

AMBIENTES ONLINE DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO PRISIONAL: FLEXIBILIDADE, PARTICIPAÇÃO E INCLUSÃO DE RECLUSAS NA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

Angélica Monteiro, RECI – Instituto Piaget /CIIE- FPCEUP, armonteiro@fpce.up.pt
Rita Barros, RECI – Instituto Piaget, rbarros@gaia.ipiaget.pt
Celestino Magalhães, Universidade do Minho, celestino.magalhaes@gmail.com

Resumo

A Educação em contexto prisional é um direito e pode constituir-se uma oportunidade de aprendizagem de adultos com historial de insucesso e de abandono escolar. Neste sentido, a formação no interior das prisões deve ser diversificada e dar resposta aos desafios que se impõem à sociedade em geral, entre eles os advindos da sociedade de informação. O objetivo do presente texto é analisar as características dos ambientes digitais de aprendizagem em contexto prisional feminino, tendo como princípios a flexibilidade, a participação e a inclusão. Do ponto de vista metodológico, os dados foram recolhidos através de revisão de literatura e de um *focus group* e, posteriormente, submetidos a análise de conteúdo. Os resultados permitiram uma sistematização das características dos ambientes online inclusivos, identificadas neste contexto específico de formação, assim como das potencialidades ou limitações para a inclusão e a aprendizagem, segundo a perceção das reclusas envolvidas.

Palavras-chave

E-learning; aprendizagem ao longo da vida; educação prisional; ambientes digitais de aprendizagem

Abstract

Education in prisons is a right and may constitute an opportunity for adults, with a history of failure and dropping out of school, to learn. In this sense, training inside prisons must be diversified and respond to the challenges imposed to society in general, including those arising from the information society. The purpose of this paper is to analyze the characteristics of a digital learning environment in prison context, based on principles of flexibility, participation and inclusion. From the methodological perspective, data were collected through literature review and a focus group and, then, submitted to a content analysis. As main results, the characteristics of online inclusive environments, identified in this specific context of training, are systematized, as well as the potentialities or limitations for inclusion and knowledge construction, according to the perception of the female inmates involved.

Keywords

E-learning; lifelong learning; prison education; digital learning environments

Introdução

Com a emergência do paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), a Educação de Adultos passou a ser entendida como um imperativo e não apenas como uma questão periférica. No entanto, continua a verificar-se a tendência conhecida como "Efeito São Mateus", segundo a qual os indivíduos com níveis educacionais e ocupacionais mais elevados e, portanto, com menos necessidades educativas, são os que mais procuram as atividades de aprendizagem, o constitui um risco à consolidação estrutural da desigualdade social (Schreilber-Barsch, 2009). Os indivíduos que se encontram em situação de reclusão estão em dupla desvantagem. Privados de liberdade, mas não da possibilidade de aprender, são, tradicionalmente, indivíduos com baixas habilitações académicas e com percursos formativos pautados pelo abandono e pelo insucesso. Este fato é particularmente relevante no caso de mulheres reclusas, num país onde as desigualdades de género persistem e bloqueiam a participação equitativa de mulheres e homens em todos os aspectos da sociedade, que simboliza um nível de maturidade política da sociedade. O mercado de trabalho continua a favorecer os homens em relação às mulheres e reflete e reforça os papéis distintos de homens e mulheres, polarizando as divisões existentes. Do ponto de vista profissional, ainda subsiste a ideia de que certas profissões ou áreas como a de informática, são mais adequadas ao género masculino, limitando, desta forma, as oportunidades, ou gerando desde muito cedo uma falsa crença de inaptidão nas próprias mulheres.

Neste contexto potencialmente inibidor de oportunidades, os ambientes digitais de aprendizagem em contexto prisional proporcionam possibilidades únicas de aprendizagem a estas pessoas. O estudo que apresentamos enquadra-se num projeto piloto português de e-learning em estabelecimentos prisionais e centra-se

na análise das características dos ambientes online em contexto prisional, no que concerne à sua flexibilidade, inclusividade e participação. A percepção dos indivíduos sobre as potencialidades e limitações da formação de adultos em e-learning é um elemento central desta análise, pelo que foi também tomada em consideração.

