



**ANÍCIA RUTE REBELO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL
TEVES CONCEIÇÃO COM REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO A
TRINDADE REFUGIADOS REINSTALADOS NA PROCURA ATIVA
 DE EMPREGO**



**ANÍCIA RUTE REBELO
TEVES CONCEIÇÃO
TRINDADE**

**DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DIGITAL
COM REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO A
REFUGIADOS REINSTALADOS NA PROCURA ATIVA
DE EMPREGO**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Multimédia em Educação, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias, Professora Adjunta da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda – Universidade de Aveiro e coorientação da Doutora Guilhermina Lobato Miranda Professora Auxiliar, c/ Agregação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, exemplo de amor, sabedoria, coragem e dedicação...

Quando não tiveres mais força,
ama... Quando sentires fúria e
revolta, ama... Quando deres por
ti desanimado...
A olhar a vida de lado, ama...
Quando te sentires injustiçado, com vontade de
vingança... Apenas ama...
O amor é o antídoto para toda a maleita
que espreita e se aproveita da condição humana...
Apenas ama!
(Reflexões)

o júri

presidente

Prof. Doutor João Carlos de Oliveira Matias
professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Pedro Guilherme Rocha dos Reis
professor Associado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Prof.^a Doutora Maria João da Silva Ferreira Gomes
professora Auxiliar, Instituto de Educação da Universidade o Minho

Prof.^a Doutora Anabela dos Santos Fernandes
professora Auxiliar Convidada, Faculdade de Letras da Universidade de
Coimbra

Prof. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira
professor Associado, Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Ana Jorge Balula Pereira Dias (Orientadora)
professora Adjunta, Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço a Deus pelo milagre da vida, e pela sua fidelidade e amor. Grata estou meu Deus por mais esta etapa concluída com o teu olhar sobre a minha existência. Agradeço à minha mãe Maria Filipa Nazaré Trindade, pelos sábios conselhos e força e coragem que sempre me deu e ensinou. Mulher de determinação e destemida, sinónimo de amor em excelência. Agradeço ao meu Pai e irmãos: Amâncio Trindade, Amiga Amância, Dade, Tacha (melhor amiga), Pipa, Joana e Lena, obrigada pelos sábios conselhos, cumplicidade e companheirismo neste processo, que se revelou um desafio constante. Agradeço ao Cício e ao Tiago, os meus queridos sobrinhos que me ensinaram que algumas verdades nem sempre vêm dos adultos. Obrigada pela alegria e sorrisos que partilharam comigo, que contribuíram para permanecer firme no caminho.

Agradeço à minha querida Orientadora Professora Ana Balula e à minha querida Coorientadora, Professora Guilhermina (que me acompanha desde o Mestrado), pelo inestimável apoio e sabedoria ao longo de todo o percurso. Obrigada por aceitarem serem minhas orientadoras e pelos comentários e sugestões, sentido crítico e sabedoria. Agradeço a todos os participantes (refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, que por razões de sigilo, não irei nomear) e aos especialistas do estudo, que contribuíram para o concretizar desta investigação. Um bem-haja ao Conselho Português para os refugiados, na pessoa da Filipa Silvestre, que sempre se prontificou a ajudar. Obrigada por terem acolhido este projeto. Grata pelo Vosso apreço. Um especial agradecimento à Lília e aos Seguranças do CPR, sempre presentes ao longo deste processo, prestando todo o apoio logístico necessário para a dinamização das sessões. Agradeço a todos os meus familiares que caminharam comigo nesta aventura. Agradeço à minha querida amiga Carina Rodrigues pela sua amizade, partilha, escuta, paciência, atenção, sabedoria, inspiração e companheirismo ao longo do estudo. Um agradecimento muito especial ao meu amigo Etelberto Costa, ao meu amigo Pintor, Ângelo Marques, à minha querida amiga Branca Caldeira e às minhas amigas e colegas de curso, Maria José e Lurdes Nakala, obrigada pelo vosso ânimo e amizade e pelas longas conversas de incentivo e de perseverança. Todos fizeram parte deste percurso! Não quero deixar de agradecer a todos que, direta ou indiretamente, se cruzaram comigo neste percurso, e fizeram parte deste caminho.

palavras-chave

Competências-chave da competência digital, redes sociais online, refugiado, reinstalado, beneficiários de proteção internacional, procura ativa de emprego.

Resumo

A crise dos refugiados tem-se apresentado como um desafio para os países de acolhimento, na implementação de planos de apoio para estes indivíduos. As respostas são variadas, tendo em consideração as suas necessidades e expectativas, para a alteração da sua condição de vítima desprovida de identidade. Uma das aspirações dos refugiados e beneficiários de proteção internacional, quando chegam ao país de acolhimento, consiste em encontrar uma atividade profissional que lhes garanta a sua subsistência a longo prazo. Porém, estudos têm evidenciado que os refugiados sentem sérias dificuldades em encontrar um emprego que vá ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais. A presente tese procurou compreender: como é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais *online* e estratégias de emprego, pode apoiar refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego? Para dar resposta a esta questão, investigámos de que forma as competências-chave das áreas que antes referimos poderiam ser integradas em conteúdos e atividades de um guião de aprendizagem, com o intuito de apresentar no final, um protótipo de modelo de formação. Os participantes deste estudo foram refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional do Conselho Português para os Refugiados (CPR) que vieram para Portugal entre 2001 e 2017, e que passaram pelo programa de acolhimento do CPR. Para este fim, juntamente com a ampla seleção e análise de documentos para a revisão da literatura, que descrevem os pressupostos teóricos subjacentes ao estudo, foi utilizada uma metodologia qualitativa com pendor de transformação da realidade, com base em *Design-Based Research* (DBR). O projeto foi estruturado em três fases. Uma primeira onde identificámos as características pessoais de 13 participantes; as barreiras e necessidades sentidas no país de acolhimento; competências linguísticas (em Português), profissionais e as suas habilitações académicas. A análise dos dados recolhidos na primeira fase permitiu identificar 11 participantes (refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional) com características de um perfil ativo. A este grupo aplicámos um segundo inquérito por questionário, para identificar as redes sociais online por eles utilizadas, e o nível de proficiência inicial das competências-chave da competência digital que os mesmos consideravam possuir.

Após a análise e tratamento dos dados do segundo inquérito por questionário, criámos um protótipo de guião de aprendizagem do qual obtivemos apreciação de especialistas em redes sociais online, em competência digital, refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, e procura ativa emprego, do ponto de vista da sua estrutura, conteúdo e atividades. Na terceira fase do projeto, aplicámos o guião de aprendizagem e observámos as dúvidas, questões e aprendizagens realizadas. No final das ações de formação, os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional consideraram que aumentaram os seus comportamentos de procura ativa de emprego, desenvolvendo o nível de proficiência das competências-chave selecionadas para o estudo, das áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração da competência digital, neste cenário. O estudo que se apresenta é um contributo prático sobre o apoio a refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego.

keywords

Key competences of digital competence, online social networks, resettled refugees, beneficiaries of international protection, active job search.

Abstract

The refugee crisis has presented a challenge for host countries in implementing support plans for these individuals. The responses are varied, considering their needs and expectations, to changing their status as victims without identity. One of the aspirations of refugees and beneficiaries of international protection, when they arrive in the host country, is to find a professional activity that will guarantee their livelihood in the long term. However, studies have shown that refugees have serious difficulties in finding a job that meets their personal and professional needs. This thesis sought to understand: how can the design and application of a learning guide, based on some of the key competences of digital competence (areas of security, digital content creation and communication and collaboration), as well as the efficient use of online social networks and employment strategies, support resettled refugees and beneficiaries of international protection to actively seek employment? To answer this question, we have investigated how the key competences of the areas mentioned above could be integrated into content and activities in a learning guide, with the aim of presenting a prototype training model at the end. The participants in this study were resettled refugees and beneficiaries of international protection from the Portuguese Council for Refugees (PCR) who came to Portugal between 2001 and 2017, and who passed through the PCR's reception programme. To this end, together with the extensive selection and analysis of documents for the literature review, which describe the theoretical assumptions underlying the study, a qualitative methodology was used that is pending transformation of reality, based on Design-Based Research (DBR). The project was structured in three phases. A first one where we identified the personal characteristics of 13 participants; the barriers and needs felt in the host country; language skills (in Portuguese), professionals and their academic qualifications. The analysis of the data collected in the first phase allowed us to identify 11 participants (resettled refugees and beneficiaries of international protection) with characteristics of an active profile. To this group we applied a second questionnaire survey to identify the online social networks they used and the initial level of proficiency of the key competences of digital competence they considered to have. After analysing and processing the data from the second questionnaire survey, we created a prototype learning guide from which we gained appreciation from experts in online social networking, digital competence, resettled refugees and beneficiaries of international protection, and active job search from the point of view of their structure, content and activities. In the third phase of the project, we applied the learning script and observed the doubts, questions and learnings made. At the end of the training sessions, resettled refugees and beneficiaries of international protection considered that they had increased their active job search behaviours, developing the level of proficiency of the key competencies selected for the study, the areas of security, digital content creation and communication and collaboration of digital competence in this scenario. The study presented is a practical contribution on the support to resettled refugees and beneficiaries of international protection in active job search.

Índice Geral

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice de Figuras.....	xiv
Índice de Quadros	xv
Índice de Gráficos.....	xix
Acrónimos e Siglas	xx
Introdução.....	1
Interesse Pessoal	1
Pertinência do Estudo.....	1
Problema, Questão, Objetivos e Design de Investigação.....	2
Estrutura da Investigação	4
Capítulo 1	5
Enquadramento Teórico	5
1.1 – Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional	5
1.1.1 – A proteção internacional.....	5
1.1.2 – A proteção internacional: o contexto português.....	7
1.1.3 – Definição dos conceitos de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional.....	9
1.1.4 – Definição do conceito de refugiado de perfil ativo.	9
1.2 – Barreiras e Necessidades do Público-Alvo	12
1.2.1 – Definição do conceito de procura ativa de emprego.	12
1.2.2 – Constrangimentos e necessidades na procura ativa de emprego.....	13

1.2.3 – Definição do conceito de rede social online.....	16
1.2.4 – Barreiras e necessidades na utilização de redes sociais online.	20
1.3 – A Competência Digital	22
1.3.1 – Definição do constructo de competência.	22
1.3.2 – Competências da aprendizagem ao longo da vida.....	24
1.3.3 – Definição do construto de competência digital.	26
1.4 – Síntese do Capítulo 1	31
Capítulo 2	32
Metodologia.....	32
2.1 – Problema e Questão de Investigação	32
2.2 – Objetivos E Questões Complementares	33
2.3 – Natureza da Investigação.....	35
2.4 – <i>Design</i> da Investigação	36
2.5 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados.....	37
2.5.1 – Instrumentos utilizados na fase I.	38
2.5.2 – Instrumentos utilizados na fase II.....	40
2.5.3 – Instrumentos utilizados na fase III.....	43
2.6 – Técnicas de Análise de Dados	50
2.6.1 – Análise de dados recolhidos através dos inquéritos por questionário.	50
2.6.2 – Análise de dados recolhidos através da entrevista e da observação.....	51
2.7 – Procedimentos Metodológicos.....	52
2.7.1 – Seleção dos participantes do estudo.	52
2.7.2 – Procedimentos metodológicos na construção dos questionários.....	58
2.7.3 – Procedimentos metodológicos de utilização de entrevistas.	65
2.7.4 – Procedimentos metodológicos de utilização da observação participante.	66
2.8 – Síntese do Capítulo 2	68

Capítulo 3.....	69
Construção do Guião de Aprendizagem	69
3.1 – Construção da Proposta Inicial do Guião de Aprendizagem	70
3.1.1 Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem – proposta inicial.	73
3.2 – Construção da Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem	75
3.2.1 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem – proposta intermédia.....	75
3.3 – Construção da Proposta Final do Guião de Aprendizagem	76
3.3.1 – Melhorias decorrentes da implementação e dinamização do Módulo 1.....	78
3.3.2 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 2.....	79
3.3.3 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 3.....	82
3.3.4 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 4.....	84
4.3.5 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 5.....	85
3.4 – Síntese do Capítulo 3	86
Capítulo 4.....	87
Apresentação e Discussão dos Resultados	87
4.1 – Caraterização dos Participantes – Resultados Obtidos.....	90
4.1.1 – Barreiras e necessidades dos participantes na PAE.....	92
4.1.2 – RSO que os participantes utilizam.....	99
4.1.3 – Nível de proficiência inicial dos participantes.	104
4.2 – Parecer dos Especialistas sobre o Protótipo de Guião de Aprendizagem – Resultados Obtidos	121
4.2.1 – Parecer do especialista em competência digital.	121
4.2.2 – Parecer do especialista em refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e procura ativa de emprego.....	126
4.2.3 – Parecer do especialista em redes sociais online.	130
4.3 – Observação Participante – Resultados Obtidos.....	133

4.3.1 – Reação, participação e dificuldades inerentes à dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem.....	133
4.4 – Avaliação da Satisfação Global do Curso pelos Participantes.....	143
4.5 – Nível de Proficiência Final das Competências-Chave	148
4.5.1 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 3 – Segurança.	148
4.5.2 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 4 – Criação de conteúdo digital.....	151
4.5.3 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 4 – Comunicação e colaboração.	154
4.6 – Síntese do Capítulo 4	158
Capítulo 5	159
Conclusões.....	159
5.1 – A Criação de um Guião de Aprendizagem	160
5.1.1 – Avaliação das barreiras e necessidades dos participantes.....	161
5.1.2 – Redes sociais online que os participantes utilizam.....	163
5.1.3 – Nível de proficiência inicial dos participantes.	165
5.1.4 – Estrutura do guião de aprendizagem.....	166
5.2 – A Participação e Colaboração dos Participantes	167
5.2.1 – Reação dos participantes à implementação e dinamização do guião.	167
5.2.2 – Dificuldades decorrentes da implementação do Guião.....	169
5.3 – Potencial do Desenvolvimento das Competências-chave da Competência Digital para a PAE.....	170
5.3.1 – Perceção dos participantes.	170
5.3.2 – Desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave num cenário de PAE.....	171
5.4 – Considerações Finais	172
5.4.1 – Limitações do estudo.	174

5.4.2 – Proposta para investigação futura.....	175
Referências	177
Anexos	194
Anexo 1 – Questionário 01- Fase I.....	195
Anexo 2 – Questionário 02 – Fase II.....	210
Anexo 3 – Proposta Inicial do Guião de Aprendizagem.....	226
Anexo 4 – Guião de Entrevista.....	233
Anexo 5 – Modelo de Inquérito de Avaliação da Sessão.....	238
Anexo 6 – Protocolo de entrevista – Especialista em Competência Digital	241
Anexo 7 – Protocolo de entrevista – Especialista em Redes Sociais Online	255
Anexo 8 – Protocolo de entrevista – Especialista em Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional e Procura Ativa de Emprego.....	266
Anexo 9 – Questionário-M3 – Avaliação da Competência Digital.....	280
Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego – Grupo 1	280
Anexo 10 – Questionário-M3 – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego – Grupo 2.....	289
Anexo 11 – Questionário-M4 – Avaliação da Competência Digital	300
Criação de conteúdo digital – Grupo 1	300
Anexo 12 – Questionário -M4 – Avaliação da Competência Digital.....	305
Criação de conteúdo digital – Grupo 2	305
Anexo 13 – Questionário-M5 – Avaliação da Competência Digital.....	311
Comunicação e Colaboração – Grupo 1.....	311
Anexo 14 – Questionário-M5 – Avaliação da Competência Digital	316
Comunicação e Colaboração – Grupo 2.....	316
Anexo 15 – Registo de Assiduidade	322
Anexo 16 – Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem	323

Anexo 17 – Nível de competência digital a atingir por cada um dos grupos de participantes	332
Anexo 18 –Ficha de avaliação – avaliação global do curso.....	336
Anexo 19 –Flyer de Apresentação do Projeto	339
Anexo 20 – Template – Passaporte de Competência Digital Inicial	340
Anexo 21 – Questionário 01 – Base de dados	341
Anexo 22 – Questionário 01 – Análise de Dados.....	341
Anexo 23 – Gráficos e Quadros – Fase I e II	341
Anexo 24 – Questionário02 – Base de Dados, Gráficos, Estatística descritiva	346
Anexo 25 – Questionário02 – Passaporte Competência Digital Inicial- Perfil por Refugiado	346
Anexo 26 – Análise de Conteúdo – Especialista em Competência Digital	347
Anexo 27 – Análise de Conteúdo – Especialista em Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional, e Procura Ativa de Emprego	347
Anexo 28 – Análise de Conteúdo – Especialista em Redes Sociais Online	347
Anexo 29 – Avaliação Global da Satisfação com o Curso	347
Anexo 30 – Avaliação da Competência Digital Final	347
Anexo 31 – Gráficos e Quadros – Fase III.....	347
Anexo 32 – Passaporte do Nível de Competência Digital Final	347
Anexo 33 – Proposta final do Guião de Aprendizagem.....	347
Proposta final do Módulo 1 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem....	347
Proposta final do Módulo 2 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem....	350
Proposta final do Módulo 3 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem....	353
Proposta final do Módulo 4 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem....	361
Proposta final do Módulo 5 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem....	367

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de Procura de Emprego com recurso a redes sociais online (Mccabe, 2017, p. 95)	20
<i>Figura 2.</i> Iterações de um desenho sistemático cíclico (adaptado de Plomp, 2013).	35
<i>Figura 3.</i> Fases do design de investigação – Conceção e implementação de um guião.....	36
<i>Figura 4.</i> Itens utilizados na construção dos inquéritos de avaliação da competência digital na fase II e III do estudo.....	45
<i>Figura 5.</i> Processo de conceção do protótipo final do guião de aprendizagem.	70
<i>Figura 6.</i> Fluxograma de utilização da teoria da aprendizagem multimédia na conceção do guião de aprendizagem inicial, adaptado de Moreno & Mayer (2003)	71
<i>Figura 7.</i> Excerto da proposta inicial do módulo de ambientação do guião de aprendizagem	74
<i>Figura 8.</i> Composição de um objeto de aprendizagem	75
<i>Figura 9.</i> Esquema de cores dos módulos do guião de aprendizagem final	76
<i>Figura 10.</i> Logótipo do guião de aprendizagem final.	77
<i>Figura 11.</i> Logótipo dos módulos do guião de aprendizagem final.....	77
<i>Figura 12.</i> Itens do referencial DigComp 2.1 utilizados para avaliação das competências-chave da competência digital (Lucas & Moreira, 2017, p.14).	107

Índice de Quadros

Quadro 1 – <i>Resumo das áreas da competência digital e respetivas competências-chave (Lucas & Moreira, 2017)</i>	28
Quadro 2 – <i>Competências da aprendizagem ao longo da vida</i>	29
Quadro 3 – <i>Indicadores de perfil ativo RR e BPI</i>	40
Quadro 4 – <i>Sequência da apresentação das competências digitais da área: Segurança Digital(Lucas & Moreira, 2017)</i>	46
Quadro 5 – <i>Sequência da apresentação das competências digitais da área: Criação de conteúdo digital (Lucas & Moreira, 2017)</i>	47
Quadro 6 – <i>Sequência da apresentação das competências digitais da área: Comunicação e Colaboração (Lucas & Moreira, 2017)</i>	48
Quadro 7 – <i>Fases e instrumentos de recolha de dados utilizados</i>	49
Quadro 8 – <i>Participantes do estudo - Fase I - Presenças</i>	54
Quadro 9 – <i>Refugiados reinstalados (RI) e beneficiários de proteção internacional (BPI) com perfil ativo</i>	55
Quadro 10 – <i>Refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional que integraram a fase III do projeto</i>	57
Quadro 11 – <i>Etapas de construção do inquérito por questionário das fases I, II e III do estudo</i>	59
Quadro 12 – <i>Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 3</i>	83
Quadro 13 – <i>Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 4</i>	84
Quadro 14 – <i>Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 5</i>	85
Quadro 15 – <i>Idade dos participantes na primeira fase do estudo, até dezembro de 2017</i> ..	91
Quadro 16 – <i>Condições inerentes à procura ativa de emprego por parte dos participantes</i>	92
Quadro 17 – <i>Dificuldades e necessidades dos participantes ao nível da PAE</i>	94
Quadro 18 – <i>Prioridades futuras dos participantes</i>	96
Quadro 19 – <i>Experiência profissional no país de origem e em Portugal</i>	96
Quadro 20 – <i>Última experiência profissional no país de origem</i>	97

Quadro 21 – <i>Duração da experiência profissional no país de origem</i>	97
Quadro 22 – <i>Última experiência de trabalho em Portugal</i>	98
Quadro 23 – <i>Duração da experiência profissional no país de origem</i>	98
Quadro 24 – <i>Perceção face à sua utilização, na interação com os outros e partilha de informação</i>	100
Quadro 25 – <i>RSO que não utilizam e que gostariam de utilizar - Justificação</i>	102
Quadro 26 – <i>Frequência de ações realizadas pelos participantes aquando da utilização de RSO</i>	103
Quadro 27 – <i>Escala utilizada para mensurar o nível de competência digital dos participantes</i>	105
Quadro 28 – <i>Participantes contabilizados para a apresentação e discussão dos resultados</i>	106
Quadro 29 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área segurança: Proteção de dados pessoais e privacidade – Grupo 1 e 2</i>	109
Quadro 30 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes 1 e 2 – Área segurança: Proteção de dispositivos</i>	110
Quadro 31 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área segurança: Proteção da saúde e bem-estar – Grupo 2</i>	111
Quadro 32 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Área segurança: Proteção do meio ambiente – Grupo 1 e 2</i>	112
Quadro 33 – <i>Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área segurança da competência digital – Grupo 1 e 2</i>	112
Quadro 34 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área criação e conteúdo digital: Desenvolvimento de conteúdo digital – Grupo 1 e 2</i>	114
Quadro 35 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área criação e conteúdo digital: Integração e reelaboração de conteúdo – Grupo 1 e 2</i>	115
Quadro 36 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Área criação e conteúdo digital: Direitos de autor e licenças – Grupo 1 e 2</i>	116
Quadro 37 – <i>Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área criação de conteúdo digital da competência digital – Grupo 1 e 2</i>	116
Quadro 38 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Comunicação e colaboração: Netiqueta – Grupo 1 e 2</i>	118

Quadro 39 – <i>Nível de proficiência inicial do grupo de participantes 1 e 2 – Comunicação e colaboração: Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais</i>	119
Quadro 40 – <i>Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área comunicação e colaboração da competência digital – Grupo 1 e 2</i>	120
Quadro 41 – <i>Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em competência digital</i>	123
Quadro 42 – <i>Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em competência digital</i>	124
Quadro 43 – <i>Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em RR, BPI e PAE</i>	127
Quadro 44 – <i>Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em RR, BPI e PAE</i>	129
Quadro 45 – <i>Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista do especialista em RSO</i>	130
Quadro 46 – <i>Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista do especialista em RSO</i>	132
Quadro 47 – <i>Avaliação da satisfação global do papel do formador e da organização do curso</i>	144
Quadro 48 – <i>Avaliação da satisfação global com as atividades do curso e participação individual dos participantes</i>	146
Quadro 49 – <i>Avaliação global do curso por categoria de avaliação</i>	146
Quadro 50 – <i>Experiência profissional dos participantes em setembro de 2019</i>	147
Quadro 51 – <i>Nível de proficiência inicial e final - módulo 3 – área segurança – Grupo 1 e 2</i>	149
Quadro 52 – <i>Nível de proficiência após a conclusão do módulo 3 – Área segurança – Grupo 1 e 2</i>	150
Quadro 53 – <i>Nível de proficiência inicial e final - módulo 4 – área criação de conteúdo digital – Grupo 1 e 2</i>	152

Quadro 54 – <i>Nível de proficiência após a conclusão do módulo 4 – Área criação de conteúdo digital – Grupo 1 e 2</i>	153
Quadro 55 – <i>Nível de proficiência inicial e final - módulo 5 – área comunicação e colaboração – Grupo 1 e 2</i>	156
Quadro 56 – <i>Nível de proficiência após a conclusão do módulo 5 – Área comunicação e colaboração – Grupo 1 e 2</i>	157

Índice de Gráficos

<i>Gráfico 1.</i> Nacionalidade dos participantes na fase I	90
<i>Gráfico 2.</i> Habilitações académicas oficialmente reconhecidas no país de origem	91
<i>Gráfico 3.</i> Dificuldades em utilizar as RSO.....	101
<i>Gráfico 4.</i> RSO mais utilizadas pelos participantes	101
<i>Gráfico 5.</i> RSO que os participantes gostariam de utilizar futuramente	102
<i>Gráfico 6.</i> Utilização do Facebook pelos participantes para encontrar emprego.....	103
<i>Gráfico 7.</i> Nível de proficiência inicial “Proteção de dados pessoais e privacidade” grupo 1 e 2.....	108
<i>Gráfico 8.</i> Nível de proficiência inicial “Proteção de dispositivos” grupo 1 e 2	109
<i>Gráfico 9.</i> Nível de proficiência inicial “Proteção da saúde e bem-estar” grupo 1 e 2	110
<i>Gráfico 10.</i> Nível de proficiência inicial “Proteção do meio ambiente” grupo 1 e 2.....	111
<i>Gráfico 11.</i> Nível de proficiência inicial – Área criação de conteúdo digital: desenvolvimento de conteúdo digital - Grupo 1 e 2	113
<i>Gráfico 12.</i> Nível de proficiência inicial – Área criação de conteúdo digital - Integração e reelaboração de conteúdo digital - Grupo 1 e 2.....	114
<i>Gráfico 13.</i> Nível de proficiência inicial “desenvolver conteúdo digital” grupo 1 e 2	115
<i>Gráfico 14.</i> Nível de proficiência inicial “Netiqueta” grupo 1 e 2.....	117
<i>Gráfico 15.</i> Nível de proficiência inicial – Área comunicação e colaboração - Interação através das tecnologias digitais - Grupo 1 e 2	118
<i>Gráfico 16.</i> Nível de proficiência inicial “Interação através das tecnologias digitais” grupo 1 e 2.....	119
<i>Gráfico 17.</i> Avaliação da satisfação global do papel do formador ao longo do curso” por participante, grupo 1 e 2.....	144
<i>Gráfico 18.</i> Avaliação da satisfação global com as atividades do curso” por participante, grupo 1 e 2.....	145

Acrónimos e Siglas

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

BPI – Beneficiário de Proteção Internacional

CPR – Conselho Português para os Refugiados

DBR – *Design-Based Research*

PAE – Procura Ativa de Emprego

RR – Refugiado Reinstalado

RSO – Redes Sociais Online

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC – Trabalho Para Casa

Introdução

Nesta introdução apresentamos os dois motivos que nos levam a escolher o tema desta investigação, um de ordem pessoal e outro científico e político. Depois referimos o problema de investigação e as questões que orientam o percurso investigativo. Finalmente apresentamos a organização do trabalho.

Interesse Pessoal

O meu interesse pelo tema desta investigação deriva da minha participação a nível europeu e nacional, em alguns projetos no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. No decorrer dos anos, fruto dos projetos em que participei, tomei consciência das vicissitudes e dificuldades que muitos refugiados enfrentam, mesmo depois de terem passado por um processo de reinstalação (Matos, 2011). Em 2009, torno-me voluntária da organização não-governamental *Invisible Children*; nessa altura, para apoiar crianças desfavorecidas e vítimas de abusos, no norte do Uganda. Nesta linha, desde 2010, tenho desempenhado funções de *instructional designer*, consultora, investigadora e voluntária na área da aprendizagem para a utilização da tecnologia digital, para apoiar estes grupos.

Reconhecendo que a tecnologia digital é parte integrante do dia-a-dia dos indivíduos, na realização das mais diversas atividades (Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Mason & Buchmann, 2016; Shariati & Armarego, 2017; A. Taylor, 2011; UN Refugee Agency, 2016), e cientes da sua potencialidade no exercício da cidadania, e por não termos encontrado em Portugal estudos que explorassem o potencial do desenvolvimento de algumas competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), com a utilização eficiente das redes sociais *online* e estratégias de emprego, que apoiassem refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional a procurar ativamente, e, eventualmente, a conseguir um emprego, sentimos que seria oportuno desenvolver a nossa investigação neste âmbito.

Pertinência do Estudo

É claramente necessário que os programas de formação que pretendem apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional na procura de emprego, incluam o desenvolvimento das competências-chave das áreas da competência digital (Carretero et al., 2017; Kluzer et al., 2018). Porém, constatamos que o programa atual de

apoio ao emprego do Conselho Português para os Refugiados (Conselho Português para os Refugiados [CPR], 2019), não explora o potencial do desenvolvimento das competências-chave da competência digital, num cenário de procura ativa de emprego.

Com efeito, estudos têm evidenciado que os refugiados sentem sérias dificuldades em encontrar um emprego que vá ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais (Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Eurofound, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; Tahiri, 2017). De acordo com Fasani et al. (2018), num estudo realizado sobre o emprego de refugiados em vários países da União Europeia, constata que os refugiados têm 11,6% menos hipóteses de ter um emprego e 22,1% mais hipóteses de ficarem desempregados, do que os migrantes com características semelhantes. Os autores Fasani et al. (2018) referem ainda que, para além disso, a qualidade ocupacional e participação dos refugiados no mercado de trabalho, também são relativamente mais fracas, sendo que essa lacuna persiste até cerca de 10 anos após a imigração (Fasani et al., 2018). Acreditamos que um dos obstáculos à procura ativa de emprego por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, está relacionada com os seus baixos níveis de proficiência das competências-chave da competência digital, para utilizar de forma eficiente as redes sociais online, para procurar emprego, num mundo cada vez mais digital. Sendo este um dos pressupostos em que se baseou a conceção desta investigação.

Problema, Questão, Objetivos e Design de Investigação

Os planos de acolhimento de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional devem contribuir para que estes indivíduos consigam procurar ativamente emprego, utilizando a tecnologia digital na procura ativa de emprego, e, desta forma, mitigar as dificuldades que os mesmos sentem quando procuram um emprego no país que os acolheu (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; International Labour Organization, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; The Adecco Group, 2017). Esta investigação é um contributo para encontrar novas estratégias de apoiar refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional no contexto estudado.

Assim, pretendemos compreender como é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, pode apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de

emprego. Neste sentido, estabelecemos como objetivos: (i) criar um guião de aprendizagem baseado no desenvolvimento de algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego; (ii) aplicar e analisar a dinâmica de implementação do guião de aprendizagem, a nível das formas de participação e envolvimento dos participantes; (iii) e por fim observar o potencial da utilização do guião de aprendizagem antes referido. Estes objetivos dão lugar à formulação de um conjunto de questões complementares, detalhadas no capítulo da metodologia do nosso estudo empírico.

Desenvolvemos o nosso estudo seguindo três fases, nas quais se realizam diferentes atividades com o intuito de compreender o problema em análise e responder às questões de investigação. Na fase I, para além da revisão da literatura centrada no problema de investigação, caracterizamos o perfil dos participantes. Na fase II, identificamos os participantes que têm um perfil ativo, por forma a: i) conhecermos as suas dificuldades e necessidades ao nível da procura ativa de emprego e ii) as redes sociais online que utilizam ou que gostariam de vir a utilizar, com o intuito de concebermos um guião de aprendizagem focado nas suas necessidades reais. Por sua vez, a fase III corresponde à implementação e melhoria contínua dos conteúdos e atividades incluídas no guião de aprendizagem, com base numa análise do funcionamento e da dinâmica das sessões realizadas, bem como, na observação da reação dos participantes à proposta de implementação e dinamização do guião. Terminamos esta fase com a apresentação de uma proposta final de um guião de aprendizagem focado nas valências propostas.

Pelo exposto, o *design* da investigação resulta da problemática em estudo, bem como, das questões e dos objetivos traçados. Assim, a nível metodológico, consideramos que a abordagem *Design Based Research*, é a que melhor se ajusta ao problema a estudar, permitindo resolver problemas que emergem de determinadas práticas educativas ou sociais ou de determinados problemas educativos e sociais, através: i) de ciclos de ação e reflexão, para encontrar soluções para o fenómeno a ser estudado; ii) da construção de medidas de intervenção para o contexto analisado; iii) da avaliação das medidas implementadas e consequente reflexão sobre as mesmas, com o intuito de maturar e ajustar as soluções encontradas, e criar um campo teórico de compreensão da respetiva temática (Akker et al.,

2013; Mckenney & Reeves, 2014; Nunes, 2012; Plomp, 2013). Pelo exposto, estes são os elementos e fundamentos da investigação que orientam o estudo empírico.

Estrutura da Investigação

A investigação que se apresenta, estrutura-se em quatro capítulos, além da presente introdução, com a qual apresentamos o fenómeno estudado, explicando as opções teóricas e metodológicas consideradas. No capítulo 1, apresentamos o referencial teórico para a construção de um guião de aprendizagem, resultante da revisão da literatura sobre os conceitos que informam o nosso trabalho de investigação – a saber: i) o de refugiado e em particular de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional, ii) redes sociais online, iii) procura ativa de emprego, iv) competência, e competência digital –, tendo em vista direcionar o problema de investigação e permitir uma interpretação consistente dos resultados conforme anteriormente referido. Seguidamente, no capítulo 2, apresentamos o desenho metodológico seguido para dar resposta ao problema e questão de investigação, clarificando e justificando os procedimentos adotados. No capítulo 3, “construção do guião de aprendizagem”, apresentamos a proposta inicial, intermédia e final do modelo de um guião de aprendizagem, no que respeita aos conteúdos e atividades propostas, dando conta das melhorias implementadas. No capítulo 4, apresentamos os resultados, expondo os dados obtidos, em cada uma das fases do estudo. Encerramos a apresentação do estudo, com as conclusões da investigação, em resposta à questão de investigação e questões complementares, expondo as limitações com que nos deparamos ao longo de todo o processo, tecendo ainda algumas recomendações, para investigação futura.

Capítulo 1

Enquadramento Teórico

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico para a construção de um guião de aprendizagem, que resulta da necessidade de perceber o estado da arte da temática que nos propomos a pesquisar. Neste sentido, apresentamos estudos relacionados com o nosso público-alvo, clarificando os constructos adotados, esclarecendo igualmente as dificuldades que estes sujeitos têm em arranjar um emprego no país de acolhimento, bem como, em utilizar as redes sociais online para o efeito. Seguidamente, abordamos o constructo de competência, e o de competência digital. Estes encerram vários significados de acordo com a abordagem teórica a que estão subjacentes. Dada a amplitude semântica dos diferentes conceitos que norteiam o nosso estudo, bem como, a sua plurissignificação, exploramos a diversidade de perspetivas em que estes conceitos são utilizados em alguns trabalhos científicos, relatórios e documentos reguladores que abordam a sua concetualização. Encerramos este capítulo, com uma síntese dos temas abordados no enquadramento teórico.

1.1 – Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional

Como tivemos oportunidade de referir, o público-alvo do nosso estudo são refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional com um perfil ativo. Para compreender estes dois conceitos, inicialmente apresentamos em que consiste a proteção internacional, e, seguidamente, clarificamos o constructo assumido para o nosso estudo.

1.1.1 – A proteção internacional.

O pedido de proteção internacional é apresentado pelo estrangeiro ou apátrida que pretende beneficiar do estatuto de refugiado ou de proteção subsidiária (art.º 2 da Lei n.º 26/2014). Antes, durante (1939-1945) e após a segunda Guerra Mundial, o conceito de refugiado passou a fazer parte das agendas políticas de vários países, tornando-se uma preocupação da comunidade internacional, que, por razões humanitárias, começa a assumir responsabilidades para proteger e assistir os refugiados (Santinho, 2011). Conduz-se assim um conjunto de ações e acordos internacionais entre 1926 e 1946, para identificar as áreas de apoio a estes indivíduos, conforme a sua nacionalidade, território que deixaram, e a ausência de proteção diplomática por parte do seu país de origem (Matos, 2011; Santinho, 2011).

Como os acordos iniciais relativamente ao estatuto de refugiado implicam uma análise caso a caso de cada situação, regista-se a necessidade de construir um instrumento único, que abrangesse de uma forma geral as pessoas que devem ser consideradas refugiadas (Santinho, 2011). Por conseguinte, em 1951 é criado um instrumento internacional que define a condição jurídica dos refugiados, designado por Convenção de Genebra, também conhecido por Convenção das Nações Unidas, relativa ao Estatuto dos Refugiados (Coelho, 2016; Matos, 2011). Este instrumento, que entra em vigor 4 anos depois da sua assinatura, consolida os prévios instrumentos legais internacionais, relativos aos refugiados, e estabelecia os padrões básicos para o tratamento e apoio dos mesmos (Matos, 2011).

A convenção, inicialmente constituída por treze países, a seu tempo ganha anuência de outros países, permitindo que estes criem medidas de apoio e de acolhimento dos refugiados (Santinho, 2011). Com efeito, é com a Convenção de 1951 que o conceito de refugiado é definido num sentido lato, isto é, como o indivíduo que está receoso quanto à sua vida, em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, ou filiação a um certo grupo social, ou mesmo em relação às suas opiniões políticas, sendo forçado a deixar o país que tem nacionalidade, em virtude do dito receio, não querendo pedir proteção daquele país (Coelho, 2016; Matos, 2011; Santinho, 2011).

Os pressupostos da Convenção cobrem apenas os eventos ocorridos antes de 1 de janeiro de 1951, apresentando-se como uma contingência na ação de novas situações geradoras de conflitos e perseguições (Coelho, 2016; Matos, 2011). Por esse motivo, e em resposta, é assinado um Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, submetido à Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966, entrando em vigor a 4 de outubro de 1967 (Santinho, 2011). Este protocolo é transmitido não só aos Estados que assinaram inicialmente a Convenção, mas também, aqueles que ainda não o tinham feito, dando abertura para a sua aplicação a nível temporal e geográfico (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR], 2016). Apesar do Protocolo estar relacionado com a Convenção de 1951, o mesmo traduz-se num instrumento independente, do qual até 1 de novembro de 2011 contava com 146 estados aderentes, e a Convenção 145 Estados (Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR], 2011). Ainda nessa altura, regista-se a adesão de 143 Estados tanto à Convenção quanto ao Protocolo. Estes dois instrumentos internacionais para a proteção dos refugiados, têm sido recomendados por várias organizações, tais como o Conselho da União Europeia, a União Africana e a

Organização dos Estados Americanos, destacando-se o papel do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Matos, 2011; Santinho, 2011). O ACNUR é criado um ano antes da Convenção (14 de dezembro de 1950) – uma organização de carácter humanitário e social, iniciando as suas atividades em janeiro de 1951, para apoiar a reinstalação dos refugiados, em consequência de acontecimentos ocorridos antes de 01 de janeiro de 1951 (Kubitschek, 1951). Desde então, o ACNUR tem trabalhado para ir ao encontro das necessidades dos refugiados e pessoas deslocadas a nível mundial (Lechner & Nolasco, 2017; Leo et al., 2015; D. F. Silva, 2017).

1.1.2 – A proteção internacional: o contexto português.

Em Portugal a adesão à convenção consuma-se com o Decreto-lei n.º 43, de 1 de outubro de 1960, alterado pelo Decreto-lei n.º 281/76, decorrendo do mesmo a adesão ao Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, a 13 de julho de 1976. Em 1991 é criado em Portugal o Conselho Português para os Refugiados (CPR), enquanto Organização não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), sem fins lucrativos, independente inspirada numa cultura humanista de tolerância e respeito pela dignidade dos outros povos (Matos, 2011; G. G. Souza, 2017). Em 1993, o CPR celebra um protocolo de cooperação com o ACNUR, no qual é-lhe atribuído o papel parceiro operacional do ACNUR para Portugal (G. G. Souza, 2017). O principal objetivo do CPR é promover uma política de asilo mais humana e liberal, a nível nacional e internacional a par com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (Vasconcelos, 2016). Pelo exposto, o CPR, através do seu Centro de Acolhimento a Refugiados (CAR) é a organização não-Governamental com responsabilidade no acolhimento e apoio dos requerentes de asilo em Portugal, sendo que ao Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), compete a autorização da entrada, permanência e saída de estrangeiros em Portugal (Matos, 2011; G. G. Souza, 2017; Vasconcelos, 2016).

Os requerentes de asilo ou de proteção subsidiária têm acesso à emissão de uma declaração comprovativa da apresentação do pedido de asilo, válida até a decisão final do pedido (G. G. Souza, 2017; Vasconcelos, 2016). Esta declaração provisória de pedido de asilo garante: i) o acesso ao sistema de ensino (para requerentes menores de idade ou menores de requerentes de asilo); ii) o acesso ao sistema nacional de saúde; iii) o apoio jurídico prestado pelo CPR; iv) um intérprete, sempre que necessário; v) o aconselhamento jurídico em todas as fases do pedido de asilo, através do apoio do CPR; vi) e o direito a beneficiar de apoio social para alojamento e alimentação, nos casos de carência económica

(Matos, 2011; Santinho, 2011; G. G. Souza, 2017). Apesar do pedido de asilo possibilitar a permanência em território nacional, tal não se constitui como uma autorização de residência, até à decisão de admissibilidade do pedido efetuado pelo refugiado (Matos, 2011; Santinho, 2011; Vasconcelos, 2016). Os pedidos de asilo podem ser apresentados nos postos de fronteira, ou mesmo após a chegada ao potencial país de acolhimento, apresentando-se às entidades e organizações competentes. Ao contrário do direito a pedir asilo, que é um direito de qualquer pessoa, a reinstalação só é concedida se o refugiado preencher os requisitos necessários para obter quer a proteção subsidiária, quer o estatuto de refugiado (Matos, 2011). Com efeito, é com a Lei n.º 15/98, 26 de março que se institui em Portugal um novo regime jurídico-legal em matéria de asilo e de refugiados, e posteriormente, a Lei n.º 20/2006, de 23 de junho, que vem aprovar as disposições complementares do quadro jurídico-legal sobre asilo e refugiados, assegurando a plena transposição para a ordem jurídica interna da Diretiva n.º 2003/9/CE, do Conselho, de 27 de janeiro, que estabelece as normas mínimas em matéria de acolhimento de requerentes de asilo nos Estados membros. No entanto, é com a Lei n.º 27/2008, de 30 de junho, que se criam as condições e os procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária e os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária, alterada pela Lei n.º 26/2014, de 5 de maio, que estabelece as condições e procedimentos de concessão de asilo ou proteção subsidiária, e, os estatutos de requerente de asilo, de refugiado e de proteção subsidiária, transpondo as diretivas do Parlamento Europeu (n.ºs: 2011/95/EU, 2013/32/EU; 2013/33/EU).

A maioria dos pedidos pontuais de asilo recebidos por Portugal surge durante as primeiras décadas do período pós-colonial (depois de 1974) e é feita principalmente por habitantes das ex-colónias portuguesas (Matos, 2011; Santinho, 2011; Sousa & Costa, 2017). No contexto da política de asilo em Portugal, a reinstalação dos refugiados, embora raros, refere-se a indivíduos ou famílias específicas. No entanto, em 2006, Portugal estabelece um programa de reinstalação para acolher 30 refugiados, na sequência dos eventos ocorridos no final de 2005 nos enclaves espanhóis de Ceuta e Melilla (Sousa & Costa, 2017). Entre 2006 e 2014, Portugal acolhe 180 refugiados, provenientes de diferentes países em conflito. Conquanto os Estados-membros têm sido pressionados pelos fluxos migratórios atuais, o governo português declara estar disposto a aceitar 10 mil refugiados até 2020, ao abrigo de um novo programa de reinstalação da União Europeia (Sousa & Costa, 2017).

1.1.3 – Definição dos conceitos de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional.

O refugiado reinstalado é um refugiado a quem foi diferido o pedido de estatuto de refugiado com a concessão de uma autorização de residência, sendo que esta é concedida a um beneficiário de proteção internacional, que por razões humanitárias, está impedido, ou se sente impossibilitado de regressar ao seu país de nacionalidade ou de residência habitual, atendendo à sistemática violação dos direitos humanos que aí se verificam, em virtude de correr risco de sofrer ofensa grave (art.º 7 da Lei n.º 27/2008). Estes estatutos garantem a proteção contra a repulsão, conferindo aos refugiados reinstalados e aos beneficiários de proteção internacional, e à sua família ou dependentes, o acesso a direitos civis, políticos, económicos, sociais e culturais semelhantes aos dos nacionais, tendo ainda a eventual possibilidade de se tornarem um cidadão naturalizado do país de acolhimento (Matos, 2011).

1.1.4 – Definição do conceito de refugiado de perfil ativo.

A definição de refugiado inicialmente proposta pela Convenção de Genebra de 1951, posteriormente revista pelo Protocolo do Estatuto de refugiado de 1967, tem sido criticada por diferentes autores (por exemplo: Agier, 2002; Coelho, 2016; Freccero, Lee, Weng & Ivory, 2015; Locascio, 2015; Malkki, 1996), que sustentam que a mesma já não abrange as realidades, problemas e necessidades atuais dos refugiados. Na perspetiva destes autores (Agier, 2002; Coelho, 2016; Freccero, Lee, Weng & Ivory, 2015; Locascio, 2015; Malkki, 1996), o refugiado não é apenas alguém que é forçado a sair do seu país de nacionalidade, vítima do seu destino, por receio de perder a sua vida, mas sim, alguém que dadas as circunstâncias em que está inserido, vê no país de acolhimento, a resposta para continuar a exercer o seu papel de cidadão de forma ativa e autónoma. Todavia, muitas vezes estes são encarados como forasteiros, e com um sentimento de perda relativamente à cultura, língua, estatuto, identidade pessoal, social e profissional, em estado de choque, apatia, agressividade e depressão (Belvedere, 2007; Benseman, 2014; Coelho, 2016; Collyer et al., 2017; Dwyer, 2009; Lechner & Nolasco, 2017; Matos, 2011; Muñoz, Colucci, & Smidt, 2018; Santinho, 2011; G. G. Souza, 2017; Vasconcelos, 2016; Yako & Biswas, 2014).

Os fluxos migratórios levam a que as pessoas reconstruam as suas trajetórias e identidades individuais e coletivas, com base nas configurações sociais, políticas e económicas que lhes são apresentadas (Coelho, 2016; Matos, 2011; Santinho, 2011; G. G. Souza, 2017). Ao longo da sua experiência enquanto requerente de asilo, até obter o estatuto

de refugiado ou de proteção subsidiária, os refugiados reinstalados e os beneficiários de proteção internacional, passam por diferentes deslocações forçadas (Collyer, Brown, Morrice, & Tip, 2017; Swing, 2017). É assim importante capturar a sua condição humana, que não se inicia apenas no momento de fuga, mas nas vivências e experiências que teve no país da sua nacionalidade até à chegada ao país de acolhimento (Collyer, Brown, Morrice, & Tip, 2017; Swing, 2017).

Tendo por base a opinião de Freccero et al.(2015, p.58) “Refugees should be treated not as poor, traumatised foreigners but as strong and capable people who can be resources in their countries of resettlement”. Segundo Freccero et al.(2015), ao procurar entender mais sobre como os refugiados se definem, podemos melhorar a nossa capacidade de avaliar e adaptar os programas destinados a apoiar os mesmos. Além disso, uma definição de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional, tendo em consideração as suas características pessoais, competências profissionais, académicas e tecnológicas, permite melhorar a nossa capacidade de atuação junto destes indivíduos, mas também, valorizar o que podem adicionar aos programas de apoio (Collyer et al., 2017; Freccero et al., 2015; Locascio, 2015; Marshall-Denton, 2017; Swing, 2017).

Para um efetivo sentimento de pertença ao país de acolhimento, é importante refletir sobre o que motiva os refugiados, e que quadro de referência deve ser tomado em consideração no que respeita às suas necessidades e motivações (Locascio, 2015). Com efeito, de acordo com Swing (2017) os projetos de apoio a refugiados bem-sucedidos são centrados na experiência dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, no design de programas de acolhimento, ou mesmo, de desenvolvimento de competências para a sua participação ativa no país de acolhimento. De facto, a literatura mais recente (Collyer et al., 2017; Freccero et al., 2015; Locascio, 2015; Marshall-Denton, 2017; Swing, 2017) denota uma preocupação em conhecer e considerar:

- i) os interesses e pontos fortes dos próprios;
- ii) as necessidades e dificuldades que estes realmente sentem no país de acolhimento;
- iii) as suas expectativas futuras;
- iv) o nível de compreensão da língua do país de acolhimento;
- v) a sua atividade profissional no país de origem

- vi) as suas expectativas relativamente a uma atividade profissional no país de acolhimento;
- vii) o seu grau de escolaridade no país de origem, e no país de acolhimento; bem como,
- viii) as suas competências ao nível da tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Quando estas características são consideradas, os refugiados reinstalados e os beneficiários de proteção internacional sentem que não são um fardo para os países de acolhimento (Marshall-Denton, 2017), mas que podem ter um papel ativo no país que os acolhe, mantendo uma ligação à sua cultura de origem (Freccero et al., 2015).

Na expectativa de compreender em detalhe as características e competências iniciais dos refugiados, enquanto sujeitos com voz, história e identidade, a Comissão Europeia cria em 2017, uma ferramenta *Profile Tool for Third Country Nationals*, para identificar o perfil dos refugiados no que respeita: à sua heterogeneidade; aptidões, capacidades, qualificações, necessidades específicas; opiniões; memórias e trajetórias de vida – relações culturais, locais e transnacionais (European Commission, 2017). Por conseguinte, e considerando as características e necessidades descritas anteriormente, consideramos relevante, para a concretização do nosso estudo, considerar as características do nosso público-alvo, nomeadamente: aptidões de literacia, competências profissionais, educação e formação. Neste sentido, para identificar o tipo de perfil de um refugiado reinstalado ou beneficiário de proteção internacional, é necessário compreender o seu: i) contexto geral (há quantos anos o refugiado reinstalado está em Portugal; quais as dificuldades sentidas em Portugal e quais as suas expectativas futuras); ii) as aptidões de literacia (qual o nível de compreensão, escrita e oralidade da língua portuguesa; se têm procurado formação em Portugal ao nível da língua) que, para alguns autores, será o maior obstáculo para a expressão dos seus desejos, expectativas e sonhos futuros, relativamente à sua participação no país de acolhimento (Collyer et al., 2017; Swing, 2017). Importa ainda considerar: as competências profissionais (qual a atividade profissional dos refugiados reinstalados no país de origem; se têm ou estão a procurar alguma atividade profissional em Portugal, e qual o seu estilo geral de trabalho); e, por fim, a educação e formação (que permite identificar o grau de escolaridade do refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional, no país de origem e em Portugal); como fizeram a iniciação ao nível da utilização da tecnologia digital, e se têm

algum curso nesta área, ou têm procurado formação ao nível da competência digital. Ao tomar esta posição em relação à caracterização do refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional, aumenta o sucesso dos planos de acolhimento e apoio a estes indivíduos (Coelho, 2016; Marshall-Denton, 2017; Matos, 2011; Santinho, 2011; Sousa & Costa, 2017; Swing, 2017; Turton, 2003).

1.2 – Barreiras e Necessidades do Público-Alvo

Neste ponto apresentamos as barreiras e necessidades do público-alvo, em matéria da procura ativa de emprego, assim como, na utilização das redes sociais online. Na apresentação destas duas problemáticas, apresentamos igualmente os conceitos adotados no estudo para: procura ativa de emprego, e redes sociais online.

1.2.1 – Definição do conceito de procura ativa de emprego.

A procura ativa de emprego determina como os indivíduos escolhem entre uma ampla gama de oportunidades de trabalho, o emprego que se ajusta às suas necessidades profissionais, apresentando-se como um pré-requisito para o emprego bem-sucedido (Bao & Luo, 2016). Esta pode ser definida como uma atividade orientada por objetivos de emprego, com a intenção de reduzir a distância entre a realidade pretendida e o seu efetivo alcance (Fasani et al., 2018).

Para uma procura ativa de emprego bem sucedida, há que contextualizar a situação do mercado de trabalho do país de acolhimento (Karlsdóttir et al., 2017), isto é, saber que ofertas de trabalho existem num determinado momento, e que empregos se ajustarão às necessidades reais dos interessados, considerando as suas competências profissionais e técnicas, sendo crucial para o sucesso da procura ativa de emprego (Bao & Luo, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017). De acordo com Altmann, Falk, Jaeger e Zimmermann (2017), o processo de procura ativa de emprego torna-se complicado, pelo facto de existir pouca informação a respeito das vantagens e benefícios de uma procura ativa de emprego, relativamente ao: i) retorno individual da pesquisa realizada; ii) as atividades a ter em consideração para uma procura ativa de emprego; iii) e a amplitude com que as pesquisas de procura ativa de emprego devem ser realizadas. Além dos desafios da pesquisa de informação, o processo de procura ativa de emprego também coloca uma pressão sobre a autoconfiança, e força de vontade dos indivíduos que investem na mesma, assim como, a clareza e foco na pesquisa que é efetuada (Altmann et al., 2017; Bao & Luo, 2016).

