupados nos fatores mais adequados, pertencendo os itens ao mesmo fator quando são influenciados pelo mesmo construto subjacente, de forma que uma grande quantidade de itens seja explicada através de um número reduzido de fatores (Damásio, 2012; Dias et al., 2019). Para avaliar a adequabilidade dos dados, foi utilizado o critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que deve apresentar valores $\geq .60$ (Marôco, 2011). E, com o intuito de verificar o pressuposto da esfericidade, foi usado o teste de *Bartlett* que possibilita perceber se as variáveis se encontravam ou não correlacionadas de forma significativa ($p < .05$). No que diz respeito à extração de fatores, foi utilizado o critério de *Kaiser*, que seleciona fatores com valor superior à unidade ($eigenvalue > 1$), o *scree plot* e a variância cumulativa explicada ($>50\%$). Este critério apresentou três fatores mínimos a reter, contudo este número não se ajustou adequadamente aos construtos teóricos adjacentes. Posto isto, foi efetuada uma extração utilizando um número fixo de quatro fatores, com base nos construtos teóricos utilizados na escala EMA original. Foi igualmente selecionado o *scree plot* e a variância cumulativa explicada ($>50\%$). A rotação aplicada foi a Oblíqua (*Oblimin*), uma vez que se considera que os fatores estão correlacionados entre si, sendo este método de rotação o mais indicado (Matos & Rodrigues, 2019). Os pesos fatoriais, segundo Hair et al. (2009), entre 0.3 e 0.4 são aceitáveis, mas cargas fatoriais de 0.5 ou superiores são preferíveis e indicativas de uma estrutura bem definida.

A fiabilidade da EMA, e das suas subescalas, foi analisada através do *alpha de Cronbach* (α). O *alpha de Cronbach* avalia a consistência interna do instrumento, cujos

valores variam entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1, maior a confiabilidade, ou seja, $\alpha \leq .30$ considera-se muito baixa; entre .30 e .60 baixa; entre .60 e .75 moderado; entre .75 e .90 alta e $\alpha > .90$ muito alta (Gottens et al., 2018).

Posteriormente, foi analisada a validade convergente da EMA com Questionário de Motivos Educacionais, esperando-se uma associação positiva, moderada a forte ($p < .05$). Analisou-se ainda a correlação entre as subescalas da EMA e a pergunta “*Como descreve a sua motivação para a frequência escolar atual*”, e com a pergunta “*Qual o número de anos de escolaridade concluídos com sucesso*”, sendo ambas expectáveis que sejam significativas ($p < .05$). A magnitude de correlação foi avaliada, tendo em conta os critérios propostos por Cohen (1988), em que $r > .10$ é considerada fraca, $r > .30$ moderada e $r > .50$ uma correlação forte. A validade concorrente foi testada, através de um teste t , com as subescalas da EMA e com uma questão relacionada com a frequência escolar no estabelecimento prisional (“*Atualmente frequenta a escola/formação profissional no estabelecimento prisional*”), esperando-se diferenças entre os indivíduos que participam na formação e os que não participam ($p < .05$), demonstrando ser relevante para o construto em apreço, a motivação para a formação. O tamanho do efeito foi classificado segundo Marôco (2011), em que $d > 1$ é muito elevado, d entre .5 e 1 é elevado, d entre .2 e .5 é médio e $d \leq .2$ é pequeno.

Resultados

Estatística Descritiva e Sensibilidade

A Tabela 2 apresenta a estatística descritiva onde são apresentados dados de medidas de tendência central (média), medidas de dispersão (desvio-padrão, mínimo, máximo) e medidas de distribuição (assimetria e curtose) dos itens da EMA. O item 2, “*Porque sinto prazer e satisfação quando aprendo coisas novas*”, revelou ser o item com média mais elevada ($M = 6.20$) e, o item 19 “*Não sei. Não entendo o que ando a fazer na escola*”, revelou ser o item com a média mais baixa ($M = 2.32$). Em relação à medida de dispersão, o item com maior dispersão de respostas foi o 9 “*Já tive boas razões para ir à escola, no entanto, agora questiono-me se devo continuar a estudar*” ($DP = 2.03$), e o item com menor dispersão foi o 2 “*Porque sinto prazer e satisfação quando aprendo coisas novas*” ($DP = 0.94$). Todos os itens variam entre 1 e 7 pontos. Em relação à assimetria e curtose, todos os itens apresentam valores entre -1.28 e +5.57, verificando-se o pressuposto da normalidade (Marôco, 2011).

