

**BEATRIZ ESTÊVÃO FRANCO**

**EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM CONTEXTO PRISIONAL:  
A ARTE COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO SOCIAL**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

2024

**BEATRIZ ESTÊVÃO FRANCO**

EXPRESSÃO DRAMÁTICA EM CONTEXTO PRISIONAL:  
A ARTE COMO FERRAMENTA DE INTERVENÇÃO SOCIAL

**Mestrado em Educação Social**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

**Professora Doutora Angélica Monteiro**

**Professora Doutora Rosanna Barros**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

2024

# **Expressão dramática em contexto prisional: A arte como ferramenta de intervenção social**

## **Declaração de autoria de trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

## Copyright

Beatriz Estêvão Franco

A universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## **Agradecimentos**

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração por parte de várias pessoas ao longo de todo o percurso quer da minha formação, quer da minha vida. Por esta mesma razão, não quero deixar passar esta oportunidade para agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso e a minha chegada até aqui.

Primeiramente, quero agradecer a todos os professores que passaram no meu percurso académico, nomeadamente à minha orientadora, Prof. Doutora Angélica Monteiro, por todo o tempo prestado, toda a paciência e toda a ajuda ao longo deste processo.

À minha mãe, Carla Estêvão, pela dedicação prestada, ao apoio incondicional e à educação e sacrifício de ser mãe a tempo inteiro, e por me ajudar a tornar na pessoa que sou hoje.

À minha irmã, Marta Carvalho, a minha segunda mãe e o meu maior amor por todo o apoio que sempre prestou e por toda a motivação que sempre dedicou para que conseguisse estar hoje a terminar mais uma etapa.

Ao meu namorado, Vasco Cabrita, por toda a paciência, compreensão e apoio nos momentos mais difíceis neste percurso.

Às minhas amigas, Micaela Pinto, Rita Alves, Mariana Rochinha, Cláudia Guerreiro e Ana Orelhas por todo o carinho, paciência e disponibilidade em ajudar-me sempre que foi preciso.

Por último, agradeço a todos os meus familiares e amigos que me admiram, que me apoiaram e acreditaram sempre nas minhas capacidades. Por serem as pessoas fantásticas que são, o meu muito obrigado!

## Resumo

A educação nas prisões enfrenta vários desafios e problemas, que se situam ao nível do sistema prisional, das políticas governamentais e das necessidades específicas dos reclusos. A intenção deste estudo é refletir sobre o papel das artes num espaço bastante singular: a Prisão. A expressão dramática foi a ferramenta utilizada nesta investigação, como uma forma de intervenção onde atividades relacionadas ao teatro e à dramatização foram mobilizadas no sentido de promover o desenvolvimento pessoal, emocional e social dos reclusos. Esta investigação centrou-se na problemática de que os reclusos ao serem inseridos num estabelecimento prisional passam por um processo de deterioração do seu Eu, por consequência, diminuição da sua autoestima. Considerando que a autoestima é a perceção que os indivíduos têm de si mesmos e do seu valor pessoal, esta pode ser significativamente afetada durante o tempo em que estão na prisão. Existem vários fatores que influenciam a autoestima dos reclusos, tanto antes de entrarem na prisão quanto durante o cumprimento da pena.

A intervenção realizada nesta investigação envolveu 10 reclusos do Estabelecimento Prisional de Silves e consistiu em vários exercícios de expressão dramática ao longo de 10 sessões, durante um período de 2 meses, com o objetivo de trabalhar a autoestima, os sentimentos e as emoções, visando compreender como a expressão dramática pode contribuir para uma mudança interior nos reclusos. Dois objetivos específicos foram delineados: compreender como a expressão dramática pode contribuir para o aumento da autoestima dos reclusos e compreender o nível de satisfação e impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos.

Para a recolha de dados, foi realizado um questionário com o objetivo de avaliar a autoestima e diários de bordo para acompanhar a evolução interior dos reclusos. Os dados foram tratados com análise estatística simples e análise temática, de acordo com a natureza dos mesmos.

Apesar de não ter sido possível obter resultados significativos relativamente à autoestima, pode-se concluir que o trabalho com as emoções, sentimentos e mudança interior dos reclusos foi positivo, com base no que foi relatado pelos mesmos após cada aula de expressão dramática nos diários de bordo.

**Palavras-chave:** #expressão dramática # reclusos # autoestima #humanização

## Summary

Education in prisons faces several challenges and problems, which relate to the prison system, government policies and the specific needs of inmates. The intention of this study is to reflect on the role of the arts in a very unique space: the Prison. Dramatic expression was the tool used in this investigation, as a form of intervention where activities related to theater and dramatization were mobilized to promote the personal, emotional and social development of inmates. This investigation focused on the problem that inmates, when placed in a prison establishment, go through a process of deterioration of their self, consequently, a decrease in their self-esteem. Considering that self-esteem is the perception that individuals have of themselves and their personal value, this can be significantly affected during the time they are in prison. There are several factors that influence inmates' self-esteem, both before entering prison and during their sentence.

The intervention carried out in this investigation involved 10 inmates from the Silves Prison Establishment, consisting of several dramatic expression exercises over 10 sessions, over a period of 2 months, in order to work on self-esteem, feelings and emotions with the aim main objective of understanding how dramatic expression can contribute to an inner change in prisoners, followed by two specific objectives that consist of understanding how dramatic expression can contribute to improving the self-esteem of prisoners, and finally, understanding the level of satisfaction and impact of dramatic expression classes for inmates.

To collect the data, a questionnaire was used to assess self-esteem and logbooks were used to evaluate the inmates' inner development. The data was processed using simple statistical analysis and thematic analysis, depending on its nature.

Although it was not possible to obtain significant results regarding self-esteem, it can be concluded that the work on the inmates' emotions, feelings and inner change was positive, taking into account what was written by them following each dramatic expression class. in the logbooks.

**Keywords:** #dramatic expression # prisoners # Self-esteem # humanization

## Índice

Agradecimentos.....	v
Resumo.....	vi
Summary .....	vii
Introdução .....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	4
1.1 O Sistema Prisional em Portugal .....	4
1.2 A Educação em contexto prisional.....	7
1.3 Educação pela Arte.....	12
1.4 Autoestima .....	16
<b>1.4.1 Autoestima em contexto prisional.....</b>	<b>19</b>
<b>1.5 Expressão dramática/Jogo dramático .....</b>	<b>21</b>
Capítulo II - Enquadramento Metodológico.....	23
2.1 Opções Metodológicas .....	23
2.2 Recolha de dados.....	26
2.3. Metodologia da intervenção .....	30
<b>2.4. Contexto e local de investigação.....</b>	<b>35</b>
Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados.....	37
<b>3.1. Resultado dos dados antes das sessões de expressão dramática: .....</b>	<b>37</b>
<b>3.2. Resultado dos dados depois das sessões de expressão dramática: .....</b>	<b>42</b>
<b>3.3. Diários de bordo .....</b>	<b>48</b>
<b>3.4. Discussão dos resultados .....</b>	<b>50</b>
Conclusão.....	54
Referências.....	58
Apêndices.....	61
Anexos.....	79

## **Introdução**

A presente investigação centra-se numa intervenção feita num contexto prisional com o objetivo de compreender de que forma a expressão dramática pode contribuir para uma mudança interior nos reclusos, seguindo de dois objetivos específicos: identificar o nível de satisfação e impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos; compreender como a expressão dramática pode contribuir para o aumento da autoestima dos reclusos. Centrando-se na problemática de que os reclusos ao serem inseridos num estabelecimento prisional passam por um processo de deterioração do seu Eu, por consequência, diminuição da sua autoestima. Pinto (2018), entre outros autores, afirma que os reclusos passam por uma degradação mental e, conseqüentemente, a um estado de desconfiança permanente, ao medo, à perda de autonomia, à perda de espontaneidade, da criatividade, até da capacidade de comunicar e, principalmente, à perda da sua autoestima.

Foucault, 2021, no seu livro *Vigiar e Punir* faz referência à programação e planificação do quotidiano dos reclusos. Antes o espetáculo punitivo era agressivo, através de torturas no corpo. Ainda assim, Foucault menciona que o domínio do corpo, também não desapareceu por completo. De facto, a pena deixou de se concentrar no suplício como técnica de sofrimento e passou a ter como objetivo principal a perda de um bem ou de um direito. No entanto, um castigo como os trabalhos forçados ou até como a prisão – pura privação de liberdade – nunca funcionou sem um certo suplemento punitivo que diz respeito ao próprio corpo: racionamento alimentar, privação sexual, etc. A prisão criou sempre uma certa quantidade de sofrimento corporal (Foucault, 2021).

Os argumentos apresentados evidenciam a importância de refletir sobre o papel da educação no sistema prisional como uma tentativa de contribuir para recuperação do “eu”, na reconstrução de sujeitos autónomos. (Janeiro, n.d.) Partindo do pressuposto de que a educação nas prisões, com base na Educação Social, deve ser direcionada para os sujeitos, através de um trabalho emancipatório, os agentes penitenciários e a equipa de educação precisam de esclarecer as suas funções e abordagens específicas para com os reclusos (Torrijo & De Maeyer, 2019).

A intervenção realizada no âmbito do estudo aqui apresentado foi motivada pela preocupação em compreender e intervir no âmbito da autoestima dos reclusos inseridos no EP de Silves sofreram degradações na sua autoestima. A autoestima desempenha um papel crucial na vida das pessoas. Influencia o seu comportamento, as suas interações sociais e o seu bem-estar. Quando se trata de reclusos, entender a dinâmica da autoestima pode ter implicações significativas no sistema prisional, na reintegração na sociedade e na prevenção da reincidência criminal. É relevante para o sistema de justiça criminal e para a sociedade pois este tipo de programas que visam a reabilitação, ajuda na prevenção da reincidência e a promoção do bem-estar dos reclusos quando integrados novamente na sociedade.

Este programa desenvolvido em 10 sessões com 10 reclusos participantes, é bastante interessante, pois junta a arte e educação numa forma interventiva. A arte é a melhor ferramenta de expressão, compreensão e reflexão. Com a educação artística podemos fomentar “A consciência e o conhecimento das práticas culturais e das formas de arte fortalecem as identidades e valores pessoais [...]” (UNESCO, 2006, p. 8). Ao fazer o desenho de intervenção, foram colocadas questões de partida como, quais os possíveis efeitos de uma intervenção no âmbito da expressão dramática? Ao que é possível obter resposta através dos resultados positivos na intervenção realizada.

As atividades planeadas para a intervenção junto dos reclusos foram executadas e pensadas de modo a cumprir o objetivo geral da investigação que consiste em compreender como a expressão dramática pode contribuir para uma mudança interior nos reclusos, centrando-se na problemática da autoestima em contexto de reclusão, tendo como objetivo específico compreender como a expressão dramática pode contribuir para o aumento da autoestima dos reclusos. Noutra fase mais avançada da investigação, e, de modo, a avaliar a evolução das aulas de expressão dramática, surgiu um segundo objetivo geral, que consiste em compreender o nível de satisfação e impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos. Esta avaliação foi realizada através dos diários de bordo escritos pelos próprios reclusos.

A presente dissertação está dividida em 3 capítulos. No primeiro capítulo, estão delineados os fundamentos teóricos que servirão como base para a compreensão do estudo, iniciando-se com uma análise do Sistema Prisional em Portugal. Em seguida, destaca-se a Educação em contexto prisional, seguida pela exploração do potencial

educativo da Arte. A autoestima é discutida como um conceito relevante para esta investigação, com uma atenção especial para a Autoestima em contexto prisional. Conclui-se o capítulo com uma introdução à Expressão Dramática/Jogo Dramático. O segundo capítulo é referente às escolhas metodológicas da pesquisa. Começa com uma discussão das Opções Metodológicas, seguida sobre a Recolha de Dados. A Metodologia da Intervenção é apresentada em seguida, assim como, a contextualização do local de investigação. No terceiro capítulo, os resultados da pesquisa são apresentados e discutidos. Primeiramente, são expostos os Resultados dos dados antes das sessões de expressão dramática, seguidos pelos Resultados dos dados depois das sessões de expressão dramática. A Discussão dos resultados oferece uma análise crítica, enquanto os Diários de Bordo fornecem uma perspectiva mais pessoal e reflexiva dos participantes durante o estudo.

## Capítulo I – Enquadramento Teórico

Este capítulo apresenta o enquadramento teórico da investigação, nomeadamente, o enquadramento do sistema prisional, educação em contexto prisional e educação pela arte.

### 1.1 O Sistema Prisional em Portugal

Portugal apresenta uma elevada taxa de ocupação nos estabelecimentos prisionais, apresentando-se em situação de sobrelotação. Segundo os dados mais recentes da Direção Geral Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), publicados a 31 de dezembro de 2022, a população prisional total é de 12 383 reclusos/as.

A necessidade de se intervir em contexto prisional pode-se iniciar pelo baixo nível de escolaridade pois a população reclusa no geral é caracterizada por ter um baixo nível de escolaridade, no que se pode transpor a ocupação de profissões com baixa remuneração, pouco satisfatórias tanto a nível social como económico, e dar origem, associada a outros fatores, a trajetórias de vida mais vulneráveis ao desenvolvimento de comportamentos de risco que conduzem às dependências, à delinquência e ao crime e posterior reclusão.

A prioridade de intervenção no contexto prisional ultrapassa as fronteiras do espaço de reclusão e inscreve-se num espectro mais alargado da comunidade Santos et al., 2018).

Além das especificidades inerentes à população reclusa, o contexto prisional representa ainda um desafio no que se refere à intervenção. Sendo o estabelecimento prisional um espaço fechado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos num lugar físico, os seus movimentos são controlados e todos os acontecimentos são registados, e todas as atividades diárias são rigorosamente estabelecidas em horários e toda a sua sequência é imposta por um sistema de regras formais explícitas. No contexto prisional toda a atividade quotidiana do indivíduo é submetida a uma regulamentação, estritamente programada e planificada.

Importa refletir sobre aspetos de reabilitação do recluso, através de processos criativos e de humanização, e que devem iniciar-se logo após a entrada do sujeito na prisão.

Um indivíduo quando reintegrado à sociedade, após o cumprimento da pena, vai encontrar um conjunto de dificuldades: a sociedade já não será a mesma, assim como o sujeito não será o mesmo, pois durante o aprisionamento foi submetido a todo um processo de despersonalização e de subjetivação: a remoção dos seus pontos de referência, a atribuição de um número, deixando-se ser chamado pelo nome, o despir da sua aparência usual, a separação da sociedade e o corte com as relações pessoais e familiares. Todo este dismantelamento conduziu à mortificação do seu “eu” e, com isso, à perda de identidade, provocando no indivíduo uma fratura difícil de restabelecer. (Pinto, 2018 p.34)

A crítica muitas vezes feita ao sistema penitenciário, na primeira metade do século XIX (a prisão não é suficientemente punitiva: os detidos têm menos fome menos frio estão menos privados em geral do que muitos dos pobres ou até dos operários): será justo que um condenado sofra fisicamente mais que os outros homens? A pena não se dissocia bem de um suplemento de dor física. O que seria um castigo incorporal? (Foucault, 2021)

Leon Faucher redigiu um regulamento para a Casa dos Jovens Detidos em Paris, que consta como deverá ser a atividade diária dos reclusos:

Art. 17. O dia dos detidos começará às seis horas da manhã no inverno e às cinco horas no verão. O trabalho durará nove horas por dia em todas as estações. Duas horas por dia serão dedicadas ao ensino. O trabalho e a jornada terminarão às nove horas no inverno e às oito horas no verão.

Art.18. Levantar. Ao primeiro rufar do tambor, os detidos devem levantar-se e vestir-se em silencio, enquanto o vigilante abre a porta das celas. Ao segundo rufar, devem estar de pé e fazer a cama. Ao terceiro, põem-se em fila para irem à capela onde se faz a oração da manhã. Há um intervalo de cinco minutos entre cada rufar.

Art.19. A oração é feita pelo capelão e segue-se uma leitura moral ou religiosa. Este exercício não deve durar mais do que meia hora.

Art.20. Trabalho. Às 05h45 no verão e às 6h46 no inverno, os detidos descem para o pátio, onde devem lavar as mãos e a cara, e receber a primeira distribuição de pão. Logo depois, formam-se por oficinas e dirigem-se para o trabalho, que deve começar às 6h00 no verão e às 7h00 no inverno.

Art.21. Almoço. Às 10h00, os detidos deixam o trabalho para se dirigirem ao refeitório; vão lavar as mãos nos seus pátios e formam-se por divisões. Depois do almoço, recreio até às 10h40.

Art.22. Escola. Às 10h40, ao rufar do tambor, os detidos formam filas e entram nas escolas por divisões. A aula dura duas horas, dedicadas alternadamente à leitura, à escrita, ao desenho linear e ao cálculo.

Art.23. Às 12h40, os detidos deixam a escola por divisões e dirigem-se aos seus pátios para o recreio. Às 12h55, ao rufar do tambor, voltam a formar-se por oficina.

Art.24. Às 13h00, os detidos devem estar nas oficinas: o trabalho dura até às 16h00.

Art.25. Às 16h00, os detidos deixam as oficinas e vão para os pátios, onde lavam as mãos e se formam por divisões para entrarem no refeitório.

Art.26. O jantar e o recreio que se segue duram até às 17h00: neste momento, os detidos voltam para as oficinas.