Para Bao e Luo (2016), a clareza e foco na procura ativa de emprego, pressupõe que os indivíduos tenham objetivos de trabalho claros, e tipos de empregos que consideram ideais, tendo em consideração a sua experiência pessoal e profissional. Existem ainda dois outros indicadores referentes à clareza da procura ativa de emprego, nomeadamente, a forma como uma pessoa encontra um emprego, e quanto tempo demora a obter esse emprego, isto é, identificar que atividades devem ser consideradas na procura ativa de emprego, para evitar que os sujeitos deixem para trás uma variedade de opções de trabalho – porque exploram opções sem um rumo pré-definido, tendo dificuldade em decidir quando é o melhor momento para iniciar as suas atividades de procura ativa de emprego. Consequentemente, se os resultados não são satisfatórios, os indivíduos tornam-se menos ativos na pesquisa de um novo emprego (Bao & Luo, 2016). Por conseguinte, é importante criar um plano de emprego, que preveja atividades que satisfaçam as necessidades de emprego dos indivíduos (Bao & Luo, 2016; Tahiri, 2017). Pelo exposto, a nossa proposta de definição de procura ativa de emprego agrega as aceções apresentadas por vários autores (Altmann et al., 2017; Bao & Luo, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; Tahiri, 2017), que se traduz na conceção de planos orientados de pesquisa, focados nas necessidades pessoais e profissionais dos interessados, nos quais se identificam as vantagens e benefícios e o retorno individual. Além disso, também se equacionam as atividades a ter em consideração e a amplitude com que as pesquisas devem ser realizadas num espaço temporal, para que a pessoa obtenha esse emprego a partir de um conjunto diversificado de opções de trabalho, com um início e fim de pesquisa estipulados (Altmann et al., 2017; Bao & Luo, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; Tahiri, 2017).

1.2.2 – Constrangimentos e necessidades na procura ativa de emprego.

Um dos temas que tem sido amplamente discutido no âmbito da problemática de apoio aos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional é a integração destes indivíduos no mercado de trabalho, com vista a serem cidadãos ativos na comunidade que se inserem (Barslund et al., 2016; Fasani et al., 2018; International Labour Organization, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; The Adecco Group, 2017). Não obstante isto, estudos têm evidenciado que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional sentem sérias dificuldades em encontrar um emprego que vá ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais (Barslund et al., 2016; Fasani et al., 2018; International Labour Organization, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; The Adecco Group, 2017). Sendo

que, em comparação com imigrantes não europeus e europeus, com características muito semelhantes, estes têm uma integração económica mais lenta e difícil (Fasani et al. 2018).

Os refugiados reinstalados e os beneficiários de proteção internacional, veem no país de acolhimento a possibilidade de dar continuidade às suas aspirações pessoais e profissionais (Tahiri, 2017), estando empenhados em procurar e conseguir um emprego, como forma de garantir a sua segurança económica e contribuir para a subsistência do novo lar (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Tahiri, 2017). Ainda assim, os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional enfrentam várias barreiras na tentativa de procura de um emprego em que tenham a oportunidade de colocar em prática a sua experiência e formação profissional, e, desta forma, dar cumprimento às suas aspirações de integrar no mercado de trabalho do país de acolhimento (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Tahiri, 2017).

No que respeita às barreiras e necessidades, em Portugal, de acordo com Matos (2011), a maioria dos refugiados reinstalados possuem um fraco domínio da língua portuguesa, e vivenciaram episódios de discriminação e racismo no acesso aos serviços, enfrentando igualmente obstáculos ao nível do reconhecimento e da certificação das suas competências académicas e profissionais. Matos (2011) refere ainda que a maioria dos refugiados reinstalados com cursos superiores tem dificuldades em obter o reconhecimento do seu grau académico, deparando-se com obstáculos ao nível das traduções certificadas dos diplomas. Esta constatação é corroborada por Coelho (2016), quando esta refere que os refugiados reinstalados gostariam de continuar a trabalhar na área em que se especializaram, mas pelo facto de não conseguirem a equivalência/reconhecimento das suas habilitações e dos seus cursos universitários, adquiridos no país de origem, têm de exercer funções que não estão relacionadas com a sua área de formação.

Com efeito, no estudo desenvolvido por Tahiri (2017) sobre a procura ativa de emprego por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional na Austrália, a autora constatou que estes refugiados enfrentam muitas barreiras no processo de procura ativa de emprego, como sejam:

- i) a falta de um serviço especializado que os apoie nesta tarefa;
- ii) a escolha entre o aprender a língua do país de acolhimento e procurar um trabalho;
- iii) o não saber utilizar os instrumentos de procura ativa de emprego;

- iv) sentimentos de conformismo por não encontrar um emprego;
- v) o facto de terem um apoio limitado com a elaboração de currículos, bem como, nos requisitos a ter em consideração na realização de entrevistas de emprego;
- vi) a inexistência de planos de trabalho de apoio ao emprego;
- vii) a não compreensão dos seus direitos e deveres;
- viii) a inexistência de material de apoio à procura ativa de emprego traduzido na sua língua materna;
- ix) a subutilização de intérpretes que os auxiliem nesta tarefa;
- x) o ser tratado com desrespeito;
- xi) o não conseguir um trabalho apropriado à sua experiência profissional;
- xii) a inexistência de suporte para o uso de tecnologia para procurar trabalho.

Esta última barreira apresentada por Tahiri (2017), na opinião de Alam e Imran (2015), está relacionada com as dificuldades de acesso às mesmas, tal como, o facto de não terem as competências necessárias para usar a tecnologia digital de maneira eficaz na procura ativa de emprego, sendo que, por vezes, não têm inclusivamente a capacidade de pagar pelos serviços necessários.

Corroborando com Matos (2011) e Coelho (2016), Tahiri (2017) refere que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional na Austrália enfrentam também barreiras que tendem a perdurar com o passar do tempo, nomeadamente: i) falta de oportunidades para obter experiência profissional relevante no país de acolhimento; ii) dificuldades no reconhecimento de qualificações e experiências anteriores obtidas no país de origem, especificamente desqualificação da qualificação superior obtida no país de origem. Pelo exposto, é necessário uma abordagem de procura ativa de emprego direcionada para este público-alvo, considerando as barreiras que estes enfrentam, criando desta forma planos de apoio de procura ativa de emprego, que identifiquem e usem as melhores estratégias, para a integração destes indivíduos no mercado de trabalho do país de acolhimento (Fasani et al., 2018; Tahiri, 2017).

Com o intuito de ultrapassar estas barreiras, e atender às necessidades de emprego dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, numa abordagem direcionada a estes indivíduos, vários autores (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Tahiri, 2017; Yako & Biswas, 2014) sugerem: i) desenvolver uma estratégia nacional

de emprego multicultural; ii) rever a eficácia de programas de procura ativa de emprego para refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, e melhorar os mesmos, de acordo com as necessidades identificadas; iii) investir em programas de emprego direcionados a este público-alvo; iv) e construir e partilhar conhecimento sobre as estratégias de procura ativa de emprego que melhor funcionam para refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional. Por tudo isto, urge a necessidade de repensar os programas de apoio à procura ativa de emprego, e responder às reais necessidades de procura ativa de emprego dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional (Coelho, 2016; Colic-peisker & Tilbury, 2007; Eurofound, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Tahiri, 2017; Yako & Biswas, 2014).

1.2.3 – Definição do conceito de rede social online.

Sabemos que existe uma panóplia diversificada de redes sociais online, com diferentes formas de comunicação, interação, e colaboração entre os utilizadores (Cristina et al., 2016; Lecluijze et al., 2015; Mislove et al., 2007; Tiryakioglu & Erzurum, 2011). Estas redes sociais online possibilitam aos utilizadores (Nunes, 2012): i) criar um perfil pessoal, público, privado, ou semipúblico; ii) nomear, identificar e selecionar as pessoas com quem se deseja interagir, ou mesmo, bloquear aquelas com quem não se pretende estabelecer contacto iii) ou ainda gerir a sua conta e as conexões que pretende realizar (partilhas, comentários, publicação e criação de conteúdo), entre outros.

Na opinião de Tiryakioglu e Erzurum (2011), a rede social online pode ser definida como um serviço, plataforma ou área online, no qual os indivíduos compartilham informações, e onde a comunicação social e as relações podem ser estabelecidas. Para os autores, as redes sociais online possibilitam o utilizador partilhar os seus pontos de vista, sentimentos, atividades, eventos e áreas de interesse (Tiryakioglu & Erzurum, 2011). Para Greenhow e Askari (2015), as redes sociais online são uma forma de média sociais que se definem pelos seguintes critérios sociotécnicos: i) perfis de identificação única - com conteúdo fornecido pelo utilizador e / ou dados fornecidos pelo sistema; ii) exibição semi-pública de conexões - que podem ser transversais a outras plataformas; iii) recursos que permitem aos utilizadores consumir, produzir e / ou interagir com o conteúdo gerado e fornecido pelas conexões da rede social online.

Por outro lado, Miller et al. (2016) referem que as redes sociais online não devem ser vistas principalmente como as plataformas sobre as quais as pessoas publicam, mas como

conteúdos publicados nessas plataformas. Esta definição contrasta com a definição proposta por Tiryakioglu e Erzurum (2011), bem como, com a definição apresentada por Greenhow e Askari (2015), que definem as redes sociais online como uma plataforma, serviço ou área online, onde as pessoas partilham informações. A definição de rede social online baseada no conteúdo partilhado, na opinião Miller et al. (2016), varia de região para região, razão pela qual os autores empregam uma teoria baseada nos Polimédia¹. Esta teoria reconhece a incapacidade de entender qualquer rede social online isoladamente, já que presentemente as pessoas usam um leque variado de redes sociais online, tendo em consideração as suas especificidades. Deste modo, é rejeitada uma noção que separa o virtual dos espaços presenciais, como se de um mundo diferente se tratasse. Outrossim, as redes sociais online devem ser percecionadas como parte integrante da vida quotidiana dos indivíduos, da mesma forma que se entendem as interações estabelecidas via telefone, ou mesmo, por exemplo, as competências envolvidas na condução de um carro, como parte da vida, e não como uma esfera separada (Miller et al., 2016).

Para clarificar o conceito de rede social online, baseado no conteúdo (Miller et al., 2016), e não propriamente na plataforma online em si, identificámos quatro dimensões inerentes a este conceito, nomeadamente: i) redes sociais online utilizadas pelos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional; ii) composição das redes sociais online; iii) formas de participação nas redes sociais online; e iv) atividades que podem ser realizadas com recurso a estas plataformas (Lecluijze et al., 2015; Miller et al., 2016). A dimensão redes sociais online utilizadas pelos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, inclui:

- Identificação das redes sociais online, como sejam o: *Facebook, YouTube, Twitter, Google +, LinkedIn, Instagram, Slideshare, Tumblr, Pinterest, Vimeo, etc.*;
- Frequência de acesso às redes sociais online: assiduidade com que os refugiados reinstalados e os beneficiários de proteção internacional acedem às redes sociais online;

¹ A teoria da Polimédia representa um esforço para entender as redes sociais online como ambientes e suas consequências para a comunicação pessoal. Em vez de se concentrar em tecnologias e plataformas. A teoria Polimédia observa a forma como os utilizadores interagem com as redes sociais online, como ambientes integrados de recursos (Madianou, 2014).

- Redes sociais online que gostariam de utilizar: outras redes sociais online que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional não utilizam, mas que gostariam de utilizar num futuro próximo;
- Foco de utilização das redes sociais online: o intuito com que usam as redes sociais online – por ex.: lazer, questões jurídicas; trabalho; acesso a informação; etc.

Por outro lado, a dimensão composição das redes sociais online procura perceber melhor as características das redes sociais online seleccionadas para o presente estudo (Lecluijze et al., 2015), pressupondo:

- Interações estabelecidas: identificar as interações que são estabelecidas nas redes sociais online (por exemplo: interagir com família, amigos e/ou conhecidos, etc.);
- Organização: perceber a distribuição organizativa em matéria de produtos/serviços que cada rede social online disponibiliza (ex.: conteúdos e contactos; pesquisa e disseminação da informação);
- Tipos de ação: cobre as possibilidades de ação que podem ser realizadas numa rede social online (ex.: manifestar opinião relativamente a mensagens apresentadas (gostar; não gostar, etc.); realizar comentários; fazer partilhas de informação; fazer links de informação; criar conteúdos (áudio, imagem; vídeo; texto; eventos, etc.).
- Confiança e privacidade – com este indicador, pretendemos identificar as preocupações a ter em consideração com a privacidade dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, uma vez que de uma forma geral, as redes sociais *online* contém informação pessoal dos seus utilizadores (Grabner-Kräuter, 2009).

A dimensão das formas de participação nas redes sociais online, caracteriza o envolvimento dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional na utilização das redes sociais online. Segundo Lecluijze et al.(2015) podem existir quatro formas essenciais de participação quando se utiliza as redes sociais online, nomeadamente:

- Aparecer (*hanging out*): esta forma de participação não vincula categoricamente o participante à rede social online em que está inscrito. O participante acede à rede social online para visionar informação, sem, contudo, pretender interagir com outros;
- Sondar (*messing around*): neste tipo de participação, o indivíduo tem um interesse explícito no funcionamento e no conteúdo da rede social online; Este tipo de participação envolve geralmente interações sociais com amigos, familiares ou locais;

- Explorar em detalhe (*geeking out*): refere-se a aprendizagem autodirigida, impulsionada por um interesse específico. Exige acesso a comunidades especializadas, que muitas vezes são encontradas fora de determinadas redes de amizade;
- Outras formas de participação, com o intuito de prever e analisar as interações que podem ser realizadas num cenário de procura ativa de emprego.

Por fim, a dimensão atividades práticas, permite identificar que atividades poderão ser criadas com as redes sociais online. Porém, para Lecluijze et al. (2015) existem vários problemas para realizar atividades com recurso a redes sociais online, nomeadamente: i) saber como promover discussões e conhecer o momento certo para interagir ou permitir que os participantes adquiram e desenvolvam competências; ii) saber como avaliar os participantes na execução das suas tarefas; iii) conhecer o caminho certo para os orientar na aquisição ou desenvolvimento de uma determinada aprendizagem.

Apesar de o estudo de McCabe (2017), não ser direcionado propriamente para refugiados, o autor teceu algumas considerações, que em nosso entender, se revelam pertinentes para a nossa investigação. Com o estudo (McCabe, 2017) identificamos o ciclo de pesquisa de emprego com recurso redes sociais online, mais especificamente, com recurso ao LinkedIn, que poderá ser mais apropriado para o nosso público-alvo. De acordo com McCabe (2017), o ciclo de pesquisa de emprego com recurso ao LinkedIn pode estar estruturada em cinco etapas: os i) objetivos definidos; ii) a biografia detalhada e clara do utilizador (resumo da experiência pessoal e profissional, interesses profissionais); iii) o campo de recomendações (potencialidade do LinkedIn que permite que outros participantes da rede, recomendem competências e funções específicas, sublinhando aspetos positivos sobre o seu perfil profissional); a possibilidade de participar em grupos de discussão relacionados com as áreas de interesse, e por fim; v) as métricas da rede social online (*data analytics*) que alerta/aconselha o utilizador a completar o seu perfil, apresentando, por exemplo, as competências, cursos que o utilizador deve desenvolver, de acordo com a sua experiência profissional. De acordo com McCabe (2017), cada uma das etapas contribui para a construção de um perfil profissional completo, que vá ao encontro dos interesses de um potencial empregador. O utilizador deve promover a sua marca profissional, destacando-se dos seus pares, como uma escolha profissional a ser considerada (McCabe, 2017, Figura 1).

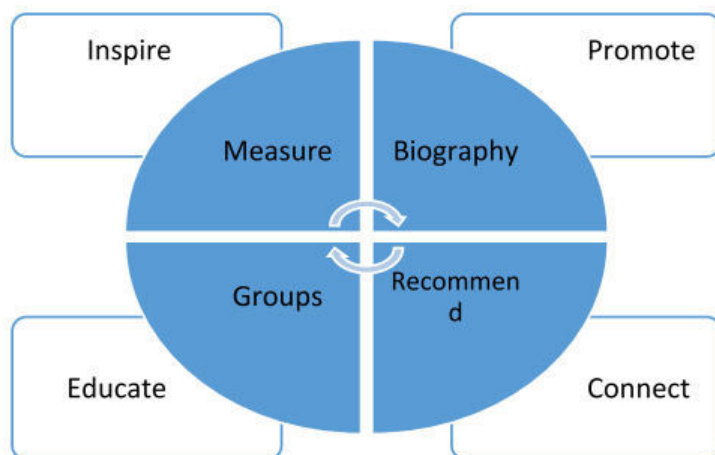


Figura 1. Modelo de Procura de Emprego com recurso a redes sociais online

(McCabe, 2017, p. 95)

Não obstante as valências que as utilizações das redes sociais online podem apresentar, existem, no entanto, algumas das barreiras e necessidades que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional têm, ao nível da sua utilização, que exploramos no ponto seguinte.

1.2.4 – Barreiras e necessidades na utilização de redes sociais online.

Não obstante a literatura discutir amplamente o tema dos refugiados (Benseman, 2014; Coelho, 2016; Collyer et al., 2017; Dykstra-DeVette & Canary, 2018; Ghorashi & Ponzoni, 2014; Lechner & Nolasco, 2017; Matos, 2011; Santinho, 2011) e das redes sociais online (Gupte & Eliassi-Rad, 2012; Madianou, 2014; McCabe, 2017; Miller et al., 2016; Mislove et al., 2007; Tiryakioglu & Erzurum, 2011) não encontramos estudos que relacionassem a utilização de redes sociais online por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, com as barreiras e necessidades que os mesmos têm na utilização das mesmas (A. Taylor, 2011). De acordo com A. Taylor (2011) os refugiados têm alguma dificuldade em utilizar redes sociais online, sendo que segundo o autor, tal se deve ao pouco conhecimento na utilização das mesmas. Encontrámos porém, alguns estudos, que constataram que a comunicação através das redes sociais online é importante na criação de oportunidades educacionais para os refugiados (Dahya & Dryden-Peterson, 2017), outros que abordavam a utilização da internet pelos refugiados (Mikal & Woodfield, 2015), e outros ainda, relacionados com a utilização da tecnologia digital pelos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, e as barreiras e necessidades na sua utilização (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016).

Mikal e Woodfield (2015) no seu estudo sobre a utilização da internet para apoio dos refugiados, constataam que apesar da aparente combinação entre apoio a refugiados reinstalados, como as necessidades e as vantagens da utilização da internet, por parte destes indivíduos, poucas pesquisas examinam como é que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional usam a internet no seu dia-a-dia. Os autores (Mikal & Woodfield, 2015) verificaram se os refugiados utilizavam os recursos disponíveis na internet no seu dia-a-dia, dando especial atenção às características de utilização da internet, e às barreiras de acesso à mesma, por forma a construir um perfil de utilização da Internet entre os refugiados.

No que concerne à utilização da tecnologia digital, alguns estudos têm demonstrado que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, reconhecem que a mesma permite: i) aprender; ii) pesquisar e encontrar ofertas de emprego, assim como, iii) manter o contacto com familiares e amigos (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016). Com efeito, segundo Alam e Imran (2015), os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, expressam uma grande necessidade em aceder aos ambientes online. Não obstante isto, Mikal e Woodfield (2015) verificam que uma das barreiras que os refugiados sentem na utilização da internet, é o acesso à mesma. Esta opinião é corroborada por outros autores (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016), os quais, para além das desigualdades do acesso à tecnologia digital, identificam igualmente outras barreiras que condicionam a sua utilização, por parte destes indivíduos, nomeadamente: i) as fracas competências para usar a tecnologia digital; ii) a impossibilidade de suportar os custos de alguns serviços disponibilizados em ambiente online; iii) o desconhecimento ou fraco domínio da língua oficial do país de acolhimento; e iv) a idade (pessoas com uma idade mais avançada estariam menos propensas à utilização da tecnologia digital). Alam e Imran (2015) assim como Mikal e Woodfield (2015) aferiram que os refugiados enfrentam barreiras à comunicação, devido, em parte, às dificuldades de adaptação à cultura do país de acolhimento. Por outro lado, Vernon et al. (2016) concluem que os refugiados costumam gastar até um terço do seu orçamento familiar, para permanecerem conectados à internet, e, desta forma, aceder às diferentes redes sociais online. De facto, Lohman (2015) refere que o acesso a um computador ou smartphone com internet tem-se tornado crucial na vida dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, que segundo o autor, são

socialmente, culturalmente e economicamente marginalizados. De facto, Vernon et al. (2016) constataam que 65 milhões de refugiados vivem sem acesso à internet, comprometendo o acesso a informações atualizadas sobre os eventos no país de origem, ou procura de emprego no país de acolhimento, ou mesmo, assuntos e informações do seu interesse. Com efeito, de acordo com Mikal e Woodfield (2015), a internet e os recursos que esta disponibiliza, apresenta-se como um recurso fundamental para reduzir ou mitigar as barreiras culturais e linguísticas à comunicação dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, permitindo que estes indivíduos escrevam e editem cuidadosamente as suas respostas, com a assistência de plataformas online de verificação ortográfica e gramatical. Pelo que, segundo Lohman (2015), é necessário aproveitar o potencial da tecnologia digital, para garantir que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, beneficiam e utilizem as mesmas, para comunicar, aprender e interagir com a comunidade em que estão inseridos.

1.3 – A Competência Digital

Se tivemos dificuldade na pesquisa de literatura que abordasse a relação entre a utilização de redes sociais online e a utilização que os refugiados reinstalados e beneficiário fazem destes ambientes, bem como, as necessidades e barreiras que sentem na utilização das mesmas, foi igualmente difícil encontrar na literatura estudos que examinassem o desenvolvimento de competências-chave da competência digital por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, num cenário de procura ativa de emprego. Para definir o construto de competência digital a adotar no nosso estudo, importa primeiramente clarificar o que entendemos por competência, e por que razão resolvemos promover o desenvolvimento desta competência para o nosso público-alvo, apresentando igualmente as competências para a aprendizagem ao longo da vida.

1.3.1 – Definição do constructo de competência.

Como referido, para compreendermos o conceito de competência digital, importa primeiramente clarificar o que entendemos por competência. Conquanto o conceito de competência apresenta uma plurissignificação, importa clarificar o que na nossa investigação, entendemos por competência (El Asame & Wakrim, 2017). Por este motivo, apresentamos algumas definições de competência, e as principais especificações de competência. Sugerindo por fim a especificação/definição que teremos em consideração, quando falamos em competência. De acordo com Sampson e Fytros (2008), o conceito de

competência é originalmente desenvolvido na área da Psicologia, referindo-se à capacidade do indivíduo em responder e executar determinadas tarefas a ele impostas. Tendo a sua origem na palavra latina *competere*, que significa mostrar-se adequado em determinado contexto (Sampson & Fytros, 2008), envolvendo, de acordo Sampson e Fytros (2008) várias aceções, relativamente à área científica a que está subjacente. Com efeito, segundo El Asame e Wakrim (2017) a definição de competência não é linear a todas as áreas de conhecimento, sendo que no nosso estudo, o conceito de competência, está sobretudo subjacente à área da educação e da formação profissional.

De acordo com Kupper e Palthe (2001), a competência apresenta-se como a capacidade das pessoas desempenharem uma função ou profissão considerando as suas qualificações, que são expressas em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes. Por outro lado, Friesen e Anderson (2004), definem competência como a aplicação integrada de conhecimentos, habilidades, valores, experiência e conhecimentos, para resolver um problema, executar uma atividade ou lidar com uma situação. Para definir competência, Sampson e Fytros (2008) propõem três dimensões: características do indivíduo; nível de proficiência do sujeito; e por fim a dimensão contexto. De acordo com Sampson e Fytros (2008), a dimensão das características do indivíduo refere-se ao conhecimento, habilidades, atitudes, comportamentos, valores, motivações, autoconceitos, aspetos da autoimagem, papel social e/ou autocontrolo. A segunda dimensão é usada para classificar competências em níveis específicos, de acordo com o desempenho do indivíduo ao demonstrar a sua capacidade para desenvolver uma ação, podendo incluir um desempenho superior e médio, ou variar entre um nível básico de proficiência e níveis mais altos de excelência no desempenho de uma atividade (Sampson & Fytros, 2008). Por último, a terceira dimensão apresenta-se como o contexto em que a competência do indivíduo é aplicada, podendo referir-se a uma área específica de trabalho, a uma ocupação ou função, ou a situações relacionadas vida profissional, pessoal ou social do indivíduo (Sampson & Fytros, 2008).

Por sua vez, El Falaki et al. (2010) propõem uma definição de competência baseada no conhecimento, habilidades e público-alvo. O conhecimento apresenta-se como o domínio de uma determinada área de saber, no que se refere aos seus procedimentos. Por sua vez, as habilidades dizem respeito ao conjunto de processos que podem ser aplicados ao domínio de saber, para que possam ser percebidos, lembrados, assimilados, analisados e avaliados, e que, segundo El Falaki et al. (2010), se apresentam como um conjunto de

etapas necessárias a seguir na construção de um determinado domínio de saber a ser colocado em prática em diferentes contextos do dia-a-dia. Por fim, o público-alvo, que constitui a identificação das habilidades comportamentais, características, funções e tarefas que os sujeitos devem lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar em diferentes contextos do cotidiano (El Falaki et al., 2010). Baseado num levantamento da revisão da literatura a respeito da definição de competência, El Asame e Wakrim (2017) definem competência como o conjunto de características pessoais (habilidades, conhecimentos, atitudes, etc.) que uma pessoa adquire ou precisa adquirir, a fim de realizar uma atividade dentro de um determinado contexto com um nível de desempenho específico, subjacente a uma taxonomia de habilidades de um conhecimento específico, sobre o qual os indivíduos podem desenvolver diferentes níveis de critérios de desempenho a um determinado contexto, no qual essa habilidade é aplicada. Para o nosso estudo, consideramos que o conceito de competência proposto por El Asame e Wakrim (2017) é o que melhor ilustra o propósito e objetivo da nossa investigação. Pelo que, quando falamos em competência nos reportamos à definição apresentada por estes autores (El Asame & Wakrim, 2017). Clarificado o constructo de competência, no ponto que se segue, e ainda que sumariamente, apresentamos as competências da aprendizagem ao longo da vida, na qual se integra a competência digital (European Commission, 2018, 2019).

1.3.2 – Competências da aprendizagem ao longo da vida.

A competência digital é uma das oito competências da aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2018, 2019). A par desta competência, as competências da aprendizagem ao longo da vida integram: **a competência de literacia**, que de acordo com a European Commission (2018), evoca uma perspetiva ampla da comunicação em língua materna, considerando não só a especialização num idioma a nível académico, mas também, nas formas de interagir e comunicar através desse idioma, em ambientes digitais, e no contexto da sociedade globalizada de hoje, com as suas tendências de migração e mobilidade. A literacia pode ser desenvolvida na língua materna, na língua utilizada em ambiente escolar e / ou no idioma oficial de um país ou região, e essas línguas podem ser diferentes. Na competência **ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**, considera-se a natureza da ciência, como um processo e uma forma de pensar, na medida em que todos precisam de uma compreensão do pensamento científico, para lidar com a riqueza de informações, dados e interpretações oferecidas (European Commission, 2018).

De acordo com Shatunova et al. (2019) o conceito STEM prevê essencialmente o reforço das disciplinas técnicas (ciência, tecnologia, engenharia e matemática), deixando de parte a associação do aspeto criativo do desenvolvimento pessoal. Com efeito, alguns autores (DeJarnette, 2018; Fen-teknoloji-mühendisli, 2019; Shatunova et al., 2019; Wajngurt & Sloan, 2019) referem que a par da ciência, tecnologia, engenharia e matemática, esta competência deve também considerar a arte na sua aceção, com o intuito de responder adequadamente aos desafios do trabalho automatizado e da inteligência artificial, que irão continuar a requer a empatia e inteligência emocional dos indivíduos. Pelo exposto, os estudos (DeJarnette, 2018; Fen-teknoloji-mühendisli, 2019; Shatunova et al., 2019; Wajngurt & Sloan, 2019) têm sugerido uma adoção da designação STEAM (ciência, tecnologia, engenharia arte e matemática) em detrimento de STEM. A **competência de língua**, que se traduz na proficiência comunicativa em mais de uma língua. A **competência pessoal**, assim como a **competência social e de aprendizagem** (European Commission, 2018, 2019), contribuem para responder às crescentes necessidades dos indivíduos para lidar com incerteza e a mudança, para permanecerem resilientes, se desenvolverem pessoalmente e criarem relações interpessoais bem-sucedidas (European Commission, 2018). Esta competência integra ainda o pensamento crítico, o trabalho em equipa, as aptidões interculturais e a resolução de problemas. A **competência cidadã** destaca o papel da cidadania, dos valores democráticos e dos direitos humanos na sociedade global cada vez mais interligada. Compreender a necessidade de apoiar e desenvolver sociedades, economias e ecossistemas sustentáveis, bem como, praticar estilos de vida sustentáveis, são elementos-chave desta competência (European Commission, 2019). Com efeito, é importante capacitar os indivíduos para atuarem como cidadãos responsáveis e ativos, capazes de contribuir para a construção e reforço de sociedades pacíficas, tolerantes, inclusivas e seguras (European Commission, 2018, 2019; Mickovska-Raleva, 2019). A **competência de empreendedorismo** está alinhada ao Quadro de Competências para o Empreendedorismo, ENTRECOMP²(McCallum E. et al., 2018), traduzindo-se na criatividade e na capacidade de planear e gerir processos, na qual se destacam como dimensões essenciais: i) a mentalidade empresarial, isto é, a capacidade de agir sobre oportunidades e ideias e transformá-las em valores para os outros; ii) o pensamento crítico e a resolução proativa de problemas; iii) a capacidade de trabalhar em colaboração com os outros; e iv) a capacidade

² Vide <https://ec.europa.eu/jrc/en/entrecomp>

de planear e gerir projetos de valor cultural, social ou financeiro (European Commission, 2019). A competência de **conscientização e expressão cultural** engloba uma gama ampla de formas contemporâneas de expressão cultural, como elemento crucial na compreensão, desenvolvimento e expressão de ideias, assim como o seu lugar ou papel na sociedade, como parte fundamental do ser capaz de visualizar e moldar o mundo com um senso de identidade, construído em relação aos outros. Destacam-se ainda as atitudes positivas e abertas em relação a outras culturas e diferenças culturais (European Commission, 2019).

1.3.3 – Definição do construto de competência digital.

Conforme referido no ponto anterior, a **competência digital** é uma das oito competências da aprendizagem ao longo da vida. Não obstante a relevância que lhe é atualmente atribuída, não tem contudo encontrado consenso relativamente à sua designação e definição (Ala-Mutka, 2011; Hazar, 2019; Hewagamage & Hewagamage, 2015; McGarr & McDonagh, 2019). De facto, de acordo com Ala-Mutka (2011) e McGarr e McDonagh (2019), a definição de competência digital encerra diferentes interpretações, sendo por vezes designada como literacia digital, e-competência, competências digitais ou mesmo competências TIC. No entanto, a designação competência digital é frequentemente utilizada em contextos de educação e formação (Janssen et al., 2013).

No que respeita à sua definição, de acordo com Bawden (2001, 2008) e Tornero e Varis (2010), dada à constante alteração e modificação da tecnologia digital, o conceito utilizado para caracterizar a interação dos indivíduos com a mesma, não deve estar dependente de uma componente instrumental. Outrossim, e corroborado por outros autores (Ala-Mutka, 2011; Janssen et al., 2013; Santos et al., 2015) deve considerar as valências cognitivas, as atitudes e a componente reflexiva e crítica na sua caracterização. De acordo com Hazar (2019) ser digitalmente competente corresponde em entender como aplicar as aptidões e capacidades técnicas, críticas e reflexivas necessárias para usar a tecnologia digital, em diferentes atividades do quotidiano, avaliando criticamente a sua utilização, na participação da comunidade em que está inserido.

A competência digital é também estudada e analisada pelo *Join Research Centre (JRC)*³ responsável pela conceção e estrutura de um Quadro Europeu de competência

³ O *Joint Research Centre (JRC)* é o departamento de investigação e conhecimento da Comissão Europeia. Desde 2013 procuraram definir um Quadro de referência para a competência digital, tendo sido realizada uma nova atualização deste referencial, no ano de 2017. <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>

digital, denominado por DigComp (Ferrari, 2013), posteriormente designado por DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017). Para a Comissão Europeia (European Commission, 2018, 2019) a competência digital envolve a utilização confiante, crítica e responsável da tecnologia digital, para aprender, trabalhar e participar na sociedade. No âmbito dos estudos desenvolvidos pelo *JRC*, Ferrari (2012) define a competência digital como:

“(...) the set of knowledge, skills, attitudes (thus including abilities, strategies, values and awareness) that are required when using ICT and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning, socialising, consuming, and empowerment (pp. 3-4).”

Esta definição de competência digital proposta pela autora (Ferrari, 2012) está alicerçada no Quadro anteriormente referido, considerando cinco áreas: i) a literacia de dados e informação, ii) a comunicação e colaboração, iii) a criação de conteúdo digital (incluindo programação), iv) a segurança (incluindo o bem-estar digital relacionadas com a privacidade e segurança ao utilizar a tecnologia digital, e questões relacionadas à propriedade intelectual) e por fim, v) a resolução de problemas e pensamento crítico na utilização da tecnologia digital. Na opinião de Pettersson (2017) esta definição de competência digital ilustra inúmeras aptidões com um significado geral. Com efeito, este Quadro pode ser utilizado em contextos de educação e formação, emprego, assim como instrumento de avaliação e certificação da competência digital dos cidadãos, enquanto base de compreensão comum da competência digital (Gallardo-echenique et al., 2015; Kluzer et al., 2018; Pettersson, 2017; Vuorikari et al., 2016).

Alinhada com a definição de competência digital proposta por El Asame e Wakrim (2017) e o referencial DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017) no nosso estudo, a competência digital é entendida como: o conjunto de características pessoais (habilidades, conhecimentos, atitudes, etc.) que uma pessoa adquire ou precisa de adquirir nas áreas da segurança, da comunicação e colaboração, da criação de conteúdo

digital, da literacia de informação e de dados, e da resolução de problemas e pensamento crítico, a fim de realizar as atividades inerentes às mesmas, dentro de um determinado contexto, com um nível de desempenho específico, subjacente a uma taxonomia de habilidades, sobre o qual os indivíduos podem desenvolver diferentes níveis de critérios de desempenho, associado a um cenário ou contexto de aprendizagem, no qual essa habilidade é aplicada. No Quadro 1, apresentamos o resumo de cada área da competência digital, e as competências-chave a elas subjacentes, num total de 21 competências-chave (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017).

Quadro 1 – *Resumo das áreas da competência digital e respetivas competências-chave (Lucas & Moreira, 2017)*

Áreas da Competência Digital	Competências-chave
1. Literacia de Informação e de Dados	1.1. Pesquisa, procura e seleção de dados, informação e conteúdo digital. 1.2. Avaliação de dados, informação e conteúdo digital. 1.3. Gestão de dados, informação e conteúdo digital.
2. Comunicação e Colaboração	2.1. Interação através de tecnologias digitais 2.2. Partilha através de tecnologias digitais 2.3. Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais 2.4. Colaboração através de plataformas digitais 2.5. Netiqueta 2.6. Gestão da identidade digital
3. Criação de Conteúdo Digital	3.1. Desenvolvimento de conteúdo digital 3.2. Integração e reelaboração de conteúdos digitais 3.3. Direitos de autor e licenças 3.4. Programação
4. Segurança	4.1. Proteção de dispositivos 4.2. Proteção de dados pessoais e privacidade

Áreas da Competência Digital	Competências-chave
	4.3. Proteção da saúde e do bem-estar
	4.4. Proteção do meio ambiente
5. Resolução de Problemas e pensamento crítico	5.1 Resolução de problemas técnicos
	5.2 Identificação de necessidades e de respostas tecnológicas
	5.3 Utilização criativa das tecnologias digitais
	5.4 Identificação de lacunas na competência digital

Para o nosso estudo, teremos apenas em consideração as competências-chave identificadas no Quadro 1 a negrito, no âmbito das seguintes áreas da competência digital: 2. Comunicação e colaboração, 3. Criação de conteúdo digital e 4. Segurança. Das diferentes competências da aprendizagem ao longo da vida, selecionámos a competência digital para a nossa investigação, pela sua transversalidade às restantes competências, que segundo alguns autores (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2013; Janssen et al., 2013), favorece igualmente o progresso nos domínios das mesmas. Por este motivo é importante incentivar e fomentar o desenvolvimento da competência digital (Ala-Mutka, 2011). Por sua vez, escolhemos o referencial DigComp 2.1, em detrimento de alguns referenciais existentes (Ala-Mutka, 2011; Ferrari, 2012; Hewagamage & Hewagamage, 2015; Tan, 2017), por considerar ser o referencial que melhor se ajustava ao propósito da nossa investigação (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017). Encerrando este ponto sobre a competência digital, no Quadro 2, sumariamos a definição de cada uma das competências da aprendizagem ao longo da vida.

Quadro 2 – *Competências da aprendizagem ao longo da vida*

Competências ALV	Descrição
Competência de Literacia	Formas de interagir e comunicar através de um idioma no contexto da sociedade globalizada de hoje.
Competência de Línguas	Importância de aprender línguas numa sociedade multilingue.

Competências ALV	Descrição
Competência de Ciência, tecnologia, engenharia arte e matemática	Compreensão do pensamento científico, tecnológico, artes e matemática, para lidar com a riqueza de informações oferecidas.
Competência Digital	Utilização confiante, crítica e responsável das tecnologias digitais, para aprender, trabalhar e participar da sociedade, alinhada com a definição de competência proposta por El Asame e Wakrim (2017) e o referencial DigComp 2.1(Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017).
Competência Pessoal, social e de aprendizagem	Contribuem para responder às crescentes necessidades dos indivíduos para lidar com incerteza e mudança, permanecerem resilientes.
Competência Cidadã	Papel da cidadania, dos valores democráticos e dos direitos humanos nas sociedades globais cada vez mais interligadas.
Competência de Empreendedorismo	Criatividade e capacidade de planejar e gerir processos, destacando-se como dimensões essenciais: a mentalidade empresarial, isto é, refere-se à capacidade de agir sobre oportunidades e ideias e transformá-las em valores para os outros. Atualizado de acordo com o ENTRECOMP (2016).
Competência de Conscientização e expressão cultural	Visualizar e moldar o mundo com um senso de identidade construído em relação aos outros e a outras culturas e diferenças culturais.

Na revisão da literatura efetuada para o presente estudo, não encontramos documentos científicos que abordassem o nível de competência digital de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, razão pela qual este ponto não é explorado no nosso enquadramento teórico. Encontramos porém alguns estudos que

exploram a necessidade de investir na educação e formação dos refugiados, com vista a uma melhor integração destes indivíduos no país de acolhimento (Benseman, 2014; Dryden-Peterson, 2016; Muñoz, Colucci, & Smidt, 2018).

1.4 – Síntese do Capítulo 1

O referencial teórico apresentado neste capítulo contribui para organizar um quadro conceptual, que nos possibilita definir as linhas orientadoras da investigação. Como tal, argumentou-se que é necessário encarar o refugiado como um sujeito ativo, que tem uma história de vida significativa, e que pode contribuir positivamente para o crescimento económico e social do país de acolhimento (Collyer et al., 2017; Freccero et al., 2015; Locascio, 2015; Marshall-Denton, 2017; Swing, 2017). Ainda na elaboração do enquadramento teórico, verificámos que existem poucos estudos respeitantes à utilização das redes sociais online por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, com intuito de promover o desenvolvimento das competências-chave da competência digital, em especial, num cenário de procura ativa de emprego. Observámos ainda que o constructo de competência encerra uma panóplia de definições, adotando para o nosso estudo a proposta apresentada por El Asame e Wakrim (2017). Quanto ao conceito de competência digital, esta entende-se à luz do referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017), como uma das oito competências de aprendizagem ao longo da vida (European Commission, 2019; Mickovska-Raleva, 2019; Tuncel, 2019). Face a este contexto teórico, construímos a metodologia do estudo, que é apresentada no capítulo 2.

Capítulo 2

Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia de investigação utilizada no estudo, por forma a contextualizar e justificar as opções seguidas. Assim, iniciamos o capítulo com a apresentação do problema e questão de investigação, de onde emergem os objetivos e questões complementares. Num segundo momento descrevemos a natureza da investigação a que o estudo está vinculado. Posteriormente apresentamos cada uma das fases de investigação, seguindo-se a descrição dos instrumentos de recolha de dados utilizados e apresentação das técnicas de análise. Por último, encerramos o capítulo com os procedimentos metodológicos usados: na seleção dos participantes, na construção dos inquéritos por questionário nas diferentes fases do estudo, na utilização do inquérito por entrevista e na observação participante.

2.1 – Problema e Questão de Investigação

Uma das aspirações dos refugiados e beneficiários de proteção internacional quando chegam ao país de acolhimento consiste em encontrar uma atividade profissional que lhes garanta a sua subsistência a longo prazo (Coelho, 2016; Matos, 2011). Porém, estudos têm evidenciado que os refugiados sentem sérias dificuldades em encontrar um emprego que vá ao encontro das suas necessidades pessoais e profissionais (Fasani et al., 2018; International Labour Organization, 2016; Karlsdóttir et al., 2017; The Adecco Group, 2017). Segundo Karlsdóttir et al.(2017), no contexto nórdico, um refugiado leva em média cinco a dez anos para encontrar um emprego. No contexto português não foram encontrados estudos que analisassem o tempo que um refugiado leva a encontrar um trabalho, porém os estudos realizados por Matos (2011), Coelho (2016) e (Santinho, 2011) constata-se que os refugiados sentem uma grande frustração na procura de emprego em Portugal.

Corroborando com Karlsdóttir et al. (2017), consideramos que a integração bem-sucedida no mercado de trabalho implica garantir o acesso ao mesmo. Assim, acreditamos que um dos obstáculos à procura ativa de emprego por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, que doravante designaremos por participantes, poderá estar relacionado com os seus baixos níveis da competência digital, para utilizar de forma eficiente as redes sociais online, para procurar emprego, num mundo cada vez mais

digital. Para além disso, constatamos ainda que o programa atual de apoio ao emprego do Conselho Português para os Refugiados (Conselho Português para os Refugiados [CPR], 2019), não explora o potencial da competência digital num cenário de procura de emprego.

Posto isto, e reconhecendo que a competência digital é uma das oito competências da aprendizagem ao longo da vida, considerada fundamental para a participação ativa e reflexiva na sociedade, na era da inovação e informação digital (Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017; Vuorikari, Punie, Carretero, & Van Den Brande, 2016), definimos a seguinte questão de investigação: como é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, pode apoiar refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego?

Para dar resposta a esta questão, investigamos de que forma as competências-chave das áreas anteriormente identificadas, as redes sociais online e as estratégias de emprego, podem ser integradas em conteúdos e atividades de um guião de aprendizagem, com o intuito de apresentar no final um protótipo de modelo de formação – i.e. um protótipo de guião de aprendizagem para auxiliar os participantes a procurar ativamente emprego. O desafio do estudo consiste em conseguir aliar expectativas pessoais e profissionais dos participantes, com as melhores técnicas e estratégias de aprendizagem, que respondam às reais necessidades em matéria de procura ativa de emprego, utilização de redes sociais online e desenvolvimento de algumas competências-chave das áreas selecionadas para o estudo (da competência digital), examinando se um guião de aprendizagem concebido nestes moldes, pode apoiar os mesmos a procurar e a eventualmente a conseguir um emprego.

2.2 – Objetivos E Questões Complementares

Decorrente da nossa questão de investigação, e na sequência do que acabámos de descrever, formulámos três objetivos:

1. Criar um guião de aprendizagem baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

2. Aplicar e analisar a dinâmica de implementação do guião de aprendizagem, a nível das formas de participação e envolvimento dos participantes.
3. Observar o potencial da utilização do guião de aprendizagem para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

Considerando o primeiro objetivo do estudo, é importante caracterizar os participantes (dados pessoais e profissionais), assim como, as redes sociais online que utilizavam e qual o seu nível de proficiência inicial das competências-chave (competência digital). Esta informação é útil para concebermos um guião de aprendizagem adequado ao seu perfil. Neste sentido, no que respeita à construção e dinamização do guião de aprendizagem é nossa intenção saber:

- Que dificuldades e necessidades os participantes têm ao nível da procura ativa de emprego?
- Que redes sociais online os participantes utilizam? E qual o seu nível de proficiência em cada uma das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo)?
- Que conteúdos e atividades podem ser elaborados com recurso ao Quadro europeu de competência digital – DigComp 2.1 –, utilizando de forma eficiente as redes sociais online num cenário de procura ativa de emprego? E como deve ser estruturado o guião de aprendizagem?

Para se aplicar e analisar a dinâmica de implementação do guião de aprendizagem, no que respeita à participação e colaboração dos participantes pretendemos saber:

- Como reagem os participantes à implementação e dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem? De que forma participam?
- Quais são as dificuldades e obstáculos inerentes à implementação do guião de aprendizagem?

Por fim, para analisar o potencial do desenvolvimento do guião de aprendizagem, necessitamos perceber:

- Qual o potencial que os participantes veem no guião de aprendizagem, enquanto recurso de apoio à procura ativa de emprego e concomitantemente de desenvolvimento do seu nível de proficiência das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo)?

- Como é que os participantes avaliam o guião de aprendizagem no que respeita: à adequabilidade do cronograma, clareza da estrutura e pertinência e utilidade dos conteúdos e atividades?

2.3 – Natureza da Investigação

Os estudos de investigação podem ser de natureza qualitativa, quantitativa ou mista. A natureza do estudo depende sobretudo, do tema, assunto e problema a estudar (Coutinho, 2014). No nosso caso, e com base no problema de investigação, objetivos, questões complementares de investigação anteriormente apresentados, consideramos que o estudo é de natureza predominantemente qualitativa, com um pendor de transformação da realidade (Paranhos et al., 2016). Por isso selecionamos a abordagem do *Design-Based Research* (DBR), que combina a teoria com a prática, sendo adequada a ambientes que integram a tecnologia digital, como é o caso da presente investigação (Coutinho & Chaves, 2001). Os elementos estruturantes do DBR na perspetiva de Mckenney e Reeves (2014) são: i) a análise (onde se explora o fenómeno a ser estudado); ii) o *design* (construção das medidas de intervenção para o contexto analisado); iii) e a avaliação (reflexão sobre as medidas implementadas, para maturar as soluções encontradas, e criar um campo teórico de compreensão da respetiva temática). Para Plomp (2013), a DBR pode organizar-se em quatro ciclos que se enquadram no presente estudo, nomeadamente (Plomp, 2013): i) analisar problemas práticos existentes; ii) desenvolver soluções inovadoras com base em princípios de *design* existentes; iii) criar ciclos iterativos de testes para a melhoria das soluções na prática; iv) refletir sobre os princípios de melhoria das soluções implementadas. A orgânica de ciclos iterativos contribui para o entendimento da abordagem DBR (Plomp, 2013) (Figura 2).

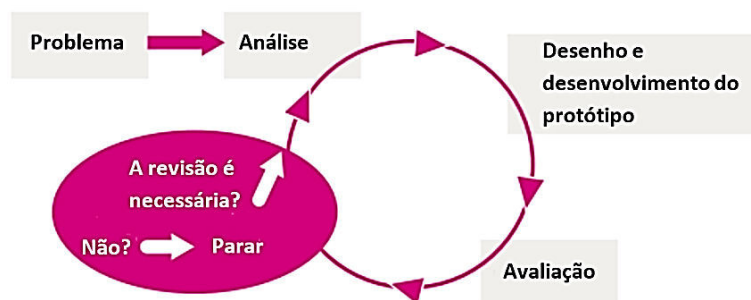


Figura 2. Iterações de um desenho sistemático cíclico (adaptado de Plomp, 2013).

A DBR permite assim estudar os problemas que emergem de determinados contextos educativos e sociais, tendo como principal objetivo, solucionar o problema identificado,

através de ciclos de ação e reflexão (Mckenney & Reeves, 2014). Definida a natureza do nosso estudo de investigação, assente na metodologia DBR, desenhamos cada uma das fases da nossa investigação, tal como abaixo se descreve.

2.4 – Design da Investigação

O nosso estudo desenvolve-se em torno de três fases (Figura 3) nas quais se realizam diferentes atividades que visam a compreensão do problema em análise para resposta das questões identificadas, seguindo os ciclos de iteração.

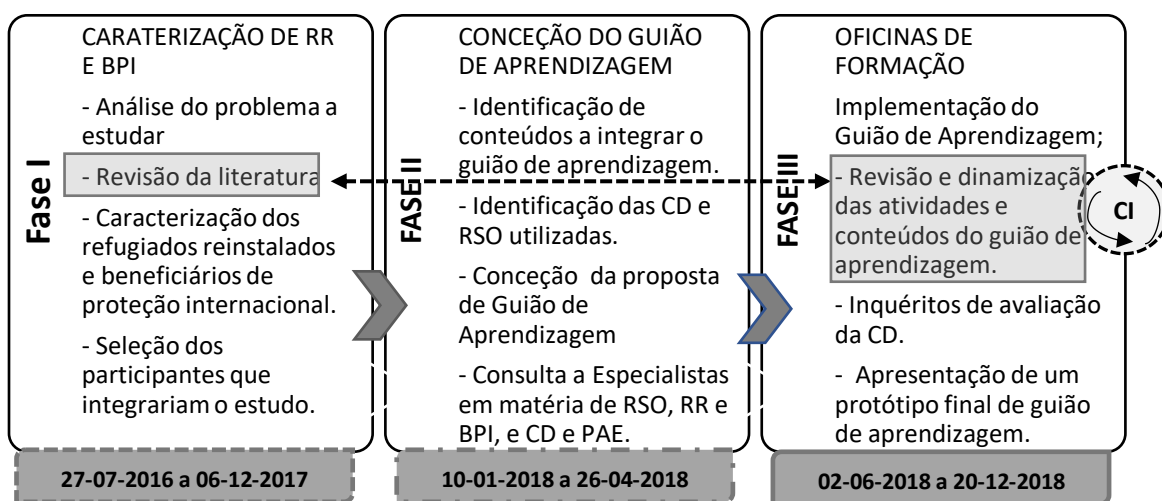


Figura 3. Fases do design de investigação – Conceção e implementação de um guião.

Na fase I analisamos o problema em estudo, através da revisão da literatura que suportou o problema de investigação. Posteriormente caracterizamos o perfil dos participantes tendo por base a versão beta da “EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals”⁴ da Comissão Europeia, selecionando para a fase II apenas os participantes que possuem um perfil ativo. Esta fase decorre entre julho de 2016 e dezembro de 2017, apresentando-se como a fase preliminar do nosso estudo. A mesma permite identificar os participantes que estão em condições de integrar a segunda fase do estudo, bem como, conhecer as suas dificuldades e necessidades ao nível da procura ativa de emprego, para ajudar a conceber um guião de aprendizagem focado nas suas necessidades reais.

A fase II da investigação decorre entre janeiro e abril de 2018, compreendendo atividades e aplicação de instrumentos de recolha de dados para desenho, conceção e criação de uma proposta de guião de aprendizagem para as dificuldades identificadas. Nesta fase: i)

⁴ Ver <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1223&langId=en>

identificam-se os conteúdos a integrar o guião de aprendizagem, que decorre da revisão da literatura e do referencial de competência digital DigComp 2.1 (Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017); ii) caracterizamos o uso de redes sociais online por parte dos participantes; iii) avalia-se o nível de proficiência inicial das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo); iv) e por fim, recolhemos o feedback de especialistas em matéria de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, procura ativa de emprego, desenvolvimento da competência digital e utilização de redes sociais online, sobre a adequabilidade do cronograma, estrutura do guião de aprendizagem, e pertinência e utilidade dos conteúdos e atividades.

Por último, a fase III da investigação corresponde à implementação e melhoria contínua dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem, seguindo os ciclos iterativos propostos por Plomp (2013). Esta fase decorre entre junho e dezembro de 2018. Nesta etapa analisamos ainda o funcionamento e dinâmica das sessões do guião de aprendizagem, procedemos à observação da forma como os participantes reagem à proposta de implementação e dinamização do guião de aprendizagem. De seguida apresentamos os vários aspetos relacionados com a elaboração e preparação dos instrumentos de recolha de dados, que foram aplicados em cada uma das fases anteriormente apresentadas.

2.5 – Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Considerando a natureza do nosso estudo, identificamos as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que melhor se adaptam à realidade em análise (Coutinho, 2014; Tuckman, 2012). Neste sentido, utilizamos técnicas de recolha direta de dados e as técnicas de documentação indireta (Marconi & Lakatos, 2003; Tuckman, 2012). As técnicas de recolha direta de dados integram: i) os inquéritos por entrevista e por questionário (utilizados e aplicados com objetivos distintos nas diferentes fases do estudo), e a ii) utilização da observação participante, na implementação e dinamização do guião de aprendizagem (Marconi & Lakatos, 2003; Paranhos et al., 2016; Tuckman, 2012). A utilização dos inquéritos por questionário e entrevista permitiram-nos transformar em dados as informações diretamente recolhidas dos sujeitos da investigação (Tuckman, 2012). Por sua vez, as técnicas de documentação indireta inclui a pesquisa documental (seleção e a análise de fontes e tipos de documentos relacionados com os conceitos em estudo) e a pesquisa bibliográfica (tipos e fontes bibliográficas também inerentes ao problema investigado) (Marconi & Lakatos, 2003). Na apresentação e descrição de cada um dos instrumentos de

recolha de dados utilizados, optamos por enquadrá-los em cada uma das fases do estudo, por forma a descrever com maior precisão o propósito e finalidade de cada um dos instrumentos.

2.5.1 – Instrumentos utilizados na fase I.