Aprendizagem *online* em contexto prisional

A implementação em estabelecimentos prisionais europeus de projetos em e-learning, já anteriormente retratados por Monteiro, Barros & Leite (2015), evidencia as mais valias desta opção, no que diz respeito à promoção da inclusão via desenvolvimento da literacia digital, assim como à possibilidade de conceção de novas abordagens pedagógicas sustentadas em ambientes de aprendizagem colaborativa. Contudo, estas vantagens só são conseguidas se os projetos atenderem às especificidades dos públicos-alvo e às barreiras que se colocam nestes contextos particulares de aprendizagem. Reportamo-nos a barreiras de natureza individual, relativas aos formandos e formadores, barreiras institucionais, barreiras tecnológicas e barreiras pedagógicas.

O estudo que apresentamos, enquadra-se no projeto EPRIS (Barros & Monteiro, 2015), um projeto piloto português de e-learning em estabelecimentos prisionais que resultou do reconhecimento da importância do trabalho em parceria e de uma intervenção articulada para a efetiva integração social de populações vulneráveis, bem como da urgência de encontrar uma forma inovadora de atuar junto da população reclusa, apostando na precocidade da intervenção e no envolvimento dos beneficiários na construção de respostas. O desenho do projeto atendeu não apenas às questões de igualdade de género de mulheres que se encontram em situação de reclusão, como também a sua futura reinserção social e laboral, com antecipação de dificuldades associadas a este processo. Para além da empregabilidade, foram questões centrais do projeto a promoção da justiça social e o reforço da autoestima das reclusas, cuja implementação se traduziu numa oportunidade de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais

que, no futuro, poderão constituir ferramentas fundamentais para a inclusão no mercado de trabalho.

Neste sentido, é objetivo deste projeto contribuir para a plena reinserção social da população reclusa, criando um modelo de intervenção integrada e estruturada, suscetível de replicação/ disseminação, credibilizando uma estratégia inovadora de reinserção social, que visa:

- promover a inclusão social da população reclusa;
- prevenir e combater o desemprego de longa duração;
- promover a igualdade de género no mercado de trabalho, designadamente do sexo feminino;
- promover as Tecnologias de Informação e Comunicação enquanto instrumento de inclusão social;
- promover o empreendedorismo e mecanismos de criação de autoemprego.

O EPRIS incluiu uma formação em regime de *e-learning*, com 250 horas, organizada, numa primeira fase, em três grandes módulos (ambientação, Microsoft Office e empreendedorismo), cujo foco se dirigiu ao desenvolvimento de competências e estímulo ao interesse pelas aprendizagens, mais do que aos conteúdos específicos de formação. A opção pela formação em regime de *e-learning* deveu-se, sobretudo, ao conhecimento das potencialidades deste meio, enquanto dispositivo de diferenciação pedagógica, tendo um papel reconhecido na resposta aos desafios que o mundo globalizado coloca ao nível da ALV e no desenvolvimento de competências tecnológicas e sociais. Por outro lado, a diversidade em termos de necessidades formativas das pessoas em situação de reclusão exige o desenvolvimento de novas metodologias e ferramentas de intervenção educativa mais adequadas a esta população, o que vai ao encontro das preocupações de outros projetos direcionados a experiências de aprendizagem online em contexto prisional (Farley, Murphy & Bedford, 2014).

Metodologia

Os dados aqui apresentados resultam de um estudo, de natureza interpretativa, realizado no âmbito do EPRIS. Os dados foram recolhidos através de revisão de literatura e de um *focus group* realizado presencialmente com 8 de 10 reclusas/formandas (F1, F2...F8) que participaram da formação.

Em relação à revisão de literatura, o estudo centrou-se no período de 2009 a 2015, em jornais com revisão entre pares e textos em língua inglesa. A pesquisa foi feita através da base de dados científica ERIC, com as seguintes Palavras-chave

“e-learning”, “lifelong learning”, “adult education”. Obtiveram-se 150 resultados que, após a leitura dos resumos e seleção por relevância (tendo com critérios de inclusão a semelhança dos contextos de implementação, o envolvimento de aprendentes adultos e as características específicas do público-alvo), foram reduzidos a 11 artigos, cujo conteúdo foi submetido a análise de conteúdo (Maxwell & Miller, 2008). O resultado, complementado pela fundamentação teórica, permitiu-nos responder às seguintes questões:

- Quais as barreiras para o recurso ao e-learning, como meio de ALV, como meio de inclusão digital?
- Quais os factores que contribuem que o e-learning, enquanto meio de ALV, possa contribuir para a inclusão digital?