Art.27. Às 19h00 no verão e às 20h00 no inverno, termina o tempo de trabalho; é feita uma última distribuição de pão nas oficinas. Uma leitura de um quarto de hora, que tem por objeto algumas noções instrutivas ou alguma questão comovente, é feita por um detido ou por um vigilante, seguida da oração da noite.

Art.28. Às 19h30 no verão e às 20h30 no inverno, os detidos devem encontrar-se nas celas, depois da lavagem as mãos e da inspeção às roupas feita nos pátios; ao primeiro rufar de tambor, devem despir-se e, ao segundo, deitar-se na cama. Às

portas das celas são fechadas e os vigilantes fazem a ronda pelos corredores para garantir a ordem e o silêncio. (Foucault, 2021)

De facto, a prisão tem sempre associada uma ideia de força, segurança e de legitimidade de privação da liberdade da pessoa que condiciona a intervenção; contudo, o sistema prisional tem vindo a sofrer transformações consideráveis, nomeadamente na forma como compreende a sua função social (Cunha, 2013), atualizando-se na aproximação cada vez maior da sociedade civil ao meio prisional e na implementação de novas formas de intervir no contexto prisional mais focadas na pessoa e no seu desenvolvimento integral, privilegiando uma abordagem integrada e psicossocial das problemáticas da pessoa em reclusão.

## **1.2 A Educação em contexto prisional**

Independente do local em que esteja ou pertença no momento, a pessoa deve reconhecer-se “[...] como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (Freire, 2008, p. 41).

O início da atividade educativa nas prisões, em Portugal, remonta a 1932, por força do disposto no Decreto-Lei nº 21175, de 28 de abril, e da criação da Associação do Patronato das Prisões. Quando esta, em maio de 1951, transita para a dependência da Direção-Geral dos Serviços Prisionais, o panorama muda substancialmente e assiste-se a uma maior articulação das várias atividades: educativas, morais e religiosas. A partir de então a preocupação dominante passa a ser, manter os reclusos ocupados a maior parte do tempo possível (Moreira et al., 2016).

A inserção da educação no sistema prisional, de acordo com Varia (2017), surge na França e na América do Norte, onde dispunham um instrutor/professor aos internos das maiores prisões do país. Os Quackers, grupo religioso que organizaram as primeiras Prisões nos Estados Unidos, no final do século XVIII, tinham como meta alfabetizar os

reclusos para que pudessem ler a bíblia e, portanto, participar nos cultos religiosos, obrigatórios naquelas instituições penais.

Atualmente, defende-se que a educação deve ser vista como um direito, não só para a reintegração. A educação não pode ser instrumentalizada, unicamente para um papel social ou do tipo político-social. A educação pode ser uma solução se for uma educação ao longo da vida, não apenas do tipo profissional ou a reeducação. É para muitos presos a primeira oportunidade de compreender a sua história e desenvolver o seu próprio projeto de vida, traçar objetivos etc. A educação é importante na recuperação. Muitos reclusos têm baixos padrões de escolaridade, não dominam as competências básicas de leitura e escrita. O baixo nível de escolaridade pode ter contribuído para que cometessem delitos.

No mesmo sentido, Varia (2017) considera a educação como um caminho promissor para a reintegração social da pessoa condenada à pena de prisão. Considerando que, é um direito humano universal que deve ser assegurado a todas as pessoas, independentemente de sua situação, uma vez que potencializa o exercício de outros direitos como o trabalho, a saúde e a participação cidadã. A extensão dos serviços de educação a grupos historicamente marginalizados – como as pessoas privadas de liberdade é, portanto, parte essencial na luta pela afirmação dos Direitos Humanos.

Seguindo a mesma ordem de ideias, Moreira et al. (2016) sustentam-se em Gonçalves (2000) e Zimbardo (2007) ao argumentar que um dos objetivos da educação básica é o enriquecimento dos valores morais e culturais, enquanto forma de estruturar a identidade de todos e de cada um, será um meio para evitar ou colmatar a perda de identidade dos indivíduos reclusos, provocada pelo próprio ambiente prisional.

Apesar dos avanços e das tentativas de a educação chegar a todos, na prática muitas pessoas ainda não têm acesso à educação nos dias de hoje. Para Rangel Torrijo e De Maeyer (2019), um cenário em que isso é particularmente pertinente é o ambiente prisional: em vez de estar disponível para todos os reclusos, a educação prisional é percebida por alguns grupos conservadores como um privilégio injustificável que não deveria ser concedido à população reclusa, este pensamento não está apenas inerente na educação, como também, no acesso às artes, à saúde etc.

Segundo Pinto (2018), a educação dentro das prisões tem duas funções principais: a primeira consiste em afastar a ociosidade dos reclusos evitando a especialização do crime e a possibilidade de reincidência; a segunda propõe-se capacitar o recluso para o mercado de trabalho com o objetivo de reintegrar e ressocializar o indivíduo. Oliveira e Matos (2021) sustentam-se ao referir que a educação tem como principal foco a ressocialização da pessoa privada de liberdade. A justificativa para o olhar específico na Educação Popular de Freire (2008) é por acreditar que as portas do conhecimento podem ser abertas, ampliando-se os horizontes, criando momentos únicos e autónomos, em que pontes sólidas são erguidas para o desenvolvimento de um recluso com espírito crítico, transformado e apto para o exercício dos direitos e deveres como cidadão.

Moreira et al. (2016) afirmam que a escola em contexto prisional é uma forma de reabilitação e tem como principal objetivo facultar aos reclusos os meios necessários para seguirem um caminho distante do crime após o término do cumprimento da pena, no sentido de obterem qualificações profissionais essenciais para uma vida com estabilidade económica, social e pessoal, o que vai ao encontro da visão de Soares (2009).

A escola pode apresentar-se como um espaço que se pauta por desenvolver uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância, absolutamente compatíveis com a educação escolar, especificamente a destinada aos jovens e adultos (Varia, 2017).

O facto é que a educação prisional tem vantagens inegáveis. Os infratores que participaram em programas educacionais e vocacionais durante o tempo em que estão presos são mais propensos a (re)entrar no mercado de trabalho após a libertação, ou seja, tem um valor positivo para a reinserção social dos reclusos (Rangel Torrijo & De Maeyer, 2019). Neste sentido, Moreira et al. (2016) afirmam que vários estudos têm demonstrado que os reclusos que frequentam a escola na prisão ou cursos de formação profissional durante o período de encarceramento têm menor probabilidade de uma vez libertos, reincidirem (Campos, 2015; Gomes et al., 2004). Neste documento, os governos dos Estados-membros são incitados a implementar políticas que proporcionem não apenas o acesso dos reclusos a um tipo de ensino semelhante ao ministrado no exterior, mas também que reconheçam que a educação na prisão deve ter como objetivo maior o

desenvolvimento da pessoa como um todo, tendo em atenção e respeitando o seu contexto social, económico e cultural (Gomes et al., 2004).

Relativamente à educação/formação promovida nas prisões, até 1979 as ações educativas em estabelecimentos prisionais ainda eram orientadas por funcionários ligados ao Ministério da Justiça, sem formação adequada; estes completavam as suas tarefas oficiais lecionando e ensinando alguns temas ou dirigindo atividades escolares. Depois da assinatura do Despacho Conjunto nº 21, de 1 de agosto de 1979, o ensino passou a ser assegurado por professores (Moreira et al., 2016).

Ainda que a educação em contexto prisional possa ser vista como uma responsabilidade partilhada, os agentes penitenciários e a equipa de educação precisam esclarecer as suas funções e abordagens específicas para com os reclusos. O educador não precisa saber o motivo da prisão do aluno, enquanto o agente penitenciário não deve intervir no conteúdo e na entrega da educação, que é baseada na confiança entre alunos e professores. (Rangel Torrijo & De Maeyer, 2019). Oliveira e Matos defendem que a escola deve ampliar conhecimentos como uma maneira de resistir ao processo de perdas a que a prisão submete a pessoa privada de liberdade. Uma educação forçada, que tenta alterar o modo de ser de uma pessoa, não pode e nem deve ter a pretensão de ser um instrumento de cidadania, “[...] a educação não deve servir como uma medida da pena, mas uma medida apesar da pena” (Oliveira e Matos, 2021)

De acordo com o instituto da educação da UNESCO (1998), o tema VIII da agenda para o futuro (declaração de Hamburgo) aborda a “educação de adultos para todos: os direitos e aspirações dos diferentes grupos”, onde se reconhece que “existe um consenso sobre o direito a todos no acesso à educação de adultos, mas que continua a haver grupos excluídos, sendo as populações prisionais um deles” (Moreira et al., 2016).

Salienta-se ainda a importância de: “reconhecer o direito de todas as pessoas encarceradas a aprender: a) facultando aos detidos informação sobre os diferentes níveis de educação e formação; nas prisões, com a participação dos presos, a fim de satisfazer as suas necessidades e aspirações de aprendizagem; c) e facilitando o trabalho nas prisões às organizações não governamentais, professores e outros organizadores de atividades educativas, facultando desse modo o acesso dos presos a instituições educativas e

incentivando iniciativas que relacionem os cursos frequentados dentro e fora das prisões” (UNESCO, 1998, p.54)

Contudo, contrariamente ao que fora descrito anteriormente, Torrijo e Maeyer expõem que ao chegar à prisão, o adulto recluso é confrontado com uma oferta educativa sujeita a regras frágeis. Essas leis e regulamentações, muitas vezes feitas em carácter de emergência, só com dificuldade podem fornecer uma estrutura adequada para a organização da educação, num lugar onde o aluno não escolheu estar e que, muitas vezes, não pode acomodar as necessidades educacionais de cada indivíduo (Rangel Torrijo & De Maeyer, 2019).

Nada é neutro na educação e muito menos no que diz respeito à educação prisional, que, na sua complexidade, abarca todo um campo de dificuldades e contradições sociais, políticas e individuais. A prisão organiza-se em torno da culpa; em muitos casos, a instituição espera que os programas de educação reforcem essa abordagem. A retribuição, percebida como função essencial da prisão, é sustentada pela opinião pública, que privilegia a punição do infrator em detrimento do direito humano à educação para todos. (Rangel Torrijo & De Maeyer, 2019).

A oferta comprometida de educação prisional (em termos financeiros e práticos) permite que a sociedade mude a vida das prisões e dos presos. Sem dúvida, o objetivo final da educação prisional é humanizar as prisões (Rangel Torrijo & De Maeyer, 2019).

Para Varia (2017), a chegada ao estabelecimento prisional poderia ser acompanhada de um diagnóstico da vida escolar dos reclusos, de modo a recolher dados para a elaboração de uma proposta educacional que atenda às necessidades e circunstâncias de cada um. Deve existir garantia de fundos públicos suficientes, para que as pessoas em situação de aprisionamento tenham oportunidades educativas, e essas oportunidades devem corresponder às necessidades específicas das pessoas, razão pela qual é indispensável que a oferta não seja limitada ao ensino fundamental ou vocacional, mas ampliada ao ensino médio e superior.

O baixo índice de frequência da população encarcerada às escolas na prisão deve-se à falta de estímulo e condições, e não à falta de interesse dos educandos. A remição pelo estudo, no entanto, deve vir acompanhada de outras medidas que possibilitem e valorizem

as atividades educativas no interior dos presídios. É preciso sensibilizar funcionários e também população reclusa para a importância do funcionamento das escolas no interior dos Estabelecimentos Prisionais, tema bastante polêmico diante da situação de tensão e violações de direitos – sofridas e praticadas – pelos dois grupos (Varia, 2017).

Atualmente, vigora o Despacho Conjunto 451/MJ/ME, de 1 de junho de 1999. Desde então foi regulamentado o ensino dentro dos estabelecimentos prisionais ao nível de todos os ciclos de ensino, como forma de colmatar os baixos níveis de escolaridade da população reclusa, seguindo o modelo de Educação e Formação de Adultos em vigor em todo o território nacional (Moreira et al., 2016).

### **1.3 Educação pela Arte**

Durante o primeiro quarto do século XX, a ciência e as artes alienaram-se. A ciência era considerada fiável, o processo artístico não. A ciência era cognitiva, as artes eram emocionais. A ciência era ensinável, as artes requeriam talento. A ciência podia provar-se, as artes eram questões de preferência. A ciência era útil e as artes ornamentais, conta-se com as artes quando não havia a ciência para guiar. Atualmente, o rigor na educação mantém-se, tal como Eisner (2008) afirma, procuramos “métodos melhores” como se fossem independentes do contexto, cada vez são realizados mais exames, procura-se uniformidade curricular para que os pais possam comparar as escolas, como se os resultados dos testes fossem bons substitutos da qualidade da educação. O que estamos a fazer agora é criar uma cultura industrial nas nossas escolas, cujos valores são sensíveis e cuja conceção daquilo que é importante está reduzida.

Desde Platão (428-347 a.C), a arte é considerada uma linguagem dos sentimentos e das emoções, podendo, pela educação artística, proporcionar a elevação espiritual da pessoa (Ferreira, 2018). Foi nos anos 40 do século XX, através, principalmente, de Hebert Read, que se refletiu sobre a importância dada à educação artística com base na tese de Platão “a arte deve ser a base da educação” (Read, 1943). Na sua obra “Educação pela Arte”, Read (1943), de forma globalizante, reflete sobre a educação com a utilização de todos os modos de autoexpressão tais como: a poesia, a música, as artes visuais ou as artes performativas, numa abordagem integral, a que se chamaria posteriormente “educação estética” (Ferreira, 2018, p.16).

As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas. O trabalho nas artes cultiva os modos de pensar e sentir, não se pode ter sucesso nas artes sem tais capacidades cognitivas. Tais formas de pensamento integram o sentimento e o pensamento de modo que os tornam inseparáveis. Sabe-se que se está certo porque se sente as relações. Modifica-se o trabalho e sente-se os resultados. Segundo Eisner (2008), as sensibilidades entram em jogo e refinam-se no processo, ao aprendermos com as artes e através delas, tornamo-nos inteligentes qualitativamente.

Um bom exemplo do desenvolvimento que a arte traz aos seus alunos está presente em Ferreira (2018), onde cita (Unesco, 2006, p.5) ao transcrever duas frases que se encontram no roteiro criado através da Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em 2006: “A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso, a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência” (Unesco, 2006:5); “A arte proporciona uma envolvente e uma prática incomparável, em que o educando participa ativamente em experiências, processos e desenvolvimentos criativos” (Unesco, 2006, p.5).

Estas duas frases são muito importantes para este estudo, uma vez que a população reclusa se encontra abrangida num grupo excluído desta educação, que por sua vez pode ser uma educação bastante revolucionária para o dia-a-dia dos reclusos que a possam praticar. Pode transformar o recluso mais humano, explorar sentimentos, ganhar alguma autonomia em relação ao que pensar, sentir e exprimir. A arte é transformadora, fortalece a identidade e o valor pessoal e para fortalecer a nossa identidade é necessário autoconhecermo-nos, a arte, e neste caso o jogo dramático, proporciona essa reflexão conosco mesmos. Tal como Barbosa (2004) afirma que a arte traz uma eficiência em que torna possível desenvolver pensamentos, diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Brewster (2014) cita (Matarasso & Chell, 1998; Jermyn, 2001) ao afirmar que os presidiários podem beneficiar de várias maneiras quando expostos às artes. Por exemplo, a educação artística pode ajudar aqueles que lutam com questões de autoestima, confiança e empoderamento. De forma complementar outros autores referem que-as artes podem encorajar um estado de disponibilidade para aprender, aumentando a autoestima e desenvolvendo a comunicação básica e outras habilidades essenciais.

De acordo com Brewster (2014), a educação artística desempenha um papel significativo no desenvolvimento humano. Estudos interdisciplinares, publicados em revistas de neurobiologia, educação e justiça criminal, corroboram essa visão, indicando que o ensino e a prática artística cultivam competências cognitivas, sociais e pessoais. Biesdorf (2012, p.2) sustenta que os seres humanos utilizam a arte como meio de diálogo com o ambiente circundante, enfatizando que a arte só adquire significado quando as representações refletem aspetos sociais. Atualmente, a interseção entre questões artísticas e sociais está a gerar experiências estéticas de natureza social. Os resultados do artigo "Prison Arts Program Outcomes: A Scoping Review" corroboram essa perspectiva, fornecendo evidências sobre os impactos positivos dos programas de artes em prisões.

Alguns autores argumentam que o teatro é uma expressão profundamente humana e pode ter efeitos terapêuticos significativos. Por exemplo, Littman e Sliva (2020) discutem como intervenções artísticas, como o teatro, têm sido incorporadas em ambientes prisionais para facilitar a recuperação de pessoas presas. Segundo Sarkis e Sanhueza (2020), em 2008, a administração penitenciária do Chile formalizou a inclusão de intervenções artísticas nas prisões com o objetivo de contribuir para a reabilitação dos reclusos. Esses autores observam que o trabalho com ficção teatral em oficinas parece desempenhar um papel crucial ao permitir que os internos se identifiquem novamente como indivíduos, em vez de apenas como "prisoneiros". Como resultado, a participação nessas oficinas de teatro promove uma melhoria na identidade pessoal, acompanhada por uma valorização dos laços sociais que podem ser fundamentais para reverter a disciplina e a normalização impostas pelos ambientes prisionais.

Do ponto de vista da interação social-Sarkis e Sanhueza (2020) afirmam que os reclusos ao vivenciar a dignidade, o bem e o mal, se deparam com a possibilidade de formar laços sociais mais verdadeiros e menos utilitários, baseados mais no respeito e na confiança do que na violência e na desconfiança, típicos dos ambientes prisionais. O processo de

humanização anteriormente referido pode ser influenciado pelos efeitos que a arte tem no indivíduo, mais especificamente através do teatro.