Considerando o exposto no ponto anterior, numa primeira fase, fazemos uma pesquisa documental e bibliográfica dos conceitos que informam o nosso trabalho de investigação. Antes de levar a cabo uma pesquisa documental ou bibliográfica, importa perceber efetivamente que temas e conceitos estão subjacentes ao tema em estudo e que contribuirão para uma melhor compreensão do mesmo (Marconi & Lakatos, 2003). Considerando o nosso interesse pessoal, assim como, a pertinência da investigação, numa primeira fase fazemos uma revisão da literatura sobre os conceitos que informam o nosso trabalho de investigação. Apresentando a clarificação dos conceitos inerentes ao estudo empírico, bem como, o estado da arte da investigação que aborda esses conceitos e construtos, por forma a fundamentar o problema de investigação e permitir uma consistente interpretação dos resultados. Pelo exposto, inicialmente clarificamos o conceito de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional, para compreendermos as características e necessidades específicas do nosso público-alvo, e conhecer estudos que tenham sido realizados para apoiar refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional (Benseman, 2014; Coelho, 2016; Dykstra-DeVette & Canary, 2018; Eurofound, 2016; Fasani et al., 2018; Lechner & Nolasco, 2017; Matos, 2011; UN High Commissioner for Refugees (UNHCR), 2017). Posteriormente abordamos as barreiras e necessidades dos refugiados reinstalados em matéria da procura ativa de emprego (Alam & Imran, 2015; Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; Santinho, 2011; Tahiri, 2017), bem como, na utilização das redes sociais online (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Mikal & Woodfield, 2015; Vernon et al., 2016). Neste âmbito, clarificamos ainda o conceito de procura ativa de emprego (Bao & Luo, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Tahiri, 2017) e redes sociais online (Andriole, 2010; Bartosik-Purgat & Jankowska, 2017; Grabner-Kräuter, 2009; Greenhow, 2011; Tiryakioglu & Erzurum, 2011; UN Refugee Agency, 2016), que adotamos para o estudo. Esclarecemos ainda o conceito de competência (El Asame & Wakrim, 2017; El Falaki et al., 2010; Friesen & Anderson, 2004; Kupper & Palthe, 2001; Sampson & Fytros, 2008), e o de competência digital (Carretero et al., 2017; European Commission, 2019; Ferrari, 2012; Gutierrez & Tyner, 2012; Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017; Tuncel,

2019) enquadrado no referencial DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017).

A pesquisa documental centra-se na análise de documentos oficiais a nível europeu e nacional concernente aos seguintes temas e conceitos: i) refugiados, ii) refugiados reinstalados, iii) beneficiários de proteção internacional, iv) recolocação de pessoas refugiadas e beneficiários de proteção internacional, iv) avaliação de políticas de apoio e integração no mercado de trabalho de refugiados e beneficiários de proteção internacional, v) procura ativa de emprego; vi) utilização eficiente das redes sociais *online* vii) utilização de redes sociais online por parte de refugiados e beneficiários de proteção internacional, viii) desenvolvimento da competência digital, e ix) apoio no desenvolvimento da competência digital em cenários de procura ativa de emprego. Ainda referente aos conceitos e temas anteriores, para a pesquisa bibliográfica utilizámos: i) livros impressos; ii) livros eletrónicos provenientes de bases de dados científicas (Ebscohost ebook collection; Elsevier; Springer); iii) bases de dados integradas de artigos e documentos científicos (*EBSCO Discovery Service; b-on; Scopus; Google Scholar; RCAAP – Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal, ERIC*⁵), que permitem selecionar os artigos científicos, livros eletrónicos, teses que informam os conceitos em estudo. A recolha de dados decorre com maior intensidade entre junho de 2016 e dezembro de 2017, apresentando alguma expressão ao longo de toda a investigação, permitindo hierarquizar os temas e conceitos da investigação, para fundamentar o problema em estudo. Nas bases de dados integradas de artigos e documentos científicos, utilizámos combinações de palavras-chaves em português e em inglês: i) “refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional” e “desenvolvimento da competência digital”, ii) “refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional” e “utilização de redes sociais online” e (iii) “procura ativa de emprego”. As pesquisas são realizadas em formato avançado, com os filtros: texto integral, analisado por pares ativos, tendo sido selecionados trabalhos entre o ano de 2009 e 2019, selecionando igualmente algumas obras de referência anteriores a 2009. Pretendemos com esta delimitação selecionar apenas os documentos, artigos e livros relacionados diretamente com o problema e questão de investigação (Marconi & Lakatos, 2003; Provdanov & Freitas, 2013).

⁵ Sítio web da Universidade de Aveiro que disponibiliza o acesso a um conjunto diversificado de bases de dados para pesquisa - <http://www.ua.pt/sbidm/biblioteca/artigos>

Ainda nesta fase, aplicámos um inquérito por questionário de diagnóstico e caracterização da situação dos participantes, baseado no instrumento europeu *EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals*⁶ (European Commission, 2017). Com este instrumento recolhemos informação factual sobre os participantes ao nível: i) da sua caracterização sociodemográfica; ii) habilitações linguísticas; iii) competências profissionais e situação económica; (iv) e educação e formação (Anexo 1). Delimitado os temas a explorar no questionário, definimos os seus objetivos, e adaptámos as questões do instrumento (European Commission, 2017) a perguntas essencialmente de resposta fechada e de escolha múltipla, e algumas questões de resposta curta, que contribuem para recolher informação passível de converter em indicadores. Os participantes têm de responder ou escolher a opção que melhor corresponde à sua opinião (Dalmoro & Vieira, 2013; De Ketele & Roegiers, 1993; Marconi & Lakatos, 2003). Ao combinar questões de resposta fechada com algumas questões de resposta aberta, recolhemos dados de forma sistemática para obtermos a perceção dos intervenientes sobre os temas explorados.

Com os instrumentos utilizados na fase I do projeto, recolhemos informação necessária à compreensão das necessidades e das dificuldades dos participantes, identificando quem está em condições de prosseguir com a investigação, considerando: a i) sua caracterização sociodemográfica; ii) habilitações linguísticas; iii) competências profissionais e situação económica; (iv) e educação e formação.

2.5.2 – Instrumentos utilizados na fase II.

Na fase II da investigação, aplicamos um inquérito por questionário aos participantes que reúnem as condições para prosseguir com o estudo, isto é, que possuem um perfil ativo (Quadro 3), no sentido de identificar quais as redes sociais online que habitualmente utilizam e qual o seu nível inicial de proficiência das competências-chave (da competência digital) (Anexo 2).

Quadro 3 – *Indicadores de perfil ativo RR e BPI*

Características	Indicadores
Contexto geral	<ul style="list-style-type: none"> • Interações com pessoas do país de acolhimento. • Ocupa o tempo livre com atividades de

⁶ Trata-se de um inquérito por questionário que se destina a todos a cidadãos de países não pertencentes à União Europeia por forma a identificar as suas competências, qualificações e experiências.

Características	Indicadores
	<p>seu interesse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapta-se ao estilo de vida do país de acolhimento. • Está ciente de seus direitos e deveres como refugiado. • Tem como prioridade o desenvolvimento da competência Digital. • Tem como prioridade aprender técnicas de pesquisa de emprego ativas.
Aptidões de literacia	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende qualquer tipo de discurso oral e escrito em português. • É capaz de se expressar facilmente em português. • É capaz de escrever textos em português.
Competências profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Tem ou teve uma atividade profissional. • Gosta de trabalhar com outros e com pessoas de diferentes culturas.
Educação e Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Tem educação básica completa. • Tem e usa um <i>smartphone</i> com acesso à internet. • Tem acesso à internet em casa e usa-o diariamente. • Tem conhecimentos de utilização das TIC.

No que respeita à identificação do nível da competência digital, o questionário é construído com base no Quadro Europeu de Competência Digital DigComp 2.1 (Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017). Os participantes têm de selecionar um dos 8 níveis para

cada uma das competências-chave das áreas da competência digital, que melhor corresponde, na sua opinião, à sua proficiência (Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017). Na fase II do projeto de investigação, o inquérito por questionário para caracterizar o nível de proficiência inicial teve apenas em consideração o descritor da competência-chave que se pretende desenvolver (Lucas & Moreira, 2017). Seguindo este procedimento, para cada competência-chave, aplicámos a escala do referencial, considerando a complexidade da tarefa, assim como, os problemas a serem resolvidos e o nível de autonomia (Kluzer et al., 2018; Lucas & Moreira, 2017). Desta forma, cada item de avaliação corresponde ao nível de proficiência da competência-chave inerente a cada uma das áreas da competência digital, em termos de resultados de aprendizagem (Lucas & Moreira, 2017).

O guião de aprendizagem é estruturado com vista ao desenvolvimento do nível de proficiência 3 (para o grupo 1 – sei de forma autónoma) e nível de proficiência 5, considerando as mesmas competências-chave (para o grupo 2 – sei de forma autónoma e consigo ensinar outros). Por sua vez, a escolha das redes sociais online para construção do guião de aprendizagem recai sobre o: i) Facebook, YouTube, Skype e LinkedIn, Messenger e Canva, sem prejuízo da utilização de outras redes sociais online ou tecnologia digital, que se revelem pertinentes no decorrer do curso.

Após identificadas as características dos participantes, assim como, o nível de proficiência para cada uma das competências-chave da competência digital, concebemos a nossa primeira proposta de guião de aprendizagem (Anexo 3). A conceção deste guião tem ainda em consideração as informações recolhidas em matéria de estratégias de procura ativa de emprego e as características pessoais e profissionais dos participantes. Posto isto, consultamos a opinião de especialistas nas áreas de utilização de redes sociais online, desenvolvimento da competência digital, refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e procura ativa de emprego, sobre a estrutura do guião da aprendizagem; conteúdos programáticos e objetivos pedagógicos; nível da competência digital a desenvolver; atividades práticas e avaliação da aprendizagem. A opinião dos especialistas é recolhida com a aplicação de um inquérito por entrevista (Anexo 4).

Subjacente ao tema em estudo, os inquéritos por entrevistas dirigidos aos especialistas são semiestruturadas (Bogdan & Biklen, 1994; Gil, 2002; Marconi & Lakatos, 2003; Ruquoy, 1997) para as quais elaborámos um guião (Anexo 4). Os especialistas, para além da apresentação da sua experiência profissional nos temas em estudo, expõem os

aspectos relevantes a integrar no guião de aprendizagem. Considera-se que a escolha por este tipo de inquérito por entrevista semiestruturada é adequada, na medida em que nos permite comparar as opiniões dos entrevistados em relação à estrutura e organização do guião de aprendizagem (Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1997; Tuckman, 2012).

2.5.3 – Instrumentos utilizados na fase III.

Os instrumentos utilizados nesta fase do estudo são: a observação participante (das sessões presenciais do guião de aprendizagem), o inquérito por questionário (Bogdan & Biklen, 1994; Hill & Hill, 1998; Marconi & Lakatos, 2003; Tuckman, 2012) e a recolha documental nas redes sociais online selecionadas para a investigação. Nos parágrafos que se seguem apresentamos cada um destes instrumentos.

Nas palavras de Marconi e Lakatos (2003), a observação participante consiste na participação real do investigador com o grupo a ser investigado, exigindo um maior cuidado na recolha de dados, para diminuir a subjetividade. A observação é utilizada para recolher informações sobre a forma como os participantes interagem ao longo das sessões presenciais das oficinas de formação, verificando e registando as suas dúvidas, dificuldades e aprendizagens realizadas ao nível do desenvolvimento das competências-chave da competência digital. Estes dados só podem ser recolhidos mediante a técnica da observação que, face ao nosso envolvimento, caracterizamos de observação participante (Mónico et al., 2017; Tuckman, 2012). Na tipologia de observação participante, Tuckman (2012) propõe a construção de um dispositivo de registo de amostragem dos comportamentos observados, preenchido após a ocorrência do fenómeno observado. Porém, no nosso estudo, o registo dos dados observados baseia-se numa descrição dos acontecimentos por parte do investigador. A recolha de dados observados por este meio é menos extensiva, impossibilitando uma grande concentração na recolha de dados, por parte de quem observa, dado ao seu ativo envolvimento no contexto observado (Tuckman, 2012).

No final de cada sessão presencial de cada módulo, os participantes preenchem um inquérito por questionário para avaliarem a sessão. Este tem o objetivo de recolher o feedback dos participantes quanto aos conteúdos e atividades de cada ação. Foca assim: i) o papel do formador, ii) a organização da ação no que respeita às atividades realizadas, iii) o nível da participação e colaboração na perspetiva dos sujeitos, com a possibilidade de registo de comentários sobre a sessão realizada (Anexo 5). A aplicação do inquérito por questionário é transversal a todos os módulos do guião de aprendizagem, sendo apenas alterado o foco

temático em análise. No final do curso, aplica-se um inquérito por questionário de avaliação da satisfação do curso (Anexo 18).

Segundo Mónico, Alferes, Castro, e Parreira (2017), a observação participante, pelas características que apresenta, não é um instrumento menos científico do que outros instrumentos de investigação, tratando-se sim, de um instrumento indispensável em matérias dos estudos sobre o Homem. A aprendizagem digital combina diferentes formas de aprendizagem e interações, que podem envolver mudanças tanto na compreensão quanto no comportamento dos aprendentes, constituindo-se, no nosso entender, como uma fonte rica de informação (Salmon, 2014). A recolha documental no Messenger produz um conjunto de dados relacionados com a dinamização dos conteúdos e atividades das sessões presenciais. Desta forma, para apoio às sessões presenciais são criados dois grupos de trabalho no Messenger do Facebook, onde os participantes colocam questões e dúvidas que surgem após cada sessão. As comunicações no Messenger do Facebook resultam num conjunto de registos eletrónicos (comunicação síncrona e assíncrona: participante/participante; formador/participante; e participante/conteúdo) apresentando-se como o meio virtual privilegiado para contacto com o formador e com os pares. Este espaço virtual inclui ainda os registos de experiências dos participantes, que contribuem para uma melhor compreensão da forma como se envolvem e participam aquando da implementação e dinamização do guião de aprendizagem.

2.5.3.1 – A construção do inquérito de avaliação das competências-chave da competência digital.

Na fase III do estudo, nos módulos relacionados com a segurança digital, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração, é aplicado um inquérito por questionário de avaliação do nível de proficiência das competências-chave da competência digital dos participantes (para cada um dos grupos de trabalho). Estes questionários contribuem para recolher a perceção dos participantes acerca do seu nível de proficiência para cada uma das competências-chave. Neste sentido para as atividades de cada módulo, considera-se que a avaliação da competência-chave, deve estar subjacente às ações do descritor de competência, e não apenas à sua descrição (Figura 4).

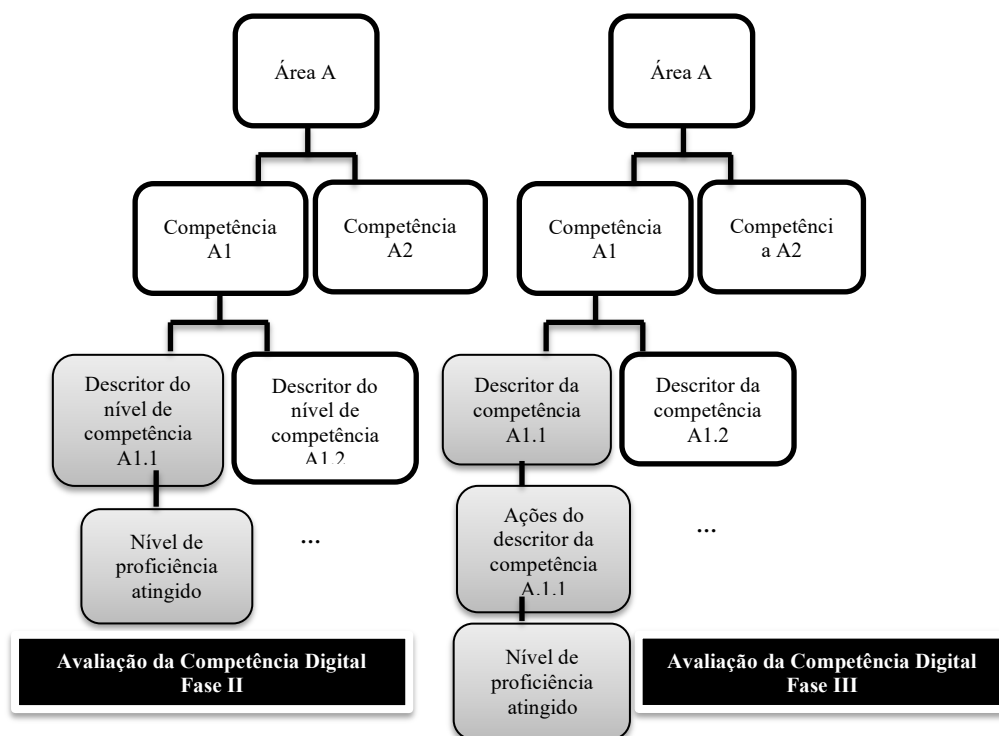


Figura 4. Itens utilizados na construção dos inquéritos de avaliação da competência digital na fase II e III do estudo.

A cada descritor da competência associámos os exemplos práticos trabalhados nas sessões, considerando o nível de autonomia na execução da tarefa. A Figura 4 sumariza os itens do referencial DigComp 2.1 que utilizamos para a construção dos inquéritos de avaliação das competências-chave na fase II e III do estudo. Apesar de serem trabalhadas atividades diferentes em ambos os grupos, os exemplos práticos para avaliação de determinada competência-chave são semelhantes, mas com focos de ação diferentes para os grupos 1 (Anexo 9, 11, 13) e 2 (Anexo 10, 12, 14). No que concerne à segurança digital são avaliadas as quatro competências-chave desta área. Por sua vez, na área de criação de conteúdo digital avaliamos apenas as três primeiras competências-chave desta área, por considerar que as mesmas contribuem para responder à nossa questão de investigação. Para a área de comunicação e colaboração, e considerando a pertinência para o estudo em questão, avaliamos apenas três das seis competências-chave desta área, a saber: netiqueta; envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais; e interação através de tecnologias digitais.

A apresentação de cada área da competência digital, não segue a ordem apresentada no referencial DigComp 2.1(Lucas & Moreira, 2017). No nosso entender, e decorrente dos dados recolhidos na fase I e II do estudo, consideramos que o desenvolvimento das competências-chave da competência digital, num cenário de procura ativa de emprego, deve focar primeiramente os temas relacionados com a área da segurança, para posteriormente abordar temas relacionados com a área da criação de conteúdo digital. Após os participantes apreenderem os conteúdos relacionados com as competências-chave da área segurança e criação de conteúdo digital, estão em condições de partilhar, comunicar e colaborar de forma segura utilizando os conteúdos digitais criados, através do desenvolvimento das três competências-chave anteriormente referidas. A apresentação de cada competência-chave de cada área, têm também uma sequência diferente. Mais uma vez, com base nos dados recolhidos na fase I e II, consideramos que as competências-chave da área segurança devem apresentar a seguinte ordem: proteção de dados pessoais e privacidade, proteção de dispositivos, proteção da saúde e bem-estar e por fim, a competência proteção do meio ambiente (Quadro 4).

Quadro 4 – *Sequência da apresentação das competências-chave da área: Segurança Digital(Lucas & Moreira, 2017)*

C1 - Proteção de Dados Pessoais e Privacidade

2.1 - Proteger os dados pessoais e a privacidade em ambientes digitais.

2.2 - Compreender como utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, sendo ao mesmo tempo capaz de se proteger a si próprio e aos outros de danos.

2.3 - Compreender que os serviços digitais utilizam uma “política de privacidade” para informar como são utilizados os dados pessoais.

C2 - Proteção de Dispositivos

2.4 - Proteger dispositivos e conteúdo digital

2.5 - Perceber os riscos e ameaças em ambientes digitais.

2.6 - Ter conhecimento sobre proteção e medidas de segurança e ter em conta a confiabilidade e privacidade.

C3 - Proteção da saúde e do bem-estar

2.7 - Evitar riscos para a saúde e ameaças ao bem-estar físico e psicológico enquanto utiliza tecnologias digitais.

2.8 - Ser capaz de se proteger a si e aos outros de possíveis perigos em ambientes digitais (por exemplo, *cyberbullying*).

2.9 - Ter consciência das tecnologias digitais dedicadas ao bem-estar social e à inclusão social.

C4 - Proteção do meio ambiente

2.10 - Ter consciência do impacto ambiental das tecnologias digitais e da sua utilização.

No módulo 4, como já referido, das quatro competências-chave apresentadas no referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017), exploramos três competências-chave: i) desenvolvimento de conteúdo digital; ii) integração e reelaboração de conteúdo digital; e iii) direitos de autor e licenças (Quadro 5). Escolhemos estas competências, por considerarmos que se enquadram melhor no cenário de procura ativa de emprego.

Quadro 5 – *Sequência da apresentação das competências digitais da área: Criação de conteúdo digital (Lucas & Moreira, 2017)*

C1 - Desenvolvimento de conteúdo digital

2.1 - Criar e editar conteúdos digitais em diferentes formatos e expressar-se através de meios digitais.

C2 - Integração e reelaboração de conteúdo digital

2.2 - Modificar, aperfeiçoar, melhorar e integrar informação e conteúdos num corpo de conhecimento existente para criar conteúdo e conhecimento novo, original e relevante.

C3 - Direitos de autor e licenças

2.3 - Compreender como os direitos de autor e as licenças se aplicam aos dados, à informação e aos conteúdos digitais.

No módulo 5, das seis competências-chave da área comunicação e colaboração (Lucas & Moreira, 2017), abordamos apenas três dessas competências, nomeadamente: i) netiqueta; ii) envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais; assim como a iii)

interação através das tecnologias digitais (Quadro 6). Seleccionamos estas competências, por considerarmos que se ajusta ao propósito específico do curso, num cenário de procura ativa de emprego. Não obstante considerarmos que as três competências desta área que não são abordadas, serem igualmente importantes (partilha através de tecnologias digitais; colaboração através de tecnologias digitais; gestão da identidade digital), mas que, no nosso entender estão implicitamente inerentes às competências abordadas nos módulos anteriores. Mais uma vez, para a avaliação das competências-chave seleccionadas, utilizámos os exemplos práticos abordados nas sessões, para cada descritor de competência, seguindo a ordem apresentada no Quadro 6.

Quadro 6 – *Sequência da apresentação das competências digitais da área: Comunicação e Colaboração (Lucas & Moreira, 2017)*

C1 – Netiqueta

2.1- Ter consciência das normas comportamentais e *know-how* ao utilizar tecnologias digitais e interagir em ambientes digitais. Adaptar estratégias de comunicação à audiência específica e estar consciente da diversidade cultural e geracional em ambientes digitais

C2 - Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais

2.2 - Participar na sociedade através da utilização de serviços digitais públicos e privados. Procurar oportunidades para a autocapacitação e para a participação cidadã através de tecnologias digitais apropriadas

C3 - Interação através de tecnologias digitais

2.3 - Interagir através de uma variedade de tecnologias digitais e compreender modos apropriados de comunicação digital para um determinado contexto.

Por forma a sintetizar os instrumentos aplicados ao longo das três fases da investigação, no Quadro 7 apresentamos os instrumentos utilizados ao longo de cada etapa, para respondermos ao problema e questão do estudo.

Quadro 7 – *Fases e instrumentos de recolha de dados utilizados.*

Fase	Instrumentos aplicados
Fase I – Caracterização dos RR e BPI	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa documental e bibliográfica • Inquérito por questionário a RR e BPI – Caracterização
Fase II – Conceção do Guião de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Inquérito por questionário a RR e BPI – RSO avaliação da competência digital • Entrevista Semiestruturada a Especialistas
Fase III – Oficinas de Formação	<ul style="list-style-type: none"> • Observação Participante • Inquéritos por questionário de avaliação das sessões presenciais • Pesquisa através de redes sociais online – Messenger do Facebook • Inquérito por questionário de avaliação das competências-chave da competência digital – Área segurança • Inquérito por questionário de avaliação das competências-chave da competência digital – Área criação de conteúdo digital • Inquérito por questionário de avaliação das competências-chave da competência digital – Área Comunicação e Colaboração • Inquérito de avaliação da satisfação global do curso

2.6 – Técnicas de Análise de Dados

Uma vez que o nosso estudo se fundamenta na metodologia DBR, a nossa análise de dados também se baseia em métodos diversificados de análise de dados, recorrendo: à análise de conteúdo e análise descritiva dos dados, com recurso em algumas situações, de *software* de análise estatística dos dados (Burgess et al., 2006; Sampieri et al., 2006). Para as análises estatísticas recorreremos ao Microsoft Office Excel, adicionando o suplemento de “análise de dados” do Excel⁷. Para a análise qualitativa dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, 2006) para criar categorias, codificar os dados, com o intuito de responder ao problema e questão de investigação (F. Souza et al., 2016).

A análise a efetuar apresenta-se como uma organização sistemática dos dados recolhidos ao longo da investigação, com respetiva interpretação, face aos objetivos e questões complementares que definimos (Sampieri et al., 2006). Assente numa abordagem DBR, a análise dos dados recolhidos ocorre à medida que os dados vão sendo coletados ao longo de cada uma das fases do estudo (Nieveen et al., 2006; Plomp, 2013).

Desta forma, seguidamente descrevemos cada uma das técnicas utilizadas na análise dos dados recolhidos através dos diferentes instrumentos de recolha de dados apresentados nos pontos anteriores.

2.6.1 – Análise de dados recolhidos através dos inquéritos por questionário.

Para análise e interpretação dos dados recolhidos através de inquérito por questionário, utilizámos a estatística descritiva com recurso ao *software* Microsoft Office Excel 365 e ao suplemento de análise de dados do Excel 365. Neste sentido, na análise e interpretação dos dados recolhidos no inquérito por questionário na fase I do projeto (caracterização dos participantes), tal como, no inquérito por questionário da fase II (conceção do guião de aprendizagem), e, nos inquéritos por questionário de avaliação das sessões presenciais do guião de aprendizagem, recorreremos ao programa Microsoft Office Excel 365, por se tratar de um *software* que permite fazer análises estatísticas simples, com a possibilidade de criação de tabelas dinâmicas, gráficos e estatísticas descritivas.

Por sua vez, o suplemento de “Análise de dados” do Excel 365 é usado para tratar e analisar a informação obtida nos inquéritos por questionário de avaliação do nível de

⁷ Para adicionar o suplemento de “Análise de Dados” no Microsoft Excel, necessitamos: i) aceder ao campo “Ficheiro”, ii) seguidamente clicar em “opções”; iii) clicar em “Suplementos”, e, por fim, iv) no campo “gerir “Suplementos do Excel” clicar em “ir”, e ativar, a opção “Análise de Dados”.

proficiência das competências-chave da competência digital (de cada uma das áreas selecionadas para o estudo), aplicados na fase III do estudo, tendo em vista compreender a utilidade dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem para apoio à procura ativa de emprego. A utilização deste suplemento contribui para analisar o nível de proficiência das competências-chave. Com a análise descritiva extraímos as opiniões dos participantes sobre a utilidade do guião de aprendizagem para apoio na procura ativa de emprego, por forma a responder às nossas questões complementares de investigação. Dado que os inquéritos por questionário também contêm algumas questões de resposta aberta, optámos ainda por recorrer à análise de conteúdo das questões de resposta aberta, codificando as respostas dadas em categorias.

2.6.2 – Análise de dados recolhidos através da entrevista e da observação.

No que respeita à análise dos dados recolhidos através da entrevista semiestruturada aos especialistas, e à observação das sessões presenciais e online, usamos a análise de conteúdo (Bardin, 1977, 2006). A análise de conteúdo define-se como um conjunto de regras, métodos e instrumentos metodológicos, com vista à interpretação objetiva, sistemática e quantificável do conteúdo manifesto numa comunicação (Bardin, 1977, 2006; Vala, 1986). É uma técnica que permite atribuir sentido às características dos dados recolhidos codificados, para produzir inferências (Bardin, 1977, 2006). Refletindo sobre a estrutura e organização que pretendemos para as categorias da nossa análise, procurando manter a regra da homogeneidade (as categorias devem referir-se a um mesmo tipo de informação), devem ser exaustivas, esgotando a totalidade do texto; exclusivas, ou seja, não devem ser atribuídas a mais do que uma categoria; devendo ser objetivas, representativas e pertinentes (Bardin, 1977, 2006; Vala, 1986; Weitzman, 2003). Assim, para a análise de conteúdo dos protocolos de entrevista aos especialistas em competência digital (Anexo 6), redes sociais online (Anexo 7) refugiados e procura ativa de emprego (Anexo 8) temos presente as regras subjacentes à mesma.

Considerando os objetivos do estudo e o problema de investigação, a análise de conteúdo se baseia em três eixos: i) a pré-análise (operacionalização e sistematização das ideias iniciais), ii) a exploração e análise do material, e iii) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação (codificação) (F. Souza et al., 2016). De acordo com Bardin (2006), a categorização é uma operação de classificação de elementos, reagrupando-os numa mesma classe, género ou rúbrica, mediante critérios previamente definidos, ao nível:

semântico (organização por categorias temáticas), sintático (verbos ou adjetivos), lexical (classificação de acordo com o seu sentido) ou expressivo. O nosso processo de codificação exige o uso de critérios semânticos e lexicais. Os critérios semânticos contribuem para detetar as propriedades e dimensões da análise, utilizando posteriormente critérios lexicais, que por sua vez, ajudaram a determinar as relações existentes com as categorias inicialmente identificadas. Por sua vez, os critérios lexicais contribuem para organizar a informação recolhida, de acordo com o sentido e compreensão, agrupando os mesmos nas categorias e subcategorias correspondentes (Bardin, 1977, 2006).

2.7 – Procedimentos Metodológicos

Descritos os pontos referentes ao design da investigação, instrumentos de recolha e análise de dados, apresentamos de seguida os procedimentos metodológicos relativamente: i) à escolha dos participantes a integrar no estudo, ii) à construção dos inquéritos por questionário e por entrevista; iii) à utilização da observação participante.

2.7.1 – Seleção dos participantes do estudo.

Enquadrado no nosso problema de investigação, o procedimento inicial consiste em escolher os participantes do estudo: refugiados reinstalados, que já compreendessem, escrevessem e falassem o português. Optamos por este público-alvo específico, uma vez que o projeto de investigação será desenvolvido em língua portuguesa. Por conseguinte, entrámos em contacto com algumas instituições em Portugal que apoiam refugiados reinstalados. Das três instituições identificadas para participar no projeto⁸, e por motivos de contacto direto com refugiados reinstalados, seleccionámos a organização não-governamental Conselho Português para os Refugiados (CPR). O primeiro contacto com a instituição é efetuado em setembro de 2017, consistindo num pedido de colaboração e apresentação do projeto: i) indicação de refugiados reinstalados para participação no estudo; ii) solicitação de salas para dinamização das sessões presenciais; iii) colaboração para realização de entrevistas ao responsável do gabinete de apoio de inserção profissional. Neste primeiro contacto, o CPR refere que o facto de o público-alvo serem refugiados reinstalados a residir em Portugal há pelo menos 3 anos, e que falassem, escrevessem e compreendessem o português, condiciona o número de participantes. Salienta também que alguns dos participantes são trabalhadores na expectativa de mudar de emprego, pelo que as sessões têm

⁸Serviço Jesuíta aos Refugiados (<http://www.jrsportugal.pt/>); Associação Crescer (<http://crescer.org/a-associacao/>)

de ser em regime pós-laboral. Refere ainda que alguns dos refugiados reinstalados são desempregados, e que moram fora da área geográfica do centro de acolhimento aos refugiados (CAR). O CPR fica responsável pelo contacto inicial com os potenciais participantes que podem participar no projeto, um total estimado de 20 participantes, averiguando o seu interesse em participar no projeto. Para facilitar o contacto e explicação do projeto aos refugiados, envia-se ao CPR um *flyer* de apresentação do projeto (Anexo 19). Nesta fase do projeto, estima-se que o guião de aprendizagem contemple as cinco áreas da competência digital, porém, com o evoluir das diferentes fases e decorrente da interação com os participantes, optámos por elaborar o guião de aprendizagem baseado em três áreas da competência digital, que neste flyer inicial ainda não está refletida essa intenção.

Em contacto com os responsáveis do CPR, somos informados de que existem poucos participantes refugiados reinstalados que dominem a língua portuguesa, razão pela qual é-nos também sugerido integrar no projeto, beneficiários de proteção internacional. Anuímos à sugestão apresentada, por considerar que o projeto também é um contributo efetivo para este público-alvo. Pelo facto de estarem à procura de emprego, e manifestarem interesse em adquirir conhecimentos ao nível do desenvolvimento das competências-chave da competência digital.

Desta forma, definimos que os participantes do nosso estudo são refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional do CPR. Depois do CPR ter entrado em contacto com os potenciais participantes, partilha os seus dados de contacto, com a devida autorização dos participantes, e que concordaram participar no projeto. A primeira sessão do projeto é agendada para o dia 7 de dezembro de 2017, às 19:00h no centro de acolhimento do CPR na Bobadela. Os beneficiários de proteção internacional (n=13) são provenientes de países como: Guiné-Conacri, Angola, Somália, República Democrática do Congo, e Togo. Os refugiados reinstalados por sua vez são provenientes da Eritreia (n=7) (Quadro 8). Dos vinte participantes indicados para participar no estudo, 19 confirmaram a sua presença, sendo que 13 compareceram efetivamente à sessão da fase I. Para compensar as ausências registadas, agendamos uma segunda sessão de compensação. Porém, neste segundo contacto telefónico, estes participantes informam que por razões pessoais não podem continuar no projeto (n=7). Desta forma o público-alvo fica circunscrito nesta fase a treze participantes.

Quadro 8 – Participantes do estudo - Fase I - Presenças

Código	País	Proteção Jurídica	Confirmação	Presenças
BPI 13	(Guiné-Conacri)	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 10	(Angola)	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 3	Guiné-Conacri)	Beneficiário de proteção internacional	Não	Desistiu
BPI 4	(Somália)	Beneficiário de proteção internacional	sim	Desistiu
BPI 7	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 5	(Guiné-Conacri)	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 1	Togo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 9	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
RR 12	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Compareceu
RR 1	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Compareceu
RR 3	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Desistiu
RR 4	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Compareceu
RR 2	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Compareceu
RR 6	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Desistiu
BPI 8	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu

Código	País	Proteção Jurídica	Confirmação	Presenças
RR 7	Eritreia	Refugiado reinstalado	sim	Desistiu
BPI 6	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 14	Angola	Beneficiário de proteção internacional	sim	Compareceu
BPI 15	Guiné-Conacri)	Beneficiário de proteção internacional	sim	Desistiu
BPI 16	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	sim	Desistiu
Total		BPI= 13 RR= 7	Sim=19 Não=1	Presenças=13 Desistências=7

Por forma a garantir que os participantes do estudo correspondem aos critérios de seleção identificados, nesta fase do projeto aplicamos um inquérito por questionário de caracterização e identificação do perfil do candidato a participar no estudo. Aos participantes que reúnem as características que pretendemos para o nosso estudo, designamos como participantes com um perfil ativo. Alguns dos participantes que preencheram o questionário de caracterização do perfil, apresentam reservas à continuação no projeto (n= 2), porém outros (n=13) demonstram condições para continuar com o projeto na fase II (Quadro 9).

Quadro 9 – *Refugiados reinstalados (RI) e beneficiários de proteção internacional (BPI) com perfil ativo.*

Código	País	Proteção Jurídica	Tipo de Perfil
BPI 1	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional (BPI)	Ativo
RR 2	Eritreia	Refugiado reinstalado	Ativo
RR 3	Eritreia	Refugiado reinstalado	Não ativo

Código	País	Proteção Jurídica	Tipo de Perfil
RR 4	Eritreia	Refugiado reinstalado	Ativo
BPI 5	Guiné Conacri	Beneficiário de proteção internacional	Não ativo
BPI 6	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	
BPI 7	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
BPI 8	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
BPI 9	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
BPI 10	Angola	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
RR 12	Eritreia	Refugiado reinstalado	Ativo
BPI 13	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
BPI 14	Angola	Beneficiário de proteção internacional	Ativo
Total= 13		BPI= 9 RR= 4	Ativo=11 Não ativo=2

Aos participantes que não apresentam características para continuar com o estudo, é enviado um *email* a informar a impossibilidade de continuar com o projeto, deixando em aberto a possibilidade de num futuro próximo poderem vir a colaborar. Dos onze participantes, selecionados para participar na fase II e III do projeto, BPI1 e BPI8 por motivos pessoais, apresentam desistência e RR4 apresenta igualmente desistência por

motivos de doença. BPI 9 e BPI 13, apesar de terem integrado a fase III, não completaram todas as atividades do guião, tendo desistido a meio do curso. Pelo exposto, para a segunda fase do projeto, participaram oito sujeitos, refugiados reinstalados (n=2) e beneficiários de proteção internacional (n= 6) (Quadro 10).

Quadro 10 – *Refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional que integraram a fase III do projeto.*

Código	País	Proteção Jurídica	Fase III do projeto
BPI 1	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional (BPI)	Desistência
RR 2	Eritreia	Refugiado reinstalado	Participação na fase III
RR 4	Eritreia	Refugiado reinstalado	Desistência
BPI 6	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Participação na fase III
BPI 7	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Participação na fase III
BPI 8	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Desistência
BPI 9	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Desistência
BPI 10	Angola	Beneficiário de proteção internacional	Participação na fase III
RR 12	Eritreia	Refugiado reinstalado	Participação na fase III

Código	País	Proteção Jurídica	Fase III do projeto
BPI 13	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional	Desistência
BPI 14	Angola	Beneficiário de proteção internacional	Participação na fase III
Total		BPI= 6 RR= 2	Participação na fase III=6 Desistências=5

2.7.2 – Procedimentos metodológicos na construção dos questionários.

Apesar de não existir uma metodologia padrão para a construção de questionários, existem recomendações a seguir na sua elaboração, enquanto etapa fundamental no processo de pesquisa científica (Carmo, 2013; Chaer et al., 2012; Marconi & Lakatos, 2003; Moreira, 2004; Tuckman, 2012). Tratando-se de uma arte que se aperfeiçoa em cada estudo de investigação, ou mesmo ao longo do estudo de investigação, como foi o nosso caso, seguimos um conjunto de etapas lógicas para a construção dos inquéritos por questionário (Carmo, 2013; Dalmoro & Vieira, 2013). Assim, neste ponto apresentamos os procedimentos metodológicos subjacentes à construção dos inquéritos por questionário, utilizados em cada uma das fases do projeto de investigação. O nosso modelo surge a partir das recomendações apresentadas por Creswell (2014), Carmo (2013), Dalmoro e Vieira (2013) e Tuckman (2000, 2012), revestindo-se como o quadro conceptual da elaboração destes instrumentos utilizados nas três fases do estudo (Quadro 11).

As etapas de construção dos inquéritos por questionário seguiram três momentos distintos: o primeiro diz respeito i) ao planeamento do inquérito, onde definimos o que será mensurado, um segundo momento referente ii) à construção do inquérito, aqui, decidimos sobre o conteúdo, formato e sequência das questões, iii) e um terceiro momento de validação do inquérito (Carmo, 2013; Chaer et al., 2012; Creswell, 2014; Tuckman, 2012). No planeamento do inquérito por questionário da fase I incluímos questões cujas respostas permitem caracterizar os participantes ao nível: i) dos seus dados sociodemográficos, ii) as suas competências profissionais; iii) e educação e formação (Carmo, 2013; Creswell, 2014).

Quadro 11 – *Etapas de construção do inquérito por questionário das fases I, II e III do estudo*

Momento	Etapa	O que questionar em cada etapa?
Planeamento do Inquérito	1 - Definição do que será mensurado	Quais são os objetivos de aplicação do inquérito por questionário?
		Qual o tema do inquérito por questionário?
		Que outras informações e instrumentos adicionais sobre o tema em investigação podem aprimorar e melhorar o inquérito por questionário?
		Que questões podem ser efetuadas, para compreender o tema em estudo?
Construção do Inquérito	2.1 - Formato das questões	Para cada um dos temas identificados para o inquérito por questionário, qual será o conteúdo de cada pergunta?
		Qual será o formato de cada questão?
	2.2 - Conteúdo das questões	Que redação devem ter as questões?
		As questões redigidas são compreensíveis?
		Que nível de conhecimentos, habilidades são necessários para responder às questões redigidas?
		É necessário equacionar o grau de motivação/disposição dos respondentes?
	2.3 - Sequência das Questões	Qual a ordem/sequência que as questões devem seguir?
		De que forma as questões devem ser agrupadas por tema e subtema do questionário?

Validação do Inquérito	3- Pré-teste e correção de problemas	As questões do inquérito por questionário conseguem mensurar o que está previsto ser mensurado?
		O inquérito por questionário tem algum lapso ortográfico, sintático ou gramatical?
		Foi feito um pré-teste do inquérito por questionário?
		Existe questões por corrigir?

No momento de construção do inquérito por questionário da fase I, o formato, o conteúdo e a sequência das questões teve por base o instrumento *EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals*, produzido em 2017, pela Comissão Europeia (European Commission, 2017). A primeira página deste inquérito apresenta: o tema, o estudo e o objetivo do mesmo. No total o questionário contém quarenta questões, organizadas em quatro secções. A primeira secção (caracterização) inclui sete questões, procurando recolher dados sociodemográficos sobre: i) género, ii) idade, iii) nacionalidade, iv) data de chegada a Portugal, v) dificuldades sentidas em Portugal, as vi) perspetivas futuras de trabalho, e a vii) situação de residência em Portugal. Para este grupo de questões, e dado que o nosso instrumento é uma versão adaptada do *EU Skills Profile Tool for Third Country Nationals*, decidimos que as questões são essencialmente de resposta fechada. No que respeita à ordem e sequência das questões deste conjunto, optamos por manter a sequência do instrumento original. Com a formulação das questões sobre “dificuldades sentidas em Portugal” e “perspetivas futuras de trabalho” pretendemos conhecer as necessidades dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional ao nível da sua adaptação ao país de acolhimento, e o seu interesse em procurar e encontrar um emprego em Portugal. De forma a uniformizar as respostas, e considerando o instrumento em que nos baseamos, estas questões são de resposta fechada, utilizando uma escala de *Likert* de cinco posições, onde os participantes indicam a que melhor representa a sua situação. A posição 1 caracteriza a opção

“muito difícil” e a posição 5 descreve a opção “nada difícil” (sem dificuldade). Nesta seção, verificamos que a designação “Nada difícil” gera alguma dificuldade de compreensão por parte dos inquiridos, pelo que aquando da aplicação do questionário, esclarecemos aos sujeitos que “nada difícil” significava “sem dificuldade”. Considerando o nosso público-alvo, a elaboração das questões desta secção e de todo o questionário, são alvo constante de reformulação, para clarificarmos o que se pretende com cada pergunta.

Na segunda parte do questionário, pretendemos verificar as competências linguísticas dos participantes, como facto determinante para prosseguir para a fase II do estudo. As questões estão relacionadas com as competências de escrita, fala, e leitura do português. As vinte e seis questões desta secção também são de resposta fechada, recorrendo igualmente a uma escala de Likert de cinco posições, porém, com uma escala de avaliação distinta (nunca/raramente/por vezes/ muitas vezes/ sempre). Com esta escala desejamos saber os hábitos de leitura, escrita, fala e compreensão dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, da língua portuguesa (Anexo 1).

A terceira seção do questionário (competências profissionais) contém dez perguntas de resposta fechada e aberta. Neste campo pretendemos saber se os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional:

- i) trabalharam no seu país de origem;
- ii) qual a sua última experiência profissional;
- iii) qual a duração da experiência profissional;
- iv) se a experiência profissional foi identificada num currículo;
- v) se tem alguma experiência profissional em Portugal;
- vi) se estão à procura de trabalho em Portugal;
- vii) a forma de trabalhar;
- viii) a situação económica no país de origem.

Por fim, a quarta e última secção do questionário inclui dezassete questões de resposta fechada, relacionadas com as habilitações académicas no país de origem e em Portugal. É nossa intenção saber nesta secção se os inquiridos: i) tiveram acesso a qualquer tipo de educação e/ou de formação no seu país de origem e em Portugal, assim como, ii) se têm procurado aprender língua portuguesa, e iii) conhecimentos ao nível da competência digital e utilização de dispositivos móveis, assim como da internet. Este questionário tem um tempo médio de preenchimento de 15 a 20 minutos.

Não obstante compreendermos a importância da realização de um pré-teste na construção de um inquérito por questionário, por forma garantir a aplicabilidade e utilidade do instrumento para o estudo, não tivemos como aplicar este instrumento, antes da aplicação final para a recolha de dados. Como tal verificamos o que: iria mensurar e o que estava previsto ser mensurado, assim como os lapsos ortográficos de sintaxe e de cariz gramatical. O facto de estarmos presentes na altura do preenchimento do inquérito por questionário, permite-nos esclarecer eventuais dúvidas que os inquiridos têm aquando do seu preenchimento.

O segundo inquérito por questionário (Anexo 2) aplicado na fase II do projeto, tem como objetivo caracterizar as redes sociais online que os participantes utilizam no seu dia-a-dia, como também, identificar o nível de proficiência das competências-chave da competência digital, sendo essencialmente um questionário de opinião (Tuckman, 2012). O tempo de resposta deste questionário foi em média de 15/20 minutos. Como referimos, este inquérito é apenas aplicado aos participantes que apresentavam um perfil ativo. Também organizámos este inquérito em quatro secções: i) a caracterização; ii) redes sociais online; iii) tipo de participação nas redes sociais online; iv) e a competência digital.

A primeira secção do questionário contém apenas uma questão de resposta aberta para indicação do nome do inquirido. Esta informação serve exclusivamente para relacionar os dados recolhidos na fase I, com os dados recolhidos neste questionário. Por sua vez, a segunda secção (redes sociais online) contém quatro questões de resposta fechada, e uma questão de resposta aberta. A opção pela questão de resposta aberta nesta secção permite conferir aos inquiridos alguma liberdade para expressar a sua opinião (Dalmoro & Vieira, 2013). Com a primeira questão desta secção, com recurso à escala de Likert de cinco posições (Cunha, 2007; Dalmoro & Vieira, 2013; Elejabarrieta & Iñiguez, 1984), pretendemos aferir o grau de concordância dos participantes em relação a um conjunto de oito afirmações sobre as redes sociais online. Temos também como intenção, através das questões de resposta fechada, identificar as redes sociais online que os participantes utilizam, e a frequência com que a utilizam (nunca, raramente, por vezes, muitas vezes, sempre), assim como, as redes sociais online que não utilizam, mas que gostariam de vir a utilizar (Dalmoro & Vieira, 2013). Por último, com a questão de resposta aberta, pretendemos que os inquiridos justifiquem as respostas dadas (Anexo 2).

A terceira secção do questionário (tipo de participação nas redes sociais online) inclui cinco questões, três de resposta fechada e duas de resposta aberta. Este grupo agrega questões relacionadas com a participação dos participantes nas redes sociais online, nomeadamente, os tipos de interação e comunicação nesses ambientes digitais. Por último, a quarta secção (competência digital) apresenta cinco questões de resposta fechada, construídas a partir do referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017). Para tal, temos por base os oito níveis de proficiência para cada uma das competências-chave das áreas da competência digital (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017), onde cada participante posiciona-se no nível de proficiência que considera possuir, para cada uma das competências-chave do referencial: (i) informação e literacia de dados, ii) comunicação e colaboração, iii) criação de conteúdo digital, iv) segurança e v) resolução de problemas. Em suma, este inquérito por questionário permite-nos identificar: i) as redes sociais online que os inquiridos utilizam e as que querem utilizar; ii) assim como, o nível de proficiência das competências-chave da competência digital.

Na fase III da investigação, aplicamos vários questionários de avaliação em diferentes momentos do estudo. Após cada sessão, aplicámos um questionário (Anexo5) para obtermos a opinião dos participantes sobre: o papel do formador, a organização da ação, e a sua participação. Apresentando-se este instrumento como um roteiro de participação no guião de aprendizagem. O questionário é composto quatro questões, três de resposta fechada, e uma questão de resposta aberta. Para as três questões de resposta fechada recorreremos à escala de Likert de cinco posições (em que um correspondia a “não concordo totalmente”⁹ e cinco, “concordo plenamente”), para que os participantes selecionem a opção que mais se ajusta à sua opinião. Na questão de resposta aberta, damos oportunidade aos participantes de comentarem o que consideram importante na oficina de formação.

No final de cada módulo relacionados com as áreas da competência digital aplicámos um questionário para aferir o nível de proficiência das competências-chave da competência digital, e, concomitantemente, a sua predisposição e apetência para aplicar estratégias de procura ativa de emprego utilizadas nesse âmbito. Nestes inquéritos, a avaliação do nível de proficiência das competência-chave da competência digital, teve por base as atividades e conteúdos dinamizados ao longo das sessões de cada módulo.

⁹ Optámos pela designação: “Não concordo totalmente” porque os participantes não percebiam muito bem o conceito de “discordo totalmente”.

O primeiro inquérito foi sobre a área da segurança, e inclui um total de doze questões de escolha múltipla e uma de resposta aberta. Dado que temos dois grupos de trabalho, os questionários diferem apenas no nível de proficiência a atingir. As questões de escolha múltipla do grupo 1 (Anexo 9) basearam-se numa escala de tipo Likert de três níveis baseado nos níveis de proficiência de cada competência-chave competência digital (área segurança): i) 1- sei com o apoio de alguém, ii) 2- sei com autonomia e apoio quando necessário, iii) 3- sei sozinho (Lucas & Moreira, 2017; Tuckman, 2012). Não obstante não se constituir um nível de proficiência, colocamos também no questionário a oportunidade de os participantes referirem se consideram não possuir determinada competência-chave. Por outro lado, o grupo 2 (Anexo 10) contém uma escala de cinco níveis diferentes (i 1- sei com o apoio de alguém, ii) 2- sei com autonomia e apoio quando necessário, iii) 3 - sei sozinho, iv) 4 - sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades, v) 5 - sei de forma independente e consigo ensinar outros (Lucas & Moreira, 2017). Os inquéritos por questionários sobre o nível de proficiência, das competências-chave da área criação de conteúdo digital para o grupo 1 (Anexo 11) e grupo 2 (Anexo 12), bem como, para a área da comunicação e colaboração, para o grupo 1 (Anexo 13) e 2 (Anexo 14), também seguem a mesma estrutura, diferenciando as competências-chave a avaliar.

No final do curso aplicámos um inquérito de avaliação global do curso (Anexo 18) com o intuito de obter a opinião dos participantes sobre a avaliação global do curso no que respeita: i) ao papel do formador, ii) a organização do curso, assim como, iii) a sua participação ao longo do mesmo, e iv) o contributo do curso para a procura ativa de emprego. O questionário é composto por dez questões: seis de resposta fechada, e quatro de resposta aberta. Para as seis questões de resposta fechada recorreremos mais uma vez à escala de Likert de cinco posições. Nas questões de resposta aberta, pretendemos que os participantes comentem sobre o contributo do curso para a procura ativa de emprego, e eventualmente, conseguir um emprego, dando igualmente a oportunidade de escreverem outros comentários sobre o curso. Em todos os inquéritos por questionário é nossa intenção construir instrumentos amplos, rigorosos e estandardizados a nível do texto e da ordem das questões, no sentido de garantir a interpretação das respostas dos participantes (Tuckman, 2012).

Os dados obtidos através destes instrumentos são analisados com recurso à estatística descritiva, recorrendo aos programas Microsoft Office Excel 365, para os inquéritos por questionário aplicados na fase I e II do estudo. Para o inquérito por questionário de avaliação

da satisfação global do curso, bem como, para os questionários de avaliação das competências-chave da competência digital, da fase III, utilizámos o suplemento de “Análise de dados” do Excel 365.

2.7.3 – Procedimentos metodológicos de utilização de entrevistas.

Neste ponto apresentamos os procedimentos referentes à utilização dos inquéritos por entrevista (Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1997). O inquérito por entrevista é um instrumento de recolha de dados muito utilizados para recolher dados descritivos do discurso dos sujeitos do estudo. Estes dados contribuem para desenvolver uma ideia sobre o modo como o entrevistado interpreta o assunto abordado (Bogdan & Biklen, 1994).

Existem diferentes tipos de entrevista, de acordo com o grau de liberdade conferido ao informante-chave, às questões efetuadas pelo entrevistador (Ruquoy, 1997). Por conseguinte, se o entrevistador intervém o menos possível, proporcionando toda a liberdade ao entrevistado para falar sobre o tema, estamos perante uma entrevista não estruturada. Se, por outro lado, a entrevista se encontra perfeitamente estruturada e se eliminam do “campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento” (Ruquoy, 1997, p. 87) a entrevista é de tipo estruturada. Porém, se o entrevistador, apesar de construir um guião que dirige a entrevista, permite que o entrevistado fale o quanto quiser e como quiser sobre o tema, estamos perante uma entrevista semiestruturada, sendo esta última tipologia de entrevista selecionada para recolher as opiniões dos especialistas (Bogdan & Biklen, 1994; Ruquoy, 1997).