O *focus group* realizou-se presencialmente, em setembro de 2015, no estabelecimento prisional onde ocorreu o estudo e teve por objetivo conhecer as percepções das reclusas/formandas acerca das potencialidades e limites da formação em e-learning. Os procedimentos para a realização do *focus group* foram:

- pedido de autorização ao estabelecimento prisional e agendamento da reunião;
- convite às dez formandas, sendo que oito aceitaram participar após o esclarecimento dos objetivos e assinatura do consentimento informado;
- elaboração de um plano com os tópicos a serem abordados (aspectos positivos e negativos acerca da formação, impacto da formação na vivência e rotina na prisão, projeção do impacto da formação no futuro).

Obtido o consentimento para gravar em áudio, no início do *focus group*, todo o discurso, foi, posteriormente, transcrito. Outras questões éticas, designadamente a autorização formal do estabelecimento prisional, a assinatura do consentimento informado e a garantia de confidencialidade na divulgação dos resultados, foram acauteladas.

Os pontos abordados no *focus group* e que serviram de orientação para o debate foram: i) satisfação com a formação; ii) aspectos técnicos e pedagógicos; iii) impactos da formação no dia a dia no estabelecimento prisional; iv) projeção/expetativas qunato à formação e ao futuro pessoal e profissional.

Resultados

Os resultados apresentados, conforme referido, foram obtidos através de revisão de literatura e de um *focus group* envolvendo 8 reclusas/formandas participantes da fase piloto do EPRIS.

Relativamente à revisão de literatura, os 11 artigos analisados (Antonis *et al*, 2011; Bear, 2012; Becker, Newton, & Sawang, 2013; Bradshaw, 2009; Cheng *et al*, 2012 ; Chu, 2010 ; Criu & Ceubanu, 2013; Jefferies & Hyde, 2010; Levinsen, 2011; Mavroudi & Hadzilacos, 2013; Mouzakitidis & Tuncay, 2011), permitiram uma identificação de temas e subtemas, conforme apresentado na figura 1.

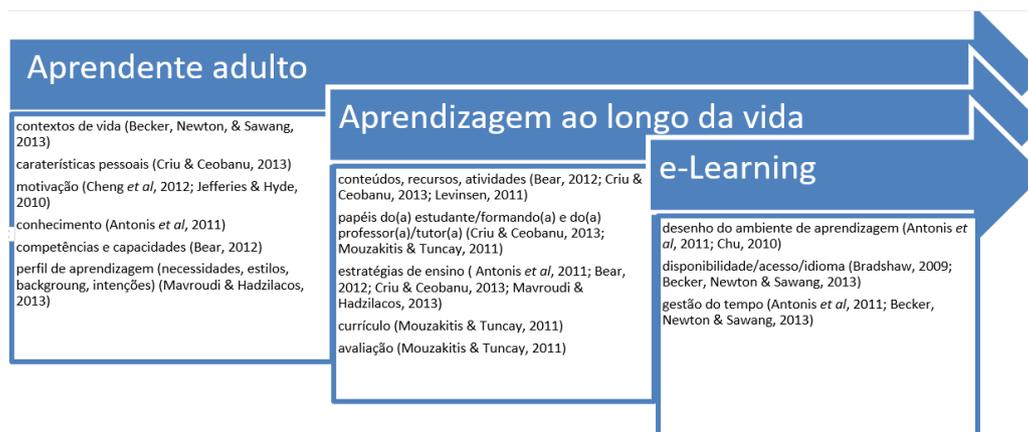


Figura 1. E-learning para a inclusão digital de aprendentes adultos

A figura 1 mostra que 7 dos 11 artigos abordam questões relacionadas com os adultos, incluindo motivações, percepção e preocupações acerca do e-learning, suporte familiar, necessidades de aprendizagem, experiências de aprendizagem, estudo, trabalho e competências pessoais. As questões relativas à ALV e e-learning podem ser encontradas em todos os artigos e incluem: estratégias de aprendizagem; o papel do formando e o papel do formador/tutor; design e organização de ambientes virtuais de aprendizagem.

De acordo com os textos analisados, a ALV mediada por ambientes virtuais, num contexto de aprendizagem de adultos, está relacionada com o acesso aos meios de comunicação e com as características sociais, profissionais e económicas deste público-alvo, que podem constituir-se como uma barreira ao e-learning e contribuir para a "divisão digital".