Ao chegar à prisão, o recluso passa por vários processos de negação do sujeito: a perda da identidade pela troca de roupa pelo uniforme da instituição, controle dos seus pertences e principalmente a perda de projetos futuros. O propósito da vida desaparece com a ausência de projetos (Fadul, 2019). Perante todo o ritual relativo ao momento da entrada da pessoa no estabelecimento prisional, podemos afirmar que se pretende o fim do “eu” do indivíduo para se dar início a todo um processo de des(socialização) que passa por uma formatação de acordo com as regras da instituição prisional (Pinto, 2018).

Face ao exposto, justifica-se a importância de que sejam elaborados jogos, exercícios que despertem a criatividade, a confiança em si, no outro e, conseqüentemente, o sentimento de inclusão, sendo que o jogo dramático pode ser uma possibilidade e trabalho nesta direção. Pinto (2018) salienta que relativamente aos sentimentos e emoções, a criatividade pode ser canalizada para emoções positivas ou negativas, tudo depende da motivação e as emoções positivas como a satisfação ou felicidade funcionam da mesma maneira que as emoções negativas como o medo, repulsa, desgosto ou até ódio. Com efeito, as emoções negativas podem tornar-se emoções positivas. Partindo deste pressuposto, podemos encarar a arte como uma espécie de terapia enquanto substituta da realidade, ou seja, a arte tem a capacidade de oferecer uma formulação aceitável em termos de prazer e de satisfação.

Ao reconhecer-se o potencial formativo, crítico e emancipador das artes em geral e do teatro em particular para o desenvolvimento integral do ser humano, e alocando este potencial ao contexto prisional, urge refletir sobre as políticas educacionais e culturais nas mais variadas instituições, entre elas, a instituição total. A intervenção teatral neste contexto passa a contribuir para a inclusão e coesão social de comunidades com dificuldades de acesso à educação e à prática artística (Pinto, 2018).

Relativamente à importância do teatro na reabilitação emocional e psicológica do sujeito Pinto (2018) refere a seguinte afirmação de um ex-recluso: “(...) a expressão através das artes, especificamente pelo teatro, é fundamental, porque toma a condição e interação humana como ponto de partida, oferece uma das poucas oportunidades positivas para desafiar previsões deprimentes”. Refere, ainda, que o teatro na prisão pode ser

considerado um possível escape para emoções mais sensíveis e proibidas como compaixão, amor e amizade, uma vez que os indivíduos podem praticar uma subtileza de expressão na arena teatral sem medo de escárnio. Conclui, afirmando que a falta de confiança e de autoestima são características predominantes dos presos que entram no sistema penal.

#### **1.4 Autoestima**

A forma como nos sentimos acerca de nós mesmos é algo que afeta crucialmente todos os aspetos da nossa experiência, desde a maneira como agimos no trabalho, no amor, até o modo como atuamos como pais, e até aonde provavelmente subiremos na vida. As reações aos acontecimentos do quotidiano são determinadas por quem e pelo que pensamos que somos. Os dramas da nossa vida são reflexo das visões mais íntimas que temos de nós mesmos. Assim, a autoestima é a chave para o sucesso ou para o fracasso. É também a chave para entendermos a nós mesmos e aos outros (Branden, 2000).

Em meados do século XX, a revolução cognitiva aliada ao objetivismo reinante, abriu caminho ao estudo sistemático do autoconhecimento. (Positivo et al., 2021) É importante falar de autoconhecimento, pois foi através da investigação sobre ele que despoletou outros conceitos como o da autoestima, que irei abordar ao longo do meu estudo.

Positivo et al. (2021) fazem referência a Baumeister, 1987 e Gergen, 1991) ao mencionar que no século XX as sociedades ocidentais (sobretudo nos Estados Unidos da América), acreditavam na singularidade de cada indivíduo, na existência de um “eu” uno, coerente, estável e duradouro, de alguma forma escondido no íntimo de cada pessoa e, por outro lado, nos valores da autoexploração.

Surgem assim os constructos de “autoconceito”, referindo-se essencialmente às descrições que a pessoa faz de si própria, e de “autoestima”. (Positivo et al., 2021)

Deve-se concluir que as pessoas não nascem com autoestima, nem com autoconfiança, nem com responsabilidade. Não nascem também com o repertório de nomear tais sentimentos. Há necessidade de que nos ensinemos, desde pequenos, de preferência, a nomear os sentimentos e que reforce adequadamente a produzir sentimentos gratificantes e positivos. (Guilhardi, 2002)

A autoestima deve ser positiva para uma melhor qualidade de vida do indivíduo e prepará-lo para a idade adulta, onde o indivíduo constrói a sua identidade pessoal sozinho. Tal como afirma, Branden (2000) de todos os julgamentos que fazemos, nenhum é tão importante quanto o que fazemos sobre nós mesmos. A autoestima positiva é requisito importante para uma vida satisfatória.

Segundo Andrade (2016) é na idade adulta que ocorre um conjunto de alterações ao nível psicológico traduzidas no desenvolvimento, realização e consolidação da identidade pessoal e social do sujeito que culminarão com a aquisição do estatuto social de adulto.

Erikson é consagrado, na literatura psicológica, como o primeiro autor a analisar em profundidade o fenómeno da identidade, tanto ao nível conceptual como ao nível da sua formação e desenvolvimento. Em 1968, definiu a identidade de uma forma integrada, em que a dimensão biológica, a vivência pessoal das experiências e o meio cultural dão sentido aos percursos do indivíduo. (Andrade, 2016 p.138)

Não deixando de parte, o juízo de valor praticado por nós mesmos. Sanchez-Romero, (2010b, citado em Cou & Silvari, 2016, p.7) fala sobre o juízo de valor sobre nós mesmo que pode ser negativo ou positivo, pois toda a descrição é carregada de conotações valorativas, afetivas e emocionais, que o indivíduo atribui à descrição particular que faz sobre si mesmo. A autoestima tem dois componentes: o sentimento de competência pessoal e o sentimento de valor pessoal, ou seja, é a junção da autoconfiança com o autorrespeito, onde irá refletir o julgamento implícito da nossa capacidade de lidar com os desafios da vida (entender e dominar os problemas) e o direito de ser feliz (respeitar e defender os próprios interesses e necessidades).

Não podemos mudar as características que nos definem, mas podemos aprender a aceitá-las para aproveitar ao máximo os nossos pontos fortes e minimizar as nossas fraquezas. A educação das emoções deve ser um pilar fundamental desde as primeiras idades, mantendo essa continuidade ao longo do tempo. (Cou & Silvari, 2016). Os sentimentos não são entidades mentais e abstratas, mas sim manifestações corporais, concretas, do organismo. Neste sentido, não há sentimentos sem uma manifestação corporal correspondente. Por exemplo, quando uma pessoa está ansiosa, tem alterações no ritmo de batimentos cardíacos, na frequência respiratória, na pressão sanguínea, da mesma

forma, que na alegria há mudanças no funcionamento do corpo: os batimentos cardíacos, o ritmo respiratório, também se alteram. (Guilhardi, 2002 p.1)

Há componentes corporais que respondem e passam à ação nos sentimentos e nas emoções. O corpo age, o corpo expressa, o corpo fala e, manifesta os sentimentos. Os sentimentos de autoestima, de autoconfiança e de responsabilidade não são manifestações da mente do indivíduo, mas são estados corporais associados com eventos ambientais sociais ou físicos que os desencadeiam. (Guilhardi, 2002 p.2)

Como já tinha referido anteriormente, a autoestima e o autoconceito estão sempre interligados. Como comentam (Cou & Silvari, 2016 p.16), podemos deduzir que a autoestima depende em grande parte do indivíduo e das dimensões do seu autoconceito, das experiências que teve e dos padrões a partir dos quais cada pessoa é julgada, o que implica que não existe um processo de desenvolvimento comum. No entanto, a natureza subjetiva da autoestima torna mais fácil trabalhar com ela no campo educacional e alcançar melhorias pessoais.

Como o nível de autoestima é flexível e está influenciado pela experiência pessoal do indivíduo. Compilar uma lista de realizações pessoais, compartilhar sentimentos com os outros, socializar, estabelecer metas inteligentes, manter uma atitude otimista, enfatizar as coisas positivas da vida, aceitar o fracasso como algo natural e também uma boa oportunidade para ganhar experiência são pré-requisitos para melhorar a aceitação de nós próprios e na melhoria do nível de autoestima, o que pode ter efeitos benéficos tanto na manutenção de relações saudáveis com os outros como na melhoria dos resultados das atividades desenvolvidas. (Vârlamova & Varlamova, 2014)

### **1.4.1 Autoestima em contexto prisional**

Tosh (1982 citado em Bruce & Larweh, 2017) observou que os reclusos precisam resistir ao choque da entrada, adaptando-se rapidamente à vida na prisão. Os prisioneiros são expostos a uma nova cultura, muito diferente da sua própria cultura. (Bruce & Larweh, 2017, p.32).

Enquanto estiver na prisão, o recluso deve determinar as suas formas de passar o tempo, pois as horas parecem intermináveis. Para alguns reclusos, a principal fonte de stress incluiria a perda de contacto com familiares e amigos fora da prisão. Há também o medo da deterioração. Há falta de escolha pessoal dentro do ambiente prisional, o que pode afetar os reclusos. Depois de muitos anos a ouvir o que fazer, podem perder a capacidade de pensar por si mesmos e tomar as suas próprias decisões e escolhas livremente. (Bruce & Larweh, 2017, p.32).

Vários autores afirmam que de facto, o recluso ao chegar ao estabelecimento prisional, sofre a deterioração do seu Eu, e que de facto sofre vários desgastes na sua autoestima.

A autoestima é crucial e é uma grande perda de uma atitude positiva perante a vida. É muito importante porque afeta a forma como a pessoa pensa, age e até como a pessoa se relaciona com outras pessoas. Baixa autoestima significa falta de confiança e isso também causa pensamentos negativos, o que significa que o indivíduo provavelmente desistirá facilmente em vez de enfrentar desafios. Além disso, tem uma relação direta com a felicidade e o bem-estar da pessoa. (Bruce & Larweh, 2017, p.33).

Barros et al. (2022) referem um exemplo no caso de mulheres reclusas, Kamoyo (2018) observou níveis baixos a moderados de autoestima, associados a um maior egocentrismo e sentimento de inferioridade, facto associado ao impacto negativo do ambiente de reclusão (Basílio et al., 2017). No entanto, o envolvimento nas aulas na prisão pode favorecer o desenvolvimento da autoestima, ao proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências enquanto estudantes que contribuem para uma representação mais positiva de si mesmas, com um impacto particular no desenvolvimento pessoal de reclusas com penas longas (Meyer et al., 2016) e com eventuais repercussões na motivação para aprender.

A prisão pode ter efeitos adversos na autoestima dos reclusos. A clausura e o tratamento quase humilhante a que são submetidos os reclusos pode levá-los a uma progressiva degradação mental e, conseqüentemente, a um estado de desconfiança permanente, ao medo, à perda de autonomia, à perda de espontaneidade, da criatividade, até da capacidade de comunicar e, principalmente, à perda da sua autoestima. Com a perda dos seus pertences, a separação da família, e o necessário abandono, às vezes por largos anos, de projetos futuros, o propósito da vida desaparece, o preso entra num processo de alienação (Pinto, 2018)

Um dos efeitos, segundo Craig (2001) citado em (Bruce & Larweh, 2017), é a diminuição do senso de autoestima e valor pessoal. Os reclusos normalmente têm os seus direitos básicos de privacidade negados e perdem o controlo sobre os aspetos mundanos da sua existência que a maioria dos cidadãos há muito considera garantidos. Vivem em espaços pequenos, às vezes extremamente apertados e deteriorados, têm pouco ou nenhum controle sobre a identidade da pessoa com quem devem compartilhar esse espaço, muitas vezes não têm escolha sobre quando devem levantar ou ir para a cama, quando ou o que devem poder comer, entre outros. Isso pode resultar e ter um impacto muito grande de forma negativa na autoestima e valor pessoal.

No entanto, podemos pensar que a elevada autoestima pode ser denominada por autoestima defensiva (Oser, 2006). Neste caso, o conceito que a pessoa tem de si é inflacionado para evitar uma consciencialização do fraco valor atribuído a si própria. Este conceito reflete-se em atitudes, posturas e comportamentos de superioridade que, não sendo genuínos, se evidenciam na forma como cada um(a) se apresenta aos outros ou na forma como, idealmente, gostaria de se apresentar. Atendendo às particularidades das vivências nos EPs, a “falsa elevada autoestima” pode ter efeitos protetores (Barros et al., 2022).

## **1.5 Expressão dramática/Jogo dramático**

Até aqui, fui-me referindo ao jogo dramático ou ao teatro como uma potencializadora ferramenta de intervenção em contexto prisional. Quando se fala de Teatro no geral, as pessoas remetem-se para um espaço físico, onde o teatro só pode ocorrer nesse local, e onde, o que ocorre tem de ter sempre uma apresentação final, dado pelo nome conhecido, uma peça teatral. Uma vez, que a minha área de Licenciatura é Teatro e Educação e tendo em conta toda a informação absorvida durante 3 anos, o teatro passa fronteiras, e é mais do que um espaço físico e do que uma peça teatral.

Dentro do Teatro pode haver dança, música, exposições de arte... Mas o que o Teatro é na realidade, é um jogo dramático, que disputa sentimentos, emoções, inquietações, que podem de facto estar presentes numa peça de teatro, como num workshop. Portanto quando falo em teatro é tudo aquilo que o representa, seja expressão dramática, seja uma peça, seja o jogo dramático, porque tudo é teatro.

Neste estudo, a ferramenta do teatro que utilizei foi a expressão dramática ou jogo dramático, ambos os nomes estão corretos.

A palavra expressão (deriva do latim “*expressione*”), significa extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligado à manifestação das emoções (expressão de dor, de alegria). Uma saída, purga. Catarse, das pulsões, instintos, emoções e sentimentos de uma pessoa, no sentido de fazer aliviar as sobrecargas destas formas de energia psíquica. A palavra Drama é um estilo de escrita de peças para teatro, que se situa entre a comédia e a tragédia, abordando geralmente acontecimentos dramáticos com o intuito de provocar nos leitores ou espectadores, por empatia, emoções dramáticas. (Sousa, 2003)

Falar de expressão dramática (ou jogo dramático ou drama criativo) é falar do Eu e do Eu a partir para os outros... A nossa função é ir descobrindo e transformando. A expressão dramática é um retirar de máscaras, é estabelecer o equilíbrio entre o mundo exterior e o mundo interior do homem, ou seja, é harmonizar a vida social e a essência do homem. A expressão dramática é a única saída, a nível filosófico, que permite aos praticantes exercerem-se, falarem das suas angústias, frustrações, recalcamientos, desejos. E não só através do corpo, da voz ou de improvisações. (Sousa, 2003, p.20)

A expressão dramática é na realidade um método de educação ativa, um meio pedagógico, uma técnica educativa que põe em ação os dois motores essenciais da arte teatral, as duas qualidades fundamentais do intérprete, segundo Stanislavski: a imaginação e a ação. A revelar-se, a conhecer-se melhor, a saber o que quer, o que vai ser, em que sociedade está. Dá-lhe disponibilidade para a transformação. Abre-lhe um espaço de encontro e de diálogo. (Sousa, 2003)

De referir, veementemente, a importância do jogo e, conseqüentemente para qualquer tipo de aprendizagem, quando os destinatários são crianças, para Reis (2003) parafraseando Froebel: jogo torna-se na mais elevada expressão do desenvolvimento humano enquanto criança, porque só por si é a livre expressão daquilo que está na alma da criança. É o produto mais puro e espiritual da criança e ao mesmo tempo é um tipo de cópia da vida humana em todas as fases e em todas as relações que estabelece na sua vida. Ao referir a criança, também podemos mencionar o mesmo para o adulto. O adulto não tem medo de arriscar porque é um jogo.

Assim como a importância fulcral do brincar, do aprender a brincar, como forma real de aprendizagem com prazer, duas boas razões para a sua utilização. Margaret. Lawenfeld (1939) vai mais longe ao pronunciar categoricamente que vê a arte como uma forma de jogo. Uma vez que é dado assente que, por norma, o desenvolvimento do jogo e do carácter lúdico das atividades, parece estar destinado somente à tenra infância, o que é um terrível engano. Mesmo nestas fases, não se deve encarar o jogo como mero passatempo, deve-se isso sim, levar a sério, dando a respetiva coerência e o objetivo ao jogo e, desta forma, convertendo-o em arte. (Silva, 2008.)

Estes tipos de processos envolvem um esforço de planeamento e capacidade para proporcionar conjunturas de aprendizagem diversas e intensas, na senda de um objetivo básico que é tornar estas atividades e ações progressivamente mais complexas. Importa, pois, devolver o ensino à experimentação e à progressiva aprendizagem a partir de uma base teórica forte, mas com uma base prática bem mais consistente. Onde seja devolvido o papel fundamental do aluno no sistema educativo.

## Capítulo II - Enquadramento Metodológico

Neste capítulo é apresentada a metodologia de investigação, nomeadamente a natureza do design, o objeto de estudo, questões éticas, questões de investigação, instrumentos de recolha de dados e a análise dos mesmos.