A realização de uma entrevista semiestruturada pressupõe a definição prévia do tema que se pretende estudar, das informações que se pretendem recolher, relacionados com o tema de investigação (Campenhoudt & Quivy, 2013; Provdanov & Freitas, 2013; Tuckman, 2012). O nosso guião (Anexo 3) é construído considerando oito blocos temáticos. O primeiro bloco temático do nosso guião diz respeito à caracterização do entrevistado. Aqui, pretendemos conhecer a experiência profissional do entrevistado. No segundo ponto, estrutura do guião de aprendizagem, temos a intenção de saber a opinião dos entrevistados relativamente ao conteúdo programático do guião de aprendizagem. No bloco da competência digital, pretendemos conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento do nível de proficiência da competência digital (a trabalhar nas sessões). Por sua vez, no quinto bloco, redes sociais online, temos o intuito de obter o feedback dos inquiridos sobre as opções tomadas das redes sociais online a utilizar. Com o bloco carga

horária, pretendemos conhecer a opinião do entrevistado quanto à carga horária de cada módulo e o número de sessões proposto. Os blocos, observações e agradecimentos, têm respetivamente a intenção de aferir se o entrevistado tinha mais alguma sugestão a fazer ao guião de aprendizagem, agradecendo o tempo despendido para a realização da entrevista.

Pelo exposto, e como referimos, as entrevistas são utilizadas na fase II do estudo, e têm como objetivo recolher a opinião de especialistas (nas áreas da competência digital, redes sociais online, refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e estratégias de procura ativa de emprego) para a proposta do guião de aprendizagem. Para seleccionar os especialistas, pesquisámos investigadores que trabalham há mais de três anos nas áreas em estudo, e com atividade profissional nessas áreas. A primeira especialista em competência digital é seleccionada pelo facto de estar a trabalhar ativamente no referencial de competência digital DigComp 2.1, que serve de base para a construção das atividades e conteúdos do guião de aprendizagem. O segundo especialista atua na área da utilização das redes sociais online, e leciona disciplinas sobre esta matéria. Por fim, a terceira especialista, é técnica superior do gabinete de inserção profissional do CPR, contribuindo, portanto, também com inputs sobre os participantes.

O contacto com os especialistas em competência digital e redes sociais online, realiza-se via correio eletrónico, sendo posteriormente a entrevista realizada via plataforma Skype. O agendamento da entrevista com a especialista em procura de emprego, efetua-se via correio eletrónico, sendo a mesma realizada presencialmente, no CPR. Em média, cada entrevista tem uma duração de 40 minutos. Após a realização das entrevistas, as mesmas são transcritas utilizando o *Microsoft Word*, para posterior análise (Bardin, 1977, 2006; Vala, 1986; Weitzman, 2003).

2.7.4 – Procedimentos metodológicos de utilização da observação participante.

Apresentados os procedimentos metodológicos relativos à seleção dos participantes, à construção dos inquéritos por questionário, e à preparação dos inquéritos por entrevista, neste ponto apresentamos os procedimentos metodológicos referentes à utilização da observação participante (Mónico et al., 2017), explicando como aplicámos os ciclos de melhoria das práticas e atividades propostos pela DBR, considerando os ciclos que descrevemos no início deste capítulo (Plomp, 2013). Conferidas as autorizações dos participantes para documentar as sessões presenciais e online, focamo-nos essencialmente na atribuição de significados às práticas, atividades, interações e comunicações realizadas

pelos participantes, posicionando-nos numa perspetiva de investigadores participantes (Mónico et al., 2017).

A análise e exploração do fenómeno em estudo, o design e construção das medidas de intervenção para o contexto a analisar, contribuem para avaliarmos e refletirmos sobre a implementação da proposta inicial do guião de aprendizagem, e melhorarmos o mesmo (Mónico et al., 2017; Plomp, 2013). Assim, a observação participante, das sessões presenciais do guião de aprendizagem têm um duplo propósito: i) identificar em que medida as atividades pensadas para cada módulo, vão ao encontro das necessidades iniciais identificadas pelos participantes, e se ii) são apropriadas para atingir os objetivos pedagógicos. Pretendemos também: i) registar os acontecimentos de cada sessão (situações a ocorrer na sessão), ii) identificar os participantes observados, e iii) os aspetos físicos de cada sessão (tomar nota de todos os aspetos do meio) (Mónico et al., 2017). Dada a impossibilidade de nos lembrarmos de todos os acontecimentos a ocorrer em cada sessão, utilizamos uma folha de presenças (Anexo15), adaptada a cada módulo, assim como um questionário de avaliação da sessão (Anexo 5), sobre: i) a organização da sessão, ii) as aprendizagens dos participantes, e iii) o papel do formador. A par disso, utilizámos notas de campo em cada sessão, para anotar os aspetos que necessitam de ser melhorados, e a considerar nas sessões posteriores (Mónico et al., 2017). Neste sentido, as melhorias observadas nas sessões do grupo 1 são ajustadas para as sessões do grupo 2, à luz do desenho e desenvolvimento do nosso protótipo de formação: (i avaliação da medida corretiva a implementar, ii) a necessidade da melhoria identificada e iii) a consolidação da solução que encontramos (Plomp, 2013). Segundo Mónico et al. (2017), a utilização da observação participante constitui-se como uma experiência direta do observador com o grupo em observação, para recolher dados de episódios, comportamentos que não são possíveis através de uma observação “não-participante”. Pretendemos assim com a observação participante registar: i) as aprendizagens, ii) as dificuldades, assim como iii) a destreza e autonomia dos participantes na aquisição de comportamentos de procura ativa de emprego, em cada sessão do guião de aprendizagem. De acordo com Marietto (2018), o método completo de observação participante apresenta-se como uma estratégia abrangente pois combina um conjunto de fontes de dados (análise de documentos, entrevistas aos participantes e informantes, a participação direta, a observação e a introspeção).

Para suporte da recolha de dados utilizando a observação participante, e considerando o cariz exploratório do nosso estudo, não construímos uma grelha de observação (Estrela, 2008), dado o nosso envolvimento no contexto observado – o que de certa forma dificulta a recolha dos dados. Com efeito, de acordo com Mónico et al.(2017), é preciso ter em atenção que quanto mais se sabe de uma situação, mais difícil é estudá-la. A utilização da observação participante envolve a compreensão da situação observada e a seleção de informação pertinente sobre os comportamentos dos participantes na realização das atividades propostas no guião de aprendizagem (Estrela, 2008). O total de observações coincide com o número de sessões presenciais realizadas em cada um dos grupos de trabalho. São também realizadas algumas sessões de compensação para alguns dos participantes por não conseguirem participar nas sessões presenciais agendadas, por motivos pessoais (saúde e notícias trágicas).

2.8 – Síntese do Capítulo 2

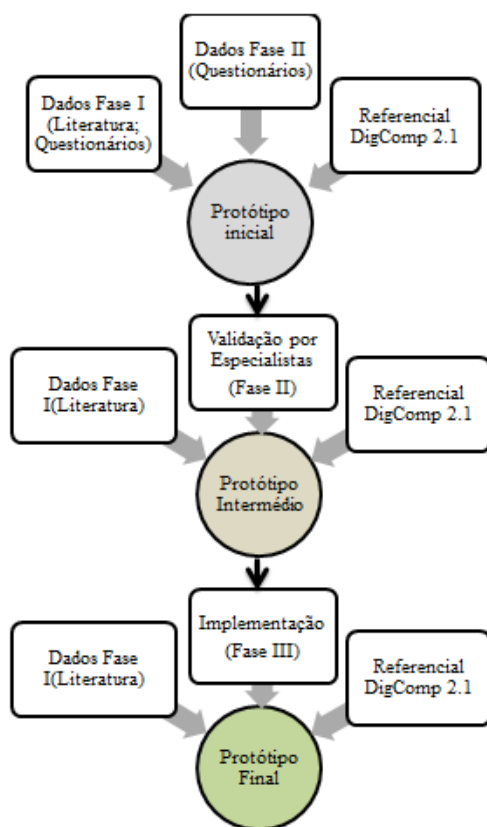
Neste capítulo foi apresentado o problema e questão central de investigação do nosso estudo, reportando os objetivos e questões complementares. Clarificámos também a metodologia seguida. A investigação organizou-se em três fases: i) fase I – Caracterização dos participantes, ii) fase II – conceção do guião de aprendizagem, e (iii) por último a fase III – oficinas de formação, onde aplicámos os ciclos típicos da metodologia DBR. Ainda neste capítulo, apresentámos as técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados utilizados em cada uma das fases do projeto. Terminamos o capítulo com a descrição dos procedimentos metodológicos referentes à seleção dos participantes no estudo, construção dos inquéritos por questionário e por entrevista, e a utilização da observação participante. Descrito o rumo metodológico seguido, e as decisões tomadas para implementação da investigação, no capítulo seguinte, apresentamos a construção do guião de aprendizagem para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

Capítulo 3

Construção do Guião de Aprendizagem

Dedicamos este capítulo à explanação dos procedimentos inerentes à construção do produto que resulta da implementação das três fases do nosso projeto de investigação: um protótipo de guião de aprendizagem, baseado na fundamentação teórica do presente estudo, bem como, nos pressupostos expressos no capítulo da metodologia, e da sua aplicação no terreno, no que concerne à sua pertinência e adequabilidade para os objetivos e questões de investigação definidos. Apesar das redes sociais online se terem assumido como meios importantes para desenvolver atividades práticas de aprendizagem (Ayres, 2015; Mayer, 2014b, 2014a; Sorden, 2012), a criação do guião de aprendizagem revelou-se um desafio contínuo ao longo de todo o projeto (pelas especificidades e características do público-alvo), exigindo a revisão sistemática dos processos adotados. É este processo de construção do guião de aprendizagem que descrevemos neste capítulo, que se inicia em janeiro de 2018 e termina em dezembro de 2018.

Optámos por documentar a construção do protótipo de guião de aprendizagem considerando três momentos: inicial, intermédio e final. Pelo exposto, iniciamos o capítulo com a apresentação da construção do protótipo inicial do guião de aprendizagem, focando o contributo dos dados recolhidos na fase I (revisão da literatura e caracterização dos participantes) e fase II (identificação das redes sociais online utilizadas e nível de proficiência das competências-chave da competência digital), assim como o referencial da competência digital, DigComp 2.1. Seguidamente, apresentamos a construção do protótipo intermédio do guião de aprendizagem, decorrente da análise dos protocolos das entrevistas aos especialistas, no que respeita: i) ao seu contributo para a melhoria do protótipo inicial do guião, ii) à escolha do espaço físico para dinamização das atividades presenciais, e por último, iii) aos procedimentos considerados para acompanhamento das sessões presenciais e online. Para posterior apresentação do produto final do nosso projeto de investigação (Figura 5).



1. **Protótipo inicial do guião de aprendizagem**
 - a. Contributo dos dados recolhidos na fase I (revisão documental e caracterização dos participantes)
 - b. Contributo dos dados recolhidos na fase II (identificação das redes sociais online utilizadas e nível da competência digital dos participantes);
 - c. Contributo do referencial de desenvolvimento da competência digital, DigComp 2.1.
2. **Protótipo intermédio do guião de aprendizagem**
 - a. Contributo da análise dos protocolos das entrevistas aos especialistas (para a melhoria do protótipo inicial do guião)
 - b. A escolha do espaço físico para dinamização das atividades presenciais;
 - c. Procedimentos considerados para acompanhamento das sessões presenciais e online.
3. **Protótipo final do guião de aprendizagem**
 - a. Alterações e medidas corretivas implementadas na proposta intermédia do guião de aprendizagem.
 - i. Sugestões ao nível dos conteúdos temáticos
 - ii. Sugestões ao nível dos objetivos
 - iii. Sugestões ao nível das atividades
 - iv. Sugestões ao nível da avaliação da aprendizagem
 - v. Sugestões ao nível da dinamização das sessões (presenciais e online)

Figura 5. Processo de concepção do protótipo final do guião de aprendizagem.

3.1 – Construção da Proposta Inicial do Guião de Aprendizagem

Na concepção dos diferentes módulos temos em consideração alguns princípios da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia e da Teoria da Carga Cognitiva (Ayres, 2015; Chen, 2016; Ekoko, 2007; Mayer, 2014b, 2014a; Mayer & Moreno, 2003; Paas et al., 2010; Sorden, 2012; C. Taylor, 2013). Escolhemos estes princípios por considerar que os mesmos têm neles inscritos importantes constructos teóricos para conceber um guião de aprendizagem baseado no desenvolvimento das competências-chave da competência digital, assim como nas redes sociais online e estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

De acordo com Mayer (2014b, 2014a), os indivíduos aprendem melhor com imagens, sons, vídeo e texto escrito, do que apenas com o último. Foi este princípio inerente à teoria cognitiva da aprendizagem multimédia que tivemos em consideração na construção dos diferentes objetos de aprendizagem que compunham cada módulo do nosso guião de aprendizagem. Porém, a combinação de texto, imagem áudio e vídeo não foi feita de forma aleatória, mas sim com o propósito específico de compreender como é que se interagem e se

complementam, para potenciar a aprendizagem dos participantes nos temas anteriormente referidos (Ayres, 2015; Mayer, 2014b, 2014a; Sorden, 2012).

Mayer e Moreno (2003) verificaram de que forma o texto, áudio, vídeo e imagem podem ser combinados para promover uma aprendizagem significativa, que estimule e contribua para motivar os indivíduos a aprender. Segundo estes autores (Mayer & Moreno, 2003) o texto pode ser: i) impresso, narrado, e ii) as imagens podem ser estáticas (por exemplo, ilustrações, gráficos, fotos ou mapas) ou dinâmicas (por exemplo, animações, vídeos ou ilustrações interativas) para fomentar aprendizagens significativas. Nas palavras de Moreno e Mayer (2003), a aprendizagem significativa apresenta-se como a compreensão profunda de um determinado conteúdo de aprendizagem, de tal forma, que o entendimento dos aspetos importantes e inerentes ao conteúdo de aprendizagem possa ser organizado mentalmente, numa estrutura cognitiva coerente, e integrada ao conhecimento prévio do participante. O que para El Asame e Wakrim (2017), é compreendida como aprendizagem autêntica (capacidade de aplicar o conteúdo aprendido a situações do dia-a-dia). Considerando que os seres humanos processam a informação visual e auditiva de maneiras diferentes, e que há uma capacidade limite da informação que é processada por cada canal, e ainda, que a aprendizagem significativa requer a compreensão dos conteúdos aprendidos por via destes dois canais, o esquema de conceção do guião de aprendizagem inicial, seguiu o fluxograma proposto por Moreno e Mayer (2003), enquanto ferramenta de apoio para a aplicação da teoria cognitiva da aprendizagem multimédia, na conceção do guião de aprendizagem inicial (Figura 6).

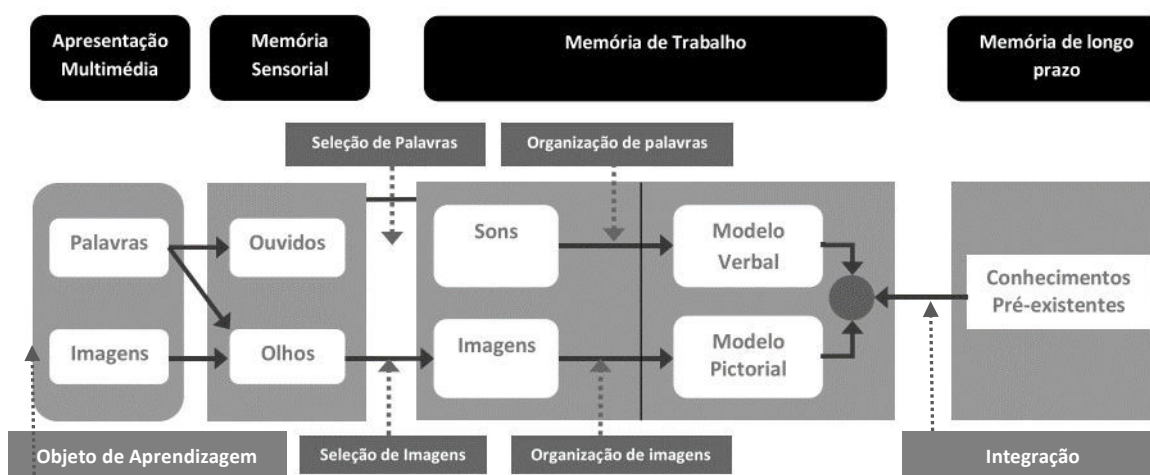


Figura 6. Fluxograma de utilização da teoria da aprendizagem multimédia na conceção do guião de aprendizagem inicial, adaptado de Moreno & Mayer (2003)

Assim na construção do guião de aprendizagem inicial, a partir da análise documental efetuada nos temas que informam o nosso estudo, identificámos para cada módulo do guião de aprendizagem os conteúdos de aprendizagem nos seus diferentes formatos, áudio, texto, vídeos e imagens (ilustrações, gráficos, fotos, animações, ou ilustrações interativas), que considerámos relevantes para a promoção de aprendizagens significativas por parte dos participantes. Este design teve como intuito permitir que o conteúdo de aprendizagem fosse processado (memória de trabalho verbal e visual), e posteriormente assimilado e organizado mentalmente pelos participantes (memória de trabalho) num modelo verbal e pictórico, com o intuito de serem integradas ao conhecimento já existente dos participantes (memória a longo prazo) (Mayer, 2014b; Mayer & Moreno, 2003).

Na construção dos diversos módulos considerámos ainda os seguintes princípios:

- i) Princípio da sequenciação – os conteúdos de aprendizagem foram apresentados do mais simples para o mais complexo, para que os participantes se apropriem dos temas abordados de forma sequencial;
- ii) Princípio da individualização – as pessoas aprendem de forma mais significativa quando num conteúdo de aprendizagem as palavras são utilizadas num estilo próximo, e menos formal (Mayer, 2014b). Por exemplo, utilizar a expressão: “proteger os seus dados pessoais”, ao invés da expressão: “proteger os dados pessoais”). Desta forma utilizou-se a lógica do princípio da individualização, para estimular um sentido de pertença social dos participantes aos conteúdos de aprendizagem, o que, segundo Mayer (2014b) faz com que o aprendente se familiarize e se esforce por entender o conteúdo de aprendizagem;
- iii) Princípio da segmentação – considerou-se que os participantes aprendem de forma significativa, se os conteúdos do guião e aprendizagem são apresentados em segmentos, isto é, dando-se a possibilidade de os participantes aprenderem de acordo com o seu ritmo de trabalho e não como percurso rígido, que têm de seguir obrigatoriamente. A lógica é que a segmentação permite que os participantes processem completamente uma etapa de aprendizagem, antes de passarem para a próxima etapa (Mayer, 2014b).

Na concepção do guião de aprendizagem, para além da dimensão pedagógica, subjacente aos princípios da teoria multimédia da aprendizagem, tem-se também em consideração: a dimensão tecnológica e formativa. A dimensão tecnológica foca-se nos aspetos relacionados com a utilização dos equipamentos informáticos (hardware: portáteis e smartphones) e redes sociais online (software, requisitos técnicos e condições de utilização). Por outro lado, a dimensão formativa, centra-se na aplicação de uma metodologia essencialmente colaborativa, mas também autodirigida, mediante a utilização de objetos de aprendizagem, por considerarmos que facilita a sua dinamização e autonomia dos participantes (El Asame & Wakrim, 2017).

3.1.1 Desenho e concepção dos objetos de aprendizagem – proposta inicial.

Um objeto de aprendizagem apresenta-se como um conteúdo pedagógico que pode ser reutilizável em outros contextos de aprendizagem não necessitando de complementos, para que os conteúdos aí apresentados sejam compreendidos pelo aprendiz (Nafea et al., 2018). Para Çinici e Altun (2018), estes têm um início e um fim em si mesmos, e podem ser reutilizados, para serem compatíveis com um outro modelo de aprendizagem específico, ou ainda a partir da modificação de um conteúdo existente, para uma determinada finalidade (Çinici & Altun, 2018). No nosso caso, alguns objetos de aprendizagem são construídos a partir de conteúdos existentes, recolhidos e selecionados no âmbito da pesquisa documental efetuada, sendo que outros são concebidos de raiz, para serem compatíveis com o propósito e finalidade de construção do guião de aprendizagem.

Precedendo o desenho dos objetos de aprendizagem, inicialmente elencámos os módulos que devem integrar o guião de aprendizagem inicial (Anexo 3). No primeiro módulo do guião (ambientação) pretende-se contextualizar o participante sobre os temas, conteúdos e objetivos que seriam trabalhados, assim como, apresentar os resultados obtidos nas primeiras fases do projeto, e caracterizar os dispositivos móveis de cada participante. Assim, é importante considerar as suas necessidades de aprendizagem identificadas na fase I e II do projeto.

Os objetos de aprendizagem construídos para o módulo de ambientação, bem como, para o módulo de estratégias de procura ativa de emprego, são semelhantes para os dois grupos de participantes. Por outro lado, a partir do módulo três, os objetivos e atividades variam de acordo com o nível de proficiência de competências-chave da competência digital a atingir por cada um dos grupos. As redes sociais online identificadas no desenho das

atividades do guião de aprendizagem inicial são: o Facebook, o LinkedIn, o YouTube, o Skype e o Canva. A utilização do Facebook tem como intuito promover a aprendizagem da pesquisa ativa de emprego, edição do perfil profissional, e o aprender a adicionar contactos profissionais, bem como, interagir com potenciais empregadores. Com o LinkedIn pretendemos ensinar os participantes a criar, editar e partilhar o perfil/currículo profissional; solicitar recomendações; e estabelecer contacto com potenciais empregadores. O Youtube é utilizado para pesquisar e visionar conteúdos relacionados com: a segurança digital na procura ativa de emprego, a criação de conteúdo digital num cenário de procura ativa de emprego, e comunicação e colaboração na procura ativa de emprego, explorando também o tema de gestão da conta do Youtube. Com o Skype pretendemos ensinar aos participantes a utilizar esta ferramenta como meio alternativo à entrevista presencial (como partilhar cartas de motivação, currículos e cartões profissionais). Por último, a utilização do Canva, tem como intuito ensinar aos participantes a criar e editar conteúdo digital para partilhar no LinkedIn e no Facebook (conceção de *banners* para o perfil do LinkedIn e Facebook, criação de cartões profissionais; criação de currículos profissionais; criação e edição de cartas de motivação, etc.).

Numa primeira instância, pretende-se que o desenho de cada objeto de aprendizagem de cada módulo inclua: o objetivo de aprendizagem a atingir, os conteúdos pedagógicos e atividades de aprendizagem. Não obstante, nesta primeira fase de conceção do guião de aprendizagem, e seguindo uma metodologia DBR, verificámos que os objetivos, conteúdos e atividades de cada objeto de aprendizagem (tópico temático), não estão inequivocamente identificados, como podemos observar pelo excerto do módulo de ambientação do guião de aprendizagem inicial (Figura 7). O detalhe da conceção deste guião de aprendizagem inicial encontra-se disponível no Anexo 3.

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M1- Sessão de Ambientação	<p>1.1 - As RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>1.2 Nível da competência digital inicial dos participantes.</p> <p>1.3 O meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave.</p> <p>1.4 A rede Wi-fi nos dispositivos móvel.</p>	<p>- Identificar as RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>- Enumerar a competência digital inicial dos participantes.</p> <p>- Caracterizar o dispositivo móvel: alguns conceitos-chave e acesso ao Wi-fi.</p>	<p>Atividade 1.1 – Caracterização do meu dispositivo móvel.</p> <p>Atividade 1.2 – Configuração do Wi-fi no dispositivo móvel.</p>	1 Dia	-	1 Hora e 30 min.

Figura 7. Excerto da proposta inicial do módulo de ambientação do guião de aprendizagem

Para este fim procurámos estabelecer uma relação direta entre os tópicos temáticos, os objetivos, conteúdos, atividades e avaliação de aprendizagem, conforme ilustra a Figura 8.

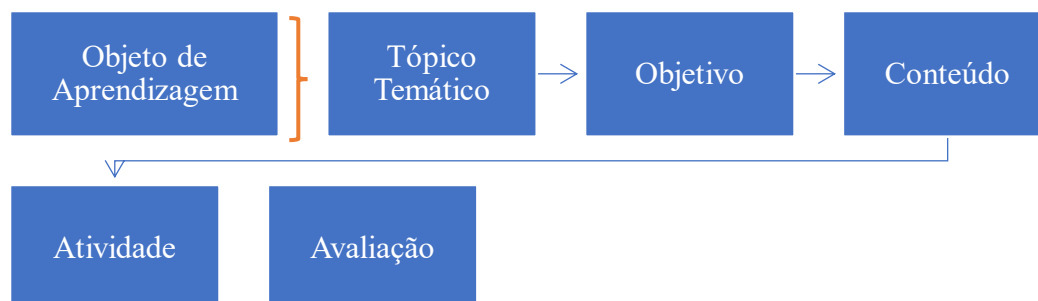


Figura 8. *Composição de um objeto de aprendizagem*

Concebido e estruturado o guião de aprendizagem inicial, o mesmo é submetido à consulta e apreciação de especialistas, originando uma proposta intermédia do guião de aprendizagem (Anexo 16).

3.2 – Construção da Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem

As sugestões apresentadas pelos especialistas a nível da: i) estrutura do guião da aprendizagem; ii) tópicos temáticos, iii) objetivos pedagógicos; e iv) atividades práticas implicam que reformulemos a proposta inicial do guião de aprendizagem. Como tal, neste ponto identificamos os pressupostos do desenho e conceção da proposta intermédia do guião de aprendizagem.

3.2.1 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem – proposta intermédia.

O facto de, inicialmente, termos apenas identificado os tópicos dos conteúdos de aprendizagem, e não propriamente os conteúdos de aprendizagem de cada módulo, condiciona em parte a análise dos especialistas relativamente à importância e pertinência de cada tópico temático. Não obstante, os mesmos concordam que os temas identificados são pertinentes e importantes, considerando o foco do estudo.

Na proposta inicial do guião de aprendizagem, o módulo de criação de conteúdo digital é abordado no final do guião. Após a realização das entrevistas, e apesar de não ter sido uma orientação direta dos especialistas, considerámos que primeiramente os participantes devem explorar conteúdos relacionados com a criação de conteúdo digital, para posteriormente utilizarem as técnicas de comunicação e colaboração na procura ativa de emprego, utilizando os recursos criados no módulo de criação digital. Assim, a proposta

intermédia do guião de aprendizagem apresenta a seguinte sequência de módulos temáticos: i) ambientação; ii) introdução à procura ativa de emprego; iii) segurança digital na procura ativa de emprego; iv) criação de conteúdo digital na procura ativa de emprego; e por fim o módulo comunicação e colaboração na procura ativa de emprego, cujo detalhe de conceção encontra-se disponível no Anexo 16.

3.3 – Construção da Proposta Final do Guião de Aprendizagem

Dedicamos este ponto à apresentação da proposta final do guião de aprendizagem, que resulta da implementação do guião de aprendizagem intermédio, assim como, das alterações e medidas corretivas realizadas ao longo da fase das oficinas de formação (fase III). As alterações registadas são ao nível da dinamização dos conteúdos e atividades de aprendizagem, bem como, da avaliação da aprendizagem de cada módulo. Optámos assim, neste ponto, por identificar as medidas corretivas implementadas em cada um dos módulos do guião de aprendizagem final, mais especificamente, dos objetos de aprendizagem concebidos para cada um destes módulos do guião.

Por uma questão de organização estética, atribuiu-se um logótipo e uma cor específica a cada módulo da proposta final do guião de aprendizagem, sendo que os recursos que compõem cada módulo, utilizam o esquema de cores proposto. Assim, para o módulo de ambientação utiliza-se o amarelo torrado; o verde para o módulo de procura ativa de emprego; o azul, para o módulo de segurança digital; o roxo, para o módulo de criação de conteúdo digital; e o laranja para o módulo de comunicação e colaboração (Figura 9).

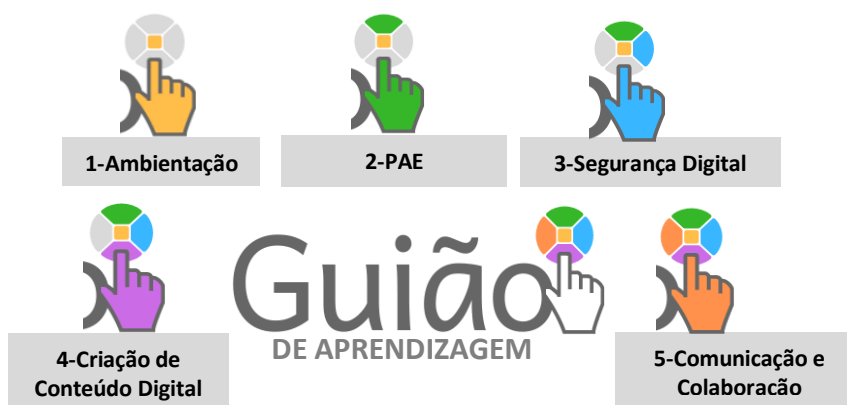


Figura 9. Esquema de cores dos módulos do guião de aprendizagem final

O logótipo do guião de aprendizagem traduz-se num ícone de uma mão a exemplificar um clique, numa roda de cores (que correspondem às cinco cores atribuídas a cada módulo) (Figura 10).



Figura 10. Logótipo do guião de aprendizagem final.

Para cada um dos módulos, é criado igualmente um logótipo, baseado no logótipo do guião de aprendizagem, com a identificação correspondente de cada módulo (Figura 11). Procurámos conferir a todos os recursos a mesma estrutura e desenho gráfico, tendo elaborado os logótipos com recurso ao Canva.



Figura 11. Logótipo dos módulos do guião de aprendizagem final.

O guião de aprendizagem final é composto pelos seguintes recursos: planos de sessão (que identifica as temáticas de cada módulo, os objetivos de aprendizagem, conteúdos e atividades de aprendizagem); os conteúdos de aprendizagem que expõem os temas abordados; as atividades de aprendizagem, que constituem a aplicação prática dos conteúdos aprendidos e resultam nos objetos de aprendizagem propriamente ditos; e a ficha de avaliação da sessão, apesar de não estar identificada nos planos de sessão, avalia a dinamização da sessão ao nível da organização, papel do formador, pertinência das atividades e conteúdos de aprendizagem.

A partir do módulo três, o guião integrou no final de cada módulo uma ficha de avaliação das competências-chave da competência digital, adquirida por cada um dos grupos de participantes. Ainda a partir do módulo três, as atividades de aprendizagem foram distintas para cada um dos grupos.

Os planos de sessão da proposta final do guião de aprendizagem, são apresentados no Anexo 33, identificando os recursos que são utilizados em cada sessão, bem como, a carga horária atribuída a cada objeto de aprendizagem. Neste ponto apresentamos as melhorias decorrente da implementação e dinamização de cada módulo. Para cada um dos módulos a carga horária da componente online, é igual à carga horária da componente presencial, assumindo-se como um espaço para colocar dúvidas e questões decorrentes das sessões presenciais, assim como, espaço de complemento e partilha de informações relacionados com os temas abordados. Para dinamização das sessões presenciais, assim como, das sessões online, e conforme mencionado no capítulo da metodologia, organiza-se os participantes em dois grupos de trabalho, de acordo com o nível de proficiência a desenvolver, para cada uma das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo).

3.3.1 – Melhorias decorrentes da implementação e dinamização do Módulo 1.

No módulo 1 verifica-se que alguns participantes no estudo têm *Smartphones* com características técnicas básicas¹⁰, que condicionam a realização das atividades das sessões seguintes. Por exemplo, relativamente à capacidade de memória interna (ROM) dos dispositivos, constata-se que era inferior a 16 GB. Para mitigar esta situação, posteriormente entra-se em contacto com algumas instituições de apoio e doação de equipamentos, não obtendo feedback por parte destas instituições. Pelo que se sugere aos participantes que comprem um cartão de memória extensível (cartão SD com capacidade mínima de 16GB ou superior). Verifica-se ainda que a rede WiFi do CPR é muito instável, o que dificulta, por vezes, a realização de algumas atividades. Por este motivo, o formador faz uma PA móvel¹¹ dos dados de internet do seu dispositivo móvel, para partilhar com todos os participantes no estudo, mitigando assim os problemas de acesso à internet.

Da análise dos dados recolhidos na fase I e II, partilha-se em Ppt com os participantes que uma parte do grupo (n=6) considera não possuir nenhuma competência digital, enquanto a outra parte do grupo (n=4), considera estar num nível de competência digital em que

¹⁰ Os smartphones são compostos por um conjunto de elementos, e que influenciam a forma como podem ser usados, como por exemplo: autonomia da bateria; memória interna (ROM); memória volátil (RAM); capacidade de integração de memória extensível (cartão SD); são as características físicas importantes, quando se define e estrutura-se as atividades de aprendizagem com recurso a estes equipamentos.

¹¹ A configuração do PA Móvel no dispositivo móvel permite tornar este dispositivo num ponto de acesso Wi-Fi.

consegue realizar as atividades e tarefas relacionadas com a procura ativa de emprego nas áreas: segurança digital, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração.

No tema “competência digital inicial”, o formador foca a importância da competência digital na procura ativa de emprego, e distribui a cada participante os resultados da sua grelha de avaliação (passaporte de competência digital (Anexo 48). Distribuído o passaporte de competência digital inicial, solicita a cada participante que dê a sua opinião relativamente aos resultados apresentados, justificando a mesma. No cômputo geral, os participantes concordam com os temas a serem abordados nas sessões seguintes, bem como, com o nível de proficiência da competência digital a atingir para cada uma das áreas (Anexo 17).

Os participantes mencionam precisar de encontrar emprego com alguma urgência, à exceção do RR1, que apesar de não estar à procura de emprego, indica querer participar no curso. RR5 e RR4, não obstante, estarem a trabalhar, também referiram querer encontrar um emprego. Todos os participantes realizam as atividades de acordo com os temas apresentados, uns de forma mais célere e autónoma, enquanto outros necessitaram de apoio na realização das mesmas. No que respeita à estrutura e planeamento do módulo 1, verifica-se a necessidade de relacionar de forma inequívoca cada tema, a cada subtema, assim como ao objetivo de aprendizagem e à atividade prática. Apesar de não existir alterações ao nível dos conteúdos, a proposta final do módulo 1 do guião de aprendizagem integra uma correspondência exata dos materiais que produzimos, para facilitar a compreensão dos momentos, aplicação e implementação dos temas abordados (Anexo 33, Módulo 1).

3.3.2 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 2.

Ao longo do módulo 2, os participantes colocam dúvidas e questões relacionadas com os temas abordados no grupo privado do Messenger criado para o efeito. Relativamente às atividades realizadas no primeiro tema deste módulo (o contexto do mercado de trabalho em Portugal), os participantes salientam que por vezes, se sentem discriminados, face ao seu estatuto, quando da procura de emprego. Porém manifestam um forte interesse em adaptar-se à cultura organizacional em Portugal, sem, contudo, eliminarem os traços da cultura do seu país de origem. No tema sobre as expectativas de emprego, BPI1, BPI6 e RR2 do grupo 1, referem respetivamente ter expectativa de encontrar emprego nas seguintes áreas: i) administrativa/secretária rececionista; ii) costureira/negócio próprio de costura; iii) criar um negócio próprio de restauração/loja. No grupo 2, BPI14, BPI7 e RR12 referem

respetivamente: pretender encontrar emprego como: i) técnico de farmácia; ii) vendedor (representante comercial); iii) gestão e informática e tradução (intérprete de linguística). A partir destas pretensões de encontrar um emprego, cada um dos participantes realiza a atividade requisitos do emprego pretendido. No terceiro tema deste módulo, os participantes realizam as atividades sobre os currículos, cartas de motivação e recomendação. A atividade criação do currículo, carta de motivação e pedidos de recomendação são dadas como trabalho para casa (TPC). Por fim, no quarto e último tema, os participantes realizam atividades relacionadas com a criação do próprio emprego. A atividade “plano de negócios” é também realizada em casa pelos participantes, a ser igualmente discutido e analisado na sessão presencial seguinte. Ao longo das sessões os participantes utilizam o grupo do Messenger para colocar questões que surgem após as sessões presenciais. No início de cada sessão presencial, o formador distribui uma folha de controlo de presenças (Anexo 15), e posteriormente distribui um inquérito por questionário de avaliação da sessão (Anexo 18).

Tal como no módulo 1 do guião de aprendizagem, todos os participantes realizam as atividades de acordo com os temas apresentados, uns de forma mais célere e autónoma, enquanto outros necessitam de um acompanhamento mais próximo do formador. Em resumo, as melhorias implementadas neste módulo estão sobretudo relacionadas com: i) a necessidade de articular e interligar os temas propostos às atividades; ii) atualizar o layout e imagem dos conteúdos, tendo em consideração a cor e o logótipo do mesmo; a par disto, melhorar a estrutura dos conteúdos pedagógicos, mais especificamente as atividades relacionadas com a partilha e discussão em PowerPoint dos temas propostos, de acordo com os princípios da Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia e da Teoria da Carga Cognitiva (Ayres, 2015; Chen, 2016; Ekoko, 2007; Mayer, 2014b, 2014a; Mayer & Moreno, 2003; Paas et al., 2010; Sorden, 2012; C. Taylor, 2013) para a conceção dos conteúdos.

A melhoria dos conteúdos temáticos identificada no grupo 1 é implementada no grupo 2, verificando-se que os participantes do grupo 2 tinham menos dúvidas em relação ao que era partilhado e apresentado. Sendo assim, existe uma preocupação constante em apresentar os temas do mais simples para o mais complexo, verificando que os participantes se apropriam melhor dos temas abordados de forma sequencial. Existe ainda a necessidade reformular a apresentação dos temas partilhados em PowerPoint, assim como, os conteúdos expostos nas atividades práticas, num estilo menos formal (Mayer, 2014b). Ainda se verifica que os participantes do grupo 2 tinham uma maior facilidade em familiarizarem-se com os

conteúdos de aprendizagem, por comparação com os participantes do grupo 1, que colocam questões, para compreender e se apropriarem dos temas apresentados. Para além dos aspetos já identificados, procura-se adaptar os temas apresentados, de acordo com o ritmo de trabalho de cada participante. Tarefa que é exigente, mas revela-se necessária para que os participantes completem as etapas de aprendizagem, antes de passarem para o próximo conteúdo de aprendizagem (Mayer, 2014b).

No decorrer da dinamização deste módulo 2, verifica-se a necessidade de alterar a sequência dos conteúdos apresentados. Com efeito, a proposta intermédia do guião de aprendizagem, identifica a seguinte sequência de temas:

- i) a cultura organizacional em Portugal;
- ii) soft skills para a procura de emprego;
- iii) entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil;
- iv) direitos e deveres do trabalhador;
- v) plataformas de procura de emprego;
- vi) a entrevista de emprego: currículo; carta de motivação; certificados e diplomas; cartas de recomendação;
- vii) potenciais questões de uma entrevista de emprego.

Não obstante, à medida que os temas são abordados no grupo 1, verifica-se a necessidade de fazer ajustes à sequência dos temas:

- i) a cultura organizacional em Portugal.
- ii) direitos e deveres dos trabalhadores.
- iii) soft skills e hard skills para a procura de emprego.
- iv) emprego pretendido: considerações.
- v) condições contratuais.
- vi) RSO e outros instrumentos para a procura ativa de emprego.
- vii) a entrevista de emprego: potenciais questões.
- viii) o perfil do empreendedor e suas competências
- ix) etapas para criar o próprio emprego.
- x) redes de financiamento e formas jurídicas.

Pelo exposto, passa-se a ter dez temas no módulo 2, ao invés dos oito temas iniciais, o que também aumenta o número de atividades propostas para este módulo (Anexo 33, Módulo 2). Após a apresentação do tema “a cultura organizacional em Portugal”, existe a

necessidade de apresentar primeiramente os direitos e deveres dos trabalhadores, dado que os participantes do grupo 1 demonstraram muitas dúvidas e questões em relação a este tema. À medida que os temas são apresentados, os participantes apresentam os seus interesses no âmbito do módulo 2, adaptando a sequência dos conteúdos – soft skills e hard skills para a procura de emprego; o perfil do empreendedor e suas competências; as etapas para criar o próprio emprego; as redes de financiamento e formas jurídicas (Anexo 33, Módulo 2).

A par das melhorias evidenciadas anteriormente, tem-se sempre presente a dimensão formativa, repensando as atividades práticas, para que sejam essencialmente de carácter colaborativo (não obstante a necessidade de realização de atividades individuais), pois verificámos que facilita a dinamização da discussão dos conteúdos de aprendizagem (El Asame & Wakrim, 2017). Apresentadas as melhorias do módulo 2, apresentamos seguidamente o desenho e conceção dos objetos de aprendizagem do módulo 3 (segurança digital na procura ativa de emprego).

3.3.3 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 3.

As melhorias implementadas no módulo 3, estão relacionadas com a carga horária atribuída a cada tema, e, conseqüentemente, cada subtema. O tema sobre a “proteção de dados pessoais e privacidade” propõe a realização de quatro atividades. Porém, à medida que cada conteúdo de aprendizagem é revisto e adaptado de acordo com as reais necessidades, dúvidas e questões dos participantes, existe a necessidade de articular os subtemas e objetivos de aprendizagem às respetivas atividades. Pelo exposto, o primeiro tema do módulo 3, de quatro atividades, passa a incorporar onze atividades (Quadro 12). Da mesma forma, o tema sobre “proteção de dispositivos”, ao invés de duas atividades, passa a integrar cinco atividades; o tema sobre “proteção da saúde e bem-estar” de duas atividades passou a conter oito atividades. Por último, o tema sobre “impacto das tecnologias digitais no meio ambiente”, que não identificava nenhuma atividade prática para este tema, passa a integrar duas atividades. No quadro 12, apresentamos a comparação das atividades da proposta intermédia do guião de aprendizagem, em relação à proposta final do guião de aprendizagem para os dois grupos.

Quadro 12 – *Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 3*

Tema	n.º de Atividades – proposta intermédia	n.º de Atividades – proposta final G1	n.º de Atividades – proposta final G1
M3 – OA1 – Proteção de dados pessoais e privacidade	4	11	11
M3 – OA2 – Proteção de dispositivos	2	8	9
M3 – OA3 – Proteção da Saúde e do bem-estar	2	8	8
M3 – OA4 – Impacto das tecnologias digitais no meio ambiente.	0	2	2
Total	8	29	30

Verifica-se neste módulo que o acompanhamento online é fundamental para o apoio efetivo na participação do curso. Apesar de não estar ilustrado no plano de sessão do módulo, tratou-se de apoio para esclarecimento de dúvidas que surgiam por parte dos participantes após as sessões presenciais. Para estimular a participação, registou-se a necessidade de, numa base regular, colocar questões no grupo do Messenger, pedindo ponto de situação dos trabalhos realizados, bem como, colocando questões e temas que depois seriam eventualmente abordados nas sessões presenciais. No cômputo geral, verifica-se que os participantes do grupo 1 e 2 consideram muito útil tratar os temas de segurança em ambientes digitais. Com efeito, a título de exemplo, uma das participantes do grupo 1, refere que a sua filha pretendia ganhar um produto anunciado na internet, e para tal necessitava de colocar todos os dados pessoais, mas ela recordando-se dos temas deste módulo, pediu à filha que mostrasse a página que solicitava os dados, e verifica que o site não é seguro.

As atividades dos participantes do grupo 2 são essencialmente casos práticos, com as quais pretendemos que os participantes apliquem e demonstrem as aprendizagens realizadas para seu uso pessoal, mas também, para orientar outros (Anexo 33, Módulo 3) Por outro lado, as atividades para o grupo 1 são essencialmente baseadas em realização de atividades individuais relacionadas com os temas abordados, para evidenciar a realização das aprendizagens realizadas a um nível autónomo (Anexo 33, Módulo 3).

3.3.4 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 4.

As melhorias do módulo 4 também estão relacionadas com a carga horária atribuída a cada tema e subtema e respetivas atividades. O tema sobre a “desenvolvimento de conteúdo digital” propõe no guião intermédio a realização de quatro atividades. Porém, à medida que cada conteúdo de aprendizagem é revisto e adaptado, considerando as necessidades, dúvidas e questões dos participantes, articula-se os subtemas e objetivos de aprendizagem às atividades de aprendizagem. Pelo exposto, o primeiro tema do módulo 4, de quatro atividades, passa a incorporar dezanove atividades em ambos os grupos (Quadro 13). Da mesma forma, o tema sobre a “integração e reelaboração de conteúdo digital”, ao invés de uma atividade, passa a integrar quatro atividades; o tema sobre “direitos de autor e licenças” de uma atividade, passa a conter duas atividades. No quadro 13, apresentamos a comparação das atividades da proposta intermédia do guião de aprendizagem, em relação à proposta final do guião de aprendizagem para o grupo 1 e 2 (Quadro 13).

Quadro 13 – *Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 4*

Tema	n.º de Atividades – proposta intermédia	n.º de Atividades – proposta final G1	n.º de Atividades – proposta final G2
M4 – OA1 – Desenvolvimento de conteúdo digital	4	19	19
M4 – OA2 – Integração e reelaboração de conteúdo digital	1	4	4
M3 – OA3 – Direitos de autor e licenças	1	2	2
Total	6	25	25

Neste módulo o acompanhamento online revela-se igualmente relevante para a consolidação das aprendizagens relacionadas com os temas de desenvolvimento de conteúdo digital. Tal como no módulo 3, a componente online constitui-se sobretudo como um espaço de apoio e esclarecimento de dúvidas que eventualmente iam surgindo após a dinamização das sessões presenciais. As atividades para cada um dos grupos também são distintas, considerando o nível de proficiência das competências-chave da competência digital a desenvolver por cada grupo de participantes (Anexo 33, Módulo 4).

3.3.5 – Melhorias decorrentes da dinamização e implementação do Módulo 5

Mais uma vez as melhorias implementadas no módulo 5 para a proposta final do guião de aprendizagem, residem essencialmente nas atividades desenvolvidas e propostas para alcance dos objetivos de aprendizagem, considerando os níveis de proficiência da competência digital a atingir por cada um dos grupos. Pelo exposto, o tema sobre a “netiqueta”, a realização de uma atividade de *role play* distribuída por dois dias de trabalho, passa a integrar nove atividades de aprendizagem, distribuídas por três dias de dinamização (1 hora e 30 minutos por cada subtema trabalhado). Esta alteração deve-se mais uma vez à necessidade de ajustar os subtemas e objetivos de aprendizagem às suas atividades de aprendizagem (Quadro 14). Da mesma forma, o tema sobre “envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais”, ao invés de uma atividade, este passa a integrar seis atividades; e o tema sobre “Interação através de tecnologias digitais” de uma atividade, passa a conter seis atividades. No quadro 14, apresentamos a comparação das atividades da proposta intermédia do guião de aprendizagem, em relação à proposta final do guião de aprendizagem para os dois grupos (Quadro 14).

Quadro 14 – *Comparação entre o número de atividades de aprendizagem da proposta intermédia e proposta final do guião de aprendizagem – Módulo 5*

Tema	n.º de Atividades – proposta intermédia	n.º de Atividades – proposta final – G1	n.º de Atividades – proposta final – G2
M5 – OA1 – Netiqueta	1	9	9
M4 – OA2 – Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais	1	6	6
M3 – OA3 – Interação através de tecnologias digitais	1	6	6
Total	3	21	21

O tempo destinado ao acompanhamento online revela-se importante enquanto espaço de consolidação das aprendizagens relacionadas com os temas abordados nas sessões presenciais, para apoio e esclarecimento de dúvidas. Importa ainda referir que, na implementação do protótipo de modelo de formação, é importante adotar uma postura de observação participada (Marconi & Lakatos, 2003; Paranhos et al., 2016; Tuckman, 2012), informando os participantes, em cada etapa, sobre os objetivos de cada sessão e o que se

espera dos mesmos. Em cada sessão, solicita-se aos formandos que recordem os conteúdos abordados nas sessões anteriores, para dar início à integração de uma nova aprendizagem, utilizando mnemónicas para consolidação dos conteúdos de aprendizagem abordados. Para tal, colocam-se questões aos participantes, para confirmar que estes efetivamente compreendem os temas abordados. Sendo que no final dos módulos 3, 4 e 5, cada participante preenche um inquérito por questionário de autoavaliação, identificando o nível de competência digital que considera estar – o que acabou por também se constituir como elemento de revisão e consolidação dos conteúdos aprendidos. Apesar de não estar evidenciado nos planos de sessão, em cada sessão presencial, os participantes preenchem um inquérito de avaliação da sua satisfação em relação à sessão, que se constitui como um instrumento fundamental para rever as práticas e opções pedagógicas adotadas (Anexo 33, Módulo 5).

3.4 – Síntese do Capítulo 3

Neste capítulo foi apresentado o processo de conceção e melhoria do nosso protótipo de modelo de formação, abordando as diferentes fases consideradas na elaboração do mesmo: i) inicial; ii) intermédia e iii) final. Ainda neste capítulo apresentámos a estrutura dos módulos do curso, assim como, o logótipo criado para identificação do protótipo de modelo de formação. Clarificámos também as escolhas adotadas na melhoria dos conteúdos de aprendizagem de cada módulo, cujas alterações residiram essencialmente na sequência e organização dos temas dos módulos, bem como, das atividades de aprendizagem. Apresentando por fim, o processo de conceção do modelo de formação para desenvolvimento das competências-chave das áreas da competência digital, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

Apresentamos e discutimos, no capítulo que se segue, os resultados obtidos em resposta às questões de investigação definidas para o presente estudo.

Capítulo 4

Apresentação e Discussão dos Resultados

Explanado o processo de construção do produto que resulta da implementação das três fases do nosso projeto de investigação, apresentamos neste capítulo, a discussão dos resultados obtidos na sua implementação. Conforme referido nos capítulos anteriores, este projeto teve como questão de investigação compreender como é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como, na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, pode apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego?

Neste contexto, a nossa proposta de apresentação de resultados subdivide-se em dois momentos: um primeiro momento referente à caracterização da nossa amostra, e um segundo momento, refere-se à apresentação dos resultados relacionados com a satisfação final dos participantes com a implementação e dinamização do guião de aprendizagem, bem como, ao nível de proficiência das competências-chave das áreas da: segurança; criação de conteúdo digital, assim como comunicação e colaboração. Os dados foram analisados com recurso a estatística descritiva, após a implementação do guião de aprendizagem.

A estatística descritiva, de acordo com Hill e Hill (2009), permite descrever as características de uma ou mais variáveis de uma amostra de dados, podendo ser representada por medidas de tendência central, como a média (\bar{X}), mediana, moda, nota máxima e mínima e frequência, e medidas de dispersão, como o desvio padrão (S'). Pelo exposto, a apresentação dos resultados, terá por base a média (\bar{X}), a moda, o valor máximo e mínimo, e a frequência enquanto medidas de tendência central, e o desvio-padrão (S'), enquanto medida de dispersão (Almeida & Freire, 2017; Hill & Hill, 2009; Pestana & Gageiro, 2003). A média (\bar{X}), também designada por média aritmética (Sheskin, 2000) refere-se ao valor médio de uma distribuição. De acordo com Sheskin (2000), esta é a medida de tendência central mais utilizada, e resulta da soma dos resultados do número de sujeitos ou objetos em uma amostra, dividindo-se o total pelo número da amostra. Por sua vez, a moda corresponde ao valor ou valores da amostra registado(s) com mais frequência (Sheskin, 2000). Não

obstante, uma distribuição com duas modas é designada como distribuição bimodal, por outro lado, ao ter mais do que duas modas, representa-se um tipo de distribuição multimodal (Sheskin, 2000). Por último, o desvio-padrão (S') traduz-se no grau de dispersão em relação à média (\bar{X}). Por conseguinte, quanto menos dispersos estiverem os valores de uma determinada variável em relação à média (\bar{X}), menor será o desvio padrão (S'), sendo que o inverso, também é verdadeiro, provando que as amostras são mais parecidas em termos de opinião ou mais homogêneas em termos de resultados ou o seu inverso (Almeida & Freire, 2017; Hill & Hill, 2009; Pestana & Gageiro, 2003).

De acordo com Maroco (2003), as variáveis estatísticas podem ser classificadas como qualitativas ou quantitativas. As variáveis qualitativas podem ser medidas numa escala nominal (em que não é possível estabelecer qualquer tipo de ordenação ou qualificação), como por exemplo, o sexo e a nacionalidade dos participantes, ou ordinal (medida em classes discretas, sendo possível definir uma determinada ordem, segundo uma relação descritível, mas não quantificável) – como por exemplo, o nível de proficiência das competências-chave da competência digital dos participantes, ou grau de concordância em relação à satisfação global do curso (Maroco, 2003). A escala ordinal é habitualmente representada por uma escala de Likert de cinco posições. Pelo que, no que respeita ao nível de proficiência das competências-chave da competência digital, poderemos afirmar que um participante com o nível de competência 4 numa determinada área, tem uma maior facilidade de utilização da tecnologia digital num cenário de procura ativa de emprego, em relação a um participante que está posicionado num nível 2. Não podendo, contudo, quantificar esta facilidade, isto é, determinar a percentagem de facilidade que um participante tem, em relação a outro (Maroco, 2003). Por outro lado, as variáveis quantitativas, que possibilitam uma ordenação e quantificação de diferenças entre elas (Maroco, 2003), podem ser medidas numa escala intervalar (por exemplo, a idade dos participantes, ou anos de experiência profissional) ou de razão (quando as variáveis assumem valores quantitativos em que é possível estabelecer uma relação exata entre as variáveis, pois este tipo de variável assume o zero como valor absoluto – sendo que esta última não se aplica a nenhuma das variáveis do nosso estudo (Maroco, 2003)). Pelo exposto, a discussão dos resultados obtidos ao longo das três fases do estudo, tem subjacente a análise de variáveis qualitativas, do tipo nominal e ordinal, assim como, variáveis quantitativas, do tipo intervalar (Maroco, 2003).