Tabela 2

Estatística Descritiva para os itens da Escala da Motivação Académica com a amostra total (N= 620)

Item	Conteúdo	M(DP)	Assimetria (erro)	Curtose (erro)
1	Porque preciso de um diploma (...)	5.55 (1.56)	-1.35 (0.09)	1.24 (0.19)
2	Porque sinto prazer (...)	6.20 (0.94)	-1.92 (0.09)	5.57 (0.19)
3	Porque penso que a formação (...)	5.93 (1.23)	-1.72 (0.09)	3.48 (0.19)
4	Sinceramente, não sei. (...)	2.44(1.79)	1.07 (0.09)	0.12 (0.19)
5	Para provar a mim mesmo/a (...)	5.44 (1.56)	-1.25 (0.09)	0.98 (0.19)
6	Para conseguir um trabalho (...)	5.68 (1.33)	-1.51(0.09)	2.41 (0.19)
7	Pelo prazer que sinto quando (...)	5.97 (1.06)	-1.54 (0.09)	3.31 (0.19)
8	Porque, eventualmente, me (...)	5.65 (1.43)	-1.49 (0.09)	2.02 (0.19)
9	Já tive boas razões para ir (...)	3.41 (2.03)	0.22 (0.09)	-1.28 (0.19)
10	Porque quando tenho sucesso (...)	4.80 (1.74)	-0.56 (0.09)	-0.54 (0.19)
11	Porque quero ter uma vida (...)	6.07 (1.14)	-1.87 (0.09)	4.43 (0.19)
12	Pelo prazer que sinto em (...)	5.98 (1.11)	-1.66 (0.09)	3.65 (0.19)
13	Porque ajudar-me-á a fazer (...)	5.60 (1.48)	-1.45 (0.09)	1.83 (0.19)
14	Não consigo ver o porquê (...)	2.41 (1.79)	1.11 (0.09)	0.20 (0.19)
15	Para mostrar a mim mesmo/a (...)	4.80 (1.77)	-0.65 (0.09)	-0.49 (0.19)
16	Para ter um salário melhor (...)	5.60 (1.41)	-1.34 (0.09)	1.59 (0.19)
17	Porque os meus estudos me (...)	5.89 (1.18)	-1.71 (0.09)	3.66 (0.19)
18	Porque acredito que a minha (...)	5.79 (1.43)	-1.69 (0.09)	2.72 (0.19)
19	Não sei. (...)	2.32 (1.73)	1.17 (0.09)	0.39 (0.19)
20	Porque quero mostrar a mim (...)	5.26 (1.67)	-1.09 (0.09)	0.46 (0.19)

Análise Fatorial Exploratória (AFE)

Para compreender a estrutura da EMA, foi então realizada uma AFE com base nas respostas de uma amostra composta por 620 participantes. O critério KMO revelou uma excelente adequação dos dados (KMO= .91) e, rejeitou-se o pressuposto de esfericidade [$X^2(190) = 6381.76, p < .001$], através do teste de esfericidade de *Bartlett*, demonstrando que as variáveis se encontram correlacionadas de forma significativa (Marôco, 2011).

A AFE foi realizada utilizando o método de extração de análise de Componente Principal, com rotação oblíqua (*oblimin*). Os resultados da extração utilizando um número fixo de quatro fatores explicam 64.1% da variância total, alinhados com os construtos

teóricos adjacentes, demonstrando ser mais clara na distinção dos fatores da motivação. Os valores das comunalidades, depois de extraídos, foram elevados ($h^2 > .50$), o que indica que as variáveis dos itens são bem explicadas pelo fator, com exceção do item 1, com $h^2 = .48$ (Matos & Rodrigues, 2019). Com base nas cargas fatoriais, e na escala original da EMA, os fatores foram interpretados como Objetivos Extrínsecos, Desmotivação, Internalização e Motivação Intrínseca, respetivamente. A matriz de padrão e a matriz de estrutura, apresentadas na Tabela 3, mostram as cargas fatoriais correspondentes. A matriz de correlação dos fatores indicou uma correlação forte entre o fator dos Objetivos Extrínsecos e da Motivação Intrínseca (.83), e uma correlação moderada entre o fator da Desmotivação e da Internalização (.46).

Tabela 3

Resultado da Análise Fatorial Exploratória da EMA (N = 620)

Item EMA	Peso fatorial Matriz padrão	Peso fatorial Matriz de Estrutura	h^2
Objetivos Extrínsecos			
8. Porque, eventualmente, me (...)	1.17	.80	.70
6. Para conseguir um trabalho (...)	1.11	.81	.70
13. Porque ajudar-me-á a fazer (...)	1.04	.76	.61
16. Para ter um salário melhor (...)	1.01	.73	.59
3. Porque penso que a formação (...)	.87	.77	.62
1. Porque preciso de um diploma (...)	.85	.68	.48
11. Porque quero ter uma vida (...)	.71	.76	.59
18. Porque acredito que a minha (...)	.70	.71	.52
Desmotivação			
14. Não consigo ver o porquê (...)	1.05	.80	.73
19. Não sei. (...)	1.04	.79	.70
9. Já tive boas razões para ir (...)	.97	.61	.54
4. Sinceramente, não sei. (...)	.93	.74	.61
Internalização			
15. Para mostrar a mim mesmo/a (...)	- 1.18	-.78	.73
20. Porque quero mostrar a mim (...)	-1.08	-.83	.73
10. Porque quando tenho sucesso (...)	-1.05	-.71	.62
5. Para provar a mim mesmo/a (...)	-.85	-.77	.59