### 2.1 Opções Metodológicas

Ao realizar uma investigação em Educação Social, depara-se com a problemática da escolha do método de pesquisa. Desta forma, será utilizada, como já foi referido, uma abordagem Mista. Esta opção justifica-se pelo curto espaço de tempo para as sessões, o que dificultaria o desenvolvimento de uma investigação-ação. Por outro lado, ponderou-se uma abordagem exclusivamente qualitativa, uma vez que, segundo Galvão et al. (2017), investigações com métodos qualitativos fornecem descrições detalhadas de fenómenos complexos, incluindo os seus aspetos contextuais, ou focam em análises aprofundadas envolvendo poucos indivíduos com resultados que não são generalizáveis, o que vai ao encontro da presente investigação. De forma complementar, optei por recolher, também, dados quantitativos, que não podem ser generalizados, devido ao reduzido número de participantes e as especificidades do contexto. Porém os resultados não levam à compreensão de processos individuais. Já uma investigação mista combina os métodos de pesquisa qualitativos e quantitativos para aprofundar a compreensão dos resultados quantitativos, ou interligar os resultados (qualitativos ou quantitativos).

Uma visão atenta sobre publicações nacionais e internacionais das mais diversas áreas do saber parcialmente ordenado demonstra que estudos que envolvem a junção de métodos qualitativos e quantitativos são cada vez mais comuns. O ascendente próprio à pesquisa de métodos mistos é uma realidade ressaltada por autores como Creswell (2013) e Ivankova (2015), ao apontarem o aumento deste método. (Leite et al., 2021)

Inicialmente, a pesquisa de métodos mistos de Creswell e Clark (2013) foi caracterizada como a mistura de dois procedimentos metodológicos, sendo autores do terreno da avaliação que, em 1989, mostraram esta definição – a primeira – sem relacioná-la às conceções filosóficas que fundamentam esse foco. Somente dez anos depois, Tashakkori e Teddlie (1998) denotam uma definição mais ampla, caracterizando-a como orientação

metodológica em que os dois métodos (qualitativo e quantitativo) são misturados em todas as fases da pesquisa, desde recolha, análise dos resultados, até posições filosóficas. (Leite et al., 2021)

O método mais adequado que se recorreu para a investigação, foi o método fenomenológico. ZILES, (2007) no seu artigo de fenomenologia sobre a visão de Husserl afirma que no final do século XIX, a psicologia não só tinha um grande prestígio, mas para muitos era a solução da explicação da teoria do conhecimento e da lógica. Para rejeitar essa tese, Edmund Husserl elaborou o seu método fenomenológico, produzindo uma obra gigantesca em extensão e profundidade que desafia os seus intérpretes até hoje, nega que as leis lógicas, sustentadas por toda ciência, possam ser fundamentadas na psicologia, ciência empírica. Com isso o psicologismo não consegue resolver o problema fundamental da teoria do conhecimento, ou seja, o problema de como é possível alcançar objetividade.

A fenomenologia promove o acesso ao mundo pré-refletido tal como o experienciamos. O pré-refletido é a experiência original, isto é o contacto imediato com o mundo antes de se tornar consciente para o sujeito. A fenomenologia como método de investigação ocupa-se do estudo da experiência humana (fenómeno), tal como esta é vivida e não do que as pessoas pensam ou teorizam sobre o que viveram. A reflexão fenomenológica é uma reflexão radical, foca-se na experiência e esta torna-se possível quando atentamente procuramos apreender o sentido vivido da experiência pré-refletida, ou seja, *priori à consciência*.(Pereira, 2015)

Pereira, (2015) afirma que a fenomenologia utiliza métodos empíricos para a recolha de dados, bem como métodos reflexivos para a análise do material experiencial. Apesar de se apoiar nos mesmos instrumentos de outro tipo de investigação de carácter qualitativo (entrevista, observação, participação), estes, pelo fato de a finalidade do estudo fenomenológico ser diferente, são conduzidos e analisados de um modo diferente. A finalidade da recolha de dados em fenomenologia é a recolha de relatos de experiências vividas, sobretudo experiências pré-refletidas. Deste modo, a fenomenologia procura apurar descrições que relatem tanto quanto possível a experiência tal como foi vivida quando aconteceu. Qualquer fonte de recolha de dados seja ela literária, cinematográfica ou mesmo de uma determinada pessoa tem um valor de posse de uma experiência que nos é cedida. O que vai de encontro com a investigação aqui presente, pois são utilizados

diários de bordo, onde os reclusos refletem sobre as sensações, emoções do que presenciaram naquele momento, e são essas reflexões a base importante para esta investigação, pois são mais verdadeiras e mais humanas do que os resultados obtidos através dos questionários, onde foram dadas respostas que não iam de encontro com o que poderiam estar a sentir.

A fenomenologia não está centrada na precisão factual de uma história, mas, sim, na sua plausibilidade, isto é, na possibilidade de poder ser uma experiência humana. Para a recolha de dados empírica, poderão ser utilizadas entrevistas, relatos pessoais contados ou escritos, observação de experiências, descrições na literatura ou outras fontes artísticas. A junção deste material permitirá, por meio da reflexão, levantar temas que orientarão a reflexão acerca do fenómeno em estudo. Esta atitude requer que o investigador parta para a recolha de dados, liberto de suposições, pré-conceitos ou expectativas sobre o que irá encontrar (Pereira, 2015)

Toda a investigação científica deverá começar por uma questão de pesquisa – “Quais os possíveis efeitos de uma intervenção no âmbito da expressão dramática no estabelecimento prisional de Silves”?

Galvao et al. (2017) fazem referência a Bryman (2006) onde afirma que no campo das ciências sociais ao realizar uma revisão de literatura abrangeu 232 artigos relacionados com o uso de métodos mistos, onde concluiu que o tipo de pesquisa utilizando a entrevista estruturada tende de predominar nas técnicas quantitativas e que o tipo de pesquisa que utiliza a entrevista aberta ou semiestruturada tende a predominar no que diz respeito às técnicas qualitativas. Segundo esse estudo, as técnicas de recolha de dados predominantes, no campo das ciências sociais, em relação aos métodos mistos são: as entrevistas individuais não estruturadas, semiestruturadas e estruturadas, grupos focais, questionários com ou sem opções de resposta, observação participante etnográfica e revisão da literatura. Em relação às técnicas de análise de dados associados com métodos mistos estão a análise de conteúdo, a análise temática e as análises estatísticas. É importante destacar que ao se referir à análise de conteúdo, Bryman (2006) aborda a quantificação de dados qualitativos, tais como a quantificação das respostas dadas por entrevistados.

## **2.2 Recolha de dados**

No âmbito da presente investigação, foi adotada uma abordagem metodológica que se baseou na utilização de questionários e diários de bordo como instrumentos de recolha de dados. Estes métodos foram selecionados devido à sua capacidade de proporcionar uma compreensão abrangente e aprofundada dos fenómenos em estudo. Os questionários foram aplicados de forma sistemática, permitindo a recolha de dados quantitativos que foram analisados estatisticamente apresentados na discussão dos resultados em forma de gráficos. Paralelamente, os diários de bordo foram adotados como uma ferramenta qualitativa, proporcionando aos reclusos a oportunidade de expressar as suas experiências, reflexões e perceções de forma mais narrativa. Esta abordagem metodológica mista visou obter uma visão holística do objeto de estudo, combinando a objetividade dos dados quantitativos com a riqueza interpretativa dos dados qualitativos, contribuindo assim para uma análise mais abrangente e significativa dos resultados alcançados.

O questionário foi a ferramenta utilizada inicialmente para com os reclusos, questionário este de resposta aberta, simples, anónimo, apenas para perceber se já se encontravam em contexto prisional há muito tempo (pois poderia justificar alguns comportamentos, respostas nos questionários de autoestima etc), o consentimento informado, pois iria utilizar dados através da recolha ainda que anonimamente seriam expostos. Foi recorrido o questionário através da escala de Rosenberg (1965) para medir a autoestima, sendo este, passado antes e após a intervenção aos reclusos, e ainda foram acompanhados por um diário de bordo com indicações de preenchimento que teriam de recorrer após o final de cada aula.

O questionário anónimo de resposta aberta, tal como já mencionado em cima, continha 8 alíneas de questões. A primeira questão foi relativamente à idade, a segunda questão foi o nome ficcional (personagem), a terceira questão foi relativamente à profissão anterior à entrada no Estabelecimento Prisional, a quarta questão, foi há quanto tempo se encontra detido, a quinta questão qual o tempo de duração da sua pena, a sexta questão o que levou a participar nesta formação? A sétima questão foi se alguma vez tinha feito teatro e a última questão, na sua opinião. Como é que o Teatro pode proporcionar uma aprendizagem de acordo com as suas necessidades. Este questionário, foi realizado, para

que, houvesse uma linha condutora em relação às sessões de expressão dramática e como poderia organizar. Foi uma recolha de dados para me auxiliar a conduzir a intervenção.

Mediante o tema e objetivos da dissertação, foram recolhidos dados através de uma escala de Ronsenberg (1965) mediante o modelo de Rasch em forma de questionário, com o intuito de avaliar a autoestima dos reclusos. O mesmo questionário foi passado aos reclusos antes e depois das sessões de expressão dramática, de forma, a comparar os resultados e o impacto das aulas mediante a autoestima dos reclusos. As afirmações são misturadas, ou seja, algumas são formuladas de maneira positiva, enquanto outras são formuladas de maneira negativa. O propósito de incluir afirmações negativas é ajudar a detetar respostas inconsistentes e garantir que os participantes estejam a ler e responder às perguntas com atenção.

Rosenberg (1965) define autoestima como uma avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo, que se expressa numa atitude positiva ou negativa em função de si, em que este aprova ou não o resultado. Uma autoestima elevada implica que o indivíduo sinta que tem valor e inclui a dimensão dos sentimentos positivos que tem sobre si. Neste contexto, uma baixa autoestima é originada por uma diminuição do indivíduo perante si próprio, através de uma autoavaliação negativa. Tal como, Marrone et al., 2019 afirma que a autoestima congrega aspetos fisiológicos, neurológicos, bem como aspetos psicológicos mais universais, como as emoções e a avaliação que a pessoa faz sobre si, sobre o mundo e sobre o seu futuro, ou seja, reúne aspetos cognitivos e afetivos.

Com base nos autores referidos anteriormente pode-se afirmar que a autoestima é influenciada por experiências de vida, ambiente social e saúde mental, e desempenha um papel importante na saúde emocional e no bem-estar geral de uma pessoa. É um conceito fundamental na psicologia e no desenvolvimento pessoal.

A escala de autoestima de Rosenberg (1965) é a medida de autoestima mais utilizada em investigação que está traduzida e validada para Portugal. A brevidade de aplicação, a linguagem acessível dos itens e os resultados positivos evidenciados no estudo original de validação, permitiram que esta escala se transformasse no padrão de referência na avaliação da autoestima (Quintão et al., 2011).

Aqui estão as afirmações da escala categorizadas como positivas e negativas representadas nas seguintes tabelas:

Tabela 1: Afirmações positivas na escala de autoestima

FRASES	AFIRMAÇÕES POSITIVAS			
	CONCORDO FORTEMENTE (4 pontos)	CONCORDO (3 pontos)	DISCORDO FORTEMENTE (2 pontos)	DISCORDO (1 ponto)
Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto à generalidade das pessoas.				
Sinto que tenho algumas qualidades.				
Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das outras pessoas.				
Adoto uma atitude positiva em relação a mim mesmo.				
Globalmente, estou satisfeito comigo mesmo.				

Tabela 2: Afirmações Negativas na escala de autoestima

FRASES	AFIRMAÇÕES NEGATIVAS			
	CONCORDO FORTEMENTE (4 pontos)	CONCORDO (3 pontos)	DISCORDO FORTEMENTE (2 pontos)	DISCORDO (1 ponto)
Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um falhado.				
Sinto que não tenho muito de me orgulhar.				
Gostaria de ter mais respeito por mim mesmo.				
Por vezes sinto-me, de facto, um inútil.				
Por vezes penso que não sou bom em nada.				

Tal como já referido anteriormente, os reclusos foram acompanhados todas as aulas por o diário de bordo. Segundo Amado (2014) O Diário é um registo reflexivo de experiências (pessoais e profissionais) e de observações ao longo de um determinado período. Inclui opiniões, sentimentos, interpretações. Surge, também, descrito na literatura, como "pensamento em voz alta escrito num papel" (e.g., Yinger y Clark, 1988, p. 176; Angulo, 1988, p. 201), constituindo, em simultâneo, uma forma de expressão e, em resultado do próprio processo de escrita, pelo processo cognitivo que pressupõe, uma forma efetiva de refletir

e aprender. Porém, existe uma grande variedade de suportes para os diários, que incluem o registo áudio, vídeo, fotográfico, entre outros, para além da versão escrita a que já aludimos. Os diários dos alunos, por sua vez, também permitem conhecer “a partir da perspectiva dos alunos, o que ocorre na aula, a sua própria autoavaliação, implicar os alunos na melhoria da sua própria autoaprendizagem. (Amado 2014)

Cada recluso teve o seu diário de bordo, onde continha o nome ficcional, que só eles saberiam a quem pertencia, pois eles eram colocados todos juntos em cima de uma mesa e cada recluso iria retirar o seu diário, de forma a protegê-los, utilizando mais uma vez o anonimato, e de forma também, a que se sentissem livres para escreverem o que lhes vinha na alma. As citações realizadas dos diários de bordo são apresentadas da seguinte forma: (D.B – Nome fictício), nos apêndices são apresentadas tabelas com a transcrição dos diários de bordo, tendo cada uma delas o nome ficcional escolhido por cada recluso. O diário de bordo, tal como referido anteriormente, teve indicações de preenchimento, sendo 7 alíneas. A primeira alínea, correspondia à questão: como é que eu me sentia hoje antes da aula de expressão dramática? A segunda alínea, senti-me bem ao fazer a aula de expressão dramática? Terceira alínea, O que é que eu senti ao fazer a aula? Quarta alínea, como é que me sinto após a aula. Quinta alínea, gosto de fazer a aula? Sexta alínea, o que mudaria? Sétima alínea, se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto. Estas questões serviram para entender e avaliar cada aula, entender se os exercícios eram os adequados, se de facto antes de entrarem na aula estavam com um estado de espírito mais negativo e como se sentiram durante e como vão após a aula, ou seja, tudo relacionado com as emoções e sensações sentidas pelos reclusos, antes, durante e após a aula.

### **2.3. Metodologia da intervenção**

As aulas tiveram início no dia 13 de fevereiro de 2023, terminando no dia 9 de março de 2023. Os exercícios foram planeados de forma a desenvolver habilidades interpessoais, de autoconhecimento, empatia, comunicação através de dramatizações de forma a lidarem com as emoções e experiências pessoais de cada um. Os exercícios foram à base de improvisações em que continham algumas situações em que os reclusos foram divididos em grupos e tiveram de apresentar uns aos outros. No dia anterior a cada aula, foi necessário elaborar e enviar a planificação para a reeducadora do EP de Silves, de modo

a ser avaliado e autorizado o material a entrar no estabelecimento. O seguinte exemplo de planificação, é referente à segunda aula de expressão dramática, onde houve um feedback muito positivo por parte dos reclusos.