Neste sentido, para além da caracterização demográfica da nossa amostra no que respeita ao sexo, idade e nacionalidade, apresentamos também os resultados obtidos ao nível das dificuldades e necessidades sentidas pelos participantes na procura ativa de emprego, bem como, as RSO que utilizam, e o seu nível de competência digital inicial. O primeiro momento de apresentação e discussão dos resultados, integra ainda os resultados obtidos com a análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas dos especialistas (Bardin, 1977, 2006).

Esta primeira caracterização e apresentação dos dados revelou-se essencial para a análise dos resultados relacionados com a implementação e dinamização do guião de aprendizagem (Almeida & Freire, 2017). Por conseguinte, o segundo momento da apresentação e discussão dos resultados está mais focado na compreensão do desenvolvimento do nível de proficiência nas competências-chave da competência digital (das áreas em estudo), num cenário de procura ativa de emprego, assim como o grau de satisfação final dos participantes com o guião de aprendizagem. A apresentação e discussão dos resultados em dois momentos distintos facilitou a sua interpretação, no que respeita à verificação do potencial do guião de aprendizagem, enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo), num cenário de procura ativa de emprego, garantindo que os dados fossem apresentados com fins e propósitos específicos (Lessart-Hébert et al., 2005).

Para além do recurso a quadros, utilizámos ainda gráficos, para representar os resultados obtidos. De acordo com Maroco (2003), a representação gráfica de resultados tem como finalidade apresentar visualmente as características das variáveis em estudo de uma determinada amostra, possibilitando uma apresentação dos dados de forma simples e de fácil interpretação visual. Por conseguinte, utilizámos o gráfico de barras para a apresentação dos resultados, que parecem mais apropriados quando as variáveis medidas são discretas, e gráficos circulares, em particular, para as variáveis nominais (Maroco, 2003). Neste sentido, faremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos, tendo em consideração os pressupostos de análise descritiva referido nos parágrafos anteriores, assim como, a questão de investigação que norteou a nossa investigação.

4.1 – Caracterização dos Participantes – Resultados Obtidos

A sistematização dos resultados obtidos na fase I e II do estudo, permitiu responder às primeiras questões complementares, e que estão associadas ao nosso primeiro objetivo¹², nomeadamente no que diz respeito: i) que dificuldades e necessidades os participantes têm ao nível da procura ativa de emprego?; ii) que RSO os participantes utilizam? iii) qual o seu nível inicial de proficiência das competências-chave da competência digital?; iii) que conteúdos e atividades podem ser elaborados com recurso ao referencial – DigComp 2.1 – utilizando de forma eficiente as RSO num cenário de PAE? iv) como deve ser estruturado o guião de aprendizagem?

Relativamente à caracterização dos participantes, os mesmos chegaram a Portugal, entre o ano de 2006 e 2017, com maior expressão em 2011 (38%) e 2016 (31%) (Anexo 23, Gráfico a). Inicialmente os participantes eram maioritariamente do sexo masculino (62%) (Anexo 23, Gráfico b), sendo na sua maioria da Eritreia (n= 4) e da República Democrática do Congo (n= 3), e alguns da Guiné Conacri (n= 2), Angola (n=2), Libéria (n=1) e, por fim do Togo (n=1) (Gráfico 1). O participante da Libéria tem, atualmente nacionalidade portuguesa.

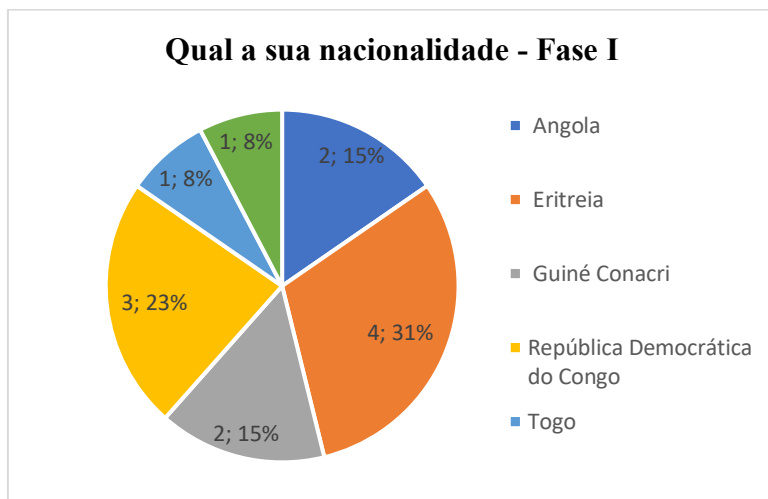


Gráfico 1. Nacionalidade dos participantes na fase I

A média de idades dos participantes até dezembro de 2017 era de 40 anos, sendo que a maior idade era de 56, e a menor de 20 (Quadro 15).

¹² Criar um guião de aprendizagem baseado no desenvolvimento de algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego

Quadro 15 – Idade dos participantes na primeira fase do estudo, até dezembro de 2017

Contagem	13
Soma	522
Desvio Padrão	10
Média	40
Mínimo	20
1º Quartil (Q1)	36
2º Quartil (Mediana)	41
3º Quartil (Q3)	47
Máximo	56

A maior parte dos participantes, no seu país de origem, obteve o ensino secundário completo (69%) (Gráfico 2). Sendo que em Portugal foi reconhecida a 46% dos participantes o nível básico, e 31% estavam em processo de reconhecimento (Anexo 23, Gráfico c), outros tinham o segundo ciclo completo, ou ainda não reuniam a documentação necessária para obter a equivalência escolar (15%), e por último 1 participante (8%) tem o ensino superior.

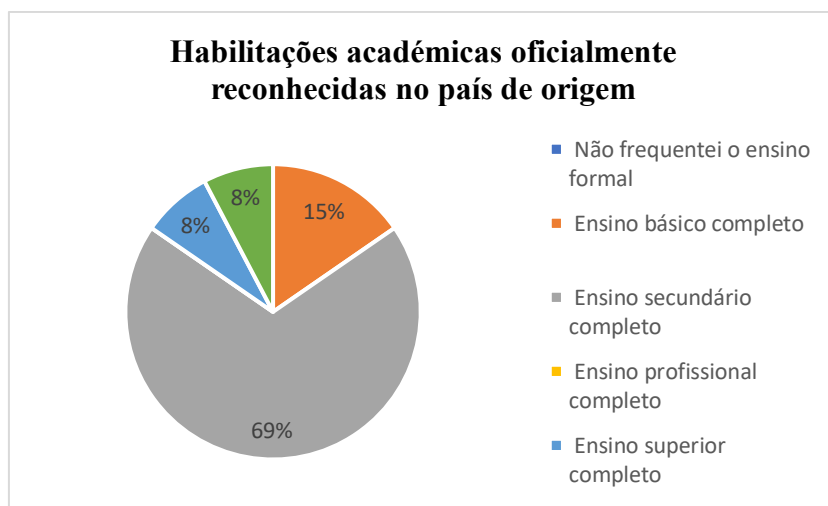


Gráfico 2. Habilitações académicas oficialmente reconhecidas no país de origem

No que respeita ao acesso à internet, 92% dos participantes utilizavam principalmente o dispositivo móvel (Smartphone; tablet, etc.), para aceder à internet (Anexo 23, Quadro a), sendo que o faziam preferencialmente (77%) a partir de casa (Anexo 23, Quadro c). A maioria dos participantes utilizava a internet todos os dias (85%), e apenas uma

pequena parte utilizava algumas vezes por semana (8%), ou muito raramente (8%) (Anexo 23, Quadro c). A maioria dos participantes viviam em casas por si arrendadas (n= 10), sendo que apenas três viviam numa casa arrendada pela segurança social (Anexo 23, Quadro d).

4.1.1 – Barreiras e necessidades dos participantes na PAE.

Considerando que a procura ativa de emprego por parte dos participantes do estudo envolve condições relacionadas com: i) o apoio económico, ii) apoio institucional, iii) participação social, iv) apoio psicológico, v) e académico, os mesmos apresentam-se como necessários e fundamentais, para o sucesso da procura ativa de emprego (Quadro 16). Pelo exposto, antes de passarmos à caracterização das dificuldades e necessidades dos participantes ao nível da procura ativa de emprego, faremos uma breve caracterização dos participantes, quanto a estes aspetos, tal como se apresenta o Quadro 16.

Quadro 16 – Condições inerentes à procura ativa de emprego por parte dos participantes

Apoio económico	Apoio institucional	Participação social	Apoio Psicológico	Apoio académico
<p>i) ter dinheiro para as despesas pessoais;</p> <p>ii) ter viatura própria, e/ou, dinheiro para transportes públicos.</p>	<p>iii) ter apoio da segurança social</p> <p>iv) ter apoio para resolver questões nos serviços estrangeiros e fronteiras.</p>	<p>v) fazer atividades de que se gosta;</p> <p>vi) ter informação relevante sobre os direitos e deveres;</p> <p>vii) adaptar os hábitos e estilos de vida a Portugal;</p> <p>viii) relacionar-se com os portugueses;</p> <p>ix) participar em eventos de apoio social.</p> <p>x) encontrar um emprego</p>	<p>xi) ter apoio psicológico;</p> <p>xii) conseguir gerir a angústia;</p> <p>xiii) aceitar o que se deixou para trás.</p>	<p>xiv) continuar a estudar;</p> <p>xv) ter equivalência escolar;</p> <p>xvi) aprender a língua portuguesa</p> <p>xvii) dialogar com os portugueses</p>

Os dados recolhidos pelo questionário 01 (Quadro 17), aplicado na fase I do estudo, revelaram que a maioria dos participantes considerou que é muito difícil (31%) e difícil (23%), ter apoio financeiro para despesas pessoais, bem como, muito difícil (31%) e difícil

(23%), ter viatura própria e dinheiro para transportes públicos. No que respeita ao apoio institucional, as opiniões sobre o apoio da segurança social e do SEF dividiram-se entre o muito difícil (23%), pouco difícil (31%) e nada difícil (23%). Ao nível da participação social, parte dos participantes considerou que não é difícil (46%) fazer as atividades de que gostam, sendo que a maioria considerou que não é nada difícil ter conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto refugiados e beneficiários de proteção internacional (54%). Com efeito, a maioria dos participantes mencionou ser nada difícil (54%) adaptarem-se à cultura de Portugal, ou mesmo, pouco difícil (38%) ou nada difícil (31%), relacionarem-se com os portugueses, e participar em eventos de apoio social (54%). Pelo exposto, a interação com os portugueses e adaptação à cultura portuguesa, não se revelaram como obstáculos para os participantes, sendo que os mesmos consideraram que a esse nível, têm facilidade em interagir e participar na sociedade portuguesa.

A maioria dos participantes referiu ser muito difícil (31%) e difícil (31%) arranjar um emprego em Portugal, o que pode estar implicitamente relacionado, com a dificuldade que os participantes têm em obter equivalência escolar das competências adquiridas no país de origem – considerado como prioridade futura. Não obstante, parte dos participantes, considerou que não é nada difícil (31%) arranjar um emprego em Portugal.

Concernente ao apoio psicológico, a maioria dos participantes considerou ser pouco difícil (23%) e nada difícil (38%) ter apoio psicológico. Porém as respostas dividiram-se no que se trata ao conseguir gerir a angústia, sendo que alguns dos participantes consideraram ser muito difícil (31%), difícil (8%), e um pouco difícil (15%), bem como, ao facto de conseguirem aceitar o que foi deixado para trás. Verificamos assim que parte dos participantes ainda teve alguma dificuldade em conseguir gerir a angústia da sua situação de refugiado, e aceitar a vida pessoal e profissional que tiveram de deixar para trás, o que nos parece natural.

No que se refere ao apoio ao nível académico, os participantes concordaram que é muito difícil (38%) e difícil (8%) continuar a estudar, porém, outros referiram que é pouco (23%) ou nada difícil (8%) dar continuidade aos estudos. Relativamente a ter equivalência escolar, os participantes foram de opinião que é um processo muito difícil (38%) e difícil (23%), sendo que apenas uma parte considerou pouco difícil (15%) e nada difícil (23%). Parte dos participantes considerou ser nada difícil aprender a língua portuguesa (46%), sendo que a maioria considerou ser nada difícil conversar com os portugueses (62%). Abordadas

as dificuldades sentidas pelos participantes em matéria do apoio económico, apoio institucional, participação social, apoio psicológico e académico, apresentamos ainda neste ponto os aspetos que estes participantes consideram serem prioritários num futuro próximo.

Quadro 17 – *Dificuldades e necessidades dos participantes ao nível da PAE*

Categorias	Resposta dos participantes					
	Muito difícil	Difícil	Sem opinião	Pouco difícil	Nada difícil	Sem resposta
i) ter dinheiro para as despesas pessoais	31% (4)	23% (3)	8% (1)	15% (2)	8% (1)	15% (2)
ii) ter viatura própria, e/ou, dinheiro para transportes públicos	31% (4)	23% (3)	15% (2)	23% (3)	8% (1)	
iii) ter apoio da segurança social	23% (3)	8% (1)	15% (2)	31% (4)	23% (3)	
iv) ter apoio para resolver questões nos serviços estrangeiros e fronteiras	23% (3)	8% (1)	15% (2)	23% (3)	23% (3)	8% (1)
v) fazer atividades de que se gosta	15% (2)	23% (3)		15% (2)	46% (6)	
vi) ter informação relevante sobre os direitos e deveres	15% (2)	8% (1)		23% (3)	54% (7)	
vii) adaptar os hábitos e estilos de vida de Portugal	23% (3)	8% (1)		15% (2)	54% (7)	
viii) relacionar-se com os portugueses	23% (3)			38% (5)	31% (4)	8% (1)
ix) participar em eventos de apoio social.	8% (1)	15% (2)	8% (1)	8% (1)	54% (7)	8% (1)
x) Arranjar um emprego	31% (4)	31% (4)			31% (4)	8% (1)
x) ter apoio psicológico			15% (2)	23% (3)	38% (5)	23% (3)
xi) conseguir gerir a angústia	31% (4)	8% (1)	15% (2)	23% (3)	15% (2)	8% (1)
xii) aceitar o que se deixou para trás	23% (3)	23% (3)	8% (1)	15% (2)	31% (4)	
xiii) continuar a estudar	38% (5)	8% (1)	8% (1)	23% (3)	15% (2)	8% (1)

Categorias	Resposta dos participantes					
	Muito difícil	Difícil	Sem opinião	Pouco difícil	Nada difícil	Sem resposta
xiv) ter equivalência escolar	38% (5)	23% (3)		15% (2)	23% (3)	
xv) aprender a língua portuguesa, e conversar com os portugueses.	31% (4)	8% (1)		8% (1)	46% (6)	8% (1)
xvi) conversar com os portugueses	15% (2)			8% (1)	62% (8)	15% (2)

4.1.1.1 – Prioridades futuras dos participantes.

A análise dos resultados obtidos a partir do questionário 01 ainda permitiu indicar as prioridades futuras dos participantes. O tratamento dos dados a este respeito pode ser consultado no Quadro 18. Assim, no que respeita ao regresso ao país de origem, a maioria dos participantes considerou que é nada prioritário (62%), ou mesmo pouco prioritário (15%). No entanto, foi de comum consenso ser muito prioritário (54%) e prioritário (31%) continuar a estudar. Foi igualmente identificado como muito prioritário (38%) e prioritário (31%) pelos participantes verem as suas competências profissionais reconhecidas em Portugal. De igual forma, consideraram muito prioritário (46%) e prioritário (31%) desenvolver a sua competência digital. Foi dada também relevância e prioridade (muito prioritário 54% e prioritário 31%) participação em ações de desenvolvimento de competências de procura ativa de emprego. O ter equivalência escolar foi uma prioridade identificada pela maioria dos participantes (69%), que pode estar relacionado com o facto de a maioria dos participantes ter considerado muito prioritário trabalhar na sua área profissional (77%). Não obstante as prioridades identificadas pelos participantes, como referido no capítulo da metodologia, apenas os que também compreendiam, escreviam, liam e falavam em português, puderam participar no curso, dado o mesmo ser dinamizado em língua portuguesa (Anexo 22). Assim, foi necessário aferir qual o nível de proficiência dos participantes na utilização da língua Portuguesa, na escrita, leitura e oralidade através da análise dos dados do questionário 01 (Anexo 22).

Quadro 18 – *Prioridades futuras dos participantes*

Categorias	Resposta dos participantes					
	Nada priorit.	Pouco priorit.	Sem opinião	Priorit.	Muito priorit.	Sem resposta
i) Regressar ao meu país de origem	62% (8)	15% (2)	8% (1)		15% (2)	
ii) Continuar a estudar		8% (1)		31% (4)	54% (7)	8% (1)
iii) Desenvolver a competência digital	8% (1)		8% (1)	31% (4)	46% (6)	8% (1)
iv) Participar em ações de desenvolvimento de competências de procura ativa de emprego		8% (1)		31% (4)	54% (7)	8% (1)
v) Ter equivalência escolar		8% (1)	8% (1)	8% (1) (2)	69% (9)	8% (1)
vi) Trabalhar na minha área profissional	8% (1)				77% (10)	15% (2)

4.1.1.2 – *Experiência profissional dos participantes.*

No Quadro 19 observam-se as percentagens referentes à experiência profissional dos participantes no país de origem e em Portugal. A maioria dos participantes trabalhou no país de origem (85%), sendo que apenas uma pequena parte dos participantes (15%), referiu não ter tido nenhuma experiência profissional no seu país. De igual forma, a maioria dos participantes também referiu ter alguma experiência de trabalho em Portugal (69%).

Quadro 19 – *Experiência profissional no país de origem e em Portugal*

Categorias	Resposta dos participantes	
	Sim	Não
i) Trabalhou no seu país de origem?	11% (85)	15% (2)
ii) Tem alguma experiência de trabalho em Portugal?	69% (9)	31% (4)

De acordo com o Quadro 20, as experiências profissionais dos participantes no país de origem variaram entre o ser: mecânico, bibliotecária, operador de mármore e azulejo,

contabilista; assistente de cozinha, costureira, agente de viagens, rececionista, secretária, marceneiro e farmacêutico.

Quadro 20 – *Última experiência profissional no país de origem*

Código	Última experiência profissional no país de origem
RR1	Mecânico.
RR2	No meu país de origem, eu estava a trabalhar numa biblioteca.
R3	Trabalhei em mármore e azulejo.
R4	O meu trabalho no país de origem, foi de contabilista.
R5	Gay Advocacy was my last work I did in my Country and was doing Kitchen assistant in a restaurant.
BPI10	Trabalhei em costura.
BPI 5	Trabalhar numa agência de viagens na R.D. Congo, tipo operador de caixa.
R8	
R9	Trabalhei na grande pensão do Congo como rececionista.
BPI2	Gostei de trabalhar como secretária rececionista, e também como empregada de balcão numa pastelaria.
R12	Trabalhei numa marcenaria.
R13	Não respondeu.
R14	Trabalhei como farmacêutico, técnico de balcão de farmácia, atendimento de utentes.

No Quadro 21 observámos que os valores da moda no que respeita a duração da última atividade profissional foi de 3 anos, sendo que a duração máxima foi de 30 anos, e a duração mínima foi de 1 ano. A média em termos de experiência profissional do grupo de participantes foi de 8 anos, apresentando um desvio padrão superior à média (9), dependendo que a amostra não é homogénea em termos da duração em anos da experiência profissional dos participantes, o que é ilustrado no Gráfico d, disponível no Anexo 23.

Quadro 21 – *Duração da experiência profissional no país de origem*

Duração da experiência profissional no país de origem	
Média	8,1
Moda	3
Desvio-padrão	9,036346361
Mínimo	1
Máximo	30
Soma	81
Contagem	10

Análise estatística efetuada com o suplemento de “Análise de Dados” do Excel 365.

De acordo com o Quadro 22, na fase I do estudo verificámos que em Portugal os participantes têm exercido funções em padaria e pastelaria, cafetaria, tradução, segurança, restauração, limpeza, call center; construção civil e em comércio.

Quadro 22 – *Última experiência de trabalho em Portugal*

Código	Última ou atual experiência de trabalho em Portugal
RR1	
RR2	Eu estava a trabalhar numa cafetaria, e atualmente estou a trabalhar como tradutora.
R3	
R4	Trabalhei como segurança no Conselho Português para os Refugiados.
R5	<i>I have work with Noori Shushi Restaurant in Portugal.</i>
BPI10	Em limpeza.
BPI 5	Formação numa empresa: Call center, trabalhei temporariamente na empresa Artic.
R8	Construção civil (Renovação/remodelação total). Neste momento estou a fazer uma formação de técnico de obra/construção civil no Cenfic. Trabalho como voluntário com a Associação de Refugiados em Portugal (ARP) desde a sua criação em 2010. Trabalhei alguns anos na Noruega.
R9	Não respondeu
BPI2	Não respondeu
R12	Tradutor.
R13	Fiz um curso de língua portuguesa e formação de operadora de loja.
R14	Não respondeu

De acordo com os dados apresentados no Quadro 23, a moda de duração da última atividade profissional em Portugal foi de 1 ano, a duração máxima foi de 10 anos, e a duração mínima foi de 1 ano. A média de duração da experiência profissional em Portugal foi aproximadamente de 3 anos, sendo que o desvio padrão foi superior à média, demonstrando a não homogeneidade da amostra.

Quadro 23 – *Duração da experiência profissional em Portugal*

Duração da experiência profissional em Portugal	
Média	2,875
Moda	1
Desvio-padrão	3,090885218
Mínimo	1

Máximo	10
Soma	23
Contagem	8

Análise estatística efetuada com o suplemento de “Análise de Dados” do Excel 365.

4.1.1.3 – Síntese da análise descritiva do questionário de caracterização dos participantes.

Os resultados indicam que os participantes consideraram não terem dificuldades em participar na sociedade portuguesa, porém consideraram ser muito difícil ou difícil arranjar emprego em Portugal. Os participantes têm também enfrentado alguma dificuldade em obter equivalência escolar. Apesar da maioria dos participantes ter o ensino secundário completo no seu país de origem, a equivalência escolar em Portugal que lhes foi dada foi o ensino básico. A moda da duração da experiência profissional dos participantes no país de origem foi de 3 anos, enquanto que em Portugal foi de 1 ano. Com efeito, a duração máxima de experiência profissional no país de origem foi de 30 anos, sendo que em Portugal, foi de 10 anos (Anexo 23, Gráfico r). A maioria dos participantes identificou como prioridade arranjar um emprego em Portugal, trabalhar na sua área profissional, bem como, desenvolver competências de procura ativa de emprego e a sua competência digital. Apresentados os resultados referentes às dificuldades e necessidades dos participantes na procura ativa de emprego, de seguida apresentamos os resultados obtidos no que respeita ao uso que os participantes afirmam fazer das redes sociais online que os mesmos disseram utilizar, e qual o seu nível inicial de competência digital para as competências identificadas para cada uma das áreas: segurança, criação de conteúdo digital, e comunicação e colaboração.

4.1.2 – RSO que os participantes utilizam.

Antes de apresentarmos os resultados referentes às RSO que os participantes disseram utilizar, importa contextualizar a sua perceção face a esta utilização, na interação com os outros e partilha de informação, assim como, as dificuldades identificadas pelos participantes para a utilização das RSO. Os resultados apresentados no Quadro 24 demonstram que a maioria dos participantes concordou (64%) que as RSO se apresentavam como espaços de partilha de informações e interação com os outros, e também concordaram totalmente (82%) que as RSO permitem comunicar com amigos familiares e conhecidos. Quanto à utilidade das RSO para participar na sociedade portuguesa, as opiniões dividiram-se entre o não concordo (9%), o não concordo totalmente (9%) e o concordo totalmente (18%), com maior expressão na opção concordo (36%) que as RSO lhes permitiam participar

na sociedade portuguesa. Os participantes foram ainda de opinião de que existem muitos perigos associados à utilização das RSO, no que respeita à sua segurança e privacidade. Não obstante, 27% (3) dos participantes não corroboraram esta opinião.

Quadro 24 – *Perceção face à sua utilização, na interação com os outros e partilha de informação*

Categorias	Resposta dos participantes					
	Não concordo Totalmente	Não Concordo	Sem opinião	concordo	Concordo plenamente	Sem resposta
i) As RSO são um espaço onde as pessoas partilham informações e estabelecem relações com outros	9% (1)			64% (7)	27% (3)	
ii) As RSO permitem-me comunicar com amigos, familiares e conhecidos				18% (2)	82% (9)	
iii) As RSO permitem-me participar na sociedade portuguesa	9% (1)	9% (1)	27% (3)	36% (4)	18% (2)	
iv) Existem muitos perigos associados à utilização das RSO, no que respeita à segurança e privacidade	27% (3)		9% (1)	45% (5)	18% (2)	

Os dados apresentados no Gráfico 3 mostram que a maioria dos participantes referiu não ter dificuldade (45%, 27%) em utilizar as RSO, no entanto, 2 dos participantes (18%) confirmaram ter alguma dificuldade em utilizar as RSO.

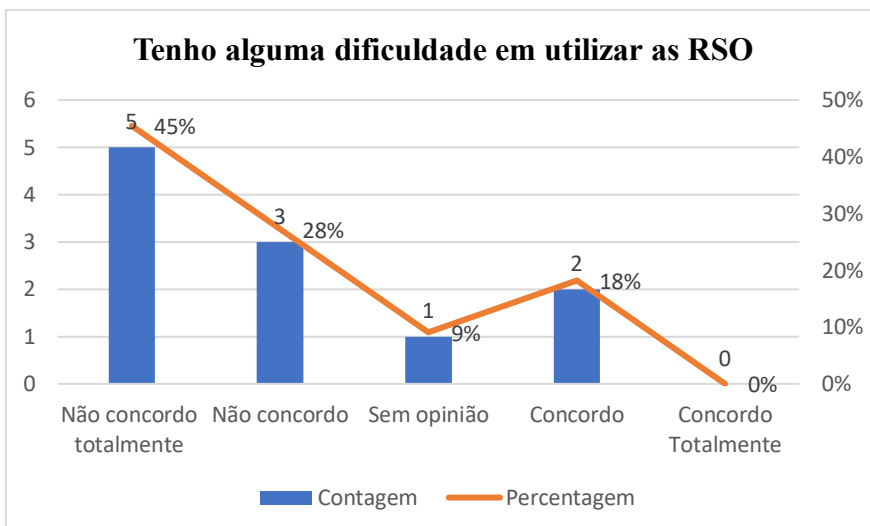


Gráfico 3. Dificuldades em utilizar as RSO

Observámos no Gráfico 4 que o Facebook (82%), o YouTube (91%), Google + (73%) e o WhatsApp (64%), foram as redes sociais online mais utilizadas pelos participantes, sendo o LinkedIn (9%) uma das RSO menos utilizada.

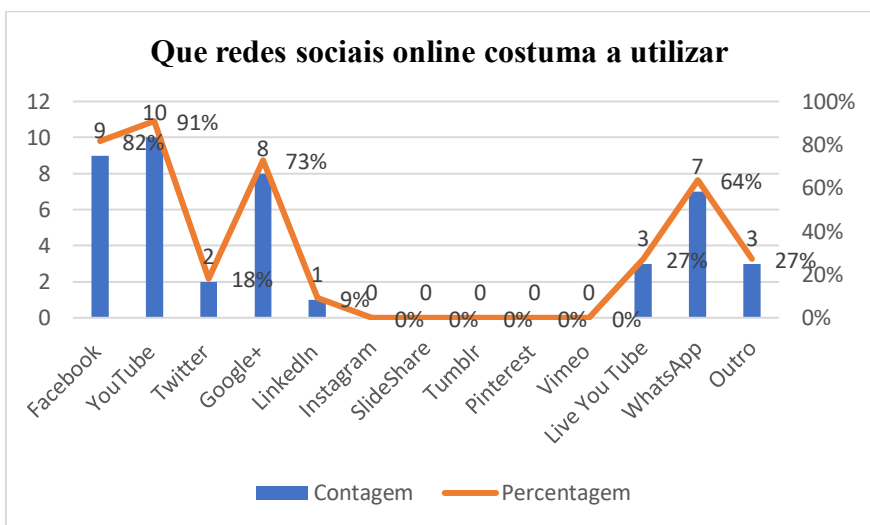


Gráfico 4. RSO mais utilizadas pelos participantes

Com efeito, no Gráfico 5, o LinkedIn (73%) apresenta-se como uma das redes sociais online que a maioria dos participantes referiu que gostaria de utilizar, em conjunto com o Instagram (82%), Twitter (64%), Tumblr (55%) e Vimeo (55%).

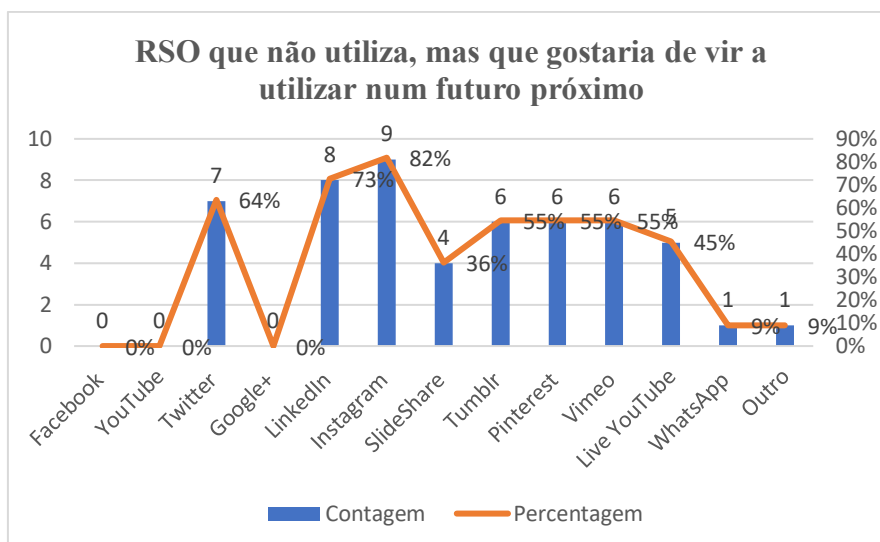


Gráfico 5. RSO que os participantes gostariam de utilizar futuramente

No Quadro 25 apresentamos as justificações apresentadas pelos participantes, para o facto de não utilizarem as RSO anteriormente referidas, o que se deveu exclusivamente a não saberem as utilizar, sendo que 1 dos participantes (BPI 14) referiu não utilizar as RSO porque o seu dispositivo móvel “não tinha capacidade para carregar essas opções” .

Quadro 25 – RSO que não utilizam e que gostariam de utilizar - Justificação

Código do participante	Justificação dos participantes pela não utilização das RSO que gostariam de vir a utilizar
RR1	Porque não sei muitas coisas.
RR2	Eu não utilizo porque eu ainda não conheço como usar estas redes sociais online, mas quero usar.
RR4	Eu não utilizo porque ainda não conheço. Mas quero utilizar futuramente.
BPI4	Não conheço.
BPI5	Porque não tenho conhecimento, mas gostaria de vir a utilizar num futuro próximo.
RR8	Porque não são muito importantes na minha utilização e partilha de conteúdos para comunicar online.
RR9	Porque não tenho conhecimento.
BPI2	Nunca tive a oportunidade de aprender como utilizar tais redes sociais (YouTube e Instagram)

RR12	Não tenho conhecimento como se utilizam.
BPI13	Instagram porque nunca percebi como utilizar, e o Twitter também.
BPI14	Porque o meu telemóvel não tem capacidade para carregar as opções.

Quando questionados sobre a utilidade das RSO para encontrar emprego, apenas 3 dos participantes referiram utilizar o Facebook para procurar emprego, conforme ilustrado no Gráfico 6.

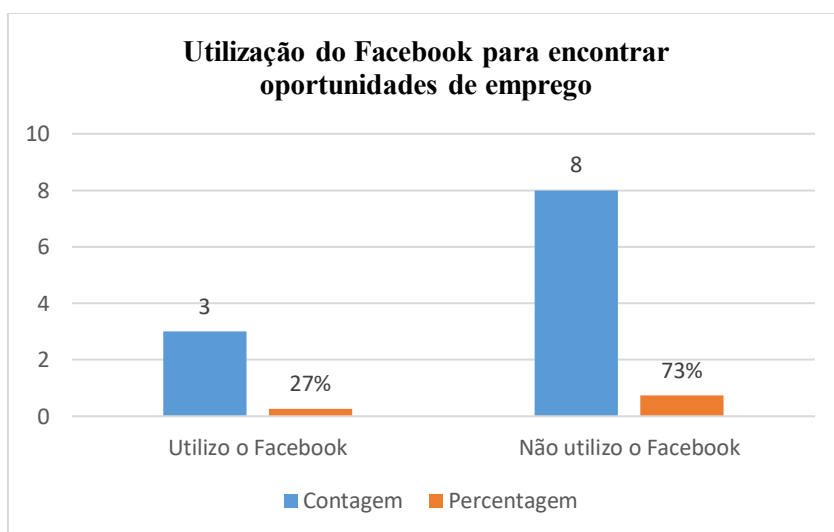


Gráfico 6. Utilização do Facebook pelos participantes para encontrar emprego

Não obstante, no Quadro 26, observámos que os participantes referiram utilizar as RSO nas suas atividades diárias, sobretudo, para pesquisar, procurar e encontrar informação (fi= 13). Relativamente ao resumo descritivo de um dia de utilização das RSO, referiram ainda utilizar as RSO para partilhar informação com amigos, familiares e colegas(fi=9), e falar e comunicar com os outros (fi=7) (Anexo 23, Quadro e).

Quadro 26 – Frequência de ações realizadas pelos participantes aquando da utilização de RSO

Categoria	Código do participante	Ações habituais	Fi
Partilhar informação	RR2	- Partilho informações	9
	RR8	- Partilhar informações	
	RR9	- Partilhar informação	
Falar/Comunicar	RR2	- Falo sempre com os meus irmãos e os meus filhos e os meus amigos	7

Categoria	Código do participante	Ações habituais	Fi
	RR8	- Falar com amigos e familiares	
	RR9	- Falar com amigos, familiares	
	BPI2	- Comunico-me com pessoas conhecidas	
	BPI13	- Falar com os meus amigos e familiares	
	BPI14	- Comunicar com amigos/familiares	
	RR1	- Encontrar amigos e família	
	BPI2	- Pesquisar informações	
Pesquisar/procurar/encontrar	BPI5	- Procurar informação do meu interesse	13
	BPI12	- Procurar informações	
	BPI13	- Pesquisar informação de meu interesse	
	BPI14	- Para ter informação	
Escutar/assistir	BPI13	- Escutar músicas e filmes do meu país	1
Ler	RR4	- Ler história	1

Verificadas as RSO que os participantes referiram utilizar, e as que pretendiam vir a utilizar num futuro próximo, assim como, a perceção que os mesmos indicaram ter sobre a sua utilização, seleccionaram-se as seguintes RSO que integraram a conceção do guião de aprendizagem: o Facebook; YouTube; Messenger; Google +, Skype e LinkedIn. Apesar de a maior parte dos participantes ter referido utilizar o WhatsApp, como meio de comunicação, optou-se pelo Messenger do Facebook, uma vez que o Facebook foi uma das RSO identificadas como a mais utilizada pelos participantes.

4.1.3 – Nível de proficiência inicial dos participantes.

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário 02, no que refere à avaliação do nível inicial de proficiência das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo) identificadas por cada participante. De acordo com o que foi referido no capítulo da metodologia, a escala de avaliação do nível de proficiência das competências-chave (da competência digital) do DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017), que se apresenta como uma escala do tipo Likert, de sete posições (Quadro

27). Para cada uma das afirmações do questionário 02, os participantes tiveram de selecionar o seu nível de proficiência de competência digital (Quadro 27).

Quadro 27 – Escala utilizada para mensurar o nível de competência digital dos participantes

Descrição do nível da competência digital	Posição
Eu não sei	0
Sei com o apoio de alguém	1
Sei com autonomia e apoio quando necessário	2
Sei sozinho	3
Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	4
Sei de forma independente e consigo ensinar outros	5
Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo	6
Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias	7

No entanto, dado que a maioria dos participantes se posicionou no até ao nível de proficiência 5, considerou-se para a apresentação e discussão dos resultados, a análise dos 5 primeiros níveis da escala utilizada, inerente à avaliação do nível de proficiência das competências-chave da competência digital. Os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário 02 dizem respeito aos 11 participantes que integraram a fase II deste projeto. No entanto, e considerando o objetivo da presente investigação, optou-se por considerar para a apresentação e discussão de resultados, apenas os dados dos participantes que frequentaram e participaram o curso na sua íntegra, tendo assim a possibilidade de comparar o nível de proficiência inicial e final, destes participantes. Pelo exposto, a análise circunscreveu-se a apenas a 6 dos 11 participantes selecionados para o estudo (Quadro 28).

Quadro 28 – *Participantes contabilizados para a apresentação e discussão dos resultados*

Grupo	Código	País	Proteção Jurídica
1	BPI10	Angola	Beneficiário de proteção internacional
2	BPI7	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional
2	RR12	Eritreia	Refugiado reinstalado
1	RR2	Eritreia	Refugiado reinstalado
1	BPI6	República Democrática do Congo	Beneficiário de proteção internacional
2	BPI 14	Angola	Beneficiário de proteção internacional

Temos ainda de referir, não obstante o inquérito por questionário 02 ter integrado a análise das cinco áreas-chave da competência digital, constantes no referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017), iremos focar a nossa apresentação dos resultados, considerando as áreas da: segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração, que foram as áreas abordadas no guião de aprendizagem. Por conseguinte, iremos apresentar os resultados do nível de proficiência das competências-chave dos 6 participantes que concluíram a formação (Quadro 28). Apresentamos primeiramente os resultados por participante, utilizando gráficos de barras, e posteriormente por grupo de participantes, recorrendo à frequência, média (\bar{X}), e desvio padrão (S').

4.1.3.1 – Pressupostos de avaliação – Nível de proficiência inicial.

Na avaliação inicial do nível de proficiência dos participantes, considerou-se o descritor de cada competência-chave (Lucas & Moreira, 2017). Por outro lado, por sabermos o nível de proficiência das competências-chave de competência digital a desenvolver pelos participantes, para além do descritor de competência, tivemos também em consideração: a complexidade da tarefa, os problemas a serem resolvidos e o nível de autonomia. Estando intimamente relacionados com as atividades práticas de aprendizagem desenvolvidas em

cada um dos módulos do guião. A Figura 12, extraída do referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017, p.14) apresenta os itens do referencial utilizados para avaliarmos o nível de proficiência dos participantes. Assim, para o cálculo do nível de proficiência inicial e final utilizámos respetivamente as seguintes fórmulas : \bar{X} *Nível de Cch inicial* = Σ *descritores de competência* / *n* *descritores*, assim como, a fórmula \bar{X} *Nível de Cch final* = Σ *exemplos de uso da competência* / *n* *exemplos de uso*. Em que \bar{X} corresponde à média obtida para uma determinada competência-chave (Cch) da competência digital.

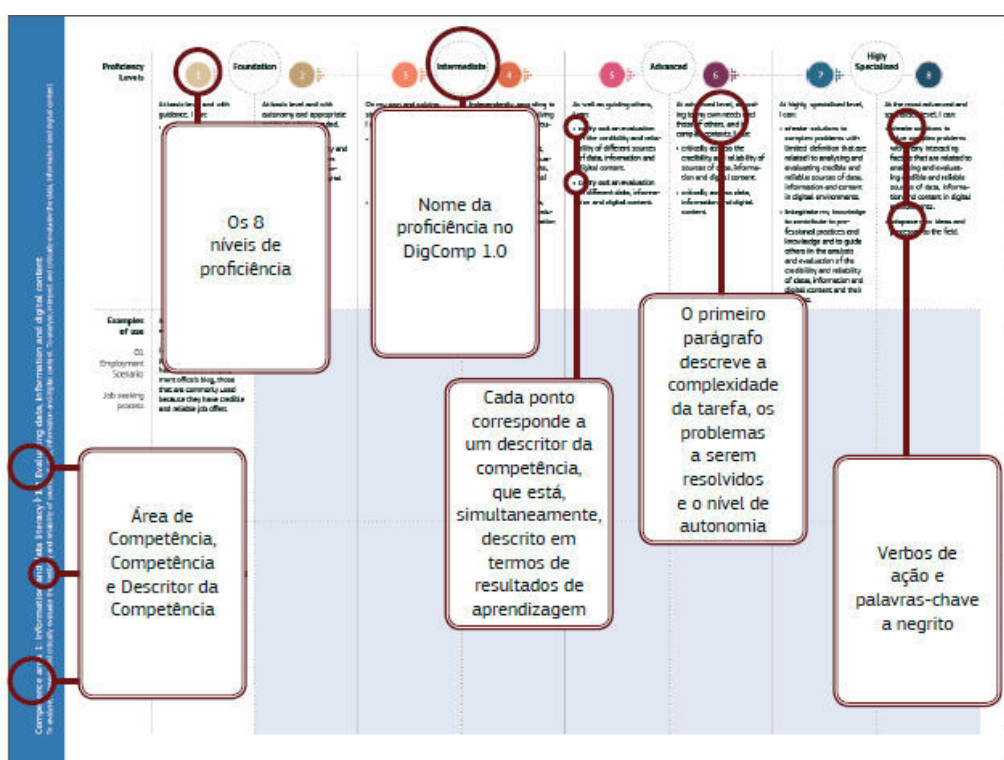


Figura 12. Itens do referencial DigComp 2.1 utilizados para avaliação das competências-chave da competência digital (Lucas & Moreira, 2017, p.14).

4.1.3.2 – Segurança – Nível de proficiência inicial.

Apresentados os pressupostos considerados para a avaliação do nível de proficiência das competências-chave da competência digital, apresentamos, neste ponto, o nível de proficiência inicial das competências-chave da área segurança, nomeadamente: i) proteção de dados pessoais e privacidade; ii) proteção de dispositivos; iii) proteção da saúde e bem-estar; e iv) proteção do meio ambiente.

Apresentamos primeiramente o nível de proficiência inicial das competências-chave por participante, e, posteriormente, por grupo de participantes. Relativamente à competência-chave “proteção de dados pessoais e privacidade”, os participantes do grupo 1 RR2 ($\bar{X}=0,7$); BPI6 ($\bar{X}=0$) e BPI10 ($\bar{X}=0$), evidenciaram não possuir esta competência, sendo que 2 dos participantes do grupo 2 (BPI7; RR12), revelaram possuir esta competência e aplicá-la com autonomia e apoio quando necessário (respetivamente $\bar{X}=2,0$; 2,3), e BPI14 referiu conseguir realizar esta competência de forma autónoma, e tendencialmente de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=3,7$) (Gráfico 7).

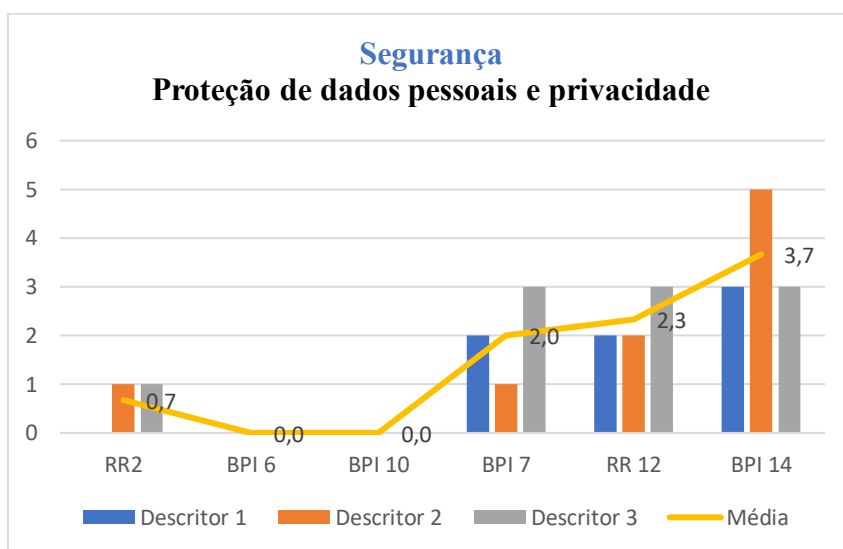


Gráfico 7. Nível de proficiência inicial “Proteção de dados pessoais e privacidade” grupo 1 e 2

No Gráfico 7, os descritores 1, 2 e 3 correspondem respetivamente a: i) consigo proteger dados pessoais e a minha privacidade, em ambientes digitais, ii) compreender como devo utilizar e partilhar informações pessoais, por forma a proteger-me a mim, e aos outros; iii) entender que os serviços digitais, utilizam uma "Política de Privacidade", para informar como os dados pessoais são usados. O Gráfico 7 apresenta ainda a média (\bar{X}) obtida por participante para esta competência-chave. Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') do grupo 1, verificou-se que, para a competência-chave “proteção de dados pessoais e privacidade” os participantes deste grupo revelaram não possuir esta competência-chave ($\bar{X}=0,22$; $S'=0,38$), enquanto que o grupo 2, revelou possuir esta competência-chave a um nível tendencialmente autónomo ($\bar{X}=2,6$; $S'=0,88$) (Quadro 29).

Quadro 29 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área segurança: Proteção de dados pessoais e privacidade – Grupo 1 e 2.

Proteção de dados pessoais e privacidade - Grupo 1		Proteção de dados pessoais e privacidade - Grupo 2	
Média (\bar{X})	0,222222222	Média (\bar{X})	2,666666667
Desvio-padrão (S')	0,384900179	Desvio-padrão (S')	0,881917104
Mínimo	0	Mínimo	2
Máximo	0,666666667	Máximo	3,666666667
Soma	0,666666667	Soma	8
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software* Excel 365.

No que respeita à competência-chave “proteção de dispositivos”, 1 participante do grupo 1, posicionou-se no nível sei com o apoio de alguém (RR2, \bar{X} =1). No entanto, BPI6 e BPI10 admitiram não possuir esta competência-chave (\bar{X} =0). Por sua vez, 2 dos participantes do grupo 2 (BPI7; BPI14), posicionaram-se num nível tendencialmente autónomo (\bar{X} =2,5), sendo que RRI12 admitiu estar no nível em que necessita do apoio de alguém (\bar{X} = 1), (Gráfico 8).

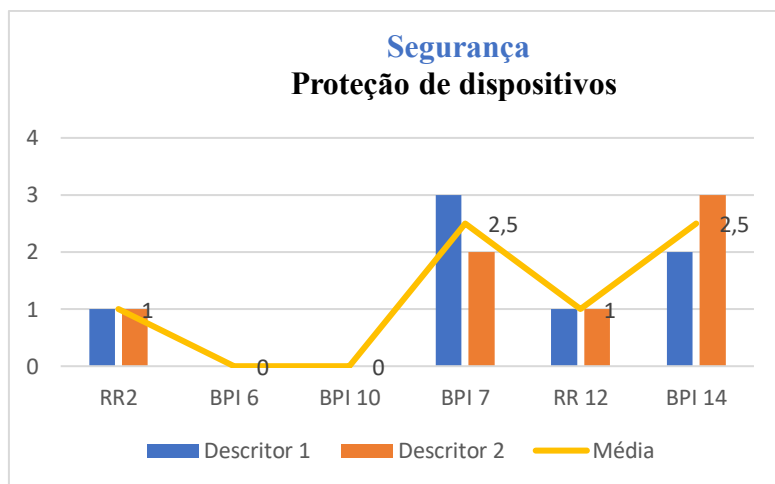


Gráfico 8. Nível de proficiência inicial “Proteção de dispositivos” grupo 1 e 2

No gráfico 8, os descritores 1 e 2 correspondem respetivamente a: i) consigo proteger os meus dispositivos informáticos, e conteúdos, tal como, ii) compreender os riscos e ameaças em ambientes digitais. O Gráfico 8 apresenta ainda a média (\bar{X}) obtida por participante para esta competência-chave. Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') do grupo 1, verificou-se que os participantes deste grupo não possuíam esta competência-

chave “proteção de dispositivos” ($\bar{X}=0,33$; $S'=0,57$), enquanto que o grupo 2, se posicionou num nível autónomo e necessitando de apoio quando necessário ($\bar{X}=2$; $S'=0,86$) (Quadro 30).

Quadro 30 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes 1 e 2 – Área segurança: Proteção de dispositivos

Proteção de dispositivos - Grupo 1		Proteção de dispositivos - Grupo 2	
Média (\bar{X})	0,333333333	Média (\bar{X})	2
Desvio-padrão (S')	0,577350269	Desvio-padrão (S')	0,866025404
Mínimo	0	Mínimo	1
Máximo	1	Máximo	2,5
Soma	1	Soma	6
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Para a competência proteção da saúde e bem-estar, todos os participantes do grupo 1 admitiram não possuir esta competência-chave (RR2, BPI6, BPI10 n =0). Verificando-se inclusivamente, que 1 dos participantes do grupo 2 (RR12), também admitiu não possuir esta competência-chave (n=0). No entanto, BPI7 e BPI14 posicionaram-se respetivamente no nível com o apoio de alguém, e com autonomia e apoio quando necessário (respetivamente n=1;2) (Gráfico 9).

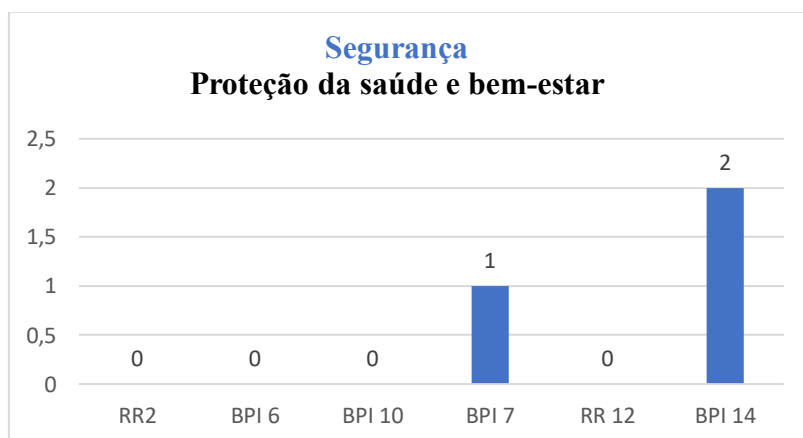


Gráfico 9. Nível de proficiência inicial “Proteção da saúde e bem-estar” grupo 1 e 2

Dado que todos os participantes do grupo 1 admitiram não possuir esta competência-chave, tanto a média (\bar{X}) como o desvio padrão (S') deste grupo, foi igual a zero. Por outro

lado, o grupo 2 posicionou-se no nível que necessitavam do apoio de alguém ($\bar{X}=1$; $S'=1$) (Quadro 31).

Quadro 31 – *Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área segurança: Proteção da saúde e bem-estar – Grupo 2*

Proteção da saúde e bem-estar - Grupo 2

Média (\bar{X})	1
Desvio-padrão (S')	1
Mínimo	0
Máximo	2
Soma	3
Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Na competência-chave “proteção do meio ambiente”, 1 dos participantes do grupo 1 (RR2), posicionou-se no nível autónomo com a possibilidade de ensinar outros (n= 5). No entanto, BPI6 e BPI10 admitiram não possuir esta competência. Do grupo 2, RR12, admitiu não possuir esta competência-chave, enquanto que BPI7 e BPI14 se posicionaram respetivamente no nível autónomo, e autónomo com apoio quando necessário (respetivamente n=3;2), conforme ilustrado no Gráfico 9. Dado que esta competência-chave tinha apenas um descritor de competência, o nível indicado para a ação (conheço o impacto ambiental das tecnologias digitais e sua utilização), este correspondeu ao único nível atribuído a esta competência (Gráfico 10).

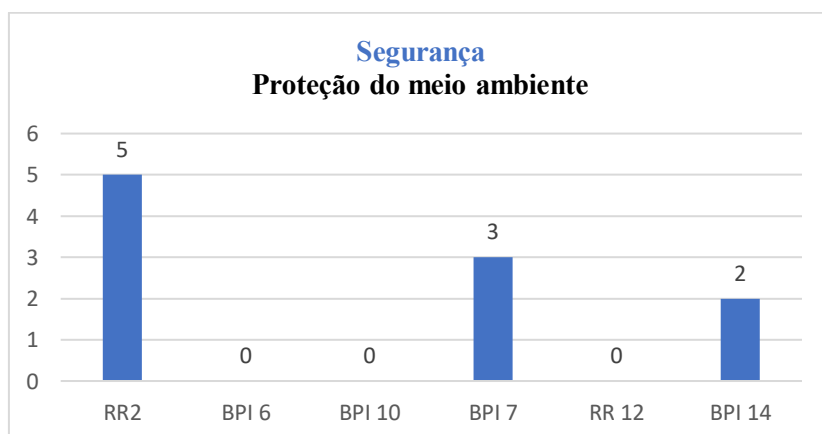


Gráfico 10. Nível de proficiência inicial “Proteção do meio ambiente” grupo 1 e 2

Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') do grupo 1, apesar da média (\bar{X}) indicar um nível de proficiência tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário, verificou-se que o valor do desvio padrão foi superior à média, dada a discrepância de valores obtidos por cada um dos participantes ($\bar{X}=1,66$; $S'=2,8$). Por outro lado, no grupo 2, que apresentou a mesma média do que do grupo 1, (S') foi menor ($\bar{X}=1,66$; $S'=1,52$) (Quadro 32).