A revisão da literatura possibilitou a identificação das caraterísticas dos ambientes inclusivos e, em conjunto com o focus group, permitiu identificar barreiras e fatores que contribuem para o uso do e-learning em contexto de ALV e suas implicações para a inclusão digital em contexto prisional.

As caraterísticas dos ambientes inclusivos, bem como as barreiras e fatores que contribuem para o e-learning em contexto prisional expressos pelas reclusas dão-nos pistas para a reflexão acerca dos seguintes aspectos: flexibilidade desta modalidade de formação (contextos de formação, disponibilidade, conteúdos,

avaliação, gestão do tempo), aumento das oportunidades de participação em ambientes e contextos culturais digitais (estratégias de ensino/aprendizagem, acesso aos meios, impacto nas aprendizagens e nas vivências, atividades, colaboração) contribuição para o potencial de inclusão na Sociedade de Informação (desenvolvimento pessoal e profissional, competências, impacto futuro, empregabilidade, oportunidades de aprendizagem, adaptação às mudanças).

Caraterísticas dos ambientes online inclusivos

Para que a formação contribua para a participação de todos aqueles a quem se destina, é importante promover a comunicação, a interactividade e um forte sentido de envolvimento dos formandos no processo de aprendizagem, através de ambientes flexíveis que propiciam autonomia.

A oportunidade de aprendizagem nestes ambientes que reconhecem, respeitam e valorizam a diversidade cultural e os contextos é particularmente relevante na aprendizagem de adultos, considerando as várias limitações pessoais e profissionais e as expectativas dos adultos quando confrontados com a aprendizagem.

Em suma, os ambientes online de aprendizagem podem contribuir direta ou indiretamente para facilitar a participação em atividades de aprendizagem para todos, reduzir as barreiras de acesso e respeitar as especificidades e os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes (Becker & Sawang, 2013, Mouzakitis & Tuncay, 2011), ou seja, pode contribuir para a inclusão digital. Estes ambientes possuem ainda as seguintes caraterísticas:

- - Os processos de ensino devem promover a aprendizagem colaborativa, contextualizada e o uso de conhecimentos prévios dos próprios formandos (Criu & Ceobanu, 2013).
- - As atividades propostas devem ser significativas, relacionar-se com a vida real e ter resultados práticos, tangíveis e relevantes (Criu & Ceoanu, 2013 ; Chu, 2010 ; Mavroudi & Hadzilacos, 2013).

Os conceitos inscritos na aprendizagem de adultos e da ALV aplicam-se à educação em contexto prisional, uma vez que, segundo a “Recomendação sobre as regras penitenciárias europeias” (Conselho da Europa, 2006), deve existir um paralelismo entre a educação dos reclusos e a educação proporcionada aos grupos etários semelhantes em contexto extra-prisional, sendo que o leque de oportunidades de aprendizagem deve ser o mais amplo possível. Contudo, as prisões, em geral, oferecem um contexto desfavorável ao desenvolvimento das competências digitais: acesso restrito ou inexistente às TIC e à Internet; baixo nível de literacia/competências básicas das pessoas em reclusão; falta de motivação para estudar; falta de confiança na qualidade e na segurança dos ambientes de Educação a distância por parte dos profissionais dos serviços prisionais (Hawley, Murphy & Souto-Otero, 2013).

Conceito subjacente de currículo

- O currículo é visto como um processo, os meios são tão importantes como os resultados de aprendizagem, o sujeito é co-responsável pela aprendizagem, pelos processos de autonomia, de reflexão e de pensamento dialógico.

Interação

- O ambiente funciona como um espaço de expressão, criação e desenvolvimento pessoal e coletivo. As estratégias de ensino baseiam-se na discussão, problematização, organização de ideias e partilha dos resultados
- O ambiente de aprendizagem possibilita diversos níveis de interação com o próprio ambiente (recursos e atividades), conteúdos e pessoas.
- O/a professor (a) assume o papel de moderador(a), acompanhando o/a aluno(a) ao longo do processo.