Motivação Intrínseca			
2. Porque sinto prazer (...)	1.26	.79	.69
7. Pelo prazer que sinto quando (...)	1.10	.84	.73
12. Pelo prazer que sinto em (...)	.97	.82	.68
17. Porque os meus estudos me (...)	.69	.76	.59

Fiabilidade

No que diz respeito à fiabilidade da escala EMA, esta caracteriza-se como alta ($\alpha = .83$), bem como a das suas subescalas, a Internalização ($\alpha = .83$), os Objetivos extrínsecos ($\alpha = .89$), a Desmotivação ($\alpha = .80$) e a Motivação intrínseca ($\alpha = .83$).

Validade Convergente

A validade convergente foi analisada através da correlação bivariada de *Pearson* entre a pontuação total da EMQ e as pontuações totais de cada subescala da EMA. Observou-se uma correlação positiva forte e significativa entre a EMQ e as subescalas de Objetivos Extrínsecos ($r = .59$; $p < .001$), Motivação Intrínseca ($r = .56$; $p < .001$) e Internalização ($r = .59$; $p < .001$), indicando a existência de uma validade convergente. Por fim, na correlação com a subescala de Desmotivação, observou-se uma correlação negativa e fraca, mas significativa ($r = -.011$; $p = .007$).

Na correlação entre as subescalas e a pergunta “*Como descreve a sua motivação para a frequência escolar atual*”, verificou-se os resultados esperados. Os resultados demonstram que as subescalas da Internalização ($r = .12$; $p = .041$) e dos Objetivos Extrínsecos ($r = .25$; $p < .001$) apresentam correlações positivas moderadas e significativas com o item, e a subescala da Motivação Intrínseca ($r = .33$; $p < .001$) apresenta uma correlação forte e significativa. A subescala da Desmotivação ($r = -.32$; $p < .001$) apresenta uma correlação negativa moderada.

Por fim, na correlação entre as subescalas e a pergunta “*Qual o número de anos de escolaridade concluídos com sucesso*”, verificou-se os seguintes resultados. As subescalas da Internalização ($r = -.10$; $p = .013$) e da Desmotivação ($r = -.15$; $p < .001$) apresentaram correlações negativas fracas e significativas, isto é, quanto mais desmotivação, menor o número de anos de escolaridade concluídos com sucesso. Por outro lado, tanto a Motivação Intrínseca ($r = .16$; $p < .001$), como os Objetivos Extrínsecos ($r = .09$; $p = .034$) apresentaram uma correlação positiva fraca e significativa. Foi possível

observar que todas as correlações são fracas, uma vez que, possivelmente, os anos de escolaridade concluídos com sucesso dependem de mais fatores para além da motivação.

Validade Concorrente

A validade concorrente foi analisada através da realização de um teste *t* entre as subescalas da EMA e a pergunta “*Atualmente frequenta a escola/formação profissional no estabelecimento prisional*”, para comparar as médias entre dois grupos independentes, os que participam e os que não participam na formação no estabelecimento prisional. Inicialmente foram analisados os resultados do Teste de *Levene* para verificar se as variâncias dos grupos, em cada subescala, eram homogêneas.

Relativamente à subescala da Internalização, o Teste de *Levene* indicou que as variâncias entre os grupos são equivalentes ($p = .11$), sendo interpretada a estatística do Teste *t* na linha das Variâncias Iguais Assumidas. Os resultados do Teste *t* revelaram que, as diferenças encontradas nas médias de Internalização entre os grupos que participam ($M = 5.24$; $DP = 1.31$) e os que não participam ($M = 4.47$; $DP = 1.44$) na formação, $t(611) = 4.3$, $p < .001$, são estatisticamente significativas, com um tamanho do efeito médio ($d = .36$).

Na subescala da Desmotivação, o Teste de *Levene* indicou que as variâncias entre os grupos eram iguais ($p = .74$), sendo interpretada a estatística do Teste *t* na linha das Variâncias Iguais Assumidas. Tal como na subescala anterior, o teste *t* revelou que há diferenças estatisticamente significativa nas médias entre os grupos participantes ($M = 2.45$; $DP = 1.43$) e os não participantes ($M = 2.95$; $DP = 1.46$), na formação $t(611) = -4.1$, $p < .001$, com tamanho do efeito pequeno ($d = -.34$).

Por outro lado, na subescala da Motivação Intrínseca, o Teste de *Levene* indicou que as variâncias entre os grupos são diferentes ($p < .001$), sendo interpretada a estatística do Teste *t* na linha das Variâncias Iguais Não Assumidas. Verificou-se que há diferenças significativas nas médias entre os grupos que frequentam a escola ($M = 6.09$; $DP = 0.78$) e os que não frequentam ($M = 5.85$; $DP = 1.02$), $t(361.8) = 2.8$, $p = .004$, com tamanho do efeito médio ($d = .26$).