Quadro 32 – *Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Área segurança: Proteção do meio ambiente – Grupo 1 e 2*

Proteção do meio ambiente - Grupo 1		Proteção do meio ambiente - Grupo 2	
Média (\bar{X})	1,666666667	Média (\bar{X})	1,666666667
Desvio-padrão (S')	2,886751346	Desvio-padrão (S')	1,527525232
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	5	Máximo	3
Soma	5	Soma	5
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Em resumo, de acordo com os dados apresentados, e sintetizados no Quadro 43, verificou-se que para as quatro competências-chave da área segurança, os participantes do grupo 1 admitiram não possuir estas competências-chave, ou necessitar do apoio de alguém. Por outro lado, os participantes do grupo 2 posicionaram-se preferencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), com pendor para um nível tendencialmente autónomo (Gráfico 33).

Quadro 33 – *Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área segurança da competência digital – Grupo 1 e 2*

Área Segurança	Nível de Proficiência dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
Competência-chave	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
i) Proteção de dados pessoais e privacidade	0,7	0	0	2,0	2,3	3,7
ii) Proteção de dispositivos	1	0	0	2,5	1	2,5
iii) Proteção da saúde e bem-estar	0	0	0	1	0	2

Área Segurança	Nível de Proficiência dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
Competência-chave	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
iv) Proteção do meio ambiente	5	0	0	3	0	2

Apresentados os resultados do nível de proficiência inicial de cada competência-chave da área da segurança, apresentamos de seguida os resultados obtidos na avaliação do nível de proficiência inicial de três das competências da área de criação de conteúdo digital (Lucas & Moreira, 2017).

4.1.3.2 – Criação de conteúdo digital – Nível de proficiência inicial.

O guião de aprendizagem abordou as seguintes competências-chave da área criação de conteúdo digital: i) desenvolvimento de conteúdo digital, ii) integração e reelaboração de conteúdo e iii) direitos de autor e licenças. Dado que cada competência-chave da área criação de conteúdo digital tinha apenas um descritor de competência, o nível atribuído à ação do descritor, constituiu-se o nível atribuído à mesma.

Neste sentido, para a competência-chave de desenvolvimento de conteúdo digital (consigo criar e editar conteúdo digital, em diferentes formatos para expressar as minhas opiniões através dos meios digitais), BPI6 e BPI10 admitiram não possuir esta competência-chave, sendo que RR2 posicionou no nível de quem necessita do apoio de alguém (n=1). Do grupo 2, BPI7 e RR12, posicionaram-se no nível que necessitam do apoio de alguém (n=1), enquanto BPI14 admitiu estar num nível autónomo (n= 3), conforme ilustrado pelo Gráfico 11.

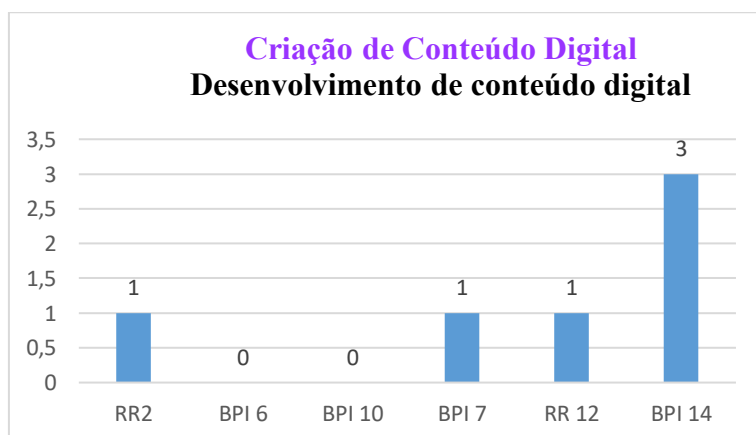


Gráfico 11. Nível de proficiência inicial – Área criação de conteúdo digital: desenvolvimento de conteúdo digital - Grupo 1 e 2

Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') o grupo 1 demonstrou tendencialmente não possuir esta competência-chave, ($\bar{X}=0,33$; $S'=0,57$), enquanto o grupo 2, se posicionou num nível tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=1,66$; $S'=1,15$), como apresentado no Quadro 34.

Quadro 34 – *Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área criação e conteúdo digital: Desenvolvimento de conteúdo digital – Grupo 1 e 2*

Desenvolvimento de conteúdo digital - Grupo 1		Desenvolvimento de conteúdo digital - Grupo 2	
Média	0,333333333	Média	1,666666667
Mediana	0	Mediana	1
Desvio-padrão	0,577350269	Desvio-padrão	1,154700538
Mínimo	0	Mínimo	1
Máximo	1	Máximo	3
Soma	1	Soma	5
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

De acordo com o Gráfico 12, no que respeita à competência-chave integração e reelaboração de conteúdo digital (consigo criar e editar conteúdo digital, em diferentes formatos para expressar as minhas opiniões através dos meios digitais), BPI6 admitiu não possuir esta competência-chave, RR2 posicionou-se no nível de quem necessita do apoio de alguém (n=1), BPI10, admitiu estar num nível autónomo (n= 3). Por sua vez, do grupo 2 RR12 posicionou-se no nível de necessitar o apoio de alguém (n= 1), e BPI14 admitiu estar num nível autónomo (n=3), e BPI7 admitiu estar no nível que consegue realizar com autonomia e apoio quando necessário (n= 2).

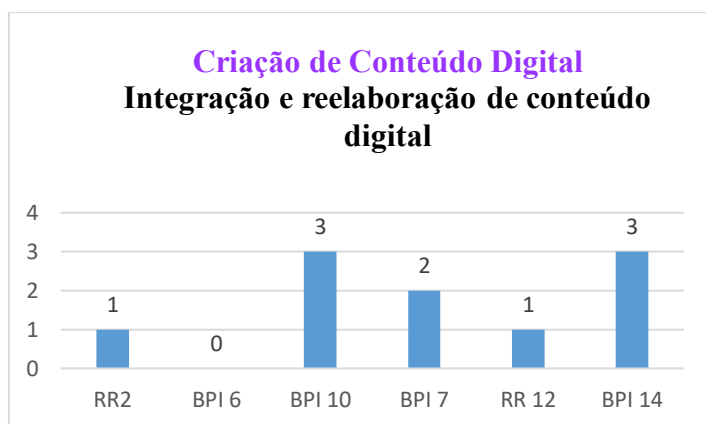


Gráfico 12. Nível de proficiência inicial – Área criação de conteúdo digital - Integração e reelaboração de conteúdo digital - Grupo 1 e 2

Para a competência-chave integração e reelaboração de conteúdo digital verificou-se o desvio padrão (S') foi superior à média ($\bar{X}=1,33$; $S'=1,52$) demonstrando a não homogeneidade do nível de proficiência obtido pelo grupo de participantes (Quadro 35). O grupo 2 se posicionou tendencialmente a um nível autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=2$; $S'=1$).

Quadro 35 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes – Área criação e conteúdo digital: Integração e reelaboração de conteúdo – Grupo 1 e 2

Integração e reelaboração de conteúdo - Grupo 1		Integração e reelaboração de conteúdo - Grupo 2	
Média (\bar{X})	1,333333333	Média (\bar{X})	2
Desvio-padrão (S')	1,527525232	Desvio-padrão (S')	1
Mínimo	0	Mínimo	1
Máximo	3	Máximo	3
Soma	4	Soma	6
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software* Excel 365.

Para a competência-chave direitos de autor e licenças, todos os participantes do grupo 1 admitiram não possuir esta competência (RR2, BPI6 e BPI10, n=0). No entanto, do grupo 2, BPI14, posicionou-se num nível autónomo e com apoio quando necessário, sendo que BPI7 admitiu estar no nível de necessitar do apoio de alguém (Gráfico 13).

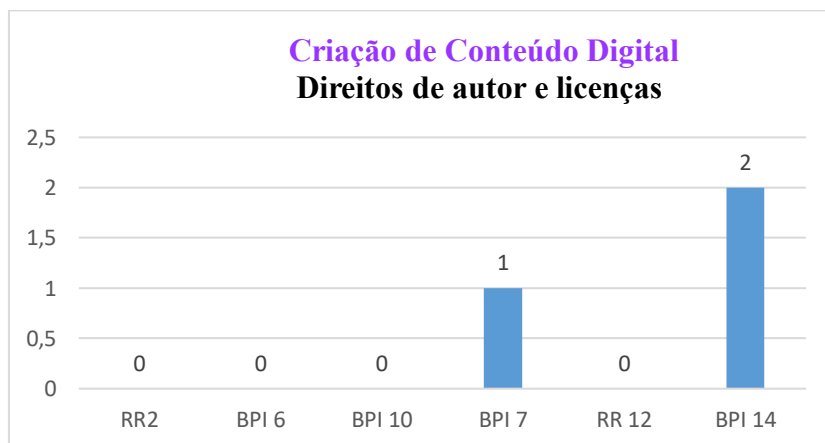


Gráfico 13. Nível de proficiência inicial “desenvolver conteúdo digital” grupo 1 e 2

Dado que todos os participantes do grupo 1 admitiram não possuir esta competência-chave, tanto a média (\bar{X}) como o desvio padrão (S') deste grupo foi igual a zero. Por outro lado, o grupo 2, posicionou-se tendencialmente no nível de necessitar do apoio de alguém ($\bar{X}=1$; $S'=1$) (Quadro 36).

Quadro 36 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Área criação e conteúdo digital: Direitos de autor e licenças – Grupo 1 e 2

Direitos de autor e licenças - Grupo 2

Média (\bar{X})	1
Desvio-padrão (S')	1
Mínimo	0
Máximo	2
Soma	3
Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Em síntese (Quadro 37), verificou-se mais uma vez, que os participantes do grupo 1 referiram não possuir as competências-chave da área criação de conteúdo digital. Enquanto que para a competência integração e reelaboração de conteúdo, mencionaram necessitar do apoio de alguém. Por outro lado, os participantes do grupo 2, posicionaram-se tendencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário). Verificou-se ainda que do grupo 1, BPI6 indicou não possuir nenhuma das competências-chave deste grupo, e que do grupo 2, BPI14 considerou posicionar-se num nível preponderantemente autónomo (Quadro 37).

Quadro 37 – Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área criação de conteúdo digital da competência digital – Grupo 1 e 2

Área Criação de Conteúdo Digital	Nível de Proficiência dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
i) Desenvolvimento de conteúdo digital	1	0	0	1	1	3
ii) Integração e reelaboração de conteúdo digital	1	0	3	2	1	3
iii) Direitos de autor e licenças	0	0	0	1	0	2

Por último, no ponto que segue, apresentamos os resultados obtidos pelos participantes para as competências-chave da área da comunicação e colaboração.

4.1.3.3 – Comunicação e colaboração – Nível inicial de proficiência inicial

A comunicação e colaboração é uma das áreas do referencial DigComp 2.1, que integra seis competências –chave. Não obstante, e como já exposto nos capítulos anteriores, o guião de aprendizagem, abordou três destas seis competências-chave, a saber: netiqueta; interação através das tecnologias digitais, e envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais. Pelo exposto, para a apresentação e discussão dos resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário02, tivemos em consideração estas competências-chave.

Para a competência “netiqueta” (consigo utilizar as regras de boas maneiras, ao utilizar as plataformas digitais; consigo interagir em ambientes digitais, tendo em consideração a diversidade cultural dos ambientes digitais), do grupo 1, RR2 posicionou-se no nível tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=1,5$). Por outro lado, BPI10 admitiu estar no nível que necessita do apoio de alguém ($\bar{X}=1$), enquanto BPI6 admitiu não possuir esta competência ($\bar{X}=0$). Do grupo 2, BPI7 e RR12, posicionaram-se no nível que necessitam do apoio de alguém (respetivamente $\bar{X}=1$), sendo que BPI14 admitiu estar no nível autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}= 2$, Gráfico 14). No Gráfico 14, os descritores 1 e 2, correspondem respetivamente a: i) consigo utilizar as regras de boas maneiras, ao utilizar as plataformas digitais; ii) consigo interagir em ambientes digitais, tendo em consideração a diversidade cultural dos ambientes digitais.

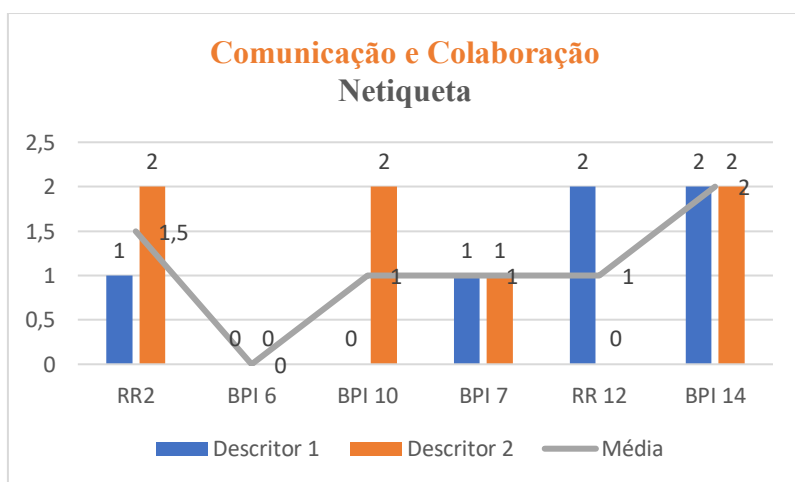


Gráfico 14. Nível de proficiência inicial “Netiqueta” grupo 1 e 2

Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') de ambos os grupos, verificou-se que o grupo 1 se posicionou tendencialmente no nível de necessitar do apoio de alguém

(\bar{X} =0,83; S' =0,76), enquanto que o grupo 2, admitiu estar predominantemente no nível que necessita do apoio de alguém (\bar{X} =1,3; S' =0,57, Quadro 38).

Quadro 38 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes– Comunicação e colaboração: Netiqueta – Grupo 1 e 2

Netiqueta - Grupo 1		Netiqueta - Grupo 2	
Média (\bar{X})	0,833333333	Média (\bar{X})	1,333333333
Desvio-padrão (S')	0,763762616	Desvio-padrão (S')	0,577350269
Mínimo	0	Mínimo	1
Máximo	1,5	Máximo	2
Soma	2,5	Soma	4
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Para a competência interação através das tecnologias digitais, do grupo 1, RR2 e BPI10, posicionaram-se tendencialmente num nível autónomo e com apoio quando necessário (\bar{X} =1,5). No entanto BPI6, admitiu estar no nível que necessitava do apoio de alguém (\bar{X} =1). Do grupo 2 BPI7 e RR12, posicionaram-se num nível autónomo e com apoio quando necessário (respetivamente \bar{X} =2, e \bar{X} =1,5), sendo que BPI14 admitiu estar no nível autónomo (\bar{X} = 3) (Gráfico 15).

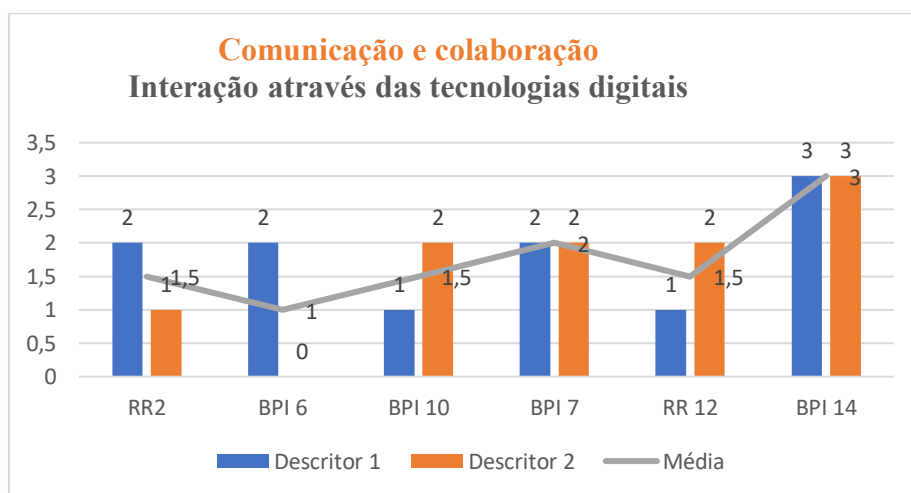


Gráfico 15. Nível de proficiência inicial – Área comunicação e colaboração - Interação através das tecnologias digitais - Grupo 1 e 2

No Gráfico 15, os descritores 1 e 2 correspondem respetivamente a: i) consigo comunicar a partir de uma variedade de tecnologias digitais; ii) consigo compreender de

forma clara o significado da comunicação digital num determinado contexto. Observa-se ainda no Gráfico 15 a média (\bar{X}) que cada participante obteve nesta competência-chave.

Por sua vez, para a competência-chave envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais, que compunha apenas um descritor de competência (consigo participar na sociedade através da utilização de serviços digitais públicos e privados), do grupo 1, BPI10 posicionou-se no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), RR2 posicionou-se no nível 1 (sei com o apoio de alguém), e BPI6, admitiu não ter esta competência. Semelhantemente, do grupo 2, BPI14, posicionou-se no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), BPI7 no nível 1 (sei com o apoio de alguém) enquanto que RR12 referiu não possuir esta competência (Gráfico 16).

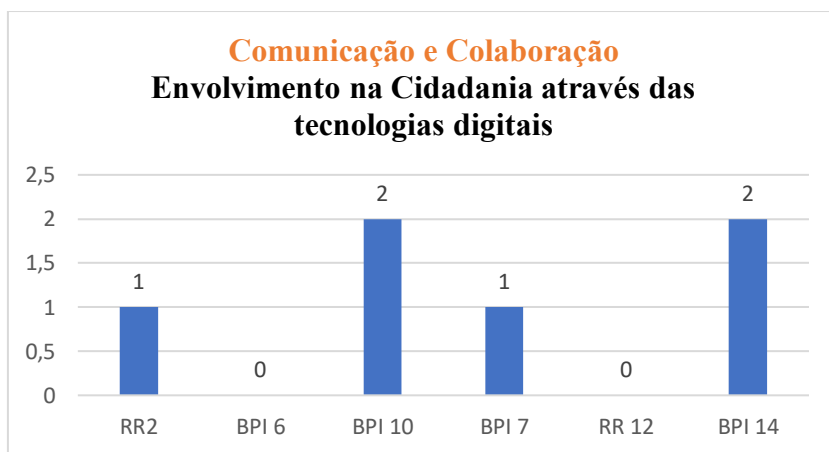


Gráfico 16. Nível de proficiência inicial “Interação através das tecnologias digitais” grupo 1 e 2

No que respeita à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') dos grupos 1 e 2, estes posicionaram-se no nível de necessitar o apoio de alguém, sendo que o valor da média \bar{X} , foi igual à do desvio padrão S' ($\bar{X}=1$; $S'=1$), demonstrando mais uma vez a não homogeneidade dos valores (Quadro 39).

Quadro 39 – Nível de proficiência inicial do grupo de participantes 1 e 2 – Comunicação e colaboração: Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais

Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais - Grupo 1		Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais - Grupo 2	
Média	1	Média	1
Desvio-padrão	1	Desvio-padrão	1

Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais - Grupo 1		Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais - Grupo 2	
Mínimo	0	Mínimo	0
Máximo	2	Máximo	2
Soma	3	Soma	3
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*

Em síntese, e de acordo com o Quadro 40, verificou-se que os participantes do grupo 1 para as três competências-chave da área comunicação e colaboração, se posicionaram tendencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), não obstante BPI6 ter referido que não possui as competências-chave netiqueta e envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais. Que de igual forma, os participantes do grupo 2, também se posicionaram tendencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), contudo, para a competência-chave interação através das tecnologias digitais, BPI14 indicou estar num nível autónomo (Quadro 40).

Quadro 40 – *Resumo do nível de proficiência inicial das competências-chave da área comunicação e colaboração da competência digital – Grupo 1 e 2*

Área Comunicação e Colaboração	Nível de Proficiência dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
Competência-chave	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
i) Netiqueta	1,5	0	1	1	1	2
ii) Interação através das tecnologias digitais	1,5	1	1,5	2	1,5	3
iii) Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais	1	0	2	1	0	2

Os resultados respeitantes à caracterização dos participantes e o seu nível de proficiência foram inseridos num documento em Excel, a partir dos quais se gerou uma versão detalhada do passaporte de competência digital inicial, apresentando a síntese do perfil de cada participante, e o nível de proficiência a desenvolver (Anexo 25). Decorrente da revisão da literatura efetuada (nomeadamente no que se refere à utilização do referencial europeu competência digital – DigComp 2.1) e dos resultados obtidos da aplicação do inquérito por questionário 01 e 02 identificaram-se os conteúdos e atividades, que podiam

ser tratados e desenvolvidos. Na conceção da proposta do guião de aprendizagem, entendeu-se que as atividades do guião de aprendizagem para o grupo 1 deveriam estar focadas no desenvolvimento do nível de proficiência 3 (sei com autonomia), dado que no geral se identificou que não possuíam as competências-chave de cada uma das áreas, enquanto que as atividades do grupo 2 se dirigiram ao desenvolvimento do nível de proficiência 5 (sei com autonomia e consigo ensinar outros), uma vez que na análise do nível de proficiência digital nas competências-chave de cada área em estudo, evidenciou que este grupo se situava tendencialmente num nível autónomo e com apoio quando necessário. Pelo exposto, no ponto que se segue, apresentamos os dados recolhidos através dos inquéritos por entrevista realizados a especialistas incluídos neste estudo, relativamente à apreciação da proposta inicial do guião de aprendizagem.

4.2 – Parecer dos Especialistas sobre o Protótipo de Guião de Aprendizagem – Resultados Obtidos

Para melhor entender como deve ser estruturado o guião de aprendizagem tendo em conta os objetivos definidos, subtemos uma proposta de guião de aprendizagem inicial a três especialistas em: i) competência digital; ii) refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, procura ativa de emprego e iii) redes sociais *online*. Como referido no capítulo da Metodologia, os protocolos das entrevistas foram analisados, com recurso à análise de conteúdo, com o intuito de obter dados que nos ajudassem a responder às questões complementares sobre a estrutura do guião de aprendizagem (Anexo 26, 27, 28). Decorrente desta análise, ajustou-se a estrutura, conteúdos e atividades inicialmente concebidos, do qual resultou a nossa proposta de guião de aprendizagem intermédio.

4.2.1 – Parecer do especialista em competência digital.

À data da realização da entrevista, a especialista cooperava com o Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF. Com uma experiência profissional de ensino de 13 anos, a especialista esteve mais ligada à área da competência digital, no âmbito do seu projeto de pós-doutoramento, no qual trabalhou com alunos do 3º ciclo, para o desenvolvimento das competências-chave da área da literacia de informação e de dados da competência digital (fi=34), referindo que “foi a partir do estudo que estreitei ligações com os autores do quadro” (fi=6), (Anexo 26).

A análise do protocolo da entrevista à especialista em competência digital, permitiu identificar 248 unidades de registo integradas e distribuídas pelas categorias e subcategorias

definidas, e conforme pode-se observar no Anexo 26. O resumo desta análise apresenta-se no Quadro 41 e 42. A análise foi organizada em dois temas centrais: i) estrutura do guião de aprendizagem (fi=54) e ii) sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem (fi= 139), sendo que este último tema, apresentou um maior índice de unidades de registo. No que respeita ao tema sobre a estrutura do guião de aprendizagem, o mesmo ficou organizado em duas categorias (organização dos módulos de aprendizagem (fi=48) e público-alvo (fi=6)), respetivamente com seis e uma subcategoria respetivamente, conforme apresentado no Quadro 51. Relativamente à categoria da organização dos módulos de aprendizagem, a especialista considerou ser importante existir um módulo de ambientação no curso (fi=11), tal como, um módulo de introdução à procura ativa de emprego (fi=4), referindo que “...através disso é que vai trabalhar a competência digital” (fi=3). Quanto à subcategoria seleção das áreas de competência digital (fi=18), a especialista considerou que o facto de termos selecionado apenas três áreas do referencial DigComp 2.1 “acaba por não ser redutor” (fi=10). De facto, na sua opinião, “apesar de não estarem aqui outras áreas de competência, (...) depois aparecem transversalmente nas atividades” (fi= 8). Na subcategoria definição de objetivos, deixou expresso que o que pretendíamos com o guião de aprendizagem não era “enumerar a competência digital” (fi=5), mas antes, identificar a competência digital dos participantes.

Sugeriu ainda que os níveis de competência digital fossem reformulados tendo em consideração o referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017) já traduzido (fi=5). Verificámos também a necessidade de definir em concreto o que pretendíamos com a componente online do guião de aprendizagem (fi=4).

Na categoria público-alvo (fi=6), e uma vez que o guião de aprendizagem era direcionado para refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, a especialista referiu que seria importante dar algum enfoque à nacionalidade dos mesmos (fi=4). Por conseguinte, e considerando os dados recolhidos, o guião de aprendizagem foi estruturado, tomando em consideração um módulo de ambientação e procura ativa de emprego, sendo que as áreas de competência digital selecionadas iam ao encontro do primeiro objetivo do estudo. Definiu-se ainda o que se pretendia com a componente online, e utilizou-se o referencial DigComp 2.1 traduzido para português, para identificação dos níveis de competência digital, e deu-se também enfoque à nacionalidade dos participantes na conceção dos conteúdos.

Quadro 41 – Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em competência digital

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
B - Estrutura do Guião de Aprendizagem	Organização dos módulos de aprendizagem	Pertinência da identificação da sessão de ambientação	11
		Pertinência do Módulo “Introdução à Procura ativa de emprego”	4
		Seleção das áreas de competência digital	18
		Redefinição de objetivos	6
		Reformulação dos níveis de competência	5
		Acompanhamento <i>online</i>	4
		Nacionalidade	6
	Público-alvo	Total	54

O tema, sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem, ficou organizado em nove categorias e vinte e duas subcategorias, distribuídas pelas categorias anteriores (Quadro 42). No que respeita à categoria conteúdos a abordar, a especialista referiu que existiam alguns temas que se repetiam ($f_i=3$), pelo que tivemos necessidade delimitar o foco pretendido em cada tema do guião de aprendizagem. Mencionou ainda ser importante utilizar a rede social online YouTube no módulo comunicação e colaboração na procura ativa de emprego, que segundo a especialista, contribuiria por exemplo para criar um currículo visual ou oral ($f_i=5$, Anexo 26). Ainda no que respeita à categoria conteúdos a abordar, a especialista referiu que o módulo de criação e conteúdo digital era o módulo que estava mais claro. Na categoria especificação e detalhe, referiu que as atividades necessitavam de estar mais detalhadas ($f_i=23$), o que foi feito para as atividades de cada módulo, descrevendo como pretendíamos operacionalizar as mesmas. No que respeita à categoria de conteúdo programático, a especialista referiu que não alteraria o mesmo ($f_i=6$), sugerindo alguns recursos ($f_i=9$) de suporte para consolidação do tema, como o

MOOCS4Inclusion¹³, e concordou com a proposta de redes sociais online a utilizar no guião de aprendizagem (fi=3). Relativamente à categoria de certificação de competência, sugeriu não criar certificados da área de competência digital a trabalhar, por considerar que “não faz muito sentido, estar a certificar uma área de competência, se não estamos a trabalhar as competências todas” (fi=4, Anexo 26). Na categoria desenvolvimento das competências-chave da competência digital, a especialista mencionou que a certificação deveria ser por competência-chave (fi=8), e que numa fase seguinte, dever-se-ia procurar certificar o curso (fi=6). Foi ainda mencionado pela especialista a necessidade de ajustar as atividades ao nível da proficiência a desenvolver, por exemplo, segundo a mesma, “a criação de um currículo no LinkedIn, poderá corresponder ao nível 4 ou básico, ou um nível intermédio”. Quanto à duração do curso, concordou com a carga horária proposta, referindo que não tinha conhecimento de outros cursos semelhantes ao proposto no guião de aprendizagem (fi=2).

Quadro 42 – *Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em competência digital*

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
C - Sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem	Conteúdos a abordar	Temas a introduzir no módulo segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego	11
		Temas a introduzir no módulo Comunicação e colaboração na procura ativa de emprego	14
		Clareza do módulo criação de conteúdo digital	3
	Especificação E detalhe	Atividades de aprendizagem	23
	Hardware	Dispositivos móveis a utilizar	5

¹³ Esta plataforma ainda utiliza um protocolo http, e não um protocolo https

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
	Proposta de conteúdo programático	Alterações ao nível do conteúdo	6
		Consolidação de conteúdos	2
		Implementação do curso	4
		Recursos para o curso	9
		Redes sociais <i>online</i> a utilizar (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype)	3
	Certificação da competência adquirida	Clarificação da certificação a atribuir	4
		Certificação e atividades de aprendizagem	7
		No final do módulo	4
		No final do curso	7
	C - Sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem	Desenvolvimento do nível de proficiência competência digital	Certificação por competência
Possibilidade de certificação do curso			6
Nível 4 e nível 5			7
Especificações do nível 5			6
Especificações do nível 4			6
Importância do detalhe das atividades de aprendizagem			1
Duração do curso		Ajuste das Horas <i>online</i> e presenciais ao conteúdo	1
Outros projetos		Desconhecimento da existência de cursos semelhantes	2
		Total	139

4.2.2 – Parecer do especialista em refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e procura ativa de emprego.

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do guião de entrevista à especialista em refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, e procura ativa de emprego. No que respeita à caracterização profissional, à data da realização da entrevista, trabalhava como coordenadora do departamento de emprego e formação profissional do Conselho Português para os Refugiados - CPR (fi=7). Nas suas palavras, “o meu objetivo, enquanto técnica de emprego, é conseguir apoiar ao nível da integração laboral” (fi=5). Com uma experiência profissional de 8 anos, enquanto animadora do gabinete de inserção profissional, e licenciada em ciências da comunicação, iniciou o seu percurso nestas áreas, enquanto voluntária do Conselho Português para os refugiados, referindo ainda que dá “(...) apoio também à formação do português língua estrangeira numa ótica mais de administração” (fi=2), e que o seu “(...) público-alvo são sobretudo os pedidos espontâneos”. Quanto à caracterização do público-alvo, a especialista referiu que as pessoas indicadas para o estudo, não são refugiadas reinstaladas todas elas, sendo também composto por “beneficiários de proteção internacional” (fi=11). A especialista também focou a importância das expectativas dos participantes ao nível do acolhimento, (reinstalação, recolocação, enquanto mecanismos de proteção internacional, e os pedidos espontâneos) (Anexo 27).

A análise de conteúdo realizada ao protocolo de entrevista desta especialista permitiu identificar 289 unidades de registo, distribuídos pelas categorias e subcategorias que podem ser consultados no Anexo 27. O resumo desta distribuição pode ser observado no Quadro 43 e 44. A análise de conteúdo do protocolo da entrevista da especialista em RR e BPI e PAE, no que respeita a proposta de guião de aprendizagem, foi também organizado em dois temas centrais: i) estrutura do guião de aprendizagem (fi=39) e ii) sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem (fi= 88), sendo que este último tema, apresentou um maior índice de unidades de registo, semelhantemente ao registado para a especialista em competência digital. O primeiro tema (estrutura do guião de aprendizagem), incluiu apenas uma categoria, organização dos módulos de aprendizagem (fi=39), composta por cinco subcategorias, conforme apresentado no Quadro 43. A este respeito a especialista corroborou ser importante existir um módulo de ambientação no curso (fi=6), bem como,

um módulo de introdução à procura ativa de emprego (fi=9), referindo que “...é com base num balanço pessoal, que nós conseguimos melhor orientar a procura de emprego” (fi=4).

Quanto à subcategoria seleção das áreas de competência digital (fi=11), referiu ser importante a questão da literacia de dados, porém mencionou compreender “(...) que uma formação não possa abordar tudo”. No seu entender, o módulo sobre segurança digital na procura ativa de emprego é extremamente importante (fi=4), assim como, o módulo de criação de conteúdo digital e o de comunicação e colaboração para a procura ativa de emprego, sendo que, no seu entendimento, “o módulo 5 está ajustado às questões da procura de emprego”. Por conseguinte, e corroborando com a especialista de competência digital, o guião de aprendizagem foi estruturado, considerando um módulo de ambientação e procura ativa de emprego, porém não se considerou a área de literacia de informação e de dados. Com efeito, a especialista referiu que entendia que o guião de aprendizagem não poderia abordar todas as áreas do referencial DigComp 2.1. Conhecedora das dinâmicas de asilo e proteção internacional, a contextualização da realidade dos participantes, a informação partilhada por esta especialista contribuiu para direcionar a formação, de forma mais ajustada às necessidades de procura ativa de emprego que os participantes tinham evidenciado na fase II do estudo.

Quadro 43 – Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em RR, BPI e PAE

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
D - Estrutura do Guião de Aprendizagem	de módulos dos Organização aprendizagem	Pertinência da identificação da sessão de ambientação	6
		Pertinência do Módulo “Introdução à Procura ativa de emprego”	9
		Seleção das áreas de competência digital	11
			4

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
		Pertinência do módulo 3	
		Pertinência do módulo 4 e 5	0
		Total	39

O tema sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem, ficou organizado em sete categorias e nove subcategorias, distribuídas pelas categorias anteriores conforme apresentado no Quadro 44. Relativamente à categoria conteúdos a abordar, a especialista referiu que no módulo sobre a procura ativa de emprego, deveríamos “colocar questões relacionadas com a cultura organizacional em Portugal” (fi= 9, Anexo 27), bem como, sobre “soft skills” (fi=4), e como direcionar as candidaturas de emprego (fi=5, Anexo 27). Na categoria especificação e detalhe, referiu que é muito importante ao longo de toda a formação ir indicando quais são os objetivos das dinâmicas.

Na categoria relativa ao conteúdo programático, esta corroborou com a opinião da especialista em competência digital, mencionando que não alteraria o mesmo (fi=2), sugerindo que no decorrer da implementação do curso (fi= 17) o guião de aprendizagem fosse adaptado ao contexto prático. Esta especialista também concordou com as RSO selecionadas para a dinamização do curso, referindo que (...) foram muito bem escolhidas para a formação” (fi=5, Anexo 27). Na categoria de certificação da competência, sugeriu que a mesma deveria ser realizada, pois, segundo a mesma, esta “permite um maior acompanhamento das aprendizagens adquiridas no final de cada módulo” e conferia uma “sensação de concretização” (fi=5, Anexo 27).

Na categoria desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave das áreas em estudo da competência digital a especialista concordou que o nível de proficiência das competências-chave, fossem trabalhadas com o foco no desenvolvimento do nível 3 e 5, respetivamente para o grupo 1 e 2 (fi=8). Relativamente à duração do curso, concordou igualmente com a mesma, porém mencionou que as sessões deveriam ser dinamizadas “duas vezes por semana” (fi=10), referindo que não tinha conhecimento de outros cursos semelhantes ao proposto no guião de aprendizagem (fi=2).

Quadro 44 – Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista da especialista em RR, BPI e PAE

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
E - Sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem	Conteúdos a abordar	Temas a introduzir no módulo procura ativa de emprego	9
			4
			5
	Especificação E detalhe	Atividades de aprendizagem	4
			3
			13
	Proposta de conteúdo programático	Alterações ao nível do conteúdo	2
		Implementação do curso	17
		Redes sociais online a utilizar (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype)	7
	Certificação da competência adquirida	No final do módulo	5
Desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave das áreas em estudo da competência digital	Nível 4 e nível 5	8	
Duração do curso	Ajuste das Horas online e presenciais ao conteúdo	10	
Outros projetos	Desconhecimento da existência de cursos semelhantes	1	
	Total	88	

4.2.3 – Parecer do especialista em redes sociais online.

Apresentamos neste ponto, os resultados obtidos com a análise de conteúdo ao protocolo de entrevista do especialista em redes sociais online. No que respeita à caracterização deste especialista, este trabalha no Departamento de Comunicação e Arte, da Universidade de Aveiro, e coordenou a unidade de investigação Digimédia e Investigação em Mídias Digitais. Referiu ainda que usava “as redes sociais online já como forma exclusiva de interação com os seus alunos já há alguns anos ($f_i=7$). A análise de conteúdo ao protocolo da entrevista a este especialista, permitiu identificar 199 unidades de registo integrados e distribuídos pelas categorias e subcategorias definidas, e conforme pode-se observar no Anexo 28. O resumo desta análise apresenta-se no Quadro 45 e 46.

Relativamente à proposta de guião de aprendizagem, à semelhança das análises de conteúdo anteriores, o conteúdo expresso no protocolo de entrevista do especialista em RSO, organizou-se em dois temas centrais: i) estrutura do guião de aprendizagem ($f_i=40$) e ii) sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem ($f_i= 125$). Tendo-se, neste último tema, categorizado um maior número de unidades de registo. O tema (estrutura do guião de aprendizagem), conteve uma categoria (organização dos módulos de aprendizagem), composta por quatro subcategorias ($f_i=40$, Quadro 45). A este respeito o especialista também corroborou ser importante existir um módulo de ambientação no curso ($f_i=2$), assim como, um módulo de introdução à procura ativa de emprego ($f_i=3$). Quanto à subcategoria seleção das áreas de competência digital ($f_i=11$), este referiu que “a questão das duas áreas que não foram cobertas, também são de alguma forma relevante”. Mencionou ainda que “é sempre discutível” a ordem de sequência do módulo 4 e módulo 5 ($f_i=17$).

Quadro 45 – Total de frequências do tema “Estrutura do guião de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista do especialista em RSO

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
B – Estrutura do Guião de Aprendizagem	Organização dos Módulos	Pertinência da identificação da sessão de ambientação	13
		Pertinência do Módulo “Introdução à Procura ativa de emprego”	3

		Seleção das áreas de competência digital	6
		Sequência dos módulos	18
		Total	40

Ao nível das sugestões e alterações a implementar nos módulos de aprendizagem, foram identificadas seis categorias e doze subcategorias, repartidas pelo número de categorias existentes conforme apresentado no Quadro 56. Na categoria que incluiu os conteúdos a abordar, o especialista referiu que no módulo sobre a segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego, devia-se abordar a “questão do regulamento de proteção de dados” (fi= 3, Anexo 28), e que este devia ser inserido “... nos pontos 3.1.3 riscos e ameaças na utilização das RSO; e 3.1.4 os dados pessoais – Gestão”. Ainda respeitante a esta categoria, mencionou que “no módulo quatro, estratégias de comunicação, falta o YouTube”, sendo que concordou com os conteúdos propostos para o módulo de criação de conteúdo digital. Na categoria que incide sobre no modelo de aprendizagem, sugeriu uma estratégia em espiral (fi=19), nas suas palavras “uma estratégia em que rapidamente conseguimos habilitar as pessoas das competências básicas para elas começarem a fazer coisas”, e focou igualmente na importância de ter em consideração o contexto e do público-alvo do guião de aprendizagem.

Quanto à categoria referente à carga horária das sessões presenciais (fi=40), referiu que deveríamos repensar melhor se o formato de curso tão prolongado no tempo, “se é uma boa solução” (fi=10), mencionando que “eu próprio estaria mais interessado numa coisa de curta duração” (fi=13). Referiu ainda que devia existir uma ação piloto das atividades de aprendizagem propostas, por forma a validar a pertinência das mesmas (fi=10), contudo no nosso estudo não foi possível implementar uma ação piloto do guião de aprendizagem. No que respeita à categoria atribuição de certificados, corroborou que os mesmos deveriam ser entregues no final de cada módulo, que à semelhança da especialista em RR e BPI e PAE, mencionou que “é também o reconhecimento do esforço das pessoas”. Foi ainda de opinião que as atividades de aprendizagem para os dois grupos fossem trabalhadas para níveis de proficiência distintos (fi=10). Este especialista também referiu não ter conhecimento da existência de cursos semelhantes ao proposto no guião de aprendizagem inicial (fi=3).

Quadro 46 – Total de frequências do tema “sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem” decorrente da análise do protocolo de entrevista do especialista em RSO

Tema	Categoria	Subcategoria	Fi
C - Sugestão de alterações a implementar nos módulos de aprendizagem	Conteúdos a abordar	Temas a introduzir no módulo segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego	5
		Temas a introduzir no módulo Comunicação e colaboração na procura ativa de emprego	25
		Temas a introduzir no módulo criação de conteúdo digital	1
		Considerações sobre os tópicos temáticos	2
	Modelo de aprendizagem	Estratégia em espiral	19
		Importância do contexto	3
	Duração do curso	Carga horária do guião de aprendizagem – sessões presenciais	40
		Carga horária do guião de aprendizagem – sessões online	2
	Atividades de aprendizagem	Necessidade de pilotagem	10
	Atribuição de certificados	Considerações sobre o sistema de certificação adotado	5
		Nível de proficiência das competências-chave das áreas em estudo da competência digital	10
	Outros Projetos	Desconhecimento da existência de cursos semelhantes	3
			Total

Em síntese, todos os especialistas concordaram com a estrutura do conteúdo programático, considerando pertinente a existência de um módulo de ambientação, tal como, um módulo sobre a procura ativa de emprego. A este respeito, a especialista em RR, BPI e PAE, referiu ser importante no módulo sobre a procura ativa de emprego, explorar o tema sobre o contexto organizacional em Portugal e as *soft skills*. Quanto à seleção das áreas de

competência digital selecionadas para o guião de aprendizagem, a especialista em competência digital mencionou que concordava com a seleção, porém a especialista em RR e BPI e PAE, referiu que seria interessante também abordar a questão da literacia de informação e de dados. Quanto à duração do curso prevista no guião, os especialistas consideraram que a duração do guião de aprendizagem tinha de ser revista, e aconselharam a realização de pelo menos duas sessões por semana, para cada um dos grupos, o que foi por nós considerado. Além disso, o facto de não ser tão prolongado no tempo, também foi revisto. Relativamente à componente online, e decorrente dos dados recolhidos, a mesma consistiu essencialmente no acompanhamento das sessões presenciais, onde os participantes colocaram dúvidas e questões, e onde o formador propôs atividades, que posteriormente foram trabalhadas nas sessões presenciais. Os especialistas referiram desconhecer a existência de cursos semelhantes ao proposto no guião de aprendizagem inicial. Concluído o primeiro momento da apresentação e discussão dos resultados, em resposta às quatro questões complementares iniciais do estudo, no ponto que segue, apresentamos os resultados obtidos na implementação do guião de aprendizagem junto dos participantes, assim como, o potencial que os mesmos reconheceram no guião de aprendizagem.

4.3 – Observação Participante – Resultados Obtidos

Neste ponto, damos conta dos dados recolhidos durante a implementação do guião de aprendizagem, no papel de observador participante, procurando responder às questões completares dos dois últimos objetivos do estudo, e sendo que neste ponto apresentaremos os resultados referentes: i) à reação dos participantes na implementação e dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem; ii) à forma como participam, e iii) às dificuldades e obstáculos inerentes à implementação do guião de aprendizagem.

4.3.1 – Reação, participação e dificuldades inerentes à dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem.

Nesta secção apresentamos a análise dos dados recolhidos no decorrer da aplicação do guião de aprendizagem, no que respeita à reação, participação e dificuldades inerentes à dinamização dos conteúdos e atividades de aprendizagem pelos participantes, em função das dinâmicas geradas em cada um dos módulos previstos no guião. Dados recolhidos com recurso às notas de campo e aplicação de inquéritos de satisfação que serviram essencialmente para complementar a descrição das notas de campo. Descrevemos estes resultados apresentando a concordância dos participantes relativamente a: i) objetivos da

sessão, ii) a sua organização, iii) documentação distribuída iv) atividades e quanto à sua participação, sem, contudo, apresentar percentagens de opiniões dos participantes.

4.3.1.1 – Módulo ambientação – Resultados obtidos.

No módulo de ambientação, observou-se que os participantes desconheciam as características do seu dispositivo móvel, pelo que foi necessário um acompanhamento individual a cada participante, para realizar a atividade que incidia sobre a identificação das características dos dispositivos móveis. Com efeito, BPI 10 mencionou que “tem conteúdos que não compreendi bem, e que gostaria de mais esclarecimento sobre as características do telemóvel”. No entanto, no geral consideraram que a sessão estava clara. De facto, BPI7 e BPI14 mencionaram que a “sessão foi muito boa, gostaria que de todas as semanas participar nas formações, obrigado!”, respetivamente, e que “aprendi coisas que não sabia sobre o telemóvel e estou muito feliz de ter participado na sessão”. Verificou-se que todos os participantes procuravam realizar as atividades, com o apoio dos pares, e colocando questões à formadora sobre os conteúdos apresentados. Mostraram ainda interesse em continuar a participar nas sessões presenciais seguintes, como referido por RR12 “espero continuar a participar nas sessões”. No que respeita ao papel do formador, no geral os participantes concordaram que o formador explicou os assuntos de forma clara, que dominava os assuntos abordados, e que os deixou à-vontade para participar, ajudando-os a realizar as atividades. Relativamente à organização deste módulo, os participantes concordaram plenamente que: i) os objetivos da sessão estavam claros, ii) a sessão estava bem organizada, iii) os documentos distribuídos estavam claros, e iv) e que os ajudaram a realizar as tarefas. No que respeita às atividades, no geral concordaram plenamente que as mesmas estavam ajustadas aos assuntos abordados, indo ao encontro das suas expectativas, que o tempo para realizar as mesmas foi adequado, e que a disposição da sala em U contribuiu para interagir com os colegas e com o formador. Quanto à sua participação, concordaram que mostraram interesse em aprender os conteúdos, assim como comunicar com os colegas e formador, e que conseguiram realizar as atividades no tempo proposto. Uma das dificuldades sentidas na dinamização deste módulo, foi o acesso à internet, uma vez que o sinal do Wifi era baixo. Sendo que alguns dos participantes não conseguiram conectar-se à rede Wi-fi.

5.3.1.2 – Introdução à procura ativa de emprego – Resultados obtidos.

No módulo introdução à procura ativa de emprego, notou-se que os participantes estiveram muito empenhados na compreensão dos conteúdos abordados, participando ativamente nas demais atividades. Contudo, alguns participantes demonstraram alguma dificuldade em compreender alguns vocábulos que eram utilizados pela formadora, pelo que se procurou utilizar termos mais simples para apresentação dos conteúdos, e explicaram-se os conceitos que foram sendo apresentados, com recurso a exemplos quotidianos dos mesmos, por forma a contextualizar os temas apresentados, com sua experiência pessoal e profissional. Ainda assim, globalmente concordaram plenamente que este módulo tinha ido ao encontro das suas expectativas. Com efeito, BPI10 referiu que “a formadora é uma excelente pessoa, deixa-nos bastante à-vontade e explica claramente”, sendo que RR2 mencionou que “agora compreendo o que não compreendia antes” sobre os temas relacionados com a procura ativa de emprego. Todos concordaram que o formador explicou os assuntos de forma clara, que dominou os assuntos abordados, e que os deixou à-vontade para participar, ajudando-os a realizar as atividades. Os participantes ainda consideraram que o módulo estava bem organizado, que os objetivos estavam claros, que os documentos distribuídos estavam claros, e que contribuíram para que os mesmos realizassem as tarefas propostas.

No que respeita às atividades, no geral concordaram que as mesmas estavam ajustadas aos assuntos abordados, colocando questões específicas sobre a sua experiência profissional, procurando adaptar os conteúdos ao seu contexto. Foi de comum acordo que a duração do módulo foi adequada, tal como, o tempo para realizar as atividades. Relativamente à sua participação, todos concordaram que mostraram interesse em aprender os conteúdos, comunicando com os colegas e formador, conseguindo realizar as atividades no tempo proposto. Neste módulo, o acompanhamento online foi significativo, dado que os participantes colocaram dúvidas e questões relacionadas com as atividades que foram propostas nas sessões presenciais, e que foram tratadas em sessões *a posteriori*.

4.3.1.3 – Segurança digital na procura ativa de emprego – Grupo 1.

Conforme referido nos capítulos 4 e 5, as atividades realizadas a partir do módulo 3 foram diferentes para os dois grupos, isto é, no primeiro grupo as atividades foram realizadas com foco no desenvolvimento do nível de proficiência 3 das competências-chave da área

segurança da competência digital, enquanto que, no segundo grupo, foram realizadas com foco no desenvolvimento das competências-chave desta área para o nível 5. Como tal, apresentamos as reações, formas de participação e dificuldades inerentes à dinamização do guião de aprendizagem, por grupo de participantes. Sendo que, neste módulo 3, foram abordadas a quatro competências-chave da área segurança. Para além dos *smartphones* dos participantes, utilizaram-se, nestas sessões, computadores portáteis (um por participante), que foram recolhidos após cada sessão. Após algumas sessões, os participantes procuraram trazer os seus próprios portáteis, pois referiram que gostariam de exercitar em casa as atividades realizadas na sessão.

Todos os participantes do grupo 1 consideraram que os conteúdos abordados neste módulo contribuíram para que tivessem uma melhor perceção dos cuidados a ter ao nível da proteção de dados pessoais e privacidade, proteção de dispositivos, proteção da saúde e bem-estar e a proteção do ambiente. Os participantes do grupo 1 salientaram a importância das atividades realizadas para consolidarem as aprendizagens de uma forma autónoma e de acordo com as suas necessidades. Na realização das tarefas, o papel do formador foi essencial, para que os mesmos compreendessem as dinâmicas apresentadas ao longo do módulo. Com efeito, o interesse dos participantes pela aprendizagem dos temas apresentados foi manifesto pelas questões que colocaram ao longo das sessões presenciais, assim como, questões que escreveram no grupo online no Messenger, criado para este efeito, ou emails que foram enviados diretamente para o formador. Ao longo das sessões os participantes demonstraram as competências desenvolvidas na aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Por exemplo, a propósito da competência proteção de dados pessoais e privacidade, BPI6 referiu que “eu aprendi a criar uma senha forte para proteger os meus dados pessoais, ao utilizar as redes sociais online”, e RR2 referiu “compreendo agora a importância de encerrar as sessões, principalmente quando os dispositivos que estou a utilizar não são meus”. No entanto, no início deste módulo, observou-se que os participantes tiveram algumas dificuldades em realizar as atividades, pelo que foi necessário um acompanhamento individual de cada participante ao longo das sessões. Com efeito, BPI10 referiu, aquando de uma das atividades dinamizadas neste módulo, que “no princípio tive dificuldades, mas no final a formadora explicou com muita paciência e consegui concluir a atividade final”. Por vezes, os participantes sentiram a necessidade de ficar um pouco além das horas estipuladas para a sessão para compreenderem melhor os conteúdos de

aprendizagem abordados na sessão – a este respeito, BPI10 mencionou, por exemplo, “nesta sessão tive bastantes dúvidas, mas fiquei com a formadora no final da sessão, e explicou-me melhor, e fiquei mais esclarecida”.

Os participantes deste grupo referiram ainda que aprenderam como devem proteger os seus dispositivos, com se pode constatar a partir da declaração de BPI6: “aprendi a verificar o lançamento das aplicações, verificar os comentários e avaliações das aplicações, e verificar os riscos e ameaças relacionados com a utilização destes dispositivos, e verifiquei as permissões antes de instalar qualquer aplicação”. Pelo exposto, verificou-se que é importante fazer uma revisão dos conteúdos abordados nas sessões anteriores, antes de prosseguir com a dinamização dos conteúdos seguintes. Com efeito, os participantes sentiram-se à-vontade com esta dinâmica e solicitaram, nas sessões seguintes, que os conteúdos abordados nas sessões anteriores fossem revistos, pois referiram que tentaram realizar as atividades em casa e que tinham surgido dúvidas na realização das mesmas. Observou-se, por vezes, que alguns dos participantes não colocavam as questões durante a sessão, por julgarem estar a atrasar os colegas, e ficavam no final da sessão para esclarecer as questões com o formador – por exemplo, BPI10 referiu que “gostaria de ter mais um resumo sobre a opção de segurança no dispositivo, se não for incómodo”.

Por vezes, alguns imprevistos influenciaram a motivação dos participantes para a aprendizagem, como por exemplo o facto de BPI10 ter perdido o seu *smartphone*, ou o facto de RR2 ter tido o seu marido doente, o que levou a que chegasse um pouco depois da hora de início da sessão. Todavia, os participantes mostraram interesse em continuar a participar, como BPI6 referiu numa das sessões: “foi uma aula que me interessou imenso, porque aprendi com a formadora como proteger o meu email, e como ter privacidade ao utilizar as redes sociais”.

Existiram situações, em que as sessões foram apenas realizadas com uma participante (RR2). Nestas sessões, procurou-se fazer uma revisão dos conteúdos abordados, dando apenas continuidade aos temas quando estavam presentes todos os participantes. Nas últimas sessões deste módulo, verificou-se que os participantes realizaram as atividades de forma autónoma e solicitaram apoio ao formador para a execução das tarefas. Foi neste módulo que os participantes criaram algumas contas nas redes sociais que até então não utilizavam, como por exemplo o LinkedIn. Verificou-se que os participantes reagiram positivamente aos conteúdos abordados neste módulo. Por exemplo, BPI10 referiu “gostei de aprender sobre a

proteção de dispositivos”, ou RR2 que mencionou “eu aprendi a bloquear o smartphone com uma senha forte”, ou mesmo BPI6 que referiu “aprendi como localizar o meu dispositivo, os riscos e ameaças, sobre os vírus, assim como, sobre pagamentos bancários online não seguros”, e ainda, “aprendi os cuidados a ter para a minha saúde quando utilizo dispositivos móveis e para o meio ambiente”.

No final do módulo 3, fez-se o resumo dos temas abordados ao longo do módulo, sendo que os participantes referiram que, nesta sessão de resumo, tiveram a consciência de todos os conteúdos abordados ao longo do módulo. Na última sessão, aplicou-se o inquérito por questionário de avaliação do nível de proficiência das competências-chave da área segurança da competência digital. O facto de o inquérito por questionário estar formulado com exemplos de uso facilitou o seu posicionamento no nível da competência digital que consideravam deter. Em *resumo*, ao longo das sessões notou-se que os participantes estiveram muito empenhados na compreensão dos conteúdos abordados e participaram ativamente nas atividades propostas.