Conteúdos, recursos e tarefas

- Nas tarefas propostas existe uma diversidade de espaços e tempos de interação em grupos e de trabalho individualizado
- Os recursos oferecem a possibilidade de escolha do melhor caminho para realizar determinada tarefa ou ultrapassar um desafio (individualizado ou em grupo).
- Os conteúdos abordam aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, culturalmente relevantes. Têm origem no interesse dos alunos e o nível de dificuldade é adequado a diferentes níveis de desenvolvimento (considerando o real, o potencial e o proximal)

Avaliação

- Avaliação formativa, sumativa e auto-avaliação. A avaliação é feita por todos e tem por objetivo a autorregulação das aprendizagens e a tomada de consciência acerca da pertinência e viabilidade dos caminhos escolhidos, bem como definir estratégias e novos desafios para o trabalho futuro

Figura 2. Características dos ambientes virtuais de aprendizagem inclusivos (fonte: Monteiro & Leite, 2016).

Para que se reconheçam e se respeitem a diversidade e as especificidades dos aprendentes, Monteiro & Leite (2016) identificaram características dos ambientes digitais inclusivos, conforme apresentado na figura 2:

As características apresentadas na figura 2 foram consideradas na formação a que se refere o estudo aqui apresentado, designadamente através do envolvimento das reclusas/formandas. De facto, a participação das formandas foi uma constante ao longo de todas as fases de projeto, incluindo a fase de conceção do ambiente virtual de aprendizagem. No decorrer do processo foram feitas auscultações, que permitiram um ajustamento sistemático em função das características, necessidades e preferências das formandas. Esta participação concretizou-se a vários níveis, como por exemplo:

- a escolha dos módulos de formação;
- a interface e a disposição dos elementos no ambiente de aprendizagem;
- os recursos disponibilizados (tipo de media, conteúdos, ...);
- as opções didático-pedagógicas (interatividade, atividades, ritmos e estilos de aprendizagem).

A plataforma da formação foi a Moodle, customizada para atender as particularidades do projeto (como, por exemplo, as questões de segurança), e para atender às necessidades identificadas. As principais características desta plataforma são: permitir a comunicação online síncrona e assíncrona (foram utilizados sobretudo fóruns); disponibilização de instrumentos de avaliação e consulta de opinião (testes, questionários, trabalhos); suportar diferentes tipos de media; registar as entradas no ambiente de formação e as tarefas elaboradas pelos utilizadores, que possibilitaram detetar atempadamente os diferentes níveis de interesse, empenho e capacidade de trabalho autónomo.

Possibilidades e limites da formação de adultos em *e-learning*

Relativamente às potencialidades e limites do e-learning para a formação de adultos, os dados obtidos através da revisão da literatura, indicam as seguintes possibilidades:

O ambiente de aprendizagem e o suporte do tutor pode contribuir para a motivação e noção da utilidade do e-learning para a inclusão social. (Cheng et al, 2012)

Os métodos de ensino-aprendizagem podem contribuir para a aprendizagem de adultos em um ambiente online. Esses métodos devem ser centrados no aluno, interativos e estimular a autonomia. (Mavroudi & Hadzilacos, 2013; McDougall, 2015; Criu & Ceobanu, 2013)

Quanto aos limites, os autores identificaram questões relacionadas à tecnologia, design, dúvidas sobre sua confiabilidade e a relevância do e-learning, a linguagem utilizada, os métodos de ensino-aprendizagem e a gestão do tempo (Cheng et al, 2012; Criu & Ceobanu, 2013).

No que diz respeito à esta modalidade em contexto prisional, através do focus group, as reclusas/formandas referiram possibilidades e limites da formação que frequentaram. Quanto aos aspectos positivos, abordaram: aumento da autoestima e autopercepção de competências de estudo, possibilidade de construção de conhecimentos; comunicação, interatividade, partilha; autonomia, possibilidade de explorar e de errar; ocupação do tempo e o enriquecimento pessoal. São exemplos claros as seguintes afirmações:

Eu até antes de começar o curso fiquei.. se calhar vou desistir, porque não sou capaz, e realmente não fazia sentido o que pensava (...) a nossa vontade muda. Eu falo por mim, há tanto tempo tive parada em relação a qualquer coisa como estudar, isto veio mudar a minha perspectiva, até pensar que era possível. (F2)

Sinceramente, eu tenho ideias de abrir um restaurante em paralelo com o meu trabalho, a minha profissão e achei giríssimo aprender a fazer as contas, as multiplicações, as percentagens... (F3)

Há muitos anos deixei de estudar, agora se calhar por ter outra idade, acho que tenho mais empenho em aprender e concentrar-me, estou mais dedicada, também não estou a fazer mais nada, quer dizer, estou a trabalhar,

mas estando aqui se calhar dedico-me mais um bocadinho a isto ... Eu pensava que, se calhar, era mais burra do que sou, por exemplo. (F6)