Também na subescala dos Objetivos Extrínsecos, o Teste de *Levene* indicou que as variâncias entre os grupos não são iguais ($p = .01$), sendo novamente interpretada a estatística do Teste *t* na linha das Variâncias Iguais Não Assumidas, onde se verificou que há diferenças significativas nas médias entre os participantes que frequentam a escola (M

= 5.82; $DP = 0.99$) e os que não frequentam ($M = 5.56$; $DP = 1.15$), $t(397) = 2.8$, $p = .005$, com tamanho do efeito médio ($d = .25$).

Posto isto, todas as variáveis analisadas apresentam diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos dois grupos, com tamanhos de efeito pequenos. As variâncias foram equivalentes nas subescalas de Internalização e Desmotivação, e diferentes para a Motivação Intrínseca e Objetivos Extrínsecos.

Tabela 4

Resultados da Validade Concorrente entre as subescalas da EMA e o item 26 do questionário sociodemográfico

	Frequentam a escola no EP ($n = 394$)		Não Frequentam escola no EP ($n = 219$)		df	t	p	d de cohen
	M	DP	M	DP				
Internalização	5.24	1.31	4.75	1.44	611	4.3	<.001	.36
Desmotivação	2.45	1.43	2.95	1.46	611	- 4.1	<.001	-.34
Motivação Intrínseca	6.09	0.78	5.85	1.02	361.8	2.8	.004	.26
Objetivos Extrínsecos	5.82	0.99	5.56	1.15	397	2.8	.005	.25

Discussão

O presente estudo visa analisar as características psicométricas da EMA na população forense portuguesa, dado que a motivação académica é crucial para o sucesso educativo e reintegração dos indivíduos na comunidade. Esta investigação mostra-se relevante devido à necessidade de desenvolver programas educacionais e também à ausência de estudos sobre a motivação académica na população prisional portuguesa, revelando uma lacuna no entendimento das motivações desta população comparativamente com a população geral, uma vez que estas podem diferir significativamente.

Os resultados obtidos na AFE confirmam uma estrutura tetra-fatorial para a EMA na população forense portuguesa, alinhada com as teorias sobre a motivação académica.

A explicação de 64,1% da variância total pelos quatro fatores indica que a escala consegue capturar maior parte da variabilidade das respostas, com cada fator contribuindo de forma significativa. Esta estrutura apresenta um agrupamento mais compacto das dimensões da motivação, especialmente das dimensões de motivação extrínseca em um único fator, denominados “objetivos extrínsecos”, em comparação ao estudo original. O estudo de Manger et al., (2020) apresentou uma estrutura penta-fatorial, distinguindo as diferentes formas de regulação extrínseca, com base nos níveis de autonomia percebidos, o que não se ajustou adequadamente aos dados do presente estudo.

Esta diferença também pode ser explicada devido às diferenças culturais e contextuais. O estudo de Manger et al., (2020) foi implementado numa população norueguesa, que beneficia de um sistema prisional que promove uma maior integração de serviços educacionais e sociais, o que pode facilitar uma distinção mais detalhada das dimensões de motivação extrínseca. Por outro lado, a estrutura identificada no presente estudo pode sugerir a necessidade de simplificar as dimensões de motivação, tornando-as mais acessíveis, de modo a refletir as experiências de uma população menos familiarizada com oportunidades educacionais.

Os dados quanto ao prazer e satisfação na aprendizagem revelam implicações importantes para a reintegração social, sugerindo que incentivar atividades educacionais que promovam a satisfação pessoal pode ajudar os reclusos a aderir às mesmas. Já a reflexão sobre dúvidas quanto a continuar a estudar, que apresenta grande dispersão, denota que é necessário ajudar os indivíduos a descobrir a relevância da educação para a sua vida após a libertação. Para tal, é necessário ajustar os programas educacionais às metas e competências pessoais e oferecer apoio para superar barreiras psicológicas e contextuais. Essas iniciativas podem melhorar o desempenho educacional e facilitar a reintegração social.

Na literatura, a motivação intrínseca tem sido associada a melhores resultados educacionais em comparação com a motivação extrínseca, com alunos intrinsecamente motivados apresentando melhores resultados e maior permanência na escola (Deci et al., 1991). Um estudo norueguês (Manger et al., 2010), indicou que a motivação dos reclusos para participarem nos programas educativos está relacionada ao desejo de se prepararem para a vida após a libertação (motivação extrínseca). No entanto, segundo a TAD, tanto a motivação intrínseca como a motivação extrínseca estão associadas ao desempenho académico positivo, sendo a motivação extrínseca essencial para manter o empenho em atividades menos prazerosas (Deci et al., 1991; Niemiec & Ryan, 2009; Manger et al.,

2020). A desmotivação, que resulta do facto de um indivíduo não valorizar uma atividade, não acreditar na sua capacidade para realizá-la ou não esperar obter os resultados desejados, leva à falta de intenção de agir e prejudica o desempenho escolar, levando a resultados académicos negativos (Ryan & Deci, 2000).