Tabela 3: Planeamento da segunda aula de expressão dramática

PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA AULA DE EXPRESSÃO DRAMÁTICA		
MATERIAIS:		
Computador; Folhas A3; Canetas de cor;		
EXERCÍCIOS		
1	<b>Aquecimento do corpo</b>	<p>Começar por aquecer as articulações, rodar os pés, os joelhos a anca, os braços a cabeça. Vamos fazer grupos de dois. Um elemento fica de pé o outro vai começar por dar chapadinhas e varrer o corpo do colega, a começar pelas pernas depois de dar chapadinhas nas pernas, varrer as pernas com as mãos. De seguida passar para barriga, costas, braços etc.</p> <p>A pessoa que está a dar as chapadinhas vai ter que agarrar o colega de forma que ele não se consiga soltar, o colega preso tem que se tentar libertar. Assim que se conseguir libertar soltar um grito. Trocam de funções para ambos experienciarem as duas sensações.</p>
2	<b>Zip Zap Boing (concentração)</b>	<p>Todos em roda de pé.</p> <p>Regra 1: Sempre que é para passar o estímulo ao colega do lado temos de olhar nos olhos da pessoa.</p>

		<p>Zip: (acompanhado de uma palma o movimento é para a direita)</p> <p>Zap: (acompanhado de uma palma o movimento é para a esquerda)</p> <p>Boing: (levantar os braços para o colega que tinha dado o estímulo e muda de direção rapidamente)</p> <p>O objetivo deste exercício é ativar a concentração e cada vez ser mais rápido.</p> <p><b>Música para os seguintes exercícios: Yann Tiersen "La piece Vide"</b></p>
3	<b>Pintar com o corpo</b>	<p>Primeiro paço escolher uma cor. Depois escolher uma parte do corpo. Tendo escolhido ambos, vai entrar uma música e de olhos fechados vão ter que imaginar que estão a pintar com a parte do corpo o ar. Apenas podem usar o seu eixo, não podem sair do lugar, mas podem usar os vários planos, baixo, médio, alto. O importante é sentir a música e colorir o ar.</p>
4	<b>Pintar no papel</b>	<p>Com a mesma música e de olhos fechados vão receber uma caneta com a mesma cor que estavam a desenhar o ar e vão ficar sentados a pintar o papel ao som da música mantendo sempre os olhos fechados.</p>
5	<b>Transcrever pensamentos</b>	<p>Depois de a música acabar vão tirar a venda e virar a folha. Vão escrever as seguintes palavras:</p> <p><b>cores</b> ex:(azul, rosa)</p> <p><b>sabores</b> ex: (doce, gelado)</p> <p><b>ambiente</b> ex: (floresta)</p>

		<p><b>cheiros</b> ex: (chuva)</p> <p><b>personagens</b> ex: (criança)</p> <p><b>espaço</b> ex: (grande, pequeno)</p> <p><b>Ações</b> ex: (comer, correr)</p> <p>Volta a ser colocada a mesma música e terão de escrever o que lhes vier à cabeça. O tempo para escrever é o tempo da música.</p>
6	<b>Criar uma história</b>	Vão juntar-se em 3 grupos e criar uma história a partir daquilo que cada um tem escrito relativamente às palavras escolhidas, não pode haver falas, mas pode haver movimento e sons. No fim podem apresentar a representação sendo que poderei sempre ajudar na construção da história.
7	<b>Relaxamento</b>	Este exercício segue os mesmos princípios do exercício feito na aula anterior. Sentados na cadeira com os olhos fechados e o corpo relaxado vão imaginar que o corpo está muito pesado, esse peso está a ser direcionado para o chão. Cada parte do corpo vai ficando cada vez mais pesada, os dedos, tornozelos, pulsos, unhas, pescoço, cabelo, pálpebras. De repente esse peso foi-se embora e estão mais leves que nunca, estão numa praia, começam a sentir a areia macia e quente, num dia cheio de sol, começam a sentir o sol a queimar as vossas maçãs de rosto, a sentir o quentinho do sol. E começam a ouvir as ondas do mar, ouvem o som da arrebentação das ondas, sentem o vento, a espuma da maresia, começam a ouvir o som das gaivotas ao longe. De repente nessa praia está uma rede por baixo de vocês. Essa rede começa a subir e a passar dentro do vosso corpo. Mas é uma sensação boa. A rede está a retirar todas as impurezas da vossa vida: a rede está a retirar pesos que tinham, de preocupações que tiveram, erros que cometeram, medos que sentiram, inveja que tiveram, discussões com amigos

		<p>ou familiares. Começam cada vez a ficar mais leves, o peso dessas impurezas está a desaparecer. A rede tem com ela tudo o que não era para ficar convosco, estão tão leves que começam a flutuar, e estão preparados para agarrar na rede, enrolar a rede o máximo que conseguirem, força, enrolam a rede toda e vão levá-la para o mar, cada vez mais longe, mais longe ainda, até chegarem ao meio do oceano, onde não existe nada mais do que as ondas com as suas perfeições. Jogam a rede nessas ondas e conseguem ver todas as impurezas a dissiparem. Fiquem um pouco a ver essa imagem das impurezas a serem levadas pelo mar. Agora vão voltar à praia da qual saíram e vão se encontrar todos uns com os outros. E vão caminhar juntos até chegarem á nossa sala de aula e quando se sentirem prontos, podem abrir os olhos.</p>
--	--	---

A tabela 3, é um exemplo de uma planificação de aula. A aula iniciou sempre com um exercício de aquecimento, de seguida um jogo de concentração e ativação do corpo, posteriormente os restantes exercícios iam de encontro com o que se pretendia trabalhar, no caso da aula número 2 foram as sensações e emoções, e acabava sempre com o exercício de relaxamento/meditação que foi o exercício favorito dos reclusos. A recolha de dados foi seguida de procedimentos éticos, foi garantido aos participantes o anonimato através dos nomes fictícios por eles inventados. A recolha de dados foi precedida através de um consentimento informado, devidamente assinado pelos participantes.

Os dados foram analisados estatisticamente através de gráficos representativos das percentagens relativamente às respostas dadas nos questionários sobre a autoestima.

Segundo (Galvao et al., 2017) os principais métodos qualitativos que são integrados na construção de uma abordagem mista de pesquisa são: etnografia; fenomenologia; narrativas (biografias, relatos de vida); teoria fundamentada; estudo de caso e descrição qualitativa. Já os métodos quantitativos mais utilizados nas abordagens mistas incluem: estudo controlado randomizado; ensaio clínico controlado; estudo de coorte; comparação de estudo de caso; séries temporais e pesquisa transversal analítica; estudo de prevalência; estudo de incidência; pesquisa transversal descritiva e série de casos. A abordagem utilizada na pesquisa aqui desenvolvida foi uma abordagem fenomenológica.

## **2.4. Contexto e local de investigação**

Segundo o site oficial da direção geral de reinserção e serviços prisionais, o EP de Silves é instalado no edifício da cadeia comarcã, encerrada no começo da década de 60, o Estabelecimento Prisional de Silves foi criado em 1995, após obras de total remodelação.

Ocupa, atualmente, um espaço com cerca de 1900 metros quadrados, e é composto por um único edifício com dois pisos e três alas, com celas individuais e camaratas.

Dispõe de cozinha, refeitório, sala de convívio e de visitas, sala de aulas, parlatório, oficina/atelier, gabinete de enfermagem e lavandaria.

Para a prática de atividades desportivas possui dois pátios descobertos.

A alimentação é fornecida por empresa privada e confeccionada na cozinha do Estabelecimento.

A população prisional é essencialmente constituída por reclusos preventivos à ordem dos Tribunais das Comarcas de Albufeira, Lagos, Monchique, Portimão e Silves.

Classificado com 58 lugares e um nível de segurança alta.

A presente investigação decorreu nas salas destinadas às aulas, onde todas as aulas em conjunto com os reclusos foi necessário desviar as mesas e as cadeiras para termos espaço para a intervenção artística. Era um espaço limitado, bastante pequeno, mas foi possível adaptar todos os exercícios ao espaço.

O único critério de seleção adotado foi a habilidade dos participantes em ler e escrever, uma exigência decorrente do uso dos diários de bordo. Elaborei um cartaz (apêndice K) para os reclusos se inscreverem nas aulas, foi deixado na biblioteca e informado que iriam iniciar aulas de teatro. Houve mais de 30 inscrições, mas foram selecionados apenas 10. Alguns foram excluídos por brevemente serem transferidos para outro EP, outros por estarem a trabalhar durante o horário das sessões e outros por não saberem ler e escrever, sendo que, um dos 10 reclusos não sabia ler nem escrever, mas foi possível adaptar e integrar na aula.

Apesar de ter idealizado a presença e ajuda da Reeducadora, foi positivo não estar presente. Os reclusos acabaram por estabelecer uma relação de maior proximidade para comigo. O processo de trabalho planeado para as sessões de expressão dramática, correu da forma como teria sido organizado e idealizado, no entanto, a técnica de recolha de dados escolhida através da Escala de Rosenberg para avaliar a autoestima dos reclusos, não foi uma boa aposta. Uma vez que eles sabiam que iriam ser avaliados através da escala, responderam de forma que o resultado fosse positivo, e não houve muita sinceridade. Por outro lado, os diários de bordo foram um excelente recurso, pois escreviam aquilo que sentiam e serviram de complemento para a escala da autoestima.

Os resultados adquiridos nos questionários relativamente à autoestima estão apresentando sobre forma de gráfico, onde contém as percentagens referentes a cada resposta com algumas citações dos diários de bordo, de modo, a complementar e fundamentar algumas reflexões. Foram analisados com recurso ao google forms onde surgiram os gráficos como referido anteriormente e analisados posteriormente através de estatística simples. Os dados dos diários de bordo foram analisados através de análise temática.

### Capítulo III – Apresentação e discussão dos resultados

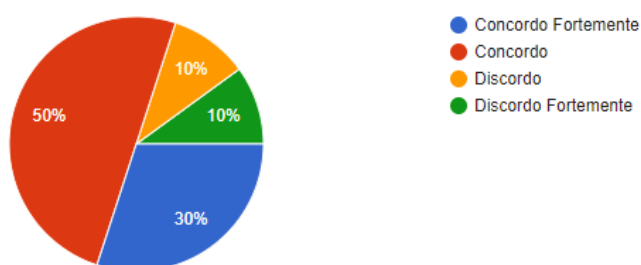
Conforme referido anteriormente, a autoestima foi medida antes e depois das sessões de expressão dramática, através da escala de Rosenberg em que os dados foram complementados pela análise dos diários de bordo dos participantes.

#### 3.1. Resultado dos dados antes das sessões de expressão dramática:

O questionário passado antes das sessões de expressão dramática, contou com 10 reclusos, sendo que, a avaliação final foi de 5 reclusos com autoestima positiva, e 5 reclusos com autoestima média.

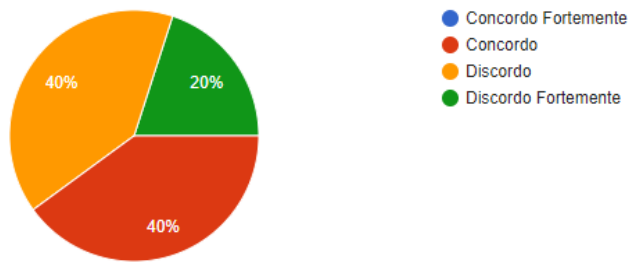
As seguintes figuras (fig.1 a fig.10) que irão ser apresentadas, correspondem aos gráficos de análise respetivamente a cada questão apresentada na Escala de Rosenberg:

Fig.1- Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a)



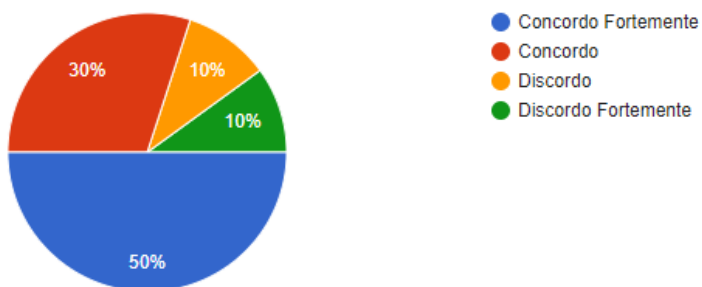
Quando questionados, se estão satisfeitos com eles próprios, metade (50%) correspondendo a 5 reclusos, responderam que concordam, 3 responderam que concordam fortemente (30%), 1 respondeu discordo fortemente (10%) assim como, apenas 1 (10%) respondeu discordo.

Fig.2- Por vezes penso que não sou bom/boa em nada



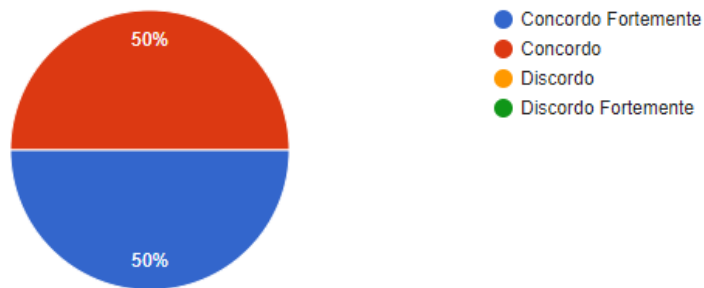
Aos 10 reclusos, foi-lhes perguntado se pensam que não são bons em nada, 4 reclusos responderam discordo (40%), outros 4 reclusos responderam concordo (40%) e apenas 2 reclusos responderam discordo fortemente (20%).

Fig.3- Sinto que tenho algumas qualidades



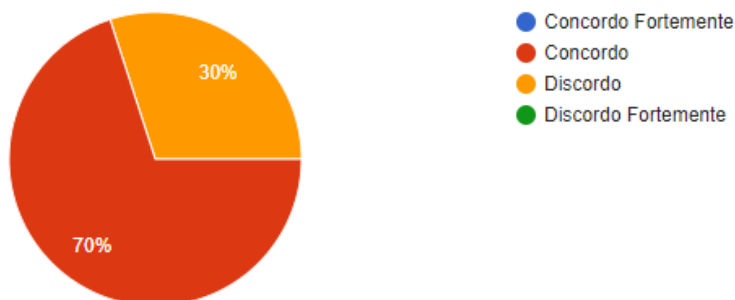
Face à pergunta “sinto que tenho algumas qualidades”, dos 10 reclusos, 5 (50%) responderam concordo fortemente, 3 (30%) responderam concordo, 1 (10%) respondeu discordo fortemente e 1 (10%) respondeu discordo.

Fig.4- Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas



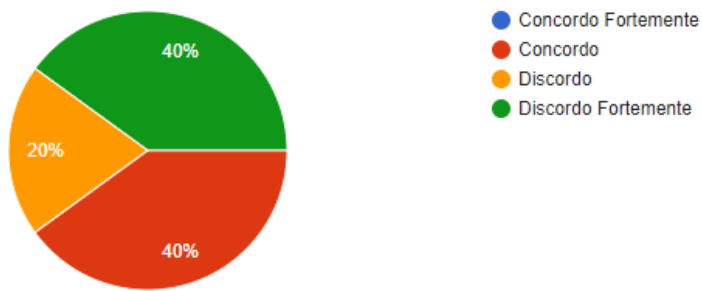
Questionados sobre o facto de serem capazes de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas, os resultados ficaram a 50%/50%, com cerca de 5 reclusos a responderem que concordam fortemente, e 5 reclusos a responderem que concordam.

Fig.5- Sinto que não tenho muito de me orgulhar



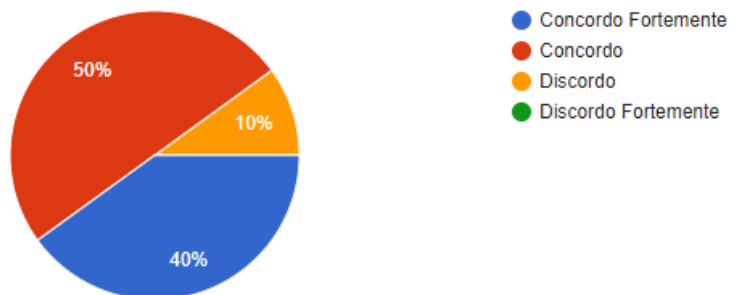
Dos 10 reclusos à questão, “Sinto que não tenho muito de me orgulhar”, a maioria correspondendo a 7 reclusos (70%) responderam que concordam, enquanto os restantes 3 (30%) responderam que discordam.

Fig.6- Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil



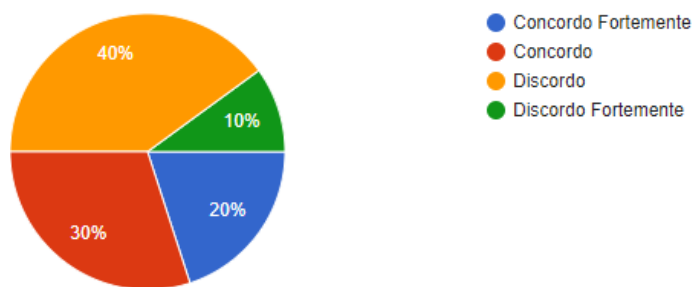
Face à pergunta “Por vezes sinto-me, de facto um inútil”, 4 reclusos (40%) responderam concordo, 4 reclusos (40%) responderam, discordo fortemente e 2 reclusos (20%) responderam discordo.

Fig.7- Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto a generalidade das pessoas



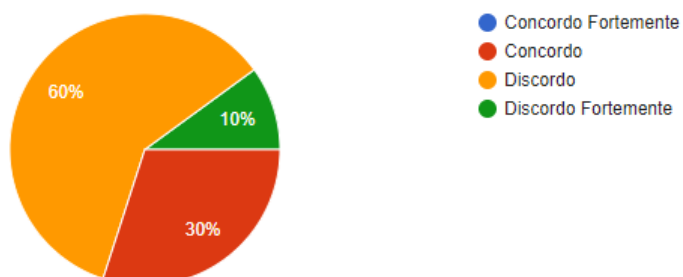
Os 10 reclusos, perante a questão “sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto a generalidade das pessoas”, 5 (50%) responderam concordo, 4 (40%) concordam fortemente, e apenas 1 (10%) discorda.

Fig.8- Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)



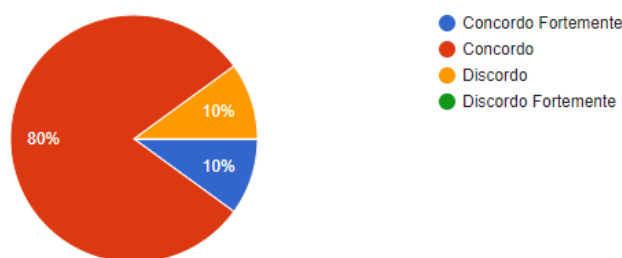
Aos 10 reclusos, foi-lhes questionado se gostariam de ter mais respeito por eles próprios, onde cerca de 4 responderam discordo (40%), 3 responderam concordo (30%), 2 responderam concordo fortemente (20%) e apenas 1 respondeu discordo fortemente (10%).

Fig.9- Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a)



Questionados sobre se sentirem uns falhados, 6 reclusos correspondendo à maioria discordam (60%), 3 reclusos, concordam (30%) e apenas 1 recluso discorda fortemente (10%).

Fig.10- Adoto uma atitude positiva para comigo



Perante a última questão respondida pelos reclusos sobre se têm uma atitude positiva para com eles próprios, a maioria dos reclusos correspondendo a 8 (80%) responderam que concordam, 1 (10%) respondeu que concorda fortemente e 1(10%) respondeu que discorda.