Os aspectos negativos enunciados foram: desmotivação devido a situações relacionadas com a vida em reclusão; ansiedade; gestão das tarefas laborais/ocupacionais com a formação; limitações de acesso à Internet; falta de interesse nos conteúdos abordados em determinados módulos, falta de bases e necessidade de mais acompanhamento. Destacamos as seguintes afirmações:

(...) Em relação a mim, a minha dificuldade no meio do curso foi de mim mesma. Enquanto eu não estou bem comigo mesma, não consigo fazer nada, ou seja, a partir do momento em que fui de precária, perdi a paciência para o portátil, esquece (...) Eu acho que a Internet é mesmo essencial, pelo menos eu acho, isto não funciona sem Net. Se não temos que estar sempre a chamar o professor, daqui a nada temos uma cela para ele. (F1)

(...) a minha opinião, o nível de qualificação sobre outras reclusas acho que é o mínimo, mesmo. Eu acho que senti um bocado que precisava mais de acompanhamento. (F6)

(...) eu vou ser sincera, quando um assunto não me interessa, eu não tento aprender. (F5)

Os aspectos referidos por estas formandas/reclusas são comuns à maioria dos projetos de *e-learning* que ocorrem em contexto prisional e que estão relacionados com a tecnologia, as prisões, a formação e os formandos/reclusos (Lockitt, 2011). Do ponto de vista da tecnologia, o autor refere a falta de recursos com qualidade, uso inefetivo e acesso restrito. Quanto às prisões, o autor refere questões administrativas e a falta de sensibilização dos profissionais acerca do potencial das tecnologias. As dificuldades relativas à formação prendem-se com questões curriculares e a limitação da oferta formativa. Quanto às pessoas em reclusão, o autor refere a falta de motivação, falta de formação básica, receio e falta de confiança nas tecnologias.

Conclusões

Os resultados permitem concluir que o ambiente virtual de aprendizagem contribuiu para a satisfação das formandas no que concerne a este tipo de experiência de formação, ao mesmo tempo que serviram para identificar as potencialidades e limitações da sua utilização.

As potencialidades traduzem-se na possibilidade de construção de conhecimentos; na comunicação, interatividade, partilha; na autonomia, possibilidade de explorar e de errar; na ocupação do tempo e o enriquecimento pessoal. As limitações identificadas passaram pela desmotivação devido a situações relacionadas com a vida em reclusão; ansiedade; gestão das tarefas laborais com a formação; limitações de acesso à Internet; falta de interesse nos conteúdos abordados em determinados módulos.

Quanto ao impacto da formação destacamos o seu contributo para o aumento da capacidade de aprender, referidas pelas reclusas em diferentes momentos. Isto é um apontador de que, apesar das dificuldades e dos problemas que a vida em reclusão impõe, há uma série de vantagens que podem ser atribuídas à formação online em contexto prisional.

O sucesso da formação, suportado em indicadores como o reconhecimento das reclusas dos potenciais benefícios do e-learning em termos pessoais e profissionais, parece estar associado ao fato de terem sido tidas em consideração as necessidades individuais e características pessoais destas reclusas. Teve igualmente influência o recurso a processos de interação que favoreceram o seu envolvimento em todas as fases da formação que, de resto, evidenciou algumas possibilidades que as tecnologias podem oferecer para a aprendizagem em contextos prisionais.

Em suma, todo o processo de intervenção e de reflexão sobre a prática evidencia que os princípios da formação aqui abordados (flexibilidade, participação e inclusão) vão ao encontro do que referem os autores consultados e, simultaneamente, das necessidades destas reclusas, neste contexto em particular. A flexibilidade desta modalidade de formação relaciona-se com: a transversalidade

dos contextos de formação abrangidos (formal, não formal e informal); a disponibilidade dos conteúdos e das atividades em horários não convencionais, o que permite conciliar com as tarefas diárias e a rotina do estabelecimento prisional, a gestão do tempo e a flexibilidade em termos didático-pedagógico (respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes possibilidades de resposta, alternativas de conteúdos, recursos e tipos de avaliação, etc.). O aumento das oportunidades de participação em ambientes e contextos culturais digitais relaciona-se com a flexibilidade anteriormente referida e com a possibilidade de se desenhar e customizar ambientes e atividades que permitam a interação, o trabalho em equipa, o acesso aos meios do ponto de vista físico e cognitivo, aumentando o sentido de pertença e criando condições para a aprendizagem. Todos estes fatores conjugados contribuem para o potencial de inclusão na Sociedade de Informação, através do desenvolvimento de competências de utilização dos recursos tecnológicos, da reflexão crítica acerca dos meios, da construção e partilha de recursos digitais, do desenvolvimento pessoal advindo das tarefas e do trabalho em equipa, com possíveis impactos futuros em termos empregabilidade e adaptação às mudanças da sociedade do conhecimento.