Os participantes concordaram que os módulos estiveram bem organizados, que os objetivos estavam claros, tal como, os documentos distribuídos ao longo das sessões, e que as atividades estiveram ajustadas aos assuntos abordados. Reviu-se a duração deste módulo, assim como, as atividades práticas, que foram adaptadas à medida que os participantes colocaram as suas dúvidas. Apesar de todos terem concordado com a duração de cada sessão, verificou-se que por vezes ficavam depois da hora da sessão para esclarecer dúvidas. O acesso à rede Wi-fi foi fraco, pelo que foi necessário fazer uma PA móvel¹⁴ do dispositivo do formador, para que todos tivessem acesso à internet. Relativamente à participação dos participantes, os mesmos concordaram que mostraram interesse em aprender os conteúdos, e comunicaram com os colegas e formador. À semelhança do módulo anterior, o acompanhamento online foi importante para esclarecer dúvidas e questões relacionadas com as atividades que foram propostas nas sessões presenciais, que os mesmos prepararam para as sessões seguintes.

4.3.1.4 – Segurança digital na procura ativa de emprego – Grupo 2.

No que respeita às reações, formas de participação e dificuldades inerentes à dinamização do guião de aprendizagem do grupo 2 verificou-se que, à semelhança do que

¹⁴ Partilha de dados com outros dispositivos.

aconteceu no grupo 1, os participantes também consideraram que os conteúdos abordados neste módulo contribuíram para que entendessem melhor os cuidados a ter ao nível da proteção de dados pessoais e privacidade, proteção de dispositivos, proteção da saúde e bem-estar e a proteção do ambiente. De igual forma, salientaram a importância das atividades realizadas para a consolidação das aprendizagens de forma autónoma por forma a ensinarem os outros. Mais uma vez, o papel do formador foi essencial, não obstante isto, constatou-se que os participantes deste grupo colocaram menos questões, e realizaram as atividades de forma autónoma, considerando os conteúdos aprendidos muito importantes. Não obstante, observou-se que RR12 por vezes referiu ter alguma dificuldade em realizar as atividades. As atividades do grupo 2 foram realizadas considerando casos práticos que os participantes tiveram de solucionar com base nos conteúdos aprendidos. Foi notório o interesse dos participantes em realizarem as atividades, como referiu BPI7 “vamos continuar até ao fim”. Os participantes deste grupo referiram que aprenderam a demonstrar a outros os cuidados que estes devem ter na proteção dos seus dados pessoais e privacidade, conforme referiu BPI7 “consigo demonstrar quais são os sites que utilizam um protocolo de segurança, e por que razão não devo consultar sites que não iniciem com o protocolo https”.

A realização das atividades de aplicação e demonstração prática dos conteúdos abordados resultou com este grupo. Com efeito, os participantes concordaram plenamente, em todas as sessões, que as atividades estiveram ajustadas aos assuntos abordados e que foram ao encontro das suas expectativas, reconhecendo a adequação do tempo destinado à realização das mesmas. Aquando da apresentação dos temas relacionados com cada uma das competências-chave da área segurança, os participantes expuseram a sua opinião relativamente aos temas apresentados. Por exemplo, BPI7, aquando do tema sobre proteção da saúde e bem-estar, a propósito do tópico sobre hipocondria digital, referiu que uma vez, no hospital, sugeriram que pesquisasse na internet clínicas dentárias. A este respeito foi explicado que pesquisar cura para doenças na internet não é o mesmo que pesquisar profissionais de saúde, relembrando as questões de verificação e análise de *sites* seguros. Assim, dada a pertinência da questão, resolveu-se adicionar este exemplo aos conteúdos de aprendizagem.

À semelhança do sucedido com o grupo 1, também existiram situações em que as sessões foram apenas realizadas com um participante (BPI14). Nestas sessões, procurou-se semelhantemente fazer uma revisão dos conteúdos abordados, dando apenas continuidade

aos temas quando estavam presentes todos os participantes. No final do módulo 3, fez-se o resumo dos temas abordados, os participantes consideraram esta sessão muito importante para consolidação das aprendizagens. Também neste grupo observou-se o empenho dos participantes na aprendizagem dos conteúdos. Por exemplo, BPI14 referiu que aprendeu a “explicar a outros, como devem verificar anúncios e mensagens seguras”, assim como, “a não enviar o nosso currículo a uma empresa, sem saber quem são”, ou ainda como refere BPI7: “quando encontramos ofertas de emprego, temos de verificar se o anúncio é de confiança”.

Os participantes do grupo 2 também concordaram que o módulo estava bem organizado e que os objetivos estavam claros e ajustados aos assuntos abordados. Relativamente à sua participação, todos concordaram que mostraram interesse em aprender os conteúdos e comunicaram com os colegas e formador. A assiduidade dos participantes foi uma das condicionantes da dinamização deste módulo, o que prorrogou a duração do mesmo.

4.3.1.5 – Criação de conteúdo digital na procura ativa de emprego – Grupo 1.

No módulo 4, abordaram-se três das quatro competências-chave da área criação de conteúdo digital: desenvolvimento de conteúdo digital; integração e reelaboração de conteúdo digital, e direitos de autor e licenças. À semelhança dos módulos anteriores, o grupo 1 também considerou as aprendizagens realizadas neste módulo como muito importantes. Mais uma vez, o papel do formador foi essencial para que os mesmos compreendessem as dinâmicas apresentadas. Observou-se que os participantes já estavam ansiosos com o término do curso, questionando, quando é que seria concluído.

Ao longo das sessões, os participantes realizaram as atividades propostas, e consideraram que as mesmas estiveram claras e de acordo com os objetivos dos temas. A propósito da competência-chave desenvolvimento de conteúdo digital, BPI6 mostrou ao formador um vídeo sobre os trabalhos que fez em costura, após termos abordado esta competência-chave. Com efeito, RR2 referiu “aprendi como utilizar o Google docs para escrever uma carta de motivação”, e BPI10 referiu “aprendi a criar uma carta de motivação em áudio, e a criar o meu currículo no Canva”.

Assim, neste módulo, observou-se que todos os participantes realizaram ativamente as atividades relacionadas com os temas abordados, e consideraram que as atividades estavam ajustadas aos objetivos. Semelhantemente, neste módulo também ocorreram

situações em que a sessão foi realizada com um participante (RR2). Nestas situações, à semelhança dos módulos anteriores, aproveitou-se para fazer uma revisão dos conteúdos abordados. No geral, os participantes concordaram plenamente que o módulo esteve bem organizado, e que os objetivos estiveram claros, tal como, os documentos distribuídos ao longo das sessões. Mais uma vez, o acompanhamento online foi importante para esclarecer dúvidas e questões relacionadas com as atividades que eram propostas nas sessões presenciais.

4.3.1.6 – Criação de conteúdo digital na procura ativa de emprego – Grupo 2.

No decorrer das sessões do módulo 4, os participantes do grupo 2 demonstraram a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. À semelhança do grupo 1, os documentos digitais elaborados pelos participantes foram criados tendo em consideração a experiência profissional dos mesmos. Com efeito, BPI7 referiu que a atividade sobre como utilizar o Canva para criação de currículos, assim como, os casos práticos utilizados, foram úteis para poderem-se candidatar a ofertas de emprego. Com efeito, BPI7 referiu “gostei de aprender a utilizar o Canva para criar currículos e cartões profissionais” e BPI14 mencionou “agora posso explicar a outros como criar um currículo digital”. Afirmção decorrente do caso prático sobre “demonstrar à senhora Albertina, como criar um cartão profissional no Canva”.

No grupo 2 também se observou que todos os participantes realizaram ativamente as atividades relacionadas com os temas abordados no módulo 4, e estes consideraram que as atividades estiveram ajustadas aos objetivos e que foram muito úteis. Semelhantemente, neste módulo também ocorreram situações em que a sessão foi realizada com um participante (BPI14). No geral, os participantes concordaram plenamente que o módulo esteve bem organizado, e que os objetivos estiveram claros, tal como, os documentos distribuídos ao longo das sessões. Mais uma vez, o acompanhamento online foi importante para esclarecer dúvidas e questões relacionadas com as atividades que eram propostas nas sessões presenciais.

4.3.1.7 – Comunicação e colaboração na procura ativa de emprego – Grupo 1.

No módulo 5 foram abordados três das seis competências-chave que compunham a mesma: netiqueta, Interação através de tecnologias digitais; e envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais. Os participantes referiram que este módulo foi muito importante, pois foi neste módulo que puderam partilhar os conteúdos que criaram no

módulo 4, e partilharam em diferentes sites e redes sociais online (indeed; *Refujobs*, LinkedIn, Facebook, etc.), bem como, responderam a ofertas de emprego relacionadas com o seu perfil profissional, utilizando as estratégias de comunicação que foram abordadas no módulo 2. À semelhança dos módulos anteriores, o grupo 1 também considerou as aprendizagens realizadas neste módulo muito importantes, e consideraram que o papel do formador foi essencial, para que os mesmos compreendessem as dinâmicas apresentadas.

No decorrer das sessões os participantes realizaram as atividades propostas, concordando plenamente que as mesmas estiveram claras e de acordo com os objetivos dos temas. Como realizado nos módulos anteriores, em todas as sessões deste módulo, também se explicou aquando das sessões qual era o interesse útil dos temas abordados, bem como, as atividades realizadas. De facto, BPI10, BPI6 e RR2, referiram desconhecer que podiam utilizar o Facebook para candidatarem-se a ofertas de emprego. Com efeito RR2 referiu que “encontrei ofertas de emprego no Facebook, pensei que não havia”, e BPI6 salientou que “existem ofertas de costureira”.

Assim, neste módulo observou-se que todos os participantes realizaram ativamente as atividades relacionadas com os temas abordados, e consideraram que as atividades estiveram ajustadas aos objetivos, e que os documentos distribuídos ajudaram a realizar as tarefas. Concordaram ainda plenamente que o formador explicou os assuntos de forma clara, deixando-os à-vontade para realizarem as atividades, e que dominava os assuntos abordados. Foram ainda de opinião que mostraram interesse dos conteúdos apresentados, e que comunicaram com os colegas e com o formador, e que conseguiram realizar as atividades propostas. Neste módulo os participantes foram mais assíduos, chegando por vezes um pouco depois do horário de início da sessão.

4.3.1.7 – Comunicação e colaboração na procura ativa de emprego – Grupo 2.

Os participantes do grupo 2 também referiram que este módulo foi muito importante, dado que puderam responder a ofertas de emprego relacionadas com o seu perfil profissional (indeed; *Refujobs*, LinkedIn, Facebook, etc.), utilizando estratégias de procura ativa de emprego abordadas no módulo 2. À semelhança dos módulos anteriores, o grupo 2 também considerou as aprendizagens realizadas neste módulo muito importantes, e realizaram as atividades propostas. Todos os participantes concordaram que as atividades deste módulo foram ao encontro das suas expectativas, assim como, o tempo para realizar as mesmas esteve adequado. À semelhança do grupo 1, BPI7, BPI14 e RR12, também referiram

desconhecer que podiam utilizar o Facebook para se candidatarem a ofertas de emprego. BPI14, demonstrou como utilizar o LinkedIn para candidatar-se a uma oferta de emprego. Com efeito, BPI7 referiu que decorrente das atividades realizadas ao longo deste módulo, conseguiu uma oferta de emprego na área de serviços de atendimento no aeroporto, referindo “graças ao curso encontrei uma oferta de emprego, enviando o meu currículo criado no *Canva*”, e BPI14 referiu igualmente que “estou agora a fazer formação para uma oferta de emprego na Jerónimo Martins”. Não obstante de RR12 já estar a trabalhar desde o início do curso, considerou que as atividades realizadas foram ao encontro das suas expectativas.

Assim, neste módulo, e à semelhança do grupo 1, observou-se que todos os participantes realizaram ativamente as atividades relacionadas com os temas abordados, e consideraram que as mesmas estiveram ajustadas aos objetivos, e que os documentos distribuídos contribuíram para a realização das tarefas. Concordaram ainda plenamente que o formador explicou os assuntos de forma clara, deixando-os à-vontade para realizarem as atividades, e que dominou os assuntos abordados. Todos os participantes concordaram plenamente que mostraram interesse nos conteúdos apresentados, e realizaram as atividades propostas. De igual forma, neste módulo, os participantes do grupo 2 também foram mais assíduos, chegando também, por vezes, um pouco depois do horário de início da sessão. Pelo exposto, observou-se que os participantes viram no guião de aprendizagem um ótimo recurso de apoio à procura ativa de emprego, e, concomitantemente de desenvolvimento da sua competência digital. Após a conclusão do curso em dezembro de 2018, realizou-se em setembro de 2019 uma sessão para perceber junto dos participantes, passados nove meses, qual era a sua perceção quanto ao potencial do guião de aprendizagem, recolhendo-se dados importantes para consolidar os resultados obtidos ao longo do curso. No ponto que se segue apresentamos uma análise destes dados.

4.4 – Avaliação da Satisfação Global do Curso pelos Participantes

A aplicação do inquérito por questionário 06 relativo à avaliação da satisfação global dos participantes com o curso (Anexo 18) focou-se nas seguintes áreas: i) do papel do formador; ii) organização do curso; iii) atividades de aprendizagem, e iv) a sua participação individual ao longo de todo o curso. Para apreciação destas áreas utilizou-se uma escala de concordância de Likert de cinco posições, em que 1 significa não concordo totalmente, e 5 concordo totalmente. Neste inquérito por questionário, ainda se recolheu dados relacionados com a situação profissional atual dos participantes, no que respeita; ao contributo do curso

para procurarem e eventualmente conseguirem um emprego. Neste sentido, em média, todos os participantes concordaram plenamente que o formador explicou os assuntos abordados de forma clara, dominava os assuntos deixou-os à-vontade para participar, apoiando os participantes na realização das tarefas (Gráfico 17).

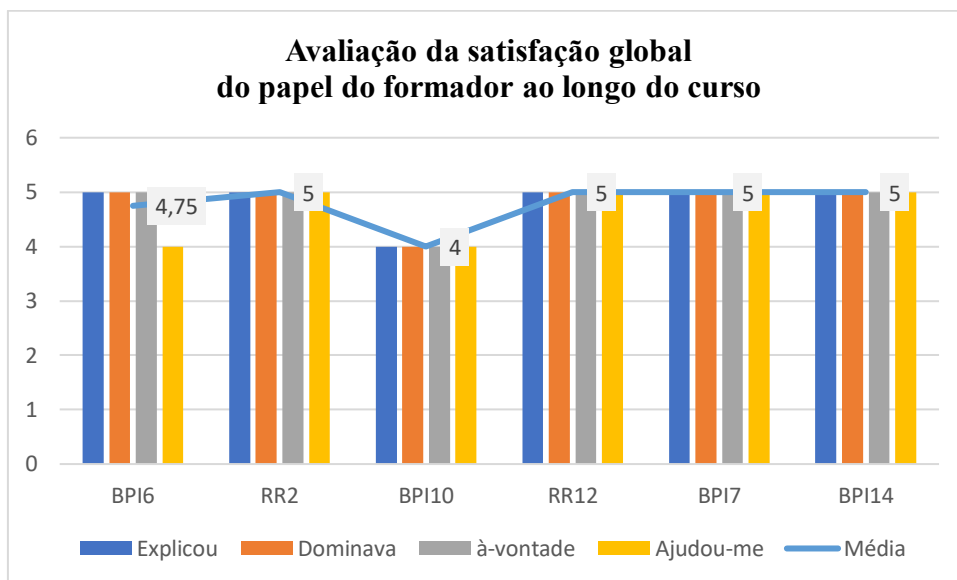


Gráfico 17. Avaliação da satisfação global do papel do formador ao longo do curso” por participante, grupo 1 e 2

No Gráfico 17, no cômputo geral verificou-se que todos os participantes concordaram plenamente que o formador: i) explicou os assuntos de forma clara, ii) dominava os assuntos abordados, iii) deixou-os à-vontade para participar, assim como ajudou-os na realização das atividades. Com efeito, a média (\bar{X}) e o desvio padrão (S') do grupo de participantes sobre o papel do formador foi o seguinte: $\bar{X}= 4.79$, $S'= 0,40052$.

Quanto à organização do curso, em média os participantes concordaram plenamente que os objetivos de todo o curso estavam claros; tal como, os documentos distribuídos ao longo do curso, e ajudaram a realizar as tarefas relacionadas com a procura ativa de emprego (Gráfico 18), com a seguinte média (\bar{X}) e desvio padrão (S') do grupo de participantes: $\bar{X}= 4.75$, $S'= 0, 0,418330013$ (Quadro 47).

Quadro 47 –Avaliação da satisfação global do papel do formador e da organização do curso.

Avaliação da Satisfação Global do Papel do Formador ao longo do curso

Média 4,79166667

Avaliação da Satisfação Global com a Organização do Curso

Média 4,75

Avaliação da Satisfação Global do Papel do Formador ao longo do curso		Avaliação da Satisfação Global com a Organização do Curso	
Moda	5	Moda	5
Desvio-padrão	0,400520495	Desvio-padrão	0,418330013
Mínimo	4	Mínimo	4
Máximo	5	Máximo	5
Total	28,75	Total	28,5
Count	6	Count	6

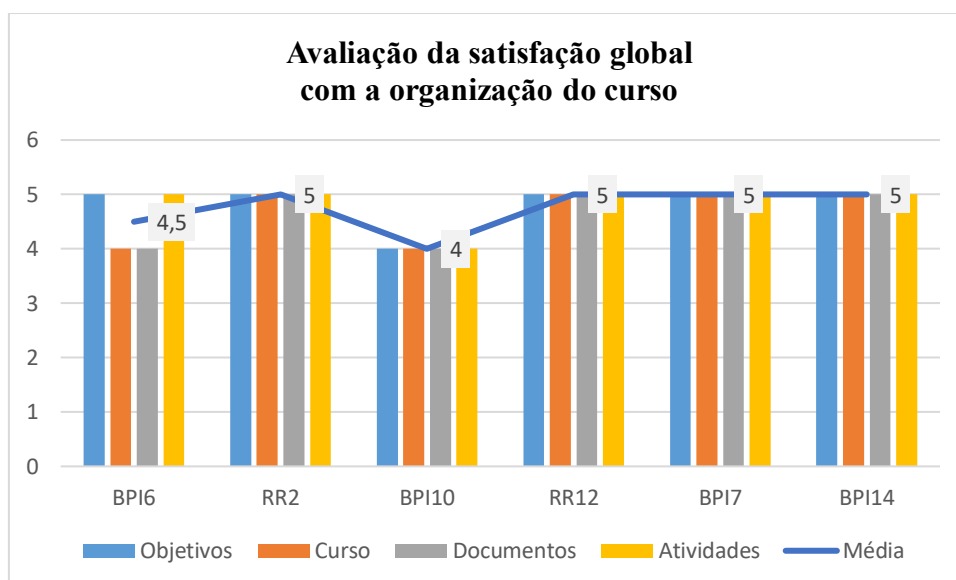


Gráfico 18. Avaliação da satisfação global com a organização do curso” por participante, grupo 1 e 2

No que respeita à avaliação da satisfação global com as atividades do curso, RR2, RR12, BPI7, BPI14, concordaram totalmente que os objetivos, o curso, os documentos e as atividades estavam ajustadas aos assuntos abordados em cada um dos módulos e que foram ao encontro das suas expectativas profissionais. BPI6 e BPI10, concordaram com o exposto. Com efeito, de acordo com o Quadro 48, a média (\bar{X}) e o desvio padrão (S') do grupo de participantes com as atividades do curso e com a sua participação individual ao longo do curso foram respetivamente; $\bar{X} = 4,5$, $S' = 0,193649167$; $\bar{X} = 4,375$, $S' = 0,256173769$.

Quadro 48 – Avaliação da satisfação global com as atividades do curso e participação individual dos participantes.

Avaliação da Satisfação Global com as Atividades do Curso		Avaliação da Satisfação Global com a Participação Individual ao Longo do Curso	
Média	4,5	Média	4,375
Mediana	4,5	Mediana	4,375
Moda	4	Moda	4
Desvio-padrão	0,474341649	Desvio-padrão	0,62749502
Mínimo	4	Mínimo	3,5
Máximo	5	Máximo	5
Soma	27	Soma	26,25
Contagem	6	Contagem	6

No quadro 49 apresenta-se o resumo da avaliação global do curso por categoria de avaliação, por participante. Verificou-se que RR2, BPI7 e BPI14, no cômputo geral concordaram totalmente com o papel do formador, com a organização do curso, com as atividades do curso, e com a sua participação individual ao longo do curso. Por sua vez, BPI10 referiu concordar com as categorias de avaliação anteriores, sendo que BPI6 e RR12 tiveram opiniões diferentes para cada uma das categorias em avaliação. RR12 indicou não ter opinião sobre a sua participação individual ao longo do curso.

Quadro 49 – Avaliação global do curso por categoria de avaliação.

Avaliação Global	Resposta dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
Categoria	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
i) Avaliação da satisfação global do papel do formador ao longo do curso	5	4,75	4	5	5	5
ii) Avaliação da satisfação global com a organização do curso	5	4,5	4	5	5	5
iii) Avaliação da satisfação global com as atividades do curso	4,75	4	4	5	4,25	5

Avaliação Global	Resposta dos participantes					
	Grupo I			Grupo II		
Categoria	RR2	BPI6	BPI10	BPI7	RR12	BPI14
iv) Avaliação da satisfação global com a participação individual no curso	4,75	4	4	5	3,25	5

Ao longo do curso, parte dos participantes conseguiu uma oferta de emprego (BPI6; BPI10; BPI14), sendo que um dos participantes (BPI7), referiu ter conseguido uma oferta de emprego depois de ter terminado o curso, e que graças ao facto de ter participado no curso afirmou que “eu aprendi a fazer currículos sozinho, e consegui encontrar um emprego, graças a este curso” (BPI7). À data da sessão de avaliação da satisfação global do curso (setembro de 2019), todos os participantes referiram estar a exercer uma atividade profissional (Quadro 50).

Quadro 50 – *Experiência profissional dos participantes em setembro de 2019.*

Participante	Atividade profissional (setembro de 2019)
BPI6	Cuidadora de idosos.
RR2	Como tradutora.
BPI10	Empregada de limpeza, área de serviços de limpeza.
RR12	Tradutor, mediador sociocultural
BPI7	Operador de serviços, área serviços de atendimento.
BPI14	Estou a trabalhar num <i>Hiper</i> Mercado na secção da reposição.

Em síntese, no que respeita à avaliação do curso, todos os participantes concordaram que o mesmo foi de utilidade para apoio à sua procura ativa de emprego. A este respeito, BPI6 referiu “gostei do módulo 4, aprendi a criar o currículo”, RR2 “neste curso fui capaz de melhorar a minha competência digital e de procura de emprego”, bem como, “agradeço a oportunidade de participar no curso, pois aprendi muito, e coisas que não sabia, este curso ajudou-me entender”. De facto, BPI6 mencionou “sei utilizar as redes sociais online para procurar ofertas de emprego e registar o meu currículo”. Por sua vez, BPI14 referiu “foi bom aprender com este curso, pois já posso fazer conteúdos como o meu currículo e ensinar outros. Obrigado!”. De acordo com as afirmações dos participantes, assim como, com os

dados recolhidos pela observação participante, e na avaliação global do curso, verificou-se que todos fizeram uma avaliação positiva do curso, enquanto recurso importante de apoio ao desenvolvimento das competências-chave da competência digital num cenário de procura ativa de emprego. No ponto que se segue, apresentamos o nível de proficiência das competências-chave que os participantes afirmaram possuir, após a conclusão dos módulos 3, 4 e 5.

4.5 – Nível de Proficiência Final das Competências-Chave

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos com a aplicação dos inquéritos por questionário de avaliação do nível de proficiência final dos participantes (Anexos 9 a 14), após a conclusão dos módulos 3, 4 e 5, respeitantes aos seis participantes que realizaram todas as atividades do guião de aprendizagem. Apresentamos primeiramente os resultados obtidos por participante e, posteriormente, por grupo de participantes com recurso à estatística descritiva. Estes resultados foram calculados com recurso ao suplemento de análise de dados do Excel 365 (Anexo 24) e desta forma foi possível inferir o nível de proficiência final das competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo).

4.5.1 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 3 – Segurança.

De acordo com o Quadro 51, relativamente à competência-chave “proteção de dados pessoais e privacidade”, os participantes do grupo 1, inicialmente consideraram não possuir esta competência-chave “eu não sei” RR2 ($\bar{X}=0,7$), BPI6($\bar{X}=0$) e BPI10 ($\bar{X}=0$), sendo que após a conclusão do módulo, admitiram estar no nível tendencialmente autónomo (RR2 ($\bar{X}=2,3$); BPI6($\bar{X}=2,8$) e BPI10 ($\bar{X}=2,7$)). Do grupo 2, BPI7 e RR12 que se posicionaram inicialmente num nível autónomo com apoio quando necessário (respetivamente $\bar{X}=2,0$; 2,3), e BPI14 ($\bar{X}=3,7$), após a conclusão do módulo, admitiram estar no nível tendencialmente autónomo e de acordo com as suas necessidades, $\bar{X}=4,25$; 3,44; 3,69.

No que respeita à competência-chave proteção de dispositivos, os participantes dos dois grupos também se posicionaram num nível superior, ao inicialmente identificado. Assim, do grupo 1, que inicialmente admitiram não possuir esta competência, após a conclusão do módulo, referiu estar num nível tendencialmente autónomo (BPI6, $\bar{X}=2,5$; BPI10, $\bar{X}=2,8$); RR2, $\bar{X}=2,8$). Por sua vez, os participantes do grupo 2 (BPI7; BPI14) que inicialmente admitiram estar no nível tendencialmente autónomo e com o apoio de alguém quando necessário (respetivamente $\bar{X}=2,5$; 2,5), e RR12 com o apoio de alguém ($\bar{X}=1$),

posicionaram no final do módulo, no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades, tal como se observou no Quadro 51.

Para a competência-chave proteção da saúde e bem-estar, inicialmente todos os participantes do grupo 1 referiram não possuir esta competência – “eu não sei” (RR2, BPI6, BPI10 n =0). Porém, após a conclusão do módulo, verificou-se que os participantes se posicionaram num nível autónomo (RR2, \bar{X} =2,5; BPI6, \bar{X} =2,67; BPI10, \bar{X} =3,00). Com efeito, no grupo 2, também se registou um aumento do nível de proficiência que inicialmente estava num nível autónomo e apoio quando necessário, aumentando a sua proficiência para um nível preponderantemente autónomo e de acordo com as suas necessidades (RR12, \bar{X} =3,83; BPI7, \bar{X} =3,83; BPI14, \bar{X} = 3,67), como se constatou com o Quadro 51.

Na competência-chave proteção do meio ambiente, os participantes também se posicionaram num nível de proficiência superior ao inicial, por participante. Sendo que do grupo 1, que inicialmente referiu não possuir esta competência-chave, posicionou-se após a conclusão do módulo, num nível tendencialmente autónomo. Do grupo 2, RR12, que referiu não possuir esta competência-chave, e BPI7 e BPI14, que se posicionaram inicialmente no nível autónomo, e com apoio quando necessário, após a conclusão do módulo, consideraram que o seu nível de proficiência aumentou, conforme se verificou no Quadro 51.

Quadro 51 – *Nível de proficiência inicial e final - módulo 3 – área segurança – Grupo 1 e 2*

Área Segurança	Nível de Proficiência dos participantes inicial e final											
	Grupo I						Grupo II					
	RR2		BPI6		BPI10		BPI7		RR12		BPI14	
Competência-chave	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.
i) Proteção de dados pessoais e privacidade	0,7	2,3	0	2,8	0	2,7	2,0	4,3	2,3	3,4	3,7	3,7
ii) Proteção de dispositivos	1	2,8	0	2,5	0	2,8	2,5	4,1	1	3,2	2,5	3,4
iii) Proteção da saúde e bem-estar	0	2,5	0	2,7	0	3	1	3,8	0	3,8	2	3,7
iv) Proteção do meio ambiente	5	3	0	3	0	2,5	3	3,5	0	3	2	4

In. – Inicial/ Fn. - Final

Pelo exposto, e de acordo com o Quadro 52, a média (\bar{X}) e desvio padrão (S') do grupo 1 e 2 também alterou para todas as competências-chave da área da segurança da competência digital, sendo que após a conclusão do módulo, os participantes do grupo 1 posicionaram-se num nível tendencialmente autónomo ($\bar{X}=2,5$; $S'=0,27$), e o grupo 2, no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=3,79$; $S'=0,41$). Para a competência-chave “proteção de dispositivos” o nível proficiência para os dois grupos também subiu para um nível tendencialmente autónomo, e autónomo de acordo com as suas necessidades, respetivamente para o grupo 1 e 2: grupo 1 ($\bar{X}=2,70$; $S'=0,15563243$); grupo 2 ($\bar{X}=3,54$; $S'=0,445404576$). Semelhantemente, a média (\bar{X}) do nível de proficiência da competência-chave “proteção da saúde e bem-estar” do grupo 1 e 2 também aumentou em relação à média do nível de proficiência inicial (grupo 1 $\bar{X}=2,70$; grupo 2 $\bar{X}=3,77$, sendo que os desvios padrão dos dois grupos foram menores (grupo 1 $S'=0,15$; grupo 2 $S'=0,09$) verificou-se assim uma maior homogeneidade dos resultados obtidos. De igual forma, também se verificou o aumento do nível de proficiência para a competência-chave “proteção do meio ambiente”, conforme se observa no Quadro 52.

Quadro 52 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 3 – Área segurança – Grupo 1 e 2

Proteção de Dados Pessoais e Privacidade - Grupo 1		Proteção de Dados Pessoais e Privacidade - Grupo 2	
Média	2,5625	Média	3,791666667
Desvio-padrão	0,272431184	Desvio-padrão	0,416145507
Mínimo	2,25	Mínimo	3,4375
Máximo	2,75	Máximo	4,25
Soma	7,6875	Soma	11,375
Contagem	3	Contagem	3
Proteção de Dispositivos - Grupo 1		Proteção de Dispositivos - Grupo 2	
Média \bar{X}	2,705882353	Média \bar{X}	3,549019608
Desvio-padrão S'	0,15563243	Desvio-padrão S'	0,445404576
Mínimo	2,529411765	Mínimo	3,235294118
Máximo	2,823529412	Máximo	4,058823529
Soma	8,117647059	Soma	10,64705882
Contagem	3	Contagem	3
Proteção da Saúde e do Bem-estar - Grupo 1		Proteção da Saúde e do Bem-estar - Grupo 2	
Média \bar{X}	2,705882353	Média \bar{X}	3,777777778

Desvio-padrão S'	0,15563243	Desvio-padrão S'	0,096225045
Mínimo	2,529411765	Mínimo	3,666666667
Máximo	2,823529412	Máximo	3,833333333
Soma	8,117647059	Soma	11,33333333
Contagem	3	Contagem	3
Proteção do Meio Ambiente - Grupo 1		Proteção do Meio Ambiente - Grupo 2	
Média \bar{X}	2,833333333	Média \bar{X}	3,5
Desvio-padrão S'	0,288675135	Desvio-padrão S'	0,5
Mínimo	2,5	Mínimo	3
Máximo	3	Máximo	4
Soma	8,5	Soma	10,5
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software* Excel 365.

Em resumo, de acordo com os dados apresentados, verificou-se que os participantes do grupo 1 para as quatro competências-chave da área segurança, posicionaram-se tendencialmente no nível 3 (sei sozinho), sendo que os participantes do grupo 2 posicionaram-se preferencialmente no nível 4 (sei com autonomia e de acordo com as minhas necessidades). Apresentados os resultados obtidos pelos participantes, após a conclusão do módulo 3, apresentamos de seguida os resultados obtidos na avaliação das três de quatro competências-chave, da área de criação de conteúdo digital.

4.5.2 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 4 – Criação de conteúdo digital.

Neste ponto, apresentamos os resultados obtidos pelos participantes relativamente ao nível de proficiência das competências-chave da área criação de conteúdo digital, após a conclusão do módulo 4, resultante da aplicação e tratamento dos inquéritos por questionário do grupo 1 e 2 (Anexo 11 e 12 respetivamente). De acordo com o Quadro 53, no que respeita à competência-chave “desenvolvimento de conteúdo digital”, inicialmente BPI6 e BPI10 referiram não possuir esta competência-chave (eu não sei), e RR2 posicionou-se no nível 1 (sei com o apoio de alguém). Após a conclusão do módulo 4, RR2 e BPI6 admitiram estar no nível 2 (tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário), e BPI10, no nível 1 (sei com o apoio de alguém). Por outro lado, os participantes do grupo 2 (BPI7; RR12), que se posicionaram inicialmente no nível 1 (sei com o apoio de alguém), e BPI14 no nível 3 (sei sozinho), após a conclusão do módulo, posicionaram-se predominantemente no nível 3

(BPI7 e RR12, sei sozinho) e 4 (BPI14) sei com autonomia e de acordo com as minhas necessidades.

No que respeita à competência-chave “Integração e reelaboração de conteúdo”, inicialmente BPI6 mencionou não possuir esta competência-chave, sendo que RR2 tinha-se posicionado no nível 1 (sei com o apoio de alguém), e BPI10 no nível 3 (sei sozinho). Após a conclusão do módulo 4, BPI6 posicionou-se no nível 2 ($\bar{X}=2$, sei com autonomia e com apoio quando necessário), RR2, num nível tendencialmente autónomo (sei sozinho, $\bar{X}=2,5$), sendo que BPI10, reconheceu que se encontrava no nível 1 ($\bar{X}=1$, sei com o apoio de alguém). Por outro lado, do grupo 2, inicialmente RR12 posicionou-se no nível 1, BPI7 no nível 2, e BPI14, no nível 3. Após a conclusão do módulo posicionaram-se respetivamente no nível autónomo (RR12 e BPI7), e autónomo de acordo com as suas necessidades (BPI14).

Para a competência-chave “Direitos de autor e licenças”, todos os participantes do grupo 1 inicialmente referiram não possuir esta competência-chave (RR2, BPI6 e BPI10). Porém, após a conclusão do módulo, indicaram posicionar-se respetivamente no nível autónomo e apoio quando necessário (BPI6 e RR2), e com o apoio de alguém (BPI10). Por outro lado, do grupo 2, BPI14 e BPI7, que inicialmente se posicionaram no nível 2, e RR12 no nível 1, após a conclusão do módulo admitiram estar no nível autónomo (RR12 e BPI7, $\bar{X}=2,67; 3$), e tendencialmente com autonomia e possibilidade de ensinar outros ($\bar{X}=4,5$, BPI14).

Quadro 53 – Nível de proficiência inicial e final - módulo 3 – área criação de conteúdo digital – Grupo 1 e 2

Área Criação de conteúdo digital	Nível de Proficiência dos participantes inicial e final											
	Grupo I						Grupo II					
	RR2		BPI6		BPI10		BPI7		RR12		BPI14	
Competência-chave	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.
i) Desenvolvimento de conteúdo digital	1	2,3	0	1,7	0	1	1	2,9	1	2,4	3	4,6
ii) Integração e reelaboração de conteúdo digital	1	2,5	0	2	3	1	2	2,5	1	2,5	3	4,5
iii) Direitos de autor e licenças	0	2,2	0	1,8	0	1	1	3	0	2,7	2	4,5

In. – Inicial/ Fn. - Final

Pelo exposto, e de acordo com o Quadro 54, a média (\bar{X}) do nível de proficiência das competências-chave da área criação e conteúdo digital por grupo de participantes também aumentou. Neste sentido, para a competência-chave desenvolvimento de conteúdo digital, o grupo 1 que inicialmente admitiu não possuir esta competência-chave ($\bar{X}=0,33$; $S'=0,57$), e o grupo 2 ($\bar{X}=1,66$; $S'=1,15$) que inicialmente admitiu estar tendencialmente num nível autónomo mas com apoio quando necessário, aumentaram o seu nível de proficiência, sendo que o desvio padrão revelou uma maior homogeneidade dos dados. (grupo 1= $\bar{X}=1,66$; $S'=0,64$; grupo 2= $\bar{X}=3,28$; $S'=1,13$).

Relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') dos dados recolhidos para o grupo 1, concluiu-se que, para a competência “Integração e reelaboração de conteúdo”, os participantes deste grupo, que inicialmente tinham-se posicionado no nível sei com o apoio de alguém ($\bar{X}=1,33$; $S'=1,52$), após a conclusão do módulo, admitiram estar no nível 2, sei com autonomia e apoio quando necessário ($\bar{X}=1,83$; $S'=0,76$). Por sua vez, o grupo 2, que inicialmente posicionou-se no nível autónomo com apoio quando necessário, ($\bar{X}=2$; $S'=1$), após a conclusão do módulo, indicou estar num nível autónomo ($\bar{X}=3,1$; $S'=1,15$).

Por último, para a competência-chave “direitos de autor e licenças” a média \bar{X} do nível de proficiência do grupo 1 também aumentou ($\bar{X}=1,83$, $S'=0,76$), assim como do grupo 2 que inicialmente estavam no nível ($\bar{X}=1$; $S'=1$), após a conclusão do módulo, admitiu estar no nível autónomo ($\bar{X}=3,38$, $S'=0,97$).

Quadro 54 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 3 – Área criação de conteúdo digital – Grupo 1 e 2

Desenvolvimento de Conteúdo Digital - Grupo 1		Desenvolvimento de Conteúdo Digital - Grupo 2	
Média \bar{X}	1,666666667	Média \bar{X}	3,285714286
Desvio-padrão S'	0,644178536	Desvio-padrão S'	1,133893419
Mínimo	1	Mínimo	2,428571429
Máximo	2,285714286	Máximo	4,571428571
Soma	5	Soma	9,857142857
Contagem	3	Contagem	3
Integração e Reelaboração de Conteúdo Digital - Grupo 1		Integração e Reelaboração de Conteúdo Digital - Grupo 2	
Média \bar{X}	1,833333333	Média \bar{X}	3,166666667
Desvio-padrão S'	0,763762616	Desvio-padrão S'	1,154700538
Mínimo	1	Mínimo	2,5
Máximo	2,5	Máximo	4,5

Soma	5,5	Soma	9,5
Contagem	3	Contagem	3
Direitos de Autor e Licenças - Grupo 1		Direitos de Autor e Licenças - Grupo 2	
Média	1,666666667	Média	3,388888889
Desvio-padrão	0,600925213	Desvio-padrão	0,976577546
Mínimo	1	Mínimo	2,666666667
Máximo	2,166666667	Máximo	4,5
Soma	5	Soma	10,166666667
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software* Excel 365.

Em síntese, constatou-se mais uma vez que após a conclusão do módulo, o nível de proficiência das competências-chave do grupo 1 e 2 aumentou. O grupo 1, que inicialmente admitiu não deter a competência-chave desenvolvimento de conteúdo digital e a competência-chave direitos de autor e licenças, após a conclusão do módulo 4, posicionou-se num nível tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário. Por outro lado, os participantes do grupo 2, que inicialmente se posicionou preferencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), após a conclusão do módulo 4, admitiu estar num nível autónomo.

4.5.3 – Nível de proficiência após a conclusão do módulo 4 – Comunicação e colaboração.

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos com a aplicação do inquérito por questionário de avaliação do nível de proficiência das seguintes competências-chave da área comunicação e colaboração (Anexos 13 e 14): netiqueta; interação através das tecnologias digitais, envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais.

Conforme podemos observar no Quadro 55, para a competência-chave “netiqueta” do grupo 1, inicialmente RR2 posicionou-se num nível tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=1,5$) e após a conclusão do módulo 5, posicionou-se no nível efetivamente autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=2,25$). Sendo que BPI10 ($\bar{X}=0$) e BPI6 ($\bar{X}=1$) que inicialmente indicaram não possuir esta competência-chave, e necessidade de realizar a mesma com o apoio de alguém, respetivamente, após a conclusão do módulo, admitiram estar no nível autónomo ($\bar{X}=3$). Do grupo 2, RR12, que inicialmente posicionou-se no nível 1 (sei com o apoio de alguém), após a conclusão do curso, admitiu estar no nível

autônomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=2,3$). Por outro lado, BPI7, que referiu inicialmente estar no nível 1 (sei com o apoio de alguém) e BPI14 que indicou estar no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário, ($\bar{X}= 2$), após a conclusão do módulo 5, concordaram estar no nível tendencialmente autônomo e com a possibilidade de ensinar outros ($\bar{X}= 4,8$). Para a competência-chave “interação através das tecnologias digitais”, e ainda de acordo com o Quadro 55, inicialmente os participantes do grupo 1 (RR12; BPI6; e BPI10) consideravam estar tendencialmente no nível 2 (sei com autonomia e com apoio quando necessário) e, após a conclusão do módulo 5, BPI6 e RR2, consideraram estar predominantemente no nível 3 (sei com autonomia), enquanto BPI10 admitiu estar no nível 2 (sei com autonomia e com apoio quando necessário). Do grupo 2 dois dos participantes (BPI7; RR12) inicialmente indicaram posicionar-se no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário, respetivamente $\bar{X}=2$, e $\bar{X}=1,5$), e BPI14 no nível 3 (sei sozinho, $\bar{X}= 3$); após a conclusão do módulo 5, todos indicaram estar no nível predominantemente autônomo e de acordo com as suas necessidades.

Por último, e de acordo com o Quadro 55, para a competência-chave envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais, do grupo 1, BPI10 inicialmente posicionou-se no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), e RR2 no nível 1 (sei com o apoio de alguém), e BPI6 indicou não deter esta competência. Após a conclusão do módulo 5, BPI10 admitiu estar no nível autônomo e com apoio quando necessário (BPI10, $\bar{X}= 2,14$), e RR2 e BPI6, admitiram estar no nível autônomo ($\bar{X}=3$; $\bar{X}=2,71$). Por sua vez, no grupo 2, BPI14, posicionou-se inicialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), e BPI7 no nível 1 (sei com o apoio de alguém) e RR12 indicou não possuir esta competência; no entanto, após a conclusão do módulo 5, BPI14 admitiu estar num nível tendencialmente autônomo e com a possibilidade de ensinar outros ($\bar{X}=4,71$); BPI7 no nível autônomo e de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=4$) e RR12, no nível autônomo ($\bar{X}=3,29$).

Quadro 55 – Nível de proficiência inicial e final - módulo 5 – área comunicação e colaboração – Grupo 1 e 2

Área Comunicação e colaboração	Nível de Proficiência dos participantes inicial e final											
	Grupo I						Grupo II					
Competência- chave	RR2		BPI6		BPI10		BPI7		RR12		BPI14	
	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.	In.	Fn.
i) Netiqueta	1,5	3	0	3	1	2,3	1	4,6	1	3,3	2	4,6
ii) Interação através das tecnologias digitais	1,5	3	1	2,7	1,5	2,1	2	4,4	1,5	3,4	3	4,8
iii) Envolvimento na cidadania através das tenologias digitais	1	3	0	2,7	2	2,1	1	4	0	3,3	2	4,7

In. – Inicial/ Fn. - Final

De acordo com o Quadro 56, relativamente à média (\bar{X}) e desvio padrão (S') de ambos os grupos, verificou-se que o grupo 1, para a competência-chave “netiqueta” inicialmente demonstrou uma propensão para o nível 1 ($\bar{X}=0,83$; $S'=0,76$), e o grupo 2 indicou posicionar-se tendencialmente no nível autónomo e com apoio quando necessário ($\bar{X}=1,3$; $S'=0,57$). Após a conclusão do módulo 5, o grupo 1 registou um nível de proficiência autónomo ($\bar{X}=2,75$; $S'=0,43$), e o grupo 2, no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=4,25$; $S'=0,86$). Em ambos os grupos, o desvio padrão S' foi muito menor, em relação à média \bar{X} obtida, o que evidenciou uma maior homogeneidade dos dados.

Ainda de acordo com o Quadro 56, decorrente dos resultados recolhidos junto dos participantes, verificou-se também que, para a competência-chave “interação através das tecnologias digitais), a média \bar{X} do nível de proficiência também aumentou nos dois grupos. O grupo 1 que inicialmente indicou estar no nível 1 (sei com o apoio de alguém), no final do módulo 5 indicou estar num nível tendencialmente autónomo ($\bar{X}=2,61$; $S'=0,43$). Por sua vez o grupo 2 posicionou-se no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=4$; $S'=0,72$, Quadro 56). Por último para a competência-chave “envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais” inicialmente os dois grupos indicaram estar no nível de proficiência 1 (sei com o apoio de alguém), após a conclusão do módulo, o grupo 1

posicionou-se no nível tendencialmente autónomo ($\bar{X}=2,53$; $S'=0,46$), e o grupo 2 no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades ($\bar{X}=4,2$; $S'=0,72$), conforme podemos observar no Quadro 56.

Quadro 56 – *Nível de proficiência após a conclusão do módulo 5 – Área comunicação e colaboração – Grupo 1 e 2*

Netiqueta - Grupo 1		Netiqueta - Grupo 2	
Média	2,75	Média	4,25
Desvio-padrão	0,433012702	Desvio-padrão	0,866025404
Mínimo	2,25	Mínimo	3,25
Máximo	3	Máximo	4,75
Soma	8,25	Soma	12,75
Contagem	3	Contagem	3

Interação Através das Tecnologias Digitais - Grupo 1		Interação Através das Tecnologias Digitais - Grupo 2	
Média	2,533333333	Média	4,2
Desvio-padrão	0,461880215	Desvio-padrão	0,721110255
Mínimo	2	Mínimo	3,4
Máximo	2,8	Máximo	4,8
Soma	7,6	Soma	12,6
Contagem	3	Contagem	3

Envolvimento na Cidadania Através de Tecnologias Digitais -Grupo 1		Envolvimento na Cidadania Através de Tecnologias Digitais -Grupo 2	
Média	2,619047619	Média	4
Desvio-padrão	0,43643578	Desvio-padrão	0,714285714
Mínimo	2,142857143	Mínimo	3,285714286
Máximo	3	Máximo	4,714285714
Soma	7,857142857	Soma	12
Contagem	3	Contagem	3

Análise estatística efetuada com o suplemento de análise de dados do *Software Excel 365*.

Após a conclusão dos módulos relacionados com o desenvolvimento das competências-chave da competência digital, atualizou-se o passaporte do nível de proficiência de cada participante (Anexo 32).

4.6 – Síntese do Capítulo 4

Neste capítulo foi nossa intenção apresentar e discutir os resultados obtidos ao longo do projeto de investigação. Os resultados foram apresentados considerando a questão e objetivos de investigação, assim como, as questões complementares. Por conseguinte, estruturou-se a apresentação em dois momentos. Num primeiro momento apresentou-se os resultados obtidos com recurso à estatística descritiva, relativamente à caracterização dos participantes, concernente: i) às dificuldades e necessidades dos participantes na procura ativa de emprego; ii) às redes sociais online que os participantes utilizam; e iii) o seu nível inicial de proficiência.

Ainda neste primeiro momento, com recurso à análise de conteúdo aos protocolos das entrevistas, apresentou-se o parecer dos especialistas em competência digital, refugiados reinstalados, beneficiários de proteção internacional, e procura ativa de emprego, e o parecer do especialista em redes sociais online, sobre o protótipo de guião de aprendizagem.

Concernente ao segundo momento de apresentação dos resultados, apresentou-se os resultados obtidos a partir da observação participante ao longo da dinamização do guião de aprendizagem, nomeadamente a reação dos participantes à implementação do guião de aprendizagem, bem como, as formas de participação e as dificuldades que estiveram relacionadas com a dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem recorrendo às notas de campo registadas ao longo do curso e aos inquéritos por questionário preenchidos pelos participantes em cada sessão, que serviram para complementar as notas de campo.

Apresentou-se ainda os resultados respeitantes à avaliação da satisfação global com o guião de aprendizagem, pelos participantes, em relação ao curso, com recurso à estatística descritiva. Fechando o segundo momento de apresentação dos resultados, apresentou-se o nível de proficiência inicial e final das competências-chave abordadas nos módulos 3, 4 e 5, discorrendo sobre o progresso do nível de competência adquirido pelos participantes.

Decorrente dos resultados obtidos (com a caracterização dos participantes, o parecer dos especialistas relativamente à proposta inicial do guião de aprendizagem, a observação participante ao longo do curso, a aplicação dos inquéritos por questionário de avaliação da satisfação global com o curso, assim como o nível de proficiência atingido por cada um dos participantes e grupo de participantes), consideramos que no contexto estudado, os dados recolhidos, que representam a perspetiva de todos os intervenientes no estudo, nos seus

diferentes momentos, permite-nos afirmar que todos os participantes aumentaram o seu nível de proficiência para cada uma das competências-chave abordadas no guião de aprendizagem, e que os mesmos demonstraram um grau de satisfação positivo com o guião de aprendizagem. Observámos ainda que dos seis participantes que participaram nas atividades do guião de aprendizagem, apenas RR2 e RR12 não estavam à procura de emprego, enquanto que BPI6, BPI7, BPI10 e BPI14 estavam à procura de um emprego, referiram encontrar e conseguir essa oferta de emprego: durante, ou após a conclusão do curso.

Capítulo 5

Conclusões

Esta investigação teve como ponto de partida responder à questão de investigação que norteou igualmente os procedimentos metodológico e científicos adotados ao longo do estudo. Foi nossa intenção validar cientificamente de que forma é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das RSO e estratégias de emprego, pode apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego.

Evidenciamos, por conseguinte, neste ponto, as principais conclusões a que chegámos, respeitantes à questão de investigação, bem como, às questões complementares, subjacentes a cada um dos nossos objetivos de investigação. Nesta reflexão sobre as conclusões do estudo, procuraremos articular os resultados obtidos, com o enquadramento teórico, e, desta forma, apresentar um contributo prático e científico, em matéria de apoio a refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, no desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo), num cenário de procura ativa de emprego. Pelo exposto, baseamo-nos no que a literatura aborda sobre os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, as suas aspirações, necessidades e barreiras que enfrentam na procura ativa de emprego e na utilização das RSO. Foi ainda importante esclarecer os constructos de competência, e competência digital, dado que o nosso estudo pretendeu explorar o desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave da competência digital, conforme já exposto.

Este estudo teve assim como objetivos: (i) criar um guião de aprendizagem baseado no desenvolvimento de algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das redes sociais online e estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego; (ii) aplicar e analisar a dinâmica de implementação do guião de aprendizagem, a nível das formas de participação e envolvimento dos participantes; (iii) e por fim observar o potencial da utilização do guião de aprendizagem antes referido.

A investigação, de natureza predominantemente qualitativa, com um pendor de transformação da realidade (Paranhos et al., 2016) foi conduzida com recurso à abordagem do Design Based Research, que, como referido no capítulo da metodologia, combinou a teoria com a prática, sendo adequada a ambientes que integram as tecnologias educativas, como foi o caso da presente investigação (Coutinho & Chaves, 2001). Com vista à compreensão consistente dos objetivos de investigação, utilizámos diferentes instrumentos de recolha de dados, que possibilitaram posteriormente o tratamento consistente dos dados, mediante a aplicação das técnicas de análise selecionadas, a saber: a análise de conteúdo e análise descritiva dos dados, com recurso em algumas situações, de software de análise estatística dos dados (Burgess et al., 2006; Sampieri et al., 2006). Verificámos que as respostas de apoio a refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional devem sempre considerar as necessidades e expectativas destes sujeitos, com vista à alteração da sua condição de vítima desprovida de identidade, para um cidadão ativo na comunidade em que está inserido (Benseman, 2014; Collyer et al., 2017; Dwyer, 2009; Muñoz, Colucci, & Smidt, 2018; Vasconcelos, 2016).

5.1 – A Criação de um Guião de Aprendizagem

Conforme referido no capítulo 3 do presente estudo, a conceção do guião de aprendizagem teve subjacente alguns princípios (Ayres, 2015; Chen, 2016; Ekoko, 2007; Mayer, 2014b, 2014a; Mayer & Moreno, 2003; Paas et al., 2010; Sorden, 2012; C. Taylor, 2013) que contribuíram para conceber um guião de aprendizagem, baseado no desenvolvimento das competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo), utilizando RSO assim como estratégias de emprego, para apoiar os participantes na procura ativa de emprego. Considerando o primeiro objetivo do estudo respeitante à construção do guião de aprendizagem, pretendíamos caracterizar o perfil dos participantes (dados pessoais

e profissionais), assim como, as RSO que utilizavam, e qual o seu nível inicial das competências-chave da competência digital, com vista a que o guião de aprendizagem fosse adequado ao perfil dos participantes, conforme evoca a literatura (Belvedere, 2007; Benseman, 2014; Coelho, 2016; Collyer et al., 2017; P. Dwyer, 2009; Lechner & Nolasco, 2017; Matos, 2011; Muñoz, Colucci, & Smidt, 2018; Yako & Biswas, 2014). Como tal, identificaram-se: as dificuldades e necessidades que os participantes tinham ao nível da procura ativa de emprego; as RSO que utilizavam; o seu nível inicial de competência digital, bem como, os conteúdos e atividades que foram elaborados com recurso ao referencial europeu da competência digital – DigComp 2.1, utilizando de forma eficiente as RSO, num cenário de procura ativa de emprego. Apresentando uma proposta inicial da estrutura do guião de aprendizagem. No ponto que se segue, apresentamos as conclusões a que chegámos, para cada uma das questões complementares subjacentes ao primeiro objetivo de investigação.