As validades convergentes realizadas no presente estudo entre a pontuação total da EMQ e as subescalas da EMA, bem como entre as subescalas da EMA e a pergunta “*Como descreve a sua motivação para a frequência escolar atual*” corroboram a literatura existente, uma vez que os resultados relativos às subescalas dos Objetivos extrínsecos, Motivação Intrínseca e Internalização mostraram que os participantes com estas motivações apresentam uma maior perceção de motivação para a frequência escolar. Por outro lado, a subescala da Desmotivação apresentou os resultados esperados, isto é, não é convergente, uma vez que está associada a uma menor perceção de motivação para a frequência escolar e avalia um tipo de motivação diferente.

No estudo de Manger et al., (2020), não foram encontradas diferenças significativas entre os reclusos com mais e menos anos de escolaridade. No entanto, estudos revelam que reclusos com mais escolaridade tendem a ser mais motivados intrinsecamente para adquirir conhecimento e competências, usando a educação como uma forma de gerir a sua vida no EP e atingir objetivos específicos. Em contraste, reclusos com menos anos de escolaridade demonstram-se motivados a participar em atividades educacionais na prisão por razões extrínsecas, como evitar a rotina prisional. Mesmo entre os reclusos mais escolarizados, as motivações para melhorar a qualidade de vida, são as que impulsionam a participação em atividades educacionais (Costelloe, 2003 Manger et al., 2010; Manger et al., 2012; Manger et al., 2020).

A informação reportada anteriormente é parcialmente consistente com o estudo realizado, uma vez que, na análise entre as subescalas da EMA e a pergunta “*Qual o número de anos de escolaridade concluídos com sucesso*”, os resultados revelaram que a Motivação Intrínseca e os Objetivos Extrínsecos estão associados a um maior número de anos de escolaridade concluídos com sucesso, ao contrário da Internalização e da Desmotivação, tal como proposto em pesquisas anteriores (Manger et al., 2020). Estes dados sugerem que uma abordagem educativa adaptada ao recluso e ao seu percurso escolar pode ser mais eficaz, uma vez que, reclusos com menos anos de escolaridade podem usufruir de intervenções mais intensas e que objetivem a internalização de motivações positivas, enquanto os reclusos com mais escolaridade podem beneficiar de programas que promovam a autonomia.

Diversos estudos investigaram as motivações dos reclusos para iniciarem a educação no EP, utilizando frequentemente a dimensão *push-pull* da motivação (Costelloe, 2003; Manger et al., 2010). Os fatores *push* surgem da necessidade de escapar da rotina prisional (e.g., evitar o trabalho ou preparar-se para a vida após a libertação), enquanto os fatores *pull* incluem motivos intrínsecos (e.g., envolvimento na atividade por si só/melhorar as suas qualificações), mas também extrínsecos (e.g., conseguir um emprego após a libertação; Costelloe, 2003; Manger et al., 2010; Manger et al., 2020). Forster (1990), sugere que a motivação inicial para participar nas atividades educativas é impulsionada por fatores exclusivos da vida no EP (*push factors*), no entanto, esta pode evoluir para fatores *pull* à medida que o indivíduo avança academicamente (Costelloe, 2003; Manger et al., 2012). Esta transição sugere que os programas educativos devem ser estruturados de forma a acompanhar esta mudança motivacional e a incentivar a internalização das motivações, essenciais para a permanência e sucesso educacional. Motivações específicas e objetivos definidos (e.g., obter um diploma, melhorar as hipóteses de emprego) têm um efeito positivo na participação, enquanto motivações menos definidas tendem a ser menos eficazes em motivar a participação ativa (Manger et al., 2012).

Os resultados da validade concorrente analisada no presente estudo, através de um Teste *t* entre as subescalas da EMA e a pergunta “*Atualmente frequenta a escola/formação profissional no estabelecimento prisional*”, corroboram a literatura, revelando que os participantes na formação apresentam mais motivações intrínsecas, objetivos extrínsecos e motivação internalizada, enquanto os não participantes demonstram maior desmotivação.

Por fim, os resultados destacam a necessidade de intervenções educativas adaptadas às especificidades dessa população, realçando a promoção da motivação intrínseca e a redução da desmotivação, sugerindo ainda que a educação prisional deve ser vista não só como ocupação de tempo, mas também como uma ferramenta essencial para a reintegração social, permitindo-lhes usar a educação como um mecanismo eficaz de mudança pessoal e social.