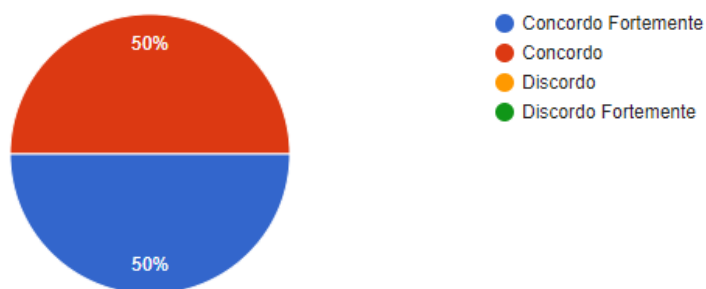
### **3.2. Resultado dos dados depois das sessões de expressão dramática:**

Face à apresentação dos resultados obtidos antes das sessões de expressão dramática, segue-se agora os resultados obtidos após as aulas de expressão dramática, sendo que de 10 reclusos passaram a 8 reclusos, uma vez que, na última aula não compareceram dois reclusos pois 1 foi libertado e o outro recluso transferido. No entanto participaram em 9 das 10 sessões, faltando apenas à última.

A avaliação final dos questionários resultou de 5 reclusos com autoestima positiva e 3 reclusos com autoestima média.

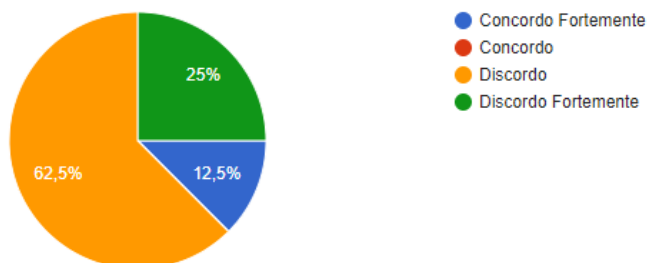
As seguintes figuras (fig.11 a fig.20) que irão ser apresentadas, correspondem aos gráficos de análise respetivamente a cada questão apresentada na Escala de Rosenberg:

Fig.11- Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a)



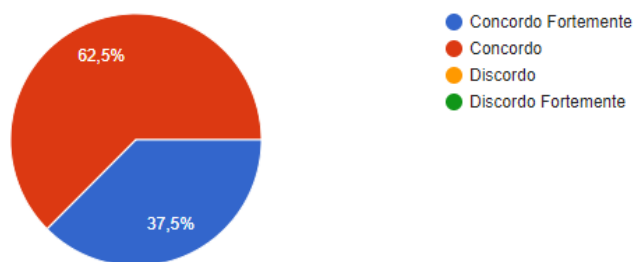
Quando questionados, se estão satisfeitos com eles próprios os resultados obtidos foram 50%/50%, correspondendo a 4 reclusos concordarem, e 4 reclusos concordarem fortemente.

Fig.12- Por vezes penso que não sou bom/boa em nada



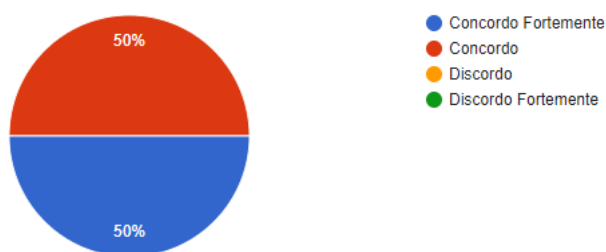
Aos 8 reclusos, foi-lhes perguntado se pensam que não são bons em nada e cerca de 5 reclusos (62,5%) responderam que discordam, 2 reclusos (25%) responderam que discordam fortemente e apenas 1 recluso (12,5%) respondeu que concorda fortemente.

Fig.13- Sinto que tenho algumas qualidades



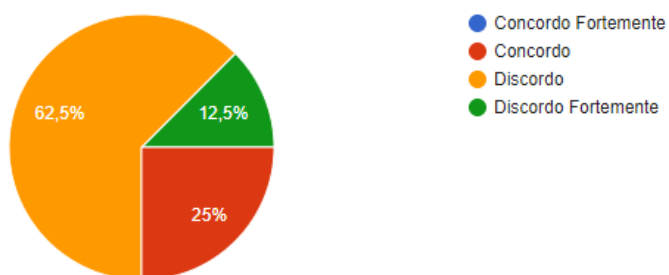
Face à pergunta “sinto que tenho algumas qualidades”, dos 8 reclusos, 5 (62,5%) responderam que concordam e 3 (37,5%) responderam que concordam fortemente.

Fig.14- Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas



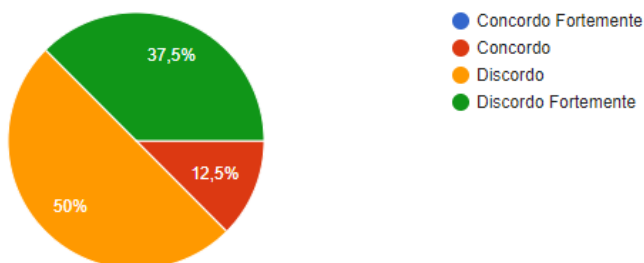
Questionados sobre o facto de serem capazes de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas, os resultados obtidos foram 50%/50%, onde cerca de 4 reclusos responderam concordo e 4 reclusos responderam concordo fortemente

Fig.15- Sinto que não tenho muito de me orgulhar



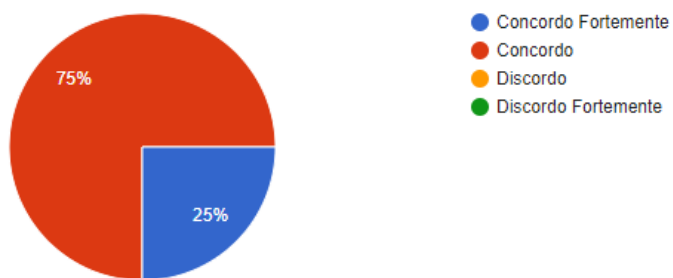
Dos 8 reclusos à questão, “Sinto que não tenho muito de me orgulhar”, 5 responderam que discordam (62,5%), 2 responderam que concordam (25%), e apenas 1 recluso respondeu que discorda fortemente (12,5%).

Fig.16- Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil



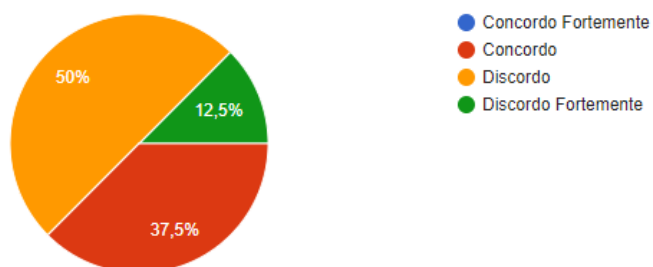
Face à pergunta “Por vezes sinto-me, de facto um inútil”, 4 reclusos correspondendo a metade (50%) responderam que discordam, 3 discordam fortemente (37,5%) e apenas 1 recluso respondeu que concorda (12,5%).

Fig.17- Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto a generalidade das pessoas



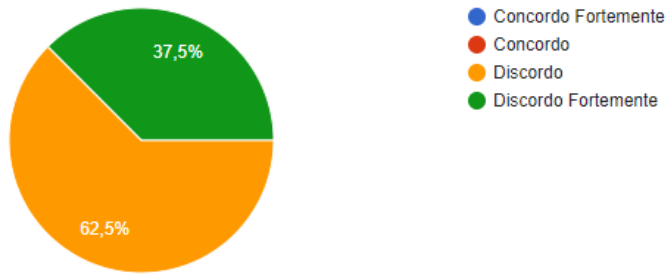
Os 8 reclusos, perante a questão “sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto a generalidade das pessoas”, a maioria, correspondendo a 6 reclusos (75%) respondeu que concorda, e 2 reclusos (25%) responderam que concordam fortemente.

Fig.18- Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)



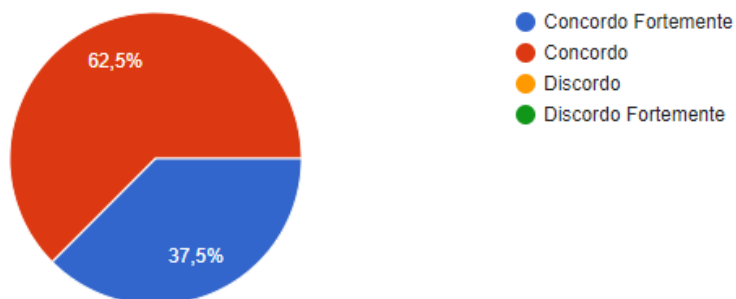
Aos 8 reclusos, foi-lhes questionado se Gostariam de ter mais respeito por eles próprios, onde cerca de 4 reclusos responderam que discordam (50%), 3 responderam que concordam (37,5%), e 1 recluso respondeu que discorda fortemente (12,5%).

Fig.19- Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a)



Questionados sobre se sentirem uns falhados, 5 reclusos (62,5%) responderam que discordam e 3 reclusos (37,5%) responderam que discordam fortemente.

Fig.20- Adoto uma atitude positiva para comigo



Perante a última questão respondida pelos reclusos sobre se têm uma atitude positiva para com eles próprios, 5 reclusos correspondendo à maioria responderam que concordam (62,5%) e os restantes 3 reclusos responderam que concordam fortemente (37,5%).

### 3.3. Diários de bordo

Esta dissertação tinha como objetivos principais compreender de que forma é que a expressão dramática pode contribuir para uma mudança interior nos reclusos e compreender o nível de satisfação e impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos, algo que ao ler e analisar os diários de bordo escritos pelos mesmos se pode verificar é que, durante aquele período em que foram realizadas as sessões, houve essa evolução neles. As 10 sessões, durante o período de 2 meses, foram planeadas e executadas de forma a trabalhar a autoestima, os sentimentos e as emoções dos reclusos, sendo o principal foco nesta investigação, a autoestima e a mudança interior realizada ou não nos reclusos.

*“Gostava de dizer que estas aulas estão a fazer-me bem”* (D.B - Luís)

*“Tenho sempre melhores sentimentos quando saio”* (D.B – Paulo F)

*“Sinto-me bem comigo mesmo”* (D.B - Alexandre)

*“Após as aulas sinto-me bem”* (D.B Luís)

Quanto à mudança interior penso que foi realizada com sucesso, embora seja um trabalho que deveria ser contínuo, pois passado este tempo sem realizarem as aulas e vão somando cada vez mais dias em que estão presos, privados de ver regularmente a família, e de cumprir a rotina que teriam anteriormente, a probabilidade de estarem novamente como na primeira sessão realizada é muito elevada.

Em relação ao pilar da autoestima, não poderei afirmar que todos os reclusos que tiveram acesso às aulas de expressão dramática terão uma boa autoestima, pois a autoestima como verificado anteriormente é um traço individual que pode ser influenciado por uma variedade de fatores. No entanto, é plausível que a participação nas aulas de expressão dramática possa ter benefícios potenciais para a autoestima de alguns reclusos.

O facto de participarem em aulas de expressão dramática pode ajudar os reclusos a desenvolver habilidades de comunicação, expressão emocional e interação social e o desenvolvimento dessas habilidades pode contribuir para uma maior autoestima, pois os reclusos podem ganhar confiança com essas capacidades amplificadas. Passo a citar um

relato no diário de bordo de um recluso: *“Sinto-me com mais expressão e convivo mais”*.  
(D.B – Paulo F)

Os pequenos Sketch que realizamos em que eram criadas situações cómicas, levavam tanto os reclusos que representavam, como os reclusos que assistiam, a rir, comentar, dar opiniões, e isto pode levar a um sentimento de realização pessoal e autoestima positiva quando experimentam o sucesso das performances, era notável o sentimento de realização nas expressões deles quando acabavam a performance, principalmente quando os colegas aplaudiam e comentavam que tinha sido muito bom.

O ambiente prisional pode ser muito solitário, e as aulas de expressão dramática promoveram uma interação social significativa e conexões entre eles muito fortes, tanto que, está escrito no diário de alguns reclusos: *“adoro este grupo é uma comédia”* (D.B - Luís); *“Fico feliz por ter acompanhado de colegas e professora”* (D.B – Paulo F); Isso pode ter um impacto positivo na autoestima, reduzindo o isolamento e a solidão.

O mais importante é o facto de a expressão dramática permitir que os reclusos expressem emoções e experiências pessoais de uma maneira criativa e controlada, podem falar o que pensam, e o que sentem de uma maneira criativa pois é um espaço livre e fora de julgamentos o que também pode contribuir para uma maior autoestima. *“Quando estou na aula nem parece que estou na prisão”* (D.B - Kholed)

No entanto, é importante observar que a eficácia das aulas de expressão dramática no que diz respeito à autoestima pode variar de pessoa para pessoa e que tal dependerá de vários fatores, incluindo a qualidade do programa, a motivação do recluso e as circunstâncias específicas da sua situação prisional.

Portanto, embora a participação em aulas de expressão dramática possa ser benéfica para a autoestima de alguns reclusos, não é uma garantia automática de uma boa autoestima para todos.

### 3.4. Discussão dos resultados

TABELA 4- Apresentação dos resultados antes e depois das sessões de Expressão Dramática.

Questões	Concordo fortemente		Concordo		Discordo		Discordo fortemente	
	Antes das sessões	Depois das sessões	Antes das sessões	Depois das sessões	Antes das sessões	Depois das sessões	Antes das sessões	Depois das sessões
Globalmente, estou satisfeito(a) comigo próprio(a)	30,00%	50,00%	50,00%	50,00%	10,00%	0,00%	10,00%	0,00%
Por vezes penso que não sou bom/boa em nada	0,00%	12,50%	40,00%	0,00%	40,00%	62,50%	20,00%	25,00%
Sinto que tenho algumas qualidades	50,00%	37,50%	30,00%	62,50%	10,00%	0,00%	10,00%	0,00%
Sou capaz de fazer as coisas tão bem como a maioria das pessoas	50,00%	50,00%	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Sinto que não tenho muito de me orgulhar	0,00%	0,00%	70,00%	25,00%	30,00%	62,50%	0,00%	12,50%
Por vezes sinto-me, de facto, um(a) inútil	0,00%	0,00%	40,00%	12,50%	20,00%	50,00%	40,00%	37,50%
Sinto-me uma pessoa de valor, pelo menos quanto a generalidade das pessoas	40,00%	25,00%	50,00%	75,00%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Gostaria de ter mais respeito por mim próprio(a)	20,00%	6,00%	30,00%	37,50%	40,00%	50,00%	10,00%	12,50%
Bem vistas as coisas, inclino-me a sentir que sou um(a) falhado(a)	0,00%	0,00%	30,00%	0,00%	60,00%	62,50%	10,00%	37,50%
Adopto uma atitude positiva para comigo	10,00%	37,50%	80,00%	62,50%	10,00%	0,00%	0,00%	0,00%

A presente tabela apresentada, representa as percentagens respondidas nos questionários da Escala de Rosenberg com os resultados antes e depois das sessões de modo a avaliar e comparar os resultados obtidos.

Após os resultados obtidos e a análise dos mesmos, foi possível constatar que em determinadas alíneas existe um impacto positivo relativamente às sessões de expressão dramática, e noutras não existiram quaisquer alterações, e o mais curioso ainda é que alguns reclusos após a realização das aulas de expressão dramática responderam negativamente a algumas questões.

Os resultados obtidos revelam uma série de mudanças significativas nas percepções e sentimentos dos indivíduos antes e depois das sessões, fornecendo perspetivas valiosas sobre o potencial impacto positivo das atividades artísticas na promoção do bem-estar emocional e do desenvolvimento pessoal. Estes resultados vão ao encontro das observações de Littman e Sliva (2020) e Sarkis e Sanhueza (2020) quando referem as vantagens do teatro na prisão, destacando como essas intervenções artísticas facilitam a melhoria da identidade pessoal dos reclusos e promovem uma valorização dos laços

sociais, essenciais para reverter a disciplina e a normalização impostas pelo ambiente prisional.

Uma das descobertas mais notáveis foi o aumento na satisfação pessoal dos participantes após as aulas de expressão dramática. Este aumento sugere que as sessões proporcionaram um ambiente acolhedor e estimulante que permitiu aos participantes explorar e expressar emoções de forma livre e autêntica. Este espaço seguro pode ter desempenhado um papel fundamental na construção de uma maior autoaceitação e aceitação consigo mesmos. Este aumento na satisfação pessoal reflete os resultados observados por Eisner (2008) e Barbosa (2004), os quais salientaram a eficácia das atividades artísticas na promoção do bem-estar emocional e do crescimento pessoal.

De forma semelhante aos resultados do estudo de Pinto (2018), onde observou-se uma melhoria significativa na autoestima através das artes (teatro), nesta investigação também foi observada uma melhoria notável na autoestima e na percepção das habilidades pessoais entre os participantes. As atividades de expressão dramática parecem ter capacitado os indivíduos a reconhecer e valorizar as próprias qualidades e capacidades, obtendo mais confiança nas suas habilidades e uma visão mais positiva de si mesmos. Essa mudança de perspectiva pode ter implicações profundas não apenas para o bem-estar individual, mas também para a capacidade dos participantes de enfrentar desafios, perseguir metas pessoais e profissionais.