Referências

- Antonis, K., Daradoumis, T., Papadakis, S., & Simos, C. (2011). Evaluation of the effectiveness of a web-based learning design for adult computer science courses. *Ieee Transactions on Education*, 54(3), 374-380.
- Barros, R., & Monteiro, A. (2015). E-Learning for Lifelong Learning of Female Inmates: The Epris Project. *Proceedings of EDULEARN15 Conference* (pp. 7056-7063), Barcelona, Spain.
- Bear, A. (2012). Technology, learning, and individual differences. *Journal of adult education*, 41(2), 27-42.
- Becker, K., Newton, C., & Sawang, S. (2013). A learner perspective on barriers to e-learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(2), 211-233.
- Bradshaw, D. (2009). The power of 'e': extending the 'E' in ACE. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(2), 365-381.

- Cheng, B., Wang, M., Moormann, J., Olaniran, B., & Chen, N. (2012). The effects of organizational learning environment factors on e-learning acceptance. *Computers & Education*, 58(3), 885-899. doi:10.1016/j.compedu.2011.10.014.
- Chu, R. J. (2010). How family support and internet self-efficacy influence the effects of e-learning among higher aged adults- analyses of gender and age differences. *Computers & Education*, 55(1), 255-264.
- Conselho da Europa (2006). *Recomendação Sobre as Regras Penitenciárias Europeias*. Acedido em 27/2/2017, em <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804c2a6e>
- Criu, R., & Ceobanu, C. (2013). E-Learning implications for adult learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 56-65.
- Farley, H., Murphy, A., & Bedford, T. (2014). Providing simulated online and mobile learning experiences in a prison education setting: Lessons learned from the PLEIADES pilot project. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 6(1), 17-32. doi:10.4018/ijmbl.2014010102
- Hawley, J., Murphy, I., & Souto-Otero, M. (2013). *Prison Education and Training in Europe: Current State-of-Play and Challenges*. Acedido em 5/1/2015, em http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/prison_en.pdf.
- Jefferies, A., & Hyde, R. (2010). Building the future students' blended learning experiences from current research findings. *Electronic journal of e-learning*, 8(2), 133-140.
- Levinsen, K. (2011). Fluidity in the Networked Society - Self-initiated learning as a Digital Literacy Competence. *The Electronic Journal of e-Learning*, 9(1), 52-62.
- Mavroudi, A., & Hadzilacos, T. (2013). Learning needs analysis of collaborative e-classes in semi-formal settings: The REVIT example. *International review of research in open and distance learning*, 14(5), 211-239.
- Maxwell, J. A., & Miller, B. A. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. In P. Leavy & S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 461-477). New York: Guilford Press.
- McDougall, J. (2015). The quest for authenticity: a study of an online discussion forum and the needs of adult learners. *Australian Journal of Adult Learning*, 55(1), 94-112.
- Monteiro, A., & Leite, C. (2016). Inclusive digital online environments as a device for pedagogic differentiation: a taxonomy proposal. *E-learning and knowledge Society*, 12(4), 25-37.
- Monteiro, A., Barros, R., & Leite, C. (2015). Lifelong Learning Through E-Learning in European Prisons: Rethinking Digital and Social Inclusion. *Proceedings of INTED2015 Conference* (pp. 1038-1046), Madrid, Spain.

Mouzakitis, G., & Tuncay, N. (2011). E-learning and lifelong learning. *Turkish online journal of distance education-TOJDE*, 12(1), 166-173.

Schreilber-Barsch, S. (2009). Raising participation - or furthering exclusion? Regional lifelong learning strategies under scrutiny. *International Journal of Lifelong Education*, 28(1), 41-55.

Menção

Artigo derivado do projeto estratégico do Research in Education and Community Intervention (RECI) do Instituto Piaget e do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da FPCEUP (ref. SFRH/BPD/92427/2013), financiado por Fundos Nacionais pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, Portugal).