Os resultados globais da desmotivação reforçam a importância de intervenções específicas para identificar os sinais de desmotivação e trabalhar na sua redução, utilizando estratégias como tutoria e definição de metas a curto prazo para minimizar os efeitos da desmotivação e aumentar o compromisso dos reclusos com os programas educativos.

Limitações do estudo e sugestões para estudos futuros

Este estudo contribuiu para o enriquecimento de instrumentos relacionados com a motivação académica para a população forense portuguesa, no entanto, apresenta limitações importantes a serem consideradas. Os instrumentos utilizados são de autorrelato e, como tal, pode existir imprecisões nas respostas devido a interpretações equivocadas, preocupações com a desejabilidade, falta de interesse, baixo autoconceito académico, perturbação de défice de atenção e hiperatividade ou outros problemas que possam influenciar a pontuação dos participantes (Manger et al., 2020). Estudos futuros deveriam combinar os instrumentos de autorrelato com informações fornecidas por professores ou outras pessoas importantes na prisão sobre a motivação dos alunos. Também seria útil analisar outros fatores que podem impactar a motivação académica, através de estudos longitudinais, para avaliar a estabilidade da motivação e identificar fatores responsáveis por mudanças motivacionais, como a evolução de motivações extrínsecas para intrínsecas ao longo do tempo.

Não obstante as limitações identificadas, o presente estudo apresenta também forças, tais como a amostra predominantemente masculina. À primeira vista pode ser considerada como uma limitação, contudo, esta amostra é considerada uma força, uma vez que é representativa do contexto português, onde 92.63 % dos reclusos são homens (11 256), e apenas 7.37% são mulheres (895; DGRSP, 2024).

As motivações para participar nos programas educativos no ambiente prisional são semelhantes entre os géneros. No entanto, para algumas mulheres, a educação serve também de exemplo para os seus filhos, demonstrando-lhes que é possível alterar o rumo da vida através de escolhas mais benéficas. Esta motivação, embora intrínseca, reflete uma preocupação com o impacto que as suas ações têm sobre os filhos e o desejo de influenciá-los positivamente (Medeiros, 2020; Tielle & Silva, 2023).

Esta validação é importante para compreender as motivações educacionais dos reclusos, permitindo aos profissionais da área ajustar as suas abordagens, de modo a incentivar a participação em programas educacionais e a adaptá-los às necessidades dos participantes. Irá também ajudar a tornar esses programas mais eficazes na redução de reincidência e promoção da reintegração social, uma vez que os profissionais poderão utilizar os resultados da escala para auxiliar os reclusos na aquisição de competências que facilitem a sua reintegração na comunidade após a libertação.

Conclusão

A validação da Escala de Motivação Académica na população forense portuguesa representa um avanço importante na avaliação da motivação académica em contextos de reclusão.

Este estudo não só contribuiu para um melhor entendimento da motivação académica neste contexto, como também ofereceu novas perspetivas para investigações futuras que possam explorar outras dimensões da motivação e sua influência na reintegração social. Os resultados confirmaram a validade e a confiabilidade da escala, destacando a importância da motivação para o sucesso académico, mesmo em condições adversas.

Apesar das limitações inerentes, os resultados obtidos contribuirão para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de programas educacionais futuros, tornando-os mais eficazes e adaptados às necessidades específicas dos reclusos, que podem impactar positivamente a reintegração social desses indivíduos (e.g., focar na promoção da motivação intrínseca, que mostrou ser um preditor positivo de melhor envolvimento e resultados educacionais).

Prevê-se que estudos futuros expandam esta linha de investigação, avaliando a aplicabilidade da EMA em outras populações forenses e a eficácia de programas educativos baseados nos níveis de motivação académica identificados.

Em suma, este estudo destacou a importância de uma educação inclusiva e motivadora para a redução da reincidência criminal e a promoção da reinserção social, evidenciando o seu impacto na vida daqueles que procuram um recomeço.

Referências

- Alvarez, P., García-Carrión, R., Puigvert, L., Pulido, C., & Schubert, T. (2018). Beyond the walls: The social reintegration of prisoners through the dialogic reading of classic universal literature in prison. *International journal of offender therapy and comparative criminology*, 62(4), 1043-1061.
<https://doi.org/10.1177/0306624x16672864>
- Añaños Bedriñana, K. G., Añaños Bedriñana, F. T., & Rodríguez Martín, J. A. (2019). Exercising fundamental rights in punitive conditions: education in Spanish prisons. *The International Journal of Human Rights*, 23(7), 1206-1220.
<https://doi.org/10.1080/13642987.2019.1601084>
- Barros, R., Monteiro, A., & Leite, C. (2022). Autoestima e motivação para aprender online: o caso de mulheres reclusas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 30, 837-857. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362022003003035>
- Bergamini, C. W. (2003). Motivação: uma viagem ao centro do conceito. *GV-Executivo*, 1(2). <https://doi.org/10.12660/gvexec.v1n2.2003.34822>
- Camargo, C. A. C. M., Ferreira Camargo, M. A., & Oliveira Souza, V. D. (2019). A importância da motivação no processo ensino aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598. <https://doi.org/10.15536/thema.v16.2019.598-606.1284>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2^a ed.). L. Erlbaum Associates
- Costelloe, A. (2003). Third level education in Irish prisons: Who participates and why? (Doctoral thesis). Milton Keynes: The Open University.
- Cunha, O., Cruz, A. R., Rodrigues, A. C., & Paulino, P. (2022a) Questionário Sociodemográfico. Artigo não publicado