Outro aspecto notável nos resultados foi a redução dos sentimentos de inutilidade e fracasso entre os participantes. As aulas de expressão dramática parecem ter ajudado os indivíduos a superar pensamentos negativos e a desenvolver uma visão mais compassiva e tolerante de si mesmos, o que sugere que as atividades artísticas não apenas promoveram a autoestima, mas também contribuíram para uma maior resiliência emocional e uma atitude mais positiva em relação à vida. Algo que também se verificou na pesquisa de Ferreira (2018), onde os resultados revelam que as aulas de expressão dramática não apenas promoveram a autoestima dos participantes, mas também desempenharam um papel fundamental na redução dos sentimentos de inutilidade e fracasso. Através destas atividades artísticas, os indivíduos foram capacitados a superar pensamentos negativos, desenvolvendo uma visão mais compassiva e tolerante de si mesmos.

Estes resultados destacam a importância de integrar atividades artísticas, como a expressão dramática, nos programas de Educação Social, como uma abordagem eficaz para fortalecer a autoestima, a autoimagem e a resiliência emocional dos participantes.

Pode-se ainda verificar algumas fragilidades que esta escala pode apresentar, como por exemplo respostas sociais desejáveis. Os reclusos podem tender a fornecer respostas socialmente desejáveis, ou seja, podem responder de uma maneira que acham que é "certa" ou "desejável", em vez de serem completamente honestos sobre a sua autoestima, de modo a tirarem nota positiva no teste. No entanto, quando confrontados com os diários de bordo, uma vez sendo anônimos, acabavam por confessar um pouco o que sentiam, um dos reclusos à questão "O que mudaria?" respondia muito idêntico após todas as aulas "*A minha maneira de ser*" (D.B – Paulo F)

Merece destaque a contribuição dos diários de bordo para que os reclusos pudessem aquilo que sentiam no momento.

Uma outra fragilidade que poderá ter afetado é sem dúvida que, tendo em conta a revisão de literatura realizada anteriormente, a autoestima de uma pessoa pode deambular ao longo da vida, tal como afirma Branden, (2000). A Escala de Rosenberg (1965) mede apenas aquele momento, ou seja, a autoestima quando o recluso realizou o questionário.

As condições e o ambiente prisional em que vivem o dia-a-dia têm um impacto significativo na autoestima dos reclusos. Pode ser influenciada por derivados fatores, nomeadamente o isolamento, violência e falta de oportunidades, ou seja, os reclusos ao realizarem o questionário antes da aula de expressão dramática, poderiam estar num dia bom, em que se sentiam bem ou poderiam ter tido uma visita no dia anterior de alguém querido que o motivou, enquanto que, o mesmo recluso, no dia em que realizou o questionário após as sessões de expressão dramática, poderia estar num dia menos bom, em que já poderia ter discutido com algum colega, ou não dormiu bem, ou não tem uma visita à muito tempo. Utilizando duas citações do Diário de bordo de um recluso em dias diferentes, é possível comprovar a oscilação das emoções: "*Hoje sentia-me tranquilo, a sofrer um pouco fisicamente devido a ter dormido mal, mas mentalmente tranquilo*" (D.B - Ângelo) Como se pode verificar, o recluso sentia-se bem apesar de ter dormido mal, mas num outro dia, o mesmo recluso descreveu um cenário diferente. "*Sentia-me triste, melancólico, introspetivo*" (D.B Ângelo) Analisando estas duas frases, posso concluir

que ao dar o questionário da autoestima nos dois dias diferentes, iria obter resultados diferentes.

A autoestima dos reclusos pode mudar ao longo do tempo em que se encontram na prisão, devido a uma série de fatores, como programas de reabilitação, interações sociais e experiências no sistema prisional, tal como visto anteriormente na revisão de literatura. Utilizando novamente, outra citação do diário de bordo de um recluso “*Sentia-me triste, infelizmente ultimamente não tenho tipo espaço para alegrias*”, (D.B - Ângelo) após a aula é possível constatar a seguinte alteração emocional “*Senti-me bem sim, mais alegre e deu para soltar umas gargalhadas e abstraí-me da realidade*” (D.B Ângelo), são citações do mesmo recluso, no mesmo dia, mas em momentos diferentes. Podendo concluir que de facto, as presenças das sessões de expressão dramática causaram algum impacto positivo no dia daquele recluso.

Portanto, avaliar a autoestima ao longo do tempo pode ser importante para compreender melhor essas mudanças, ao realizar as 10 sessões, reparei que para eles aquele momento era de pura liberdade, sentiam-se num mundo à parte, sentiam-se bem com eles mesmo, tanto que, passo a citar palavras escritas por um recluso relativamente à aula “*Não mudava nada porque sinto que é para melhorar a minha pessoa*” (D.B - Kholed).

## Conclusão

Após ler e reler artigos, refletir, e questionar sobre alguns deles, de facto ainda existe um grande caminho a percorrer no que diz respeito ao funcionamento dos EP.

A visão dos EP ainda está centrada na privação e punição de crimes visando isolar os infratores da sociedade de forma a retribuir por aquilo que infringiram perante a lei. Será esta ainda a visão mais correta? Se não houver programas que se preocupem com a reeducação dos reclusos, como educação, terapia, artes, de modo ao recluso se questionar sobre si próprio, sobre a sociedade, sobre o mundo ao seu redor, de forma a ser preparado para reintegrar na sociedade, continuará a ser um ciclo e, a maioria dos reclusos, segundo as estatísticas são reincidentes e existem estratégias para combater as reincidências.

O objetivo principal desta dissertação foi compreender como a expressão dramática pode contribuir para uma mudança interior nos reclusos, ao que se pode colmatar através nos diários de bordo. Foi possível verificar que este programa teve um impacto positivo. Ao realizarem as aulas de expressão dramática os reclusos trabalharam de tudo um pouco. Tal facto pode ser justificado porque as artes misturam a sabedoria com a ação, com o pensamento e com a emoção conforme Sousa, (2003) menciona no seu estudo. Naquele espaço destinado às aulas, os reclusos sentiram-se livres para se poderem expressar, sentir e partilhar de forma segura, conforme referido. Sem se aperceberem, acabaram por trabalhar em equipa a comunicação e a cooperação. O desenvolvimento de novas habilidades provocou neles um crescimento pessoal, criaram mais empatia uns pelos outros, quando um recluso estava mais em baixo havia a preocupação do grupo em o ajudar, de trabalharem em equipa de forma a sentir-se melhor através dos exercícios e jogos dramáticos, sobretudo nas improvisações. Tal se pode comprovar através de algumas citações dos diários de bordo tais como à alínea em que se foi colocada a questão o que senti ao fazer a aula, pode-se verificar a seguinte resposta: *“Estava mal. Mas agora estou bem”* (D.B -Carlos); ainda na mesma alínea outro recluso respondeu: *“Senti que saíu-me de certo modo um peso de cima”* (D.B Simon).

O primeiro objetivo específico nesta dissertação foi compreender como a expressão dramática pode contribuir para o aumento da autoestima dos reclusos. Onde foi recorrido ao questionário de autoestima, que de facto, no geral na análise dos questionários, pode-se verificar que tanto antes como depois das aulas a maioria dos reclusos tinham uma

autoestima saudável. Estes resultados não vão de encontro com os dados obtidos através da observação constante das sessões e dos registos presentes nos diários de bordo, o que poderei afirmar é que o resultado da autoestima positiva pode ser de facto no seguimento do conceito de autoestima defensiva, presente no artigo de Barros et al. (2022) e Oser (2006). Ao conviver com eles durante as 10 sessões, ao analisar os diários escritos pelos reclusos participantes, consigo concluir que sofrem problemas com a sua autoestima. Alguns pela imagem, outros pelas poucas habilitações, outros por estarem presos, na realidade existem vários fatores. Apesar de não ser evidente nos dados do questionário. Após as aulas houve um aumento na autoestima dos reclusos, o cruzamento de outros dados permite inferir que houve uma ajuda para essa evolução neles mesmos.

O segundo objetivo específico desta dissertação, consistiu em identificar o nível de satisfação e impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos. Posso afirmar que tanto a nível de satisfação e impacto foram muito positivos, contruiu-se cumplicidade entre colegas de turma tal como refere um recluso à pergunta o que senti ao fazer a aula – *“Cumplicidade”* (D.B- El Chapo). Foi interessante ver a evolução daquele grupo pequeno, de como se interagiam inicialmente, e de como, se foi criando uma cumplicidade e união de grupo, da qual eu também fazia parte. Também foi possível ler nos diários de bordo escritos por eles *“Que adoro este grupo é uma comédia.”*(D.B Luís); *“O apoio que a professora nos dá”* (D.B Paulo F)

Foi muito enriquecedor trabalhar com os reclusos, embora o processo de chegada à sala de aula ser demorado, ser revista à entrada e à saída, é um processo que nos indica que vamos entrar numa zona em que a realidade é totalmente diferente da que vivemos diariamente. Tornando-a numa sensação um pouco perturbadora principalmente no primeiro dia.

Nunca tinha estado dentro de um EP, tinha pouco conhecimento, e foi um choque inicial muito grande. Estava nervosa, entrei na sala de aula e foi a primeira vez que estive em contacto com os meus alunos, não sabia o que esperar e o que receber por parte deles.

O suposto seria estarem presentes, para quando a aula terminasse, fosse levada até à saída da ala prisional acompanhada por o guarda, no entanto, só se realizou na primeira aula. Na segunda aula já não estava presente um guarda, os alunos esperaram que arrumasse os diários de bordo, e fui acompanhada até à porta por eles, e tornou-se um ritual. As

sessões correram bem, fizeram o que planeava e foi para eles um universo distante da prisão. Eram poucos os reclusos que faltavam à aula, mas quando havia uma falta, seria porque estavam a fazer exames ou teriam ido a uma consulta externa.

Como sugestão de trabalho futuro, seria importante haver mais sessões, utilizando outras ferramentas de recolha de dados, no entanto, os diários de bordo resultaram muito bem e foram o principal foco neste estudo e um complemento para os dados.

A implementação de este tipo de projetos de carácter artístico, requer um planeamento muito cuidadoso. É difícil implementar programas deste carácter devido ao pouco financiamento que os EP têm, no entanto existem formas de conseguir o financiamento, uma boa solução seria parcerias com organizações de artes locais, algumas agências ou fundações de justiça criminal que financiam projetos que visam reduzir a reincidência dos reclusos, até mesmo universidades e escolas de teatro ou de cursos carácter social, podem colaborar com projetos fornecendo financiamento ou recursos.

Projetos de teatro nos EP podem desempenhar um papel significativo na reabilitação e na promoção da reintegração dos reclusos à sociedade. No entanto, é importante que sejam realizados com responsabilidade e com a compreensão da necessidade específica da população em questão.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, diversas aprendizagens foram adquiridas, proporcionando uma compreensão mais profunda do impacto das aulas de expressão dramática no ambiente prisional. Uma das principais aprendizagens foi a constatação do potencial transformador das atividades artísticas, como a expressão dramática, na vida dos reclusos. Ficou evidente que essas atividades não apenas oferecem uma forma de expressão criativa, mas também desempenham um papel crucial na promoção da autoestima, no desenvolvimento de habilidades interpessoais e na reflexão sobre questões pessoais e sociais.

Este estudo proporcionou conhecimentos valiosos sobre a importância de abordagens holísticas na reabilitação dos reclusos, destacando a necessidade de programas que considerem não apenas as dimensões físicas e comportamentais, mas também as emocionais, cognitivas e sociais dos indivíduos. As aulas de expressão dramática foram eficazes não apenas na transmissão de conhecimentos teatrais, mas também na criação de um espaço seguro para explorar questões profundas e desafiadoras.

No entanto, é importante reconhecer as limitações deste estudo. Um dos principais desafios enfrentados foi a falta de recursos e tempo para realizar uma pesquisa mais abrangente e aprofundada. A dependência exclusiva dos diários de bordo como principal instrumento de recolha de dados pode ter limitado a compreensão completa do impacto das aulas de expressão dramática nos reclusos.

Para difundir efetivamente os resultados deste trabalho, é fundamental adotar uma abordagem abrangente de disseminação. A colaboração com organizações locais, agências governamentais e instituições de ensino pode facilitar a implementação e expansão de programas de expressão dramática nos EP. Parcerias estratégicas com as entidades referidas podem garantir o financiamento, recursos e apoio necessários para sustentar e desenvolver iniciativas que visam promover a reintegração social e o bem-estar dos reclusos.

## Referências

Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Andrade, C. (2016). A construção da identidade, auto-conceito e autonomia em adultos emergentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 137–146. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0201944>

Varlamova, A., & Varlamova, A. (2014). Tourism as an indicator of quality of life of population: Sociological analysis. *Servis Plus*, 4, 68–75. <https://doi.org/10.12737/6469>

Barbosa, A. M.. (2004). Porquê e como: arte na educação. ANPAP.

Branden, N. (2000). Auto-estima: Como aprender a gostar de si mesmo [https://www.academia.edu/9409790/AUTO\\_ESTIMA\\_Como\\_aprender\\_a\\_gostar\\_de\\_si\\_mesmo\\_Nathaniel\\_Branden](https://www.academia.edu/9409790/AUTO_ESTIMA_Como_aprender_a_gostar_de_si_mesmo_Nathaniel_Branden)

Brewster, L. (2014). The impact of prison arts programs on inmate attitudes and behavior: A quantitative evaluation. *Justice Policy Journal*, 11(2), 1–28. <http://repository.usfca.edu/pna>

Biesdorf, R. K. (2012). Arte, uma necessidade humana: Função social e educativa. *Itinerarius Reflectionis*, 7(1). <https://doi.org/10.5216/rir.v2i11.1199>

Bruce, D., & Larweh, E. (2017). Self-Esteem, needs satisfaction and psychological well-being of inmates at James camp prison in Ghana. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education*, 4(9), 32–39. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0409005>

Cou, A. G., & Silvari, A. (2016). Autoconceito: Influencia do estilo educativo. Educación emocional como resposta educativa. Faculdade de Ciencias da Educación. Trabalho fin de grão. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/15231>

Ferreira, S. (2018). Um estudo sobre a educação artística num estabelecimento prisional: "Liberta-me!" [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7896/1/TMAE\\_CeliaFerreira.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7896/1/TMAE_CeliaFerreira.pdf)

- Foucault, M. (2021). *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão*. Edições 70.
- Galvao, M. C. B., Pluye, P., & Ricarte, I. L. M. (2017). Métodos de pesquisa mistos e revisões de literatura mistas: Conceitos, construção e critérios de avaliação. *Revista de Ciência Da Informação e Documentação*, 8(2), 4. <https://doi.org/10.11606/issn.2178-2075.v8i2p4-24>
- Leite, L. R., Verde, A. P., Oliveira, F., & Nunes, J. B. (2021). Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: Snálise à luz de Creswell. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147243789>
- Littman, D. M., & Sliva, S. M. (2020). Prison Arts Program Outcomes: A Scoping Review. *Journal of Correctional Education*, 71(3), 54-82. <https://www.jstor.org/stable/27042216>
- Moreira, A., Monteiro, A., Machado, A., & Barros, R. (2016). *Sistemas Prisionais: Histórias e Desafios Educacionais*. White Books.
- Oliveira, D., & Matos, L. (2021). O pensamento de Paulo Freire e sua intersecção com cultura e comunicação. *Revista Extraprensa*, 15(1), 4–6. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2021.196805>
- Pereira, P. S. (2015). Fenomenologia da prática. *Revista de Enfermagem UFPE*, 9(10), 9608–9615. <https://doi.org/10.5205/reuol.7944-69460-1-SM.0910201525>
- Pinto, L. I. da C. (2018). *O teatro como meio de reinserção social de reclusos*. [Tese de mestrado, Universidade de Coimbra]. Recuperado de <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/80588>
- Carrapeto, M. (2021). *Autoconhecimento: uma breve revisão narrativa*. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/31159/1/Carapeto%2C%202021.pdf>
- Quintão, S., Delgado, A. R., & Prieto, G. (2011). Avaliação da escala de auto-estima de rosenberg mediante o modelo de rasch. *Psicologia*, XXV(2), 87–101. <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/289/52>
- Rangel Torrijo, H., & De Maeyer, M. (2019). Education in prison: A basic right and an essential tool. *International Review of Education*, 65(5), 671–685. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09809-x>

Rosenberg, M. (2015). Society and the adolescent self-image. *Social Forces*, 44(2), 255-256. <https://doi.org/10.2307/2575639>

Santos, M., Gurgel, H., Laques, A., Silveira, B. D., & De Siqueira, R. V. (2018). 30 years of space-time dynamics (1984-2015) of the region of influence of Chapada dos Veadeiros National Park - Goiás. *Confins-Revue Franco-Brésilienne de Géographie-Revista Franco-Brasileira de Geografia*, 35, 13–14. <https://doi.org/10.4000/con>

Sarkis, P., & Sanhueza, G. (2020). Exploring the potential of theatre in the rehabilitation of Chilean prisoners. *Cuadernos De Trabajo Social*, 33(2), 403–412.

Silva, L. L. F. D. (2008). Educação pela arte. *Quaderns Digitals – El Portal de Educació*n.

Sousa, A. B. (2003). Educação pela arte e artes na educação. *Horizontes Pedagógicos*.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Editorial: the new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 3–7. <https://doi.org/10.1177/2345678906293042>

ZILES, U. (2007). Fenomenologia e teoria do conhecimento em Husserl. *Phenomenological Studies*, 13(2), 216–221. <https://doi.org/10.18065/rag.2007v13n2.4>

## Apêndices

Apêndice A- Diário de Bordo Alexandre

Nome ficcional: Alexandre	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Sentia-me cansado e um pouco aborrecido	Sim senti-me à vontade	Senti uma energia positiva	Sinto-me bem comigo mesmo		Não mudaria nada	Gostei da última parte da meditação deixou-me sereno e bem disposto
Aula 2	Sentia-me com sono	Senti-me bem, preparado para a aula	Senti que não era tempo desperdiçado	Sinto-me bem, bem disposto e pronto para o almoço	Gosto		
Aula 3	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 4	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 5	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 6	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 7	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 8	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu

Aula 9	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 10	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu

Apêndice B- Diário de Bordo Ângelo

Nome ficcional: Ângelo	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	hoje por acaso acordei um pouco ansioso e um pouco deprimido	Senti-me mais relaxado	Alegria e boa disposição	Sinto-me mais relaxado	Sim gostei	Para já nada	Apenas quero partilhar que gostei especialmente da parte da meditação no final da aula, meditação essa que me transportou para a praia, local que traz bastante saudade
Aula 2	Sentia-me triste, infelizmente ultimamente não tenho tipo espaço para alegrias	Senti-me bem sim, mais alegre e deu para soltar umas gargalhadas e abstraí-me da realidade	Como referi senti-me alegre e bem disposto	Sinto-me mais relaxado	Sim, gosto muito	Para já não mudaria nada	Quero partilhar que gostei da parte de escutar a música e pensar em coisas para definir as palavras propostas pela professora. De referir também que gosto bastante da parte final da meditação e relaxamento

Aula 3	Sentia-me normal um pouco cansado mentalmente	Sim senti-me bem	Senti alegria e boa disposição e um pouco de nostalgia na parte da meditação	Para ser sincero neste final da aula senti-me um pouco triste depois do exercício de meditação, pois transportei-me para um lugar de onde não queria sair e nem voltar para esta dura realidade	Sim muito	Para já nada	
Aula 4	Hoje sentia-me normal, alegre não estou, mas também não me sentia triste	Sim senti-me	Senti-me alegre, divertido	Sinto-me mais solto e liberto	Sim gosto	Para já nada	Gostei da parte da representação, gosto também bastante da parte da meditação que hoje não foi possível pois o tempo estava curto, mas espero que na próxima consigamos fazer
Aula 5	Hoje sentia-me tranquilo, a sofrer um pouco fisicamente devido a ter dormido mal, mas mentalmente tranquilo	Senti-me	Senti alegre e divertido como é costume nas aulas	Por momentos consigo-me abstrair do local onde estou	Gosto sim		

Aula 6	Sentia-me triste, melancólico, introspectivo	Senti-me	Senti-me um pouco mais alegre e relaxado	Sinto-me um pouco mais relaxado	Gosto sim	Para já nada	Na aula de hoje gostei particularmente do jogo da mimica, e como sempre também gostei da parte da meditação
Aula 7	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu
Aula 8	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu
Aula 9	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu
Aula 10	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu

Apêndice C - Diário de Bordo Kathdown

Nome ficcional : Kathdown	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Não muito bem	Bem mesmo	Liberdade e diverti-me foi bom mesmo	Ótimo	Sim	nada	
Aula 2	Hoje por acaso acordei bem disposto e com a aula fiquei melhor,	Senti-me bem sim obrigado	Sinto-me bem mais leve, saio um pouco deste	Sinto-me pronto para mais um dia, com disposição	Sim gosto muito, venham mais	Nada mudaria, se houvesse mais aulas melhor	Agradeço pela aula

	obrigada pelas aulas		meu sitio "cadeia"				
Aula 3	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 4	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 5	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 6	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 7	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 8	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 9	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 10	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Apêndice D - Diário de Bordo Kholed

Nome ficcional: Kholed		Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1		Um bocado triste por ser dia dos namorados e estar nesta situação pois tenho a minha mulher grávida de 8 meses	Senti-me melhor porque deu para rir um bocado e abstrair dos problemas	Senti algo diferente pois nunca tinha feito nada igual	Sinto-me melhor			
Aula 2		Hoje sentia-me bem à dias piores	Sim Senti-me bem	O último exercício fez-me pensar na vida	Sinto-me normal	Sim gosto	Não mudava nada porque sinto que é para melhorar a minha pessoa	Gostei do ultimo exercicio
Aula 3		Está tudo bem	Sim	Acho que tem exercícios que podem ajudar quem está no fim da pena	Normal	Sim é diferente	Nada	
Aula 4		Bem	Sim	Alegre	Normal	Sim	Nada	
Aula 5		Em louco	Sim	Quando estou na aula nem parece	Normal	Sim		

				que estou na prisão				
Aula 6		Normal	Sim	Feliz	Bem	Sim	Nada	
Aula 7		Fixe	Sim	Normal	Bem	Sim	Nada	
Aula 8		Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu
Aula 9		Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu
Aula 10		Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu	Não preencheu

Apêndice E - Diário de Bordo Luís

Nome ficcional: Luís	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Hoje sentia-me um pouco stressado	Sim senti-me bem	Senti-me bem	Aliviado	Sim gosto	Nada	Gostava de dizer que gostei muito
Aula 2	Hoje senti-me tranquilo	Sim senti-me tranquilo	Sim senti-me muito bem	Senti-me tranquilo	Sim é muito bom	nada	Gostava de dizer que estas aulas estão a fazer-me bem
Aula 3	Hoje sentia-me farto	Esta aula está sempre boa	Senti-me bem como em todas as aulas	Senti-me mais aliviado	Sim claro	Nada. Está perfeito assim	Gostava de dizer que me está a fazer reflectir muito bem as coisas
Aula 4	Hoje senti-me cansado	Sim ao fazer a aula	Senti-me mais leve	Senti-me mais leve	Esta aula é	Nada	Que adoro este grupo é uma comédia

		senti-me melhor	fisicamen te		sempr e fixe		
Aula 5	Hoje estava um pouco nervoso	Sim sinto-me sempre bem ao fazer esta aula	Senti-me livre	Após as aulas sento-me bem	Sempr e é muito bom	Nada está perfeito	Gostava de dizer que estas aulas não deviam acabar
Aula 6	Hoje sentia-me bem stressado	Sim sentia-me tranquilo	Sentia-me relaxado	Bem	Sempr e	Nada	Agradece a todos por este momento
Aula 7	Sentia-me bem	Sempre	Sinto uma energia positiva	Bem	Claro que sim	Nada	Gostava de dizer que esta aula não devia acabar
Aula 8	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrev eu	Não escreve u	Não escreveu
Aula 9	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrev eu	Não escreve u	Não escreveu
Aula 10	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrev eu	Não escreve u	Não escreveu

Apêndice F - Diário de Bordo Paulo

Nome ficcional: Paulo	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Hoje antes da aula sentia-me um pouco desmotivado	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Senti-me mais motivado	Sinto-me mais alegre	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 2	Hoje antes da aula sentia-me um pouco triste	Sim senti-me muito bem	Senti-me alegre	Após a aula sinto-me contente	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 3	Hoje antes da aula sentia-me desanimado	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Ao fazer a aula senti animação	Após a aula sinto-me animado	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 4	Hoje antes da aula estava a dormir	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Ao fazer a aula senti-me animado	Após a aula sinto-me bem	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 5	Hoje antes da aula sentia-me bem	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Ao fazer a aula senti-me bem, alegre	Após a aula sinto-me bem	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 6	Hoje antes da aula sentia-me muito desanimado	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Senti-me mais animado	Após a aula sinto-me contente	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	
Aula 7	Hoje antes da aula sentia-me mole	Sim senti-me bem ao fazer a aula	Ao fazer a aula senti-me alegre	Após a aula sinto-me contente	Sim gosto de fazer a aula	Não mudaria nada	

Aula 8	Hoje antes da aula sentia-me	Sim sinto-me bem ao fazer a aula	Ao fazer a aula senti-me alegre	Sim gosto de fazer a aula		Não mudaria nada	
Aula 9	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu
Aula 10	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escrevi eu	Não escrevi eu	Não escreveu

Apêndice G - Diário de Bordo Paulo F

Nome ficcional: Paulo F	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Sentia-me triste	Por acaso senti-me alegre e divertido	Senti-me aliviado	Fico feliz por ter acompanhado de colegas e professora	Eu não sabia como a aula ia ser tão divertida e alegre	Não mudaria nada	Á muita coisa que podia fazer que gosto de guardar tudo dentro de mim
Aula 2	Sinto-me cada vez que venho a esta aula mais tranquilo	Por acaso até me sinto bem	Senti-me mais aliviado do que costumava estar	Tenho sempre melhor sentimentos quando saio	O apoio que a professora nos dá	A maneira de pensar	Dá-me vontade de aprender
Aula 3	Senti-me expressamente aliviado e mais calmo por ir para a aula	Senti-me sim	Senti que a hora passa depressa e a aula foi muito boa	Sinto-me com mais expressão e convivo mais	Por acaso gosto muito		Aprender muito mais ainda que não ligava para aprender
Aula 4	Bem divertido e adorando a	Senti-me bem e	Senti-me alegre e	Fico com saudades de não estar mais	Gosto de fazer as parcerias	A minha maneira de ser	Com o tempo...

	aprendizagem	engraçado	engraçado	nas aulas hoje			
Aula 5	Sentia-me com falta de tar na aula	Senti-me bem como sempre	Senti-me realizado e eficaz	Sinto-me mais leve	Por acaso adoro muito	Muita coisa gostava de continuar a ter	Ainda não
Aula 6	Sinto-me bem e feliz de ter esta aula e feliz por estar aqui	Gostei sim, e de dar opiniões	Senti-me aliviado ainda mais	Alegre de estar sempre esta aula agradável	Gosto de fazer vários jogos	A minha maneira de agir	Ainda não. Só encontrar mais confiança
Aula 7	Sinto-me a vontade na aula	Senti depois do sonho que tive esta noite	Senti-me menos preocupado com as coisas que pensei	Relaxado e feliz	Gostei muito de jogar	A minha maneira de ser	Posso fazer quando tiver total confiança
Aula 8	Sinto-me relaxado e cheio de dores	Senti-me bem e relaxado	Senti-me com menos dores	Senti-me relaxado com a professora e os colegas	Gosto sim	Mudaria sempre a minha maneira de ser	Não neste momento professora
Aula 9	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu
Aula 10	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu	Não escreveu

Apêndice H - Diário de Bordo El Chapo

Nome ficcional: El Chapo	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Sentia-me normal	Sim senti-me mais relaxado	Senti-me bem e relaxado	Bem	Sim	nada	
Aula 2	ansioso	Sim fez bem a alma	Cumplicidade	relaxado	Sim muito	nada	Ta tudo bem
Aula 3	Cansado	Sim bem	Alegria	Bem	Sim	Nada	Esta tudo bem
Aula 4	Sim sentia-me bem	Senti-me bem comigo	Relaxado e bem	Sim muito	Nada	Não, ta tudo bem	
Aula 5	Bem	Sim	Relaxado	Bem	Sim	nada	
Aula 6	Bem	Sim	Bem	Sim	Nada	Nada a acrescentar	
Aula 7	Bem	Sim	Bem	Sim	Nada	Tudo bem	
Aula 8	Normal	Sim muito bem	Alegria	Contente	Sim muito	Nada	Ta tudo bem
Aula 9	Nromal	Sim	Bem	Alegre	Sim	Nada	Tudo bem
Aula 10	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Apêndice I - Diário de Bordo Don Simon

Nome ficcional: Don Simon	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Um pouco deprimido	Senti-me melhor depois da aula, foi engraçada	Senti-me abstraído da realidade	Abstraído	Sim foi divertida	Nada foi uma boa aula deu para abstrair	
Aula 2	Sentia-me com sono	Senti-me mais á vontade	Senti que saiu-me de certo modo um peso de cima	Destressado	Sim foi interessante	Por enquanto não mudaria nada	Gostaria de partilhar o meu á vontade ao fazer a aula, devíamos ter mais atividades destas
Aula 3	Sentia-me aborrecido sem ocupação e desmoralizado	Senti-me como se tivesse tirado um peso de cima fiquei mais leve	Senti-me leve	Destressado e mais leve	Foi bom fazer a aula emocionalmente e fisicamente e mais leve	Acho que os exercícios que a professora fazem são bons não mudaria nada	
Aula 4	Com muito sono e um pouco abalado não me apetecia vir á aula	Senti-me um pouco melhor ao fazer a aula enquanto estamos na aula não pensamos nos problemas	Senti-me distraído sem pensar nos problemas	Um pouco mais alegre do que quando entrei	Sim é um bom momento de distração e alguma aprendizagem		

Aula 5	Senti-me um pouco eufórico devido a certos acontecimentos e a aula em si relaxou-me	Senti-me bem e relaxado ao terminar a aula	Senti-me relaxado fisicamente e espiritualmente	Sim gostei devia continuar as aulas de teatro			Tem sido bom estar nas aulas desvia-me um pouco da realidade
Aula 6	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 7	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 8	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 9	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
Aula 10	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Apêndice J- Diário de Bordo Carlos

Nome ficcional: Carlos	Como é que eu me sentia hoje antes da aula	Senti-me bem ao fazer a aula?	O que senti ao fazer a aula	Como me sinto após a aula	Gosto de fazer a aula?	O que mudaria	Se tiver alguma coisa que gostasse de partilhar, posso fazer neste ponto
Aula 1	Sentia-me bem	Gostei Bastante	Senti-me bem, alegre muito alegre	bem	Gostei muito	Não	Queria cantar. Toco viola e canto
Aula 2	Sentia-me bem	Sinto-me muito bem	Senti um alívio	Bem	Sim	Não	
Aula 3	Bem	Sim	Bem disposto	Bem super bem	Gosto	nada	
Aula 4	Estava bem	Sim	Bem disposto, alegre	Bem	Gosto	nada	
Aula 5	Bem	Sim. Otimo	Senti-me alegre	Bem. Muito bem	Gosto		Só para tocar guitarra
Aula 6	Um bocadinho mal pensei não vir	Senti-me muito bem	Estava mal. Mas agora estou bem	Estou bem	Gosto	Não	
Aula 7	Estava contente por vir para a aula	Sim muito bem	Senti-me muito bem	Muito alegre. Relaxado. pensativo	Gosto muito	Não. Esta ótimo. Rimos brincamos	Gostava de cantar
Aula 8	Triste	Sim	Contente. Alegre	Bem. Melhor como entrei na aula	Gosto muito	A minha vida	
Aula 9	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

<b>Aula 10</b>	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu



***Descomplicar***  
**TEATRO**

SEGUNDAS, TERÇAS E SEXTAS  
COM BEATRIZ FRANCO

Pelas 9h30  
Inscrições na  
biblioteca do EP

Atreve-te a experimentar aulas de  
expressão dramática.  
Poderás contar com muita diversão,  
jogos e a boa energia é garantida!

# Teatro

## Des(complicar) o teatro



A professora Beatriz foi muito paciente, profissional, simpática, importava-se connosco, em como nos sentíamos e encorajava-nos a participar nos vários exercícios.

E no geral, todos os exercícios/jogos teatrais puxaram por nós, pela nossa criatividade e ajudaram em compreender, ouvir e interagir melhor com o outro.

EP Silves, 10/03/2023

Texto elaborado pelos formandos participantes

**A**s aulas de expressão dramática, lecionadas pela professora Beatriz Franco tiveram início no dia 14 de fevereiro. Foi uma experiência nova e positiva convivemos, rimos, aprendemos e gostaríamos que os outros reclusos também tivessem uma oportunidade destas.

A aula transportou-nos para um universo à parte. Por vezes nem parecia que estávamos numa prisão.

Gostaríamos que estas aulas tivessem continuação, uma vez que contribuiu para uma mudança interior em cada um de nós e fez-nos pensar de forma diferente.

O exercício que gostámos mais, foi o da meditação, fez-nos bem fechar os olhos e entrar em contacto com o nosso eu interior, perceber como nos sentimos, o que são energias positivas e negativas.



## Anexos



Exmo(a) Senhor(a)  
Dra. Beatriz Estevão Franco  
beatrizestevaofranco@hotmail.com

V/ referência	N/ referência	Ofício N.º	Data
		13/CCCRE	12.01.2023

**Assunto:** Investigação Académica para Mestrado em Educação Social na UALG

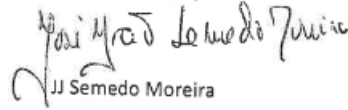
Tenho a honra de informar V. Exa que, por despacho do Sr. Diretor-Geral, Prof. Doutor Rui Abrunhosa Gonçalves, datado de 12/01/2023, está autorizada, no âmbito do Mestrado em Educação Social da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, a realizar a investigação académica no Estabelecimento Prisional de Silves.

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

- a calendarização do estudo seja acordada com a Direção do Estabelecimento Prisional, por forma a que se conciliem os objetivos académicos com a exequibilidade do trabalho, sem perturbação do quotidiano;
- o desenvolvimento do estudo esteja sempre dependente da disponibilidade dos reclusos para participarem, reservando-se-lhes o direito de, a qualquer momento, poderem interromper a sua cooperação;
- a investigadora fique obrigada a preservar o anonimato dos dados e das pessoas que venham a cooperar;

- do resultado final do trabalho, deve ser remetida cópia ao Centro de Competências de Comunicação e Relações Externas.

Com os melhores cumprimentos,

O Chefe de Equipa  
  
JJ Semedo Moreira

Anexo 1: Ofício da autorização da investigação segundo a DGRSP