- Cunha, O., Cruz, A. R., Rodrigues, A. C., & Paulino, P. (2022b) Questionário jurídico-penal. Artigo não publicado
- Cunha, O., Cruz, A. R., Rodrigues, A. C., & Paulino, P. (2022c) Escala de Motivação Académica. Artigo não publicado
- Cunha, O., Cruz, A. R., Rodrigues, A. C., & Paulino, P. (2022d) Experiência na Formação. Artigo não publicado
- Cunha, O., Cruz, A. R., Rodrigues, A. C., & Paulino, P. (2022e) Problemas durante a formação. Artigo não publicado
- Damásio, B.F. (2012) Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), pp. 213-228
- Davoglio, T. R., Santos, B. S. D., & Lettnin, C. D. C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24, 522-545. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362016000300002>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Decreto- Lei nº 115/2009, de 12 de Outubro. Diário da República nº 197/2013, *Série I*. Lisboa: Assembleia da República.
- Delaere, G., De Caluwé, S., & Clarebout, G. (2013). Prison education and breaking through the walls in Flanders: The motivational orientations of long-term prisoners. *Journal of Correctional Education* (1974-), 64(3), 2-21.
- Dias, P. S., Silva, H. V. R. S., & Macedo, R. C. (2019). Estatísticas multivariadas na administração: importância e aplicação da análise fatorial exploratória. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT*, 13(1), 1807-1828.

Direção Geral de Reinserção e Serviços Prisionais [DGRSP]. Ministério da Justiça (2024). Estatística quinzenal da população prisional, por tipo de estabelecimento, segundo o sexo.

Diseth, Å., Eikeland, O. J., Manger, T., & Hetland, H. (2008). Education of prison inmates: Course experience, motivation, and learning strategies as indicators of evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 14(3), 201-214. DOI: [10.1080/13803610801956614](https://doi.org/10.1080/13803610801956614)

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). Teaching and researching motivation (2nd ed.). Pearson Education Limited

Eikeland, O.J., Manger, T., Asbjørnsen, A., Diseth, Å., Gunnlaugsson, H., Eriksson, A.-L., Koski, G., Koudahl, P., Ragnarsson, B., & Samuelsson, S. (2009). Education in Nordic Prisons Prisoners' Educational Backgrounds, Preferences and Motivation. *Nordon*.

Ferraz, A. S., Lima, T. H. de, & Dos Santos, A. A. A. (2020). O papel da adaptação ao ensino superior na motivação para aprendizagem. *Educação: Teoria E Prática*, 30(63), 1–18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14692>

Gomes, C., Duarte, M., & Almeida, J. (2003). Crimes, penas e reinserção social: Um olhar sobre o caso português. *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Direito, Crimes e Dependências* (pp 27-34)

Gomes, M., Monteiro, V., Mata, L., Peixoto, F., Santos, N., & Sanches, C. (2019). The Academic Self-Regulation Questionnaire: a study with Portuguese elementary school children. *Psicologia: Reflexão E Crítica*, 32(1). <https://doi.org/10.1186/s41155-019-0124-5>

Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Lynch, M. F. (2020). The construct validity of the Russian version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire

- (SRQ-A) among elementary and middle school children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 13(3), 113-131.
- Gottems, L.B.D., Carvalho, E.M.P., Guilhem, D., Pires, M.R.G.M. (2018). Good practices in normal childbirth: reliability analysis of an instrument by Cronbach's Alpha. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26, e3000 [DOI: 10.1590/1518-8345.2234.3000](https://doi.org/10.1590/1518-8345.2234.3000)
- Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. *Handbook of educational psychology*, 4(1), 63-84.
- Griffiths, C., Dandurand, D., & Murdoch. (2007). The Social Reintegration of Offenders and Crime Prevention. *A review prepared for the Policy, Research and Evaluation Division Public Safety and Emergency Preparedness Canada*
- Guimarães, S. É. R., & Bzuneck, J. A. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101–113.
- Guimarães, S. É. R., Bzuneck, J. A., & Sanches, S. F. (2002). Psicologia educacional nos cursos de licenciatura: a motivação dos estudantes. *Psicologia Escolar E Educacional*, 6(1), 11–19. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572002000100002>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2009). Multivariate Data Analysis (7^o ed.). *Pearson*
- Hui, E. K. P., & Tsang, S. K. M. (2012). Self-Determination as a Psychological and Positive Youth Development Construct. *The Scientific World Journal*.
- IBM Corp. Released 2021. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp
- Imaginário, S., Jesus, S. N. de, Moraes, F., Fernandes, C., Santos, R., Santos, J., & Azevedo, I. (2014). Motivação para a Aprendizagem Escolar: Adaptação de um

Instrumento de Avaliação para o Contexto Português. *Revista Lusófona de Educação*, 28(28).

Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The Influence of Positive Affect on Intrinsic and Extrinsic Motivation: Facilitating Enjoyment of Play, Responsible Work Behavior, and Self-Control. *Motivation and Emotion*, 29(4), 295–323.

<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9019-8>

Kazi, A. S., Ejaz, S., Moghal, S., Saeed, M. A., & Asad, Z. (2022). Education Behind Bars: Investigating the Experience of Juveniles in Camp Jail, Lahore. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 37(3).

Lim, L., Lim, S. H., & Lim, W. Y. R. (2022). A Rasch analysis of students' academic motivation toward Mathematics in an adaptive learning system. *Behavioral Sciences*, 12(7), 244. <https://doi.org/10.3390/bs12070244>

Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2012). Effects of educational motives on prisoners' participation in education and educational desires. *European Journal on Criminal Policy and Research*, 19, 245-257. <https://doi.org/10.1007/s10610-012-9187-x>

Manger, T., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. (2019). Why do not more prisoners participate in adult education? An analysis of barriers to education in Norwegian prisons. *International Review of Education*, 65(5), 711–733. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9724-z>

Manger, T., Eikeland, O., Diseth, Å., Hetland, H., & Asbjørnsen, A. (2010). Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 535–547 <https://doi.org/10.1080/00313831.2010.522844>

Manger, T., Hetland, J., Jones, L. Ø., Eikeland, O. J., & Asbjørnsen, A. E. (2020).

Prisoners' academic motivation, viewed from the perspective of self-determination theory: Evidence from a population of Norwegian prisoners.

International Review of Education, 66(4), 551– 574.

<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09855-w>

Marôco, J. (2011). Análise Estatística com o SPSS Statistics (5ª ed.). *Report Number*

Matos, D.A.S. & Rodrigues, E.C. (2019). Análise Fatorial. *Escola Nacional de Administração Pública (Enap)*

Medeiros, M. H. O. F. (2020). *Educação Prisional: Análise das práticas Escolares Numa instituição Prisional Feminina* (Master's thesis, Universidade Catolica Portuguesa (Portugal)).

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144. DOI: [10.1177/1477878509104318](https://doi.org/10.1177/1477878509104318)

Novais, F. A. G., Ferreira, J. A., & Santos, E. R. dos. (2010). Transition and adjustment of inmates to prison. *Psychologica*, 2(52), 209–241.

https://doi.org/10.14195/1647-8606_52-2_9

Oliveira, C. B. F. (2013). A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das. *Educ. Pesqui*, 39(4), 955-967.

Quan-Baffour, K. P., & Zawada, B. E. (2012). Education Programmes for Prison

Inmates: Reward for Offences or Hope for a Better Life? *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 3(2), 73–81.

<https://doi.org/10.1080/09766634.2012.11885567>

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007).

Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of educational psychology*, 99(4), 734-746

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>

Ribeiro, M. F., Ribeiro, C., & Pereira, P. (2019). Motivação académica no ensino superior português. <http://hdl.handle.net/10400.14/35943>

Ribeiro, M. F., Saraiva, V., Pereira, P., & Ribeiro, C. (2019). Escala de Motivação Académica: Validação no Ensino Superior Público Português. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), 288–310. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180190>

Roth, B. B., & Manger, T. (2014). The relationship between prisoners' educational motives and previous incarceration, sentence length, and sentence served. *London Review of Education*, 12(2), 209–220. <https://doi.org/10.18546/lre.12.2.06>

Ryan, R. (2009). Self determination theory and well being. *Social Psychology*,

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Sheldon, K. M., & Deci, E. (1993). Self Determination Scale. *Creativity Research Journal*.

Sheldon, K. M. (1995). Creativity and self-determination in personality. *Creativity Research Journal*, 8, 61-72

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.

Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31.

- Teixeira, T. P. P. (2016). *Autodeterminação e motivação académica na população reclusa: estudo comparativo no Estabelecimento Prisional do Funchal* (Doctoral dissertation, Universidade da Madeira).
- Tiellet, M. D. H. S., & da Silva, A. L. D. A. (2023). Educação e o sistema prisional: Percepção das mulheres privadas de liberdade. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-20. DOI: <http://doi.org/10.21814/rpe.23858>
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349 <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Veres, C. B. (2022). The "Mandatory" Right to Education as Means of Reintegration into Society. *Jus et Civitas*, IX(1), 73–78. <https://doi.org/10.51865/jetc.2022.01.10>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Zager, D., Smith, T. E. C., & Simpson, R. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 475–486.