5.1.1 – Avaliação das barreiras e necessidades dos participantes.

A literatura refere que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional enfrentam muitas barreiras no processo de procura ativa de emprego (Alam & Imran, 2015; Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; Santinho, 2011; Tahiri, 2017). A maioria dos participantes trabalhou no país de origem, sendo que apenas uma pequena parte dos participantes referiu não ter tido nenhuma experiência profissional no seu país. As experiências profissionais variaram entre ser: mecânico; bibliotecária; operador de mármore e azulejo; contabilista; assistente de cozinha; costureira; agente de viagens; rececionista; secretária, marceneiro; e farmacêutico. A maioria dos participantes também tinha experiência profissional em Portugal tendo exercido funções em padaria e pastelaria; cafetaria; tradução; segurança; restauração; limpeza; call center; construção civil e em lojas. Verificou-se, assim, uma discrepância entre as atividades exercidas no país de origem e no país de acolhimento, pela impossibilidade de obter no país de acolhimento equivalências às competências anteriormente adquiridas (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Tahiri, 2017). Com efeito, a maioria dos participantes referiu ser muito difícil e difícil arranjar um emprego em Portugal, sendo que parte dos participantes considerou que não é nada difícil arranjar um emprego em Portugal.

Com efeito, das barreiras identificadas por vários autores (Alam & Imran, 2015; Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011;

Santinho, 2011), verificámos no nosso estudo que, contrariamente ao exposto na literatura (Alam & Imran, 2015; Barslund et al., 2016; Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Karlsdóttir et al., 2017; Matos, 2011; Santinho, 2011; Tahiri, 2017), os participantes referiram que participar na comunidade em que estão inseridos não é difícil, nomeadamente, realizar as atividades de que gostam. Com efeito, apesar da literatura apontar que uma das barreiras que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional é o desconhecimento dos seus direitos e deveres (Fasani et al., 2018; Tahiri, 2017), no nosso estudo verificámos que para os participantes não é nada difícil ter conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto refugiados e beneficiários de proteção internacional, considerando ainda nada difícil adaptarem-se à cultura de Portugal, ou mesmo, pouco difícil, ou nada difícil, relacionarem-se com os portugueses, e participar em eventos de apoio social. Não obstante, as respostas dividem-se no que trata conseguir gerir a angústia, considerando estes ser muito difícil e difícil conseguir aceitar o que foi deixado para trás. Manifestando ainda que têm alguma dificuldade em conseguir gerir a angústia da sua situação de refugiado, e aceitar a vida pessoal e profissional que tiveram de deixar para trás, conforme exposto por alguns autores (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Santinho, 2011; Zetter & Ruaudel, 2016). Verificámos ainda que os participantes referem que é muito difícil e difícil continuar a estudar, o que é corroborado pela literatura analisada (Eurofound, 2016; Fasani et al., 2018; Tahiri, 2017). No entanto, alguns dos participantes referiram que é pouco ou nada difícil dar continuidade aos estudos. Para além disso, conforme o exposto por alguns autores (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Santinho, 2011; Zetter & Ruaudel, 2016), também os participantes do nosso estudo, na sua maioria, consideraram que ter equivalência escolar em Portugal, é um processo muito difícil e difícil, sendo que apenas parte dos participantes, considerou ser pouco difícil ou nada difícil. Contrariamente ao que se verificou nos estudos realizados por alguns autores (Coelho, 2016; Fasani et al., 2018; Matos, 2011; Santinho, 2011; Zetter & Ruaudel, 2016), no que respeita à aprendizagem da língua do país de acolhimento, a maioria dos participantes considerou ser nada difícil aprender a língua portuguesa, bem como, conversar com os portugueses.

No que respeita às suas necessidades ao nível da procura ativa de emprego, foi consensual ser muito prioritário e prioritário, continuar a estudar, conforme observado por Coelho (2016), Fasani et al.(2018) e Matos (2011). Os participantes consideraram ainda ser muito prioritário e prioritário, verem as suas competências profissionais reconhecidas em

Portugal, conforme identificado por Fasani et al. (2018). Dentro das necessidades dos participantes, os mesmos consideraram como muito prioritário e prioritário desenvolver a sua competência digital, o que é corroborado por Alam e Imran (2015), bem como, participar em ações de desenvolvimento de competências de procura ativa de emprego (Tahiri, 2017). Apesar de ser identificado como uma barreira na procura ativa de emprego (Fasani et al., 2018; Tahiri, 2017), o ter equivalência escolar foi uma prioridade identificada pela maioria dos participantes, assim como, o trabalhar na sua área profissional. Apresentadas as conclusões referentes às dificuldades e necessidades dos participantes na procura ativa de emprego, apresentamos as conclusões a que chegámos, no que respeita às redes sociais online que os mesmos utilizam.

5.1.2 – Redes sociais online que os participantes utilizam.

Na literatura não encontramos estudos que abordassem a utilização de RSO por parte de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, identificando as redes sociais que os mesmos utilizam e as barreiras e necessidades que os mesmos têm na utilização das mesmas (A. Taylor, 2011). Não obstante isto, encontramos alguns estudos que abordam a utilização da internet por parte dos refugiados (Mikal & Woodfield, 2015) e outros estudos relacionados com a utilização da tecnologia digital pelos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, e as barreiras e necessidades na utilização das mesmas (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016).

Apresentando-se como um contributo para a comunidade científica, no contexto estudado, verificámos que a maioria dos participantes considerou que as RSO se apresentam como espaços de partilha de informação e interação com os outros, possibilitando comunicar com amigos familiares e conhecidos. Quanto à utilidade das RSO para participar na sociedade portuguesa, as opiniões dividiram-se entre o não concordo totalmente e o concordo totalmente, com maior expressão na opção “concordo”. Embora não se tratando de estudos que utilizaram as RSO junto de refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, alguns estudos têm reconhecido que a tecnologia digital permite: i) aprender; ii) pesquisar e encontrar ofertas de emprego, bem como; iii) manter o contacto com familiares e amigos (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016). De facto, Alam e Imran (2015) referem que os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional expressam uma grande necessidade em aceder aos

ambientes online. Concluimos ainda que, relativamente ao utilizar as RSO para encontrar emprego, apenas três dos participantes inicialmente referiram utilizar o Facebook para procurar emprego. Os participantes utilizam as RSO nas suas atividades diárias, sobretudo para pesquisar, procurar e encontrar informação do seu interesse pessoal e ou profissional. Utilizam ainda as RSO para partilharem informação com amigos, familiares e colegas e falarem e comunicarem com os outros.

No que respeita à dificuldade em utilizar as RSO, a maioria dos participantes referiram não ter dificuldade. O Facebook, o YouTube, Google + e o WhatsApp foram as RSO mais utilizadas pelos participantes, sendo o LinkedIn uma das redes sociais menos utilizada pelos participantes. Porém, o LinkedIn apresenta-se como uma das RSO que a maioria dos participantes gostaria de utilizar, em conjunto com o Instagram, Twitter, Tumblr e Vimeo. Os participantes referiram não utilizar estas RSO, tal como identificado no estudo realizado por A. Taylor (2011), por desconhecerem como utilizar as mesmas, e não tinham tido oportunidade de aprender como utilizar. Com efeito, e não estando diretamente relacionado com a utilização das RSO, alguns autores (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016) verificaram as barreiras que os refugiados sentem na utilização da internet, são : i) as fracas competências para usar a tecnologia digital; ii) a impossibilidade de suportar os custos de alguns serviços disponibilizados em ambiente online; iii) o desconhecimento ou fraco domínio da língua oficial do país de acolhimento; iv) a idade (pessoas com uma idade mais avançada estariam menos propensas à utilização das plataformas digitais); ou ainda v) a dificuldade de adaptação à cultura do país de acolhimento.

Decorrente da análise dados efetuados, concluimos que o Facebook; YouTube; Google +, Skype e LinkedIn e o Messenger do Facebook podem ser utilizados para desenvolver atividades focadas no desenvolvimento das competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo) num cenário de procura ativa de emprego. Ao longo do desenho e implementação do guião de aprendizagem identificaram-se outras ferramentas, que por vezes não se tratando de RSO, contribuíram para criar conteúdo digital a partilhar informação nas RSO (Canva; Bearaudio, Pixabay, etc.), ou mesmos alguns sites de procura de emprego (Indeed; Netempregos, Refujobs etc.).

5.1.3 – Nível de proficiência inicial dos participantes.

Na literatura não encontramos estudos que que explorassem o nível de proficiência das competências-chave da competência digital dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional. No nosso estudo verificamos que os participantes do grupo 1 referiram não possuir as competências-chave da área segurança, posicionando-se por vezes no nível 1 (necessidade do apoio de alguém). Porém, os participantes do grupo 2 posicionaram-se preferencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), com pendor para um nível tendencialmente autónomo (nível da competência proteção de dados pessoais e privacidade) de acordo com o Referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017).

Relativamente às competências-chave (desenvolvimento de conteúdo digital e direitos de autor e licenças) da área criação de conteúdo digital, os participantes do grupo 1 mencionaram não possuir esta competência. Por outro lado, na competência-chave integração e reelaboração de conteúdo, posicionaram-se no nível 1 (sei com o apoio de alguém). Enquanto que os participantes do grupo 2, para as três competências-chave da área criação de conteúdo digital, se posicionaram preferencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário). No que respeita às três competências-chave selecionadas para o estudo da área comunicação e colaboração, os participantes do grupo 1 posicionaram-se tendencialmente no nível 1 (sei com o apoio e alguém), enquanto que os participantes do grupo 2 se posicionaram tendencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário). Verificamos assim, e corroborando com alguns autores (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Mikal & Woodfield, 2015; Vernon et al., 2016), que os refugiados têm fracas competências para usar a tecnologia digital. Com efeito, os participantes do grupo 1 não detinham competências-chave das áreas da segurança, da criação de conteúdo digital e da comunicação e colaboração, ou necessitavam em algumas circunstâncias do apoio de alguém, sendo que o grupo 2 se posicionou inicialmente preferencialmente num nível autónomo e apoio quando necessário, ou mesmo, com a necessidade do apoio de alguém. Não obstante estas fracas competências, e tal como evidenciado por alguns autores (Alam & Imran, 2015; Jackson et al., 2014; Lohman, 2015; Vernon et al., 2016), os participantes do estudo também demonstraram interesse em desenvolver o seu nível de proficiência das competências-chave da competência digital, para

aprender e pesquisar e encontrar ofertas de emprego, expressando uma grande necessidade em aceder e utilizar os recursos disponíveis online (Alam & Imran, 2015).

5.1.4 – Estrutura do guião de aprendizagem.

Na conceção da proposta do guião de aprendizagem para apoiar os participantes na procura ativa de emprego, com recurso à utilização eficiente das RSO, concluímos que foi pertinente que as atividades do guião de aprendizagem para o grupo 1 estivessem focadas no desenvolvimento do nível de proficiência 3 (sei de forma autónoma) para cada uma das áreas consideradas, enquanto que as atividades do grupo 2, seriam direcionadas para o desenvolvimento do nível de proficiência 5 (sei com autonomia e consigo ensinar outros), igualmente para as três áreas do referencial DigComp 2.1 selecionadas para o estudo.

No que respeita à estrutura do guião de aprendizagem, verificámos que foi importante estruturar o guião em cinco módulos, sendo o primeiro relacionado com a ambientação ao curso, o segundo respeitante às estratégias de procura ativa de emprego, e os três últimos módulos relacionados com o desenvolvimento das competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo). Ainda respeitante à estrutura do guião de aprendizagem, verificámos que todos os especialistas concordaram com a estrutura do conteúdo programático, considerando pertinente a existência de um módulo de ambientação, bem como, um módulo sobre a procura ativa de emprego. No módulo 2 (estratégias de procura ativa de emprego) incluímos o tema sobre o contexto organizacional em Portugal e as soft skills, sugestão da especialista em refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e procura ativa de emprego. Verificámos ainda que as competências-chave da competência digital (das áreas estudadas) foram pertinentes, merecendo concordância da especialista em competência digital, não obstante a especialista em refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional e procura de emprego, ter referido que seria também pertinente integrar a área da literacia de informação e de dados. Porém, a seleção recaiu nas três primeiras áreas anteriormente referidas, dada a transversalidade das áreas da competência digital (Gallardo-echenique et al., 2015; Janssen et al., 2013).

Quanto à duração do curso, verificámos que o mesmo tem de ser ajustado de acordo com o perfil dos participantes, devendo ser ministrado num curto espaço de tempo, isto é, não deve ser tão prolongado no tempo. Assim, as sessões devem ser preferencialmente dinamizadas duas vezes por semana, o que foi verificado no terreno, e, indicado inicialmente pelos especialistas. Relativamente à componente online, e decorrente dos dados recolhidos,

verificámos que a componente online do curso deve apresentar-se como uma vertente de acompanhamento das sessões presenciais, onde os participantes possam colocar dúvidas e questões, e um espaço onde o formador propõe atividades a serem trabalhadas nas sessões presenciais, da mesma forma que, relembra conteúdos de aprendizagem abordados. Na literatura não encontramos estudos que abordassem a construção de um guião de aprendizagem para apoio a refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional nos temas em estudo, sendo que os especialistas referiram não conhecerem cursos semelhantes ao proposto no guião de aprendizagem deste estudo.

5.2 – A participação e colaboração dos participantes

Este ponto está intimamente relacionado com o segundo objetivo do nosso projeto de investigação, isto é, aplicar e analisar a dinâmica de implementação do guião de aprendizagem, ao nível das formas de participação e envolvimento dos participantes. Com este objetivo pretendíamos saber como reagem os participantes na implementação e dinamização dos conteúdos e atividades do guião de aprendizagem, de que forma participam, e quais são as dificuldades e obstáculos inerentes à sua implementação. Por conseguinte, neste ponto, apresentamos as conclusões a que chegámos ao nível da reação dos participantes decorrente da implementação do guião de aprendizagem, e as respetivas dificuldades na implementação do mesmo

5.2.1 – Reação dos participantes à implementação e dinamização do guião.

De acordo com Swing (2017), os projetos de apoio a refugiados bem-sucedidos, são centrados na experiência dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, no design de programas de acolhimento, ou mesmo, de desenvolvimento de competências para a sua participação ativa no país de acolhimento. Com o efeito, o nosso guião de aprendizagem considerou a experiência dos participantes, as suas necessidades e interesses num cenário de procura ativa de emprego, procurando conhecer e aproveitar: i) os interesses e pontos fortes dos próprios ii) as necessidades e dificuldades que estes realmente sentem no país de acolhimento; iii) as suas expectativas futuras; iv) o nível de compreensão da língua do país de acolhimento; v) a sua atividade profissional no país de origem vi) as suas expectativas relativamente a uma atividade profissional no país de acolhimento; e, por fim, o vii) seu grau de escolaridade no país de origem, e no país de acolhimento, assim como, as viii) suas competências ao nível das tecnologias de informação e comunicação (Collyer et al., 2017; Freccero et al., 2015; Locascio, 2015; Marshall-Denton, 2017; Swing, 2017).

Acreditamos que por estes aspetos terem sido considerados no desenho do guião de aprendizagem (Freccero et al., 2015), poderá estar relacionado com o interesse demonstrado pelos participantes, em aprender os conteúdos, comunicando com os colegas e formador, estando muito empenhados na compreensão dos conteúdos abordados, participando ativamente nas demais atividades.

Concluimos ainda que é importante utilizar uma comunicação escrita e oral clara e enquadrada no vocabulário dos participantes, esclarecendo os conceitos utilizados. Isto é, utilizar os termos mais simples para apresentação dos conteúdos, e explicar os conteúdos de aprendizagem, com recurso a exemplos de vida dos mesmos, por forma a contextualizar os temas apresentados, com sua experiência pessoal e profissional. Verificámos igualmente que a duração do módulo se revelou ajustada, bem como, o tempo definido para realizar as atividades, não obstante a assiduidade dos participantes nas sessões. Neste contexto, o acompanhamento online revelou-se de extrema importância a partir do módulo 2 (estratégias de procura ativa de emprego), sendo que os participantes colocavam dúvidas e questões relacionadas com as atividades que eram propostas nas sessões presenciais e para apresentarem nas sessões seguintes.

Constatámos que os participantes consideraram que os conteúdos de aprendizagem abordados ao longo do curso contribuíram para conhecer as características do seu dispositivo móvel, as estratégias de procura ativa de emprego; bem como, terem uma melhor perceção dos cuidados a ter ao nível da proteção de dados pessoais e privacidade, proteção de dispositivos, proteção da saúde e bem-estar e a proteção do ambiente. Verificámos que, na realização das tarefas, o papel do formador foi essencial, para que os mesmos compreendessem as dinâmicas apresentadas ao longo do módulo. Ao longo das sessões, os participantes foram demonstrando a aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Para além disso, confirmámos que os participantes foram de opinião que compreenderam e aplicaram os temas abordados no seu dia-a-dia, e que consideraram as atividades realizadas úteis para procurar emprego, mas também para a sua participação na comunidade em que estão inseridos.

Contatou-se também que é importante fazer uma revisão dos conteúdos abordados nas sessões anteriores, antes de prosseguir com a dinamização dos conteúdos seguintes. Com efeito, os participantes que se sentiam à-vontade com esta dinâmica, por vezes solicitavam que fossem revistos alguns dos temas que tinham sido abordados em sessões anteriores, pelo

facto de em casa terem testado realizar sozinhos as atividades de acordo com as suas necessidades, e terem surgido dúvidas na realização das mesmas.

Ao longo da implementação e dinamização do guião de aprendizagem, concluímos que nas sessões em que comparecia apenas 1 participante, deveriam ser aproveitadas para revisão dos conteúdos abordados, dando apenas continuidade aos temas, quando estivessem presentes todos os participantes. Verificámos que nos módulos 3 e 4 os participantes foram pouco assíduos, no módulo 5 foram mais assíduos. No entanto, por vezes, chegavam um pouco depois do horário de início da sessão.

Concluímos que foi igualmente importante utilizar sites (Indeed; Refujobs) e RSO (LinkedIn, Facebook, etc.) para que os participantes colocassem em prática os conteúdos abordados nos diferentes módulos do guião de aprendizagem e pesquisassem e respondessem a ofertas de emprego relacionadas com o seu perfil profissional utilizando estratégias de comunicação adaptadas. Nesta linha, verificámos que os participantes desconheciam que poderiam utilizar o Facebook para candidatarem-se a ofertas de emprego, tendo encontrado ofertas de emprego que foram ao encontro dos seus interesses.

Em *síntese*, no que respeita à avaliação global do guião de aprendizagem, todos os participantes concordaram que o mesmo foi de utilidade para apoio na sua procura ativa de emprego. A este respeito, referiram que gostaram de ter aprendido a criar o currículo e pesquisar ofertas de emprego utilizando as RSO. Concluímos que todos os participantes fizeram uma avaliação positiva do guião de aprendizagem, enquanto recurso de apoio ao desenvolvimento das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo), num cenário de procura ativa de emprego.

5.2.2 – Dificuldades decorrentes da implementação do Guião.

Ao longo da implementação do guião de aprendizagem, observámos algumas dificuldades. A primeira dificuldade esteve relacionada com o acesso à internet na sala de formação do CPR (o sinal era fraco), sendo que alguns dos participantes não conseguiram inicialmente conectar-se à rede WiFi. Concluindo que em situações como estas, é importante fazer uma PA móvel do dispositivo do formador, para que todos os participantes tenham acesso à internet.

A compreensão dos vocábulos utilizados foi outra dificuldade encontrada, conforme já referido, pelo que concluímos que é importante utilizar os termos mais simples para apresentação dos conteúdos, explicando os conteúdos de aprendizagem com recurso a

exemplos de vida dos participantes, relacionados com sua experiência pessoal e profissional. No módulo 3 e 4, os participantes tiveram algumas dificuldades em realizar as atividades propostas, concluindo que é necessário um acompanhamento individual, considerando a especificidade do grupo de participantes. Pois verificámos que no início (grupo 1) tinham algumas dificuldades, na execução de algumas atividades, porém, o acompanhamento individual ajudou-os a ultrapassar essas dificuldades. A carga horária por sessão (de 1 hora e meia) por vezes revelou-se insuficiente, pois constatámos que ao longo das sessões alguns dos participantes após o término da sessão, pretendiam esclarecer as suas dúvidas e questões em relação aos temas abordados.

Concluimos ainda, que na dinamização do guião de aprendizagem, poderão surgir imprevistos que influenciam a motivação dos participantes para a aprendizagem, como por exemplo, o facto de BPI10 ter perdido o seu *smartphone*, ou o facto de RR2 ter o seu marido doente e, por vezes, ter de chegar um pouco depois da hora da sessão. O papel do formador é fundamental para estimular e motivar os participantes. As sessões que eram apenas realizadas com 1 participante, também constituíram uma dificuldade, pois não podíamos avançar com as temáticas, atrasando o cronograma inicial, sendo que verificámos que nestas situações, deve-se aproveitar para rever os conteúdos trabalhados na sessão anterior.

5.3 – Potencial do Desenvolvimento das Competências-chave da Competência Digital para a PAE

Neste ponto, apresentamos as conclusões a que chegámos, relativamente ao potencial da utilização de um guião de aprendizagem. Em resposta às questões inerentes ao terceiro objetivo do nosso estudo, pretendíamos observar qual o potencial que os participantes viram no guião de aprendizagem, enquanto recurso de apoio à procura ativa de emprego e concomitantemente de desenvolvimento das competências-chave da competência digital, bem como, de que forma avaliam o guião de aprendizagem no que respeita: à adequabilidade, do cronograma, clareza da estrutura e à pertinência e à utilidade dos conteúdos e atividades.

5.3.1 – Perceção dos participantes.

No que respeita à perceção dos participantes face ao potencial do guião de aprendizagem, concluimos que os participantes consideraram que o guião de aprendizagem é um recurso de apoio à procura ativa de emprego, e, concomitantemente de desenvolvimento das competências-chave da competência digital (trabalhadas no estudo). Com efeito, decorrente das atividades realizadas ao longo do curso, os participantes

conseguiram ofertas de emprego. Não obstante alguns dos participantes já estarem a trabalhar desde o início do curso, consideraram que as atividades realizadas foram ao encontro das suas expectativas. Todos os participantes concordaram que o guião de aprendizagem foi útil para aprenderem estratégias de procura ativa de emprego. Na sessão de avaliação da satisfação global do curso (realizada em setembro de 2019) todos os participantes referiram estar a exercer uma atividade profissional.

5.3.2 – Desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave num cenário de PAE.

Verificámos, no nosso estudo, que os participantes desenvolveram competências, não só no âmbito da procura ativa de emprego, mas também desenvolveram o seu nível de proficiência digital nas competências-chave da competência digital (nas áreas em estudo). De facto, verificámos que os participantes do grupo 1 para as quatro competências-chave da área segurança, que inicialmente referiram não possuir ou necessitar do apoio de alguém, após a conclusão do módulo 3 se posicionam tendencialmente no nível 3 (sei sozinho), sendo que os participantes do grupo 2, que inicialmente se tinham posicionado no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), após a conclusão do módulo 3, se posicionaram preferencialmente no nível 4 (sei com autonomia e de acordo com as minhas necessidades). Relativamente às competência-chave da área de criação e conteúdo digital, inicialmente o grupo 1 admitiu não deter a competência-chave “desenvolvimento de conteúdo digital” e a competência-chave “direitos de autor e licenças”, mas, após a conclusão do módulo 4, posicionou-se num nível tendencialmente autónomo e com apoio quando necessário (nível 2). Enquanto que os participantes do grupo 2, que inicialmente posicionaram-se preferencialmente no nível 2 (sei com autonomia e apoio quando necessário), após a conclusão do módulo 4, admitiram estar num nível autónomo (nível 3). Por fim, para as três das competências-chave da área comunicação e colaboração, os participantes do grupo 1, que inicialmente refeririam não deter estas competências-chave, ou necessitar do apoio de alguém, no final do módulo 5, posicionaram-se tendencialmente no nível autónomo (nível 3). Enquanto que os participantes do grupo 2, que inicialmente tinham-se posicionado num nível autónomo e com apoio quando necessário (nível 2), após a conclusão do módulo 5, posicionaram-se tendencialmente no nível autónomo e de acordo com as suas necessidades (nível 4). De acordo com os dados recolhidos, concluímos que os participantes aumentaram o seu nível de proficiência nas competências-chave da competência digital seleccionadas para

o estudo, o que se acredita estar diretamente relacionado com o grau de satisfação dos participantes com o guião de aprendizagem.

5.4 – Considerações Finais

No presente estudo de investigação iniciámos o enquadramento concetual com as investigações que aludem aos conceitos de refugiado reinstalado e beneficiário de proteção internacional com um perfil ativo, procura ativa de emprego e RSO, bem como, o conceito de competência e competência digital, que permitiram conhecer e compreender estes constructos ao longo do desenvolvimento e implementação do nosso projeto. Considerando a nossa questão de investigação: de que forma é que a conceção e aplicação de um guião de aprendizagem, baseado em algumas das competências-chave da competência digital (áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração), assim como na utilização eficiente das RSO e estratégias de emprego, pode apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional, na procura ativa de emprego? Podemos concluir que o estudo conseguiu aliar expectativas pessoais e profissionais dos participantes, com as melhores técnicas e estratégias de aprendizagem, que respondessem às reais necessidades em matéria de procura ativa de emprego, utilização de RSO e desenvolvimento das competências-chave da competência digital (nas áreas selecionadas).

Concluimos que o desenvolvimento do nível de proficiência das competências-chave das áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração da competência digital, com recurso a RSO e estratégias de emprego, num cenário de procura ativa de emprego, contribuiu não só para que os participantes tivessem desenvolvido o seu nível de proficiência nas competências-chave, mas também, que tivessem adquirido conhecimentos de procura ativa de emprego e, eventualmente, terem conseguido o emprego pretendido, conforme se verificou para alguns participantes do nosso estudo. Pelo exposto, concluimos que o desenvolvimento de algumas das competências-chave das áreas de segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração, podem ser desenvolvidas num cenário de procura ativa de emprego, com o intuito de apoiar os participantes nesta atividade, considerando o seu perfil ativo (Agier, 2002; Coelho, 2016; Freccero et al., 2015; Locascio, 2015; Malkki, 1996).

A nossa definição de competência digital, conforme referido no capítulo do enquadramento teórico, está intimamente relacionado com o referencial DigComp 2.1, mas

também com a definição de competência apresentada por El Asame e Wakrim (2017). Assim, no nosso estudo a competência digital é entendida como: o conjunto de características pessoais (habilidades, conhecimentos, atitudes, etc.) que uma pessoa adquire ou precisa de adquirir nas áreas da segurança, da comunicação e colaboração, da criação de conteúdo digital, da literacia de informação e de dados, e da resolução de problemas e pensamento crítico, a fim de realizar as atividades inerentes às mesmas, dentro de um determinado contexto, com um nível de desempenho específico, subjacente a uma taxonomia de habilidades, sobre o qual os indivíduos podem desenvolver diferentes níveis de critérios de desempenho, associado a um cenário ou contexto de aprendizagem no qual essa habilidade é aplicada.

Relativamente à conceção de um guião de aprendizagem, é importante identificar qual o nível de proficiência inicial em que os participantes se posicionam, para posteriormente construir o Guião de aprendizagem com foco no novo nível de proficiência a desenvolver. No desenvolvimento do nível proficiência, podemos ainda inferir que esperar um aumento do nível de proficiência em dois níveis, a partir do nível identificado pelo participante, possibilita delimitar de forma realista, o foco dos objetivos de aprendizagem relacionados com o nível de proficiência, a alcançar pelos participantes.

Para criação de um guião de aprendizagem com foco no desenvolvimento da competência digital, é importante existir um módulo de ambientação que procure enquadrar os participantes no curso; um segundo módulo relacionado com o cenário de aprendizagem que se pretenda explorar o desenvolvimento da competência digital ou competências-chave da competência digital, que no nosso estudo foi o cenário de PAE. Os módulos seguintes poderão estar relacionados com as áreas-chave da competência digital que se pretende desenvolver no cenário identificado.

Para aferir o contributo do curso para os participantes, é também importante aplicar um inquérito de satisfação sobre a avaliação global que os participantes fazem do curso, após nove meses da sua conclusão em matéria da sua concordância em relação à adequabilidade do cronograma, clareza da estrutura e à pertinência e à utilidade dos conteúdos e atividades, e em que medida o curso contribuiu para o desenvolvimento da competência digital no cenário selecionado, assim como, qual o contributo das aprendizagens realizadas para o cenário explorado.

Acreditamos ainda que um curso menos estendido no tempo será mais aconselhável para os RR e BPI. A proposta final do guião de aprendizagem para os dois grupos teve uma carga horária de 52 horas e 30 minutos presenciais, num total de 35 dias, mais 52 horas e 30 minutos de apoio com recurso à componente online. Pelo que acreditamos que se ao invés de duas sessões por sessão, forem realizadas três sessões por semana, eventualmente poderá diminuir o número de desistências. Pois apesar de parte dos participantes selecionados para o estudo considerarem prioritário desenvolver a competência digital, e, participar em ações de PAE, por questões pessoais e familiares, desistiram de participar no curso.

No que respeita aos conteúdos do guião, ao implementar as atividades elaboradas a partir da revisão da literatura, tal como, da análise do referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017), em conjunto com as necessidades dos participantes, sentimos necessidade, em alguns módulos (da competência digital), identificar outros objetivos de aprendizagem (inerentes ao nível de proficiência), para além dos identificados no referencial. A título de exemplo, no OA1 (desenvolvimento de conteúdo digital - do módulo 4) a proposta final do guião de aprendizagem apresenta cinco objetivos de aprendizagem, enquanto o referencial propõe dois objetivos para o desenvolvimento desta competência –chave a um nível de proficiência autónomo. Pelo que o DigComp 2.1 apresentou-se como uma referência para a construção do guião de aprendizagem, aproveitando os seus elementos estruturantes, para conceber e aplicar um guião de aprendizagem.

Sem prejuízo das conclusões a que chegámos, reconhecemos que o nosso estudo apresenta algumas limitações, que de certa forma condicionaram o mesmo, que deverão ser consideradas em futuras investigações, e que, identificamos no ponto que se segue.

5.4.1 – Limitações do estudo.

O presente estudo apresenta algumas limitações que deverão ser consideradas em estudos futuros, relacionados com estas temáticas. Uma das limitações do estudo está relacionada com a recolha dos dados utilizando a observação participante. Julgamos que seria útil construir uma grelha de observação (Estrela, 2008), não gorando a dificuldade em recolher os dados utilizando esta técnica (Mónico et al., 2017). Pois as notas de campo resultaram das inferências da investigadora relativamente às ações que foi observando ao longo das sessões, em conjunto com os inquéritos de satisfação aplicados em cada sessão, que serviram para complementar a descrição das notas de campo (Mariatto, 2018). Julgamos

que a criação de um roteiro detalhado contribuiria para facilitar a recolha das perspetivas dos participantes, facilitando a análise qualitativa do contexto observado.

Outra limitação está relacionada com a especificidade do nosso público-alvo, refugiados reinstalados ou beneficiários de proteção internacional, que já compreendiam, escreviam e falam em língua portuguesa. Optámos por este público-alvo específico, dado que o projeto de investigação seria desenvolvido em língua portuguesa, deixando de fora do projeto, os participantes que, apesar de quererem continuar no mesmo, de acordo com os nossos critérios de seleção, não puderam participar. Uma vez que o guião de aprendizagem foi escrito em português, condicionando a participação dos refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional que não dominavam a língua do país de acolhimento o que, segundo Tahiri (2017), se apresenta como uma das barreiras ao apoio destes indivíduos, ou seja, a inexistência de material de apoio à procura ativa de emprego traduzido na sua língua materna. Uma outra limitação atribui-se à amostra homogénea (em termos de perfil dos participantes), que dada a sua homogeneidade, não permite interpretações acerca da singularidade de cada participante. No nosso entender, se a amostra fosse heterogénea, e os conteúdos do guião fossem plurilingues, permitiria inferir acerca da singularidade de cada participante no desenvolvimento da competência digital. O intervalo temporal do estudo, relacionado com a conceção dos conteúdos de aprendizagem, que iam sendo ajustados com base numa metodologia DBR (Plomp, 2013), assim como, a assiduidade dos participantes, revelou-se crucial na permanência dos onze participantes selecionados para o projeto, tendo apenas concluído com sucesso, seis dos onze participantes. Na nossa perspetiva, se tivéssemos inicialmente efetuado um estudo piloto para validar os conteúdos de aprendizagem, contribuiria para melhorar a estratégia de implementação do guião de aprendizagem. Pelo exposto, os resultados obtidos com a presente investigação não devem ser generalizados, mas sim, tidos como uma referência, que pode ser transferida para contextos similares. Considerando estas limitações, no ponto que se segue apresentamos propostas para investigação futura neste âmbito.

5.4.2 – Proposta para investigação futura.

As competências-chave da competência digital têm-se revelado importantes e pertinentes para as diferentes atividades dos indivíduos, como seja, a procura ativa de emprego. Deter as competências-chave da competência digital, trata-se de uma necessidade premente para que os indivíduos participem ativamente nas diferentes comunidades em que

estão inseridos. Neste sentido, importa também investigar estas temáticas junto de sujeitos que ainda não dominem a língua do país de acolhimento. Pelo exposto, a tradução do guião de aprendizagem na língua do país de origem dos potenciais participantes, e consequentemente, de todos os instrumentos concebidos ao longo do estudo, e sua posterior aplicação, apresenta-se como um estudo futuro a implementar neste âmbito. Consideramos inclusivamente, que a sua replicação com amostras de maior dimensão, contribuirá para avaliar de forma mais consistente os resultados. Parece-nos também oportuno referir que estudos comparativos também podem ser realizados, entre participantes que dominam a língua do país de acolhimento, e participantes que não dominem a língua do país de acolhimento, mas que o guião de aprendizagem é ministrado na língua do país de origem dos participantes. Tal poderá permitir investigar várias diferenças no desenvolvimento das competências-chave da competência digital, num cenário de procura ativa de emprego. Também consideramos que para estudos que pretendam replicar a metodologia utilizada nesta investigação, seria importante após a conclusão do curso, inquirir novamente os participantes sobre a sua opinião relativamente à utilização das RSO para apoio à PAE, isto é, aplicar novamente o questionário 02 do estudo. Por forma a ficar com o feedback dos participantes sobre a utilização das RSO após a conclusão do curso.

Também consideramos importante investigar em que medida, as outras áreas da competência digital, e respetivas competências-chave, ou mesmo as restantes competências-chave da área da criação e conteúdo digital e da comunicação e colaboração podem ser integradas num guião de aprendizagem de apoio à procura ativa de emprego, sugerindo para tal, que inicialmente seja feito um estudo piloto, por forma a consolidar a estrutura dos conteúdos de aprendizagem.

Por último, consideramos pertinente investigar como a Inteligência Artificial pode apoiar RR e BPI na procura ativa de emprego (Machine learning/Deep learning), e como aliar o LifeComp (o Quadro Europeu para a Competência Pessoal, Social e de Aprendizagem) publicado em 2020 (Sala, Punie, & Garkov et al., 2020), com o DigComp 2.1, no apoio a RR e BPI na PAE com recurso a RSO.

Referências

- Agier, M. (2002). Between war and city: Towards an urban anthropology of refugee camps. *Ethnography*, 3(3), 317–341. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/146613802401092779>
- Akker, J. van den, Bannan, B., Kelly, A., Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Eds.), *Educational design research*. (pp. 52-71). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Ala-Mutka, K. (2011). Mapping digital competence: Towards a conceptual understanding. (Report. No JRC67075 - 2011). Retrieved from http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC67075_TN.pdf%5Cnftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/EURdoc/JRC67075_TN.pdf
- Alam, K., & Imran, S. (2015). The digital divide and social inclusion among refugee migrants. *Information Technology & People*, 28(2), 344–365. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/ITP-04-2014-0083>
- Almeida, L., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5ª edição). Braga: Edições Psiquilíbrios.
- Altmann, S., Falk, A., Jaeger, S., & Zimmermann, F. (2017). Learning about job search: A field Experiment with job seekers in Germany. *Journal of Public Economics*, 164, 33-49 Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0047272718300859>.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR]. (2011). *Manual de procedimentos e critérios para a determinação da condição de refugiado: de acordo com a convenção de 1951 e o protocolo de 1967 relativo ao estatuto dos refugiados*. Retrieved from http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/Manual_de_procedimentos_e_critérios_para_a_determinação_da_condição_de_refugiado.pdf?view=1.
- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados [ACNUR]. (2016). *O que é a Convenção de 1951?* Retrieved from <http://www.acnur.org/portugues/informacao-geral/o-que-e-a-convencao-de-1951/>

- Andriole, S. J. (2010). Business impact of web 2.0 technologies. *Communications of the ACM*, 53(12), 67–79. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/1859204>
- Ayres, P. (2015). State-of-the-art research into multimedia learning : A commentary on Mayer ' s handbook of multimedia learning. *Applied Cognitive Psychology*, 29, 631–636. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/acp.3142>
- Bao, Z., & Luo, P. (2016). How college students' job search self-efficacy and clarity affect job search activities. *Social Behavior and Personality*, 44(3), 39–51. Retrieved from <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.1.39>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2006). *Análise de Conteúdo* (3ª). Lisboa: Edições 70.
- Barslund, M., Busse, M., Lenaerts, K., & Ludolph, L. (2016). Labour market integration of refugees: A comparative survey of bosnians in five EU countries. *Mercator Dialogue on Asylum & Migration*, 1–30. Retrieved from <http://www.css.ethz.ch/content/dam/ethz/special-interest/gess/cis/center-for-securities-studies/resources/docs/CEPS-Labour Market Integration of Refugees.pdf>
- Bartel, J. (2018). In the classroom teaching soft skills for employability. *TESL Canada Journal*, 35(1), 78–92. Retrieved from <https://doi.org/10.18806/tesl.v35i1.1285>
- Bartosik-Purgat, M., & Jankowska, B. (2017). The use of social networking sites in Job related activities: A cross-cultural comparison. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 5(2), 177–193. Retrieved from <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15678/EBER.2017.050210>
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: A review of concepts. *Journal of Documentation*, 57(2), 218–259. Retrieved from <http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf>
- Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy in *digital literacies: Concepts, policies and practices*. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/elt/ccr077>
- Belvedere, M. F. (2007). Insiders but outsiders: The struggle for the inclusion of asylum seekers and refugees in south africa. *Refuge*, 24(1), 57–70. Retrieved from <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/21368>
- Benseman, J. (2014). Adult refugee learners with limited literacy: Needs and effective responses. *Refuge*, 30(1), 93–103. Retrieved from <http://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/38606/35020>

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Editora.
- Burgess, H., Sieminski, S., & Arthur, L. (2006). *Achieving your doctorate in education* (1ª edição). New Yor: SAGE Publications.
- Camacho, C. C. J. (2017). *Cultura e clima organizacional numa empresa de atividades de consultoria em informática* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Setúbal). Retrieved from [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19758/1/Tese Final.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19758/1/Tese%20Final.pdf)
- Campenhoudt, L. Van, & Quivy, R. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6ª edição). Lisboa: Gradiva Publicações, S.A.
- Carapeto, A. M. Q. (2017). *Refugiados , fronteiras e imagem : Contributos a partir da etnografia visual* (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from [https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14071/1/Refugiados%2C fronteiras e imagem.pdf](https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14071/1/Refugiados%2C%20fronteiras%20e%20imagem.pdf)
- Carmo, V. (2013). *O uso de questionários em trabalhos científicos*. Retrieved from http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/O_uso_de_questionarios_em_trabalhos_cient%EDficos.pdf
- Carretero, S., Vuorikari, R., & Punie, Y. (2017). *The digital competence framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. (Report No. EUR 28558 EN). Retrieved from <https://doi.org/10.2760/38842>
- Chaer, G., Diniz, R. R. P., & Ribeiro, E. A. (2012). A técnica do questionário na pesquisa educacional. *Revista Evidência*, 7(7), 251–266. Retrieved from http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf
- Chen, R. (2016). Learnerperspectives of online problem-based learning and applications from cognitive load theory. *Psychology Learning & Teaching*, 15, 195–203. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1475725716645961>
- Çinici, M. A., & Altun, A. (2018). Reusable content matters: A learning object authoring tool for smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 5(1), 2–17. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0060-3>
- Coelho, J. M. B. L. (2016). *Mulheres refugiadas em Portugal* ((Master's thesis, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Retrieved from [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11465/1/DissFINAL_Joana LUCAS COELHO.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/11465/1/DissFINAL_Joana%20LUCAS%20COELHO.pdf)
- Colic-peisker, V., & Tilbury, F. (2007). *Refugees employment: The effect of visible*

- difference on discrimination*. Retrieved from [http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/811/1/Refugees and employment.pdf](http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/811/1/Refugees%20and%20employment.pdf)
- Collyer, M., Brown, R., Morrice, L., & Tip, L. (2017). Putting refugees at the centre of resettlement in the UK. *Forced Migration Review*, 54, 16–19. Retrieved from <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/resettlement/collyer-brown-morrice-tip.pdf>
- Conselho Português para os Refugiados [CPR]. (2019). *Integração Profissional*. Retrieved from <http://cpr.pt/integracao-profissional/>
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Retrieved from [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Metodologia+de+Investigaçã+o+em+Ciências+ Sociais+e+Humanas&ots=GfiEUDdTPa&sig=8zS1CqczRF8gnMQZvIIEXF3g24M&redir_esc=y#v=onepage&q=Metodologia de Investigação em Ciências Sociais](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=uFmaAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Metodologia+de+Investigaçã+o+em+Ciências+ Sociais+e+Humanas&ots=GfiEUDdTPa&sig=8zS1CqczRF8gnMQZvIIEXF3g24M&redir_esc=y#v=onepage&q=Metodologia%20de%20Investigaç%C3%A3o%20em%20Ci%C3%AAncias%20Sociais)
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2001). Desafios à investigação em TIC na educação : As metodologias de desenvolvimento. *II Conferência internacional de tecnologias da informação e comunicação na educação* (pp.895–903). [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4277/3/Clara Coutinho.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4277/3/Clara%20Coutinho.pdf)
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Cristina, V., Wolfgang, S., & Siqueira, M. (2016). Analysing students interactions through social presence and social network metrics. *International Conferences ITS, ICEduTech and STE 2016* (pp.123–130).
- Cunha, L. M. A. Da. (2007). Modelos rasch e escalas de Likert e Thurstone na medição de atitudes (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1229/1/18914_ULFC072532_TM.pdf
- Dahya, N., & Dryden-Peterson, S. (2017). Tracing pathways to higher education for refugees: The role of virtual support networks and mobile phones for women in refugee camps. *Comparative Education*, 53(2), 284–301. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1259877>
- Dalmoro, M., & Vieira, K. M. (2013). Dilemas na construção de escalas tipo likert: O número de itens e a disposição influenciam nos resultados? *Revista Gestão*

- Organizacional*, 6(2000), 161–174. Retrieved from <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/EPQ-A1615.pdf>
- De Ketele, J.-M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- DeJarnette, N. K. (2018). Implementing STEAM in the early childhood classroom. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 1–9. Retrieved from <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878>
- Dryden-Peterson, S. (2016). Refugee education : The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9), 473–482. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/0013189X16683398>
- Dwyer, P. (2009). *Integration ? The perceptions and experiences of refugees in yorkshire and the humber*. Retrieved from https://www.migrationyorkshire.org.uk/userfiles/file/PolicyandResearch/YHRMP_Reports/YH_RefugeeFocusGroups_Nov08.pdf
- Dykstra-DeVette, T. A., & Canary, H. E. (2018). Crystalline empowerment: Negotiating tensions in refugee resettlement. *Organization Studies*, 0(0), 1–20. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0170840617747922>
- Ekoko, B. (2007). Authentic learning. *Journal of Unschooling and Alternative Learning*, 1, 53–63. Retrieved from <https://jual.nipissingu.ca/wp-content/uploads/sites/25/2014/06/v1224.pdf>
- El Asame, M., & Wakrim, M. (2017). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies*, 23, 225–236. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9596-z>
- El Falaki, B., Mohammed, K. I., & Samir, B. (2010). A formative assessment model within the competency-based-approach for an individualized e-learning path. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 64(4), 208–212. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/286039295_A_formative_assessment_model_within_the_competency-based-approach_for_an_individualized_e-learning_path.
- Elejabarrieta, F. J., & Iñiguez, L. (1984). *Construccion de escalas de actitud tipo thurst y likert*. Retrieved from <https://doi.org/10.2307/2002912>
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação*

- de professores*. Lisboa: Porto Editora.
- Eurofound. (2016). *Approaches to the labour market integration of refugees and asylum seekers*. Retrieved from <https://doi.org/10.2806/18416>
- European Commission. (2017). *EU skills profile tool for third country nationals*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1412&langId=en>
- European Commission. (2018). *Proposal for a council recommendation on key competences for lifeLong learning*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Retrieved from <https://doi.org/10.2766/569540>
- Fasani, F., Frattini, T., & Minale, L. (2018). *(The struggle for) refugee integration into the labour market: Evidence from europe* (Report No. 435). Retrieved from http://dagliano.unimi.it/wp-content/uploads/2018/02/WP2018_435.pdf
- Fen-teknoloji-mühendisli, S. (2019). Turkish validation of STEAM scale and examination of relations between art attitudes , STEM awareness and STEAM attitudes among pre-service teachers. *Inquiry in Education*, 11(2), 1–25. Retrieved from <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol11/iss2/3>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. (Report No. EUR 25351 EN). Retrieved from <https://doi.org/10.2791/82116>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*. (Report No. EUR 26035 EN ISBN). Retrieved from <https://doi.org/10.2788/52966>
- Freccero, J., Lee, J. S., Weng, S. S., & Ivory, S. (2015). Changing how we measure success in resettlement. *Forced Migration Review*, 50, 58–61. Retrieved from <https://www.fmreview.org/dayton20/lee-weng-ivory>
- Friesen, N., & Anderson, T. (2004). Interaction for lifelong learning. *British Journal of Educational Technology*, 35(6), 679–687. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2004.00426.x>
- Gallardo-echenique, E. E., Minelli de Oliveira, J., Marqués-molias, L., & Esteve-Mon, F. (2015). Digital competence in the knowledge society. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 11(1), 1–16. Retrieved from

- http://jolt.merlot.org/vol11no1/Gallardo-Echenique_0315.pdf
- Ghorashi, H., & Ponzoni, E. (2014). Reviving agency: Taking time and making space for rethinking diversity and inclusion. *European Journal of Social Work, 17*, 161–174. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/13691457.2013.777332>
- Gil, A. C. (2002). *Como classificar as pesquisas?* Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1438-8677.1994.tb00406.x>
- Grabner-Kräuter, S. (2009). Web 2.0 social networks: The role of trust. *Journal of Business Ethics, 90*(SUPPL. 4), 505–522. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0603-1>
- Greenhow, C. (2011). Online social networks and learning: Viewpoint online social networks and learning. *On the Horizon, 19*(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1108/10748121111107663>
- Greenhow, C., & Askari, E. (2015). Learning and teaching with social network sites : A decade of research in K-12 related education. *Education and Information Technologies, 22*, 623–645. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9446-9>
- Gupte, M., & Eliassi-Rad, T. (2012). Measuring tie strength in iImplicit social networks. *International ACM Web Science Conference* (pp.22–24). Retrieved from <https://doi.org/10.1145/2380718.2380734>
- Gutierrez, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. *Comunicar, 19*(38), 31–39. Retrieved from <https://doi.org/doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Hazar, E. (2019). A comparison between european digital competence framework and the Turkish ICT curriculum. *Universal Journal of Educational Research, 7*(4), 954–962. Retrieved from <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070406>
- Hewagamage, C., & Hewagamage, K. P. (2015). A framework for enhancing ICT competency of universities in Sri Lanka. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 10*(5), 45–51. <https://doi.org/10.3991/ijet.v10i5.4802>
- Hill, M. M., & Hill, A. (1998). *A construção de um questionário*. Retrieved from. http://www.share-pdf.com/2014/1/2/3e72c51111d24ef5b890b44eec5eee1d/Construcao_Questionarios-Hill_Hill.pdf

- Hill, M. M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- International Labour Organization. (2016). *Results of focus group discussions on work permits with syrian refugees and employers in the agriculture, construction & retail Sectors in Jordan*. Retrieved from http://www.ilo.org/beirut/media-centre/news/WCMS_369592/lang--en/index.htm%0A3
- Jackson, L., Hetzel, M., Prati, L., Barbe, A., Molle, N., Walters, J., Guardado, H., & Hugonnier, A. (2014). *Refugees & ICT*. Retrieved from <https://marcopolis.org/wp-content/uploads/2017/04/SINGA-International-Study-2014-Refugees-and-ICTs.pdf>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers and Education*, 68, 473–481. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.06.008>
- Karlsdóttir, A., Rut Sigurjónsdóttir, H., Ström Hildestrand, Å., & Cuadrado, A. (2017). *Policies and measures for speeding up labour market integration of refugees in the Nordic region A knowledge Overview*. Retrieved from <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1172581/FULLTEXT02.pdf>
- Kluzer, S., Pujol Priego, L., Carretero, S., Punie, Y., Vuorikari, R., & Cabrera, Marcelino; Keeffe, W. (2018). *DigComp into action, get inspired make it happen a user guide to the European digital competence framework*. Retrieved from <https://doi.org/10.2760/112945>
- Kubitschek, J. (1951). *Convenção relativa ao estatuto dos refugiados*. Retrieved from http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1
- Kupper, H. A. E., & Palthe, A. A. W. V. W. (2001). Competency-based curriculum development: Experiences in agri chain management in the Netherlands and in China. *World Food and Agribusiness Conference* (pp.1–9) Retrieved from <http://www.agrifood.info/Agrifood/members/Congress/Congress2001Papers/Symposium/Kupper.pdf>
- Kutscher, N., & Kreß, L.-M. (2016). “Internet is the same like food” – An empirical study on the use of digital media by unaccompanied minor refugees in Germany. *Transnational Social Review*, 6(1–2), 200–203. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/21931674.2016.1184819>

- Lechner, E., & Nolasco, C. (2017). O drama dos/as refugiados/as na Europa. *Cescontexto*, 18, 76. Retrieved from https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xviii.pdf
- Lecluijze, S. E., De Haan, M., & Ünlüsoy, A. (2015). What online networks offer: Online network compositions and online learning experiences of three ethnic groups. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 68–81. Retrieved from <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n3p68>
- Leo, C. C., Morand, M. B., & Feitosa, V. (2015). *Construindo comunidades de prática para refugiados urbanos relatório da mesa redonda do Brasil*. Retrieved from http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2015/Brazil_Roundtable_Report.pdf
- Lessart-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Locascio, L. K. (2015). The modern refugee : Crafting a new asylum policy to address the realities of today ' s refugee oppressors. *Loyola Journal of Public Interest Law*, 17, 29–59. Retrieved from <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/loyjpubil17&div=6&id=&page=>
- Lohman, N. (2015). On the edge of a digital society – Using digital storytelling for empowering digitally excluded groups. *Research & Networks in Health*, 1, 1, 9-12 Retrieved from <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/4397/1/29-Texto%20Artigo-289-1-10-20151118.pdf>
- Lopes, A. (2010). A cultura organizacional em Portugal: de dimensão oculta a principal activo intangível. *Gestão e Desenvolvimento*, 17–18, 3–26. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.14/9107>
- Lucas, M., & Moreira, A. (2017). *Quadro europeu de competência digital para cidadãos com oito níveis de proficiência e exemplos de uso*. Aveiro: UA Editora.
- Madianou, M. (2014). Smartphones as polymedia. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 667–680. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/jcc4.12069>
- Malkki, L. H. (1996). Speechless emissaries : Refugees , humanitarianism , and dehistoricization. *Cultural Anthropology*, 11(3), 377–404. Retrieved from

http://www.archivio.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/11_2440/materiale/malkki - speechless emissaries.pdf

- IAPMEI – Agência para a Competitividade e Inovação, I.P (2016). *Manual do empreendedor*. Retrieved from <https://www.iapmei.pt/PRODUTOS-E-SERVICOS/Empreendedorismo-Inovacao/Empreendedorismo/Documentos-Financiamento/ManualdoEmpreendedor.aspx>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª edição). Editora Atlas.
- Marietto, M. L. (2018). Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, 17(4), 5-18. Retrieved from <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=riae&page=article&op=view&path%5B%5D=10871&path%5B%5D=5089>
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª edição). Lisboa:Edições Sílabo.
- Marshall-Denton, C. (2017). Rethinking how success is measured. *Forced Migration Review*, 54, 62–63. Retrieved from <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/resettlement/marshalldenton.pdf>
- Mason, B., & Buchmann, D. (2016). *ICT4Refugees- A report on the emerging landscape of digital responses to the refugee crisis*. Retrieved from <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/ict4refugees.pdf>
- Matos, T. N. da C. C. (2011). *A inserção dos refugiados reinstalados no mercado de trabalho – Uma etapa num processo de integração?* (Master’s thesis, Universidade de Lisboa.). Retrieved from http://refugiados.net/1cpr/www/reinstalacao/tese_de_mestrado_tito_matos_2011_integracao_profissional_refugiados_reinstalados.pdf
- Mayer, R. E. (2014a). Incorporating motivation into multimedia learning . *Learning and Instruction*, 29, 171–173. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.003>
- Mayer, R. E. (2014b). *The cambridge handbook of multimedia learning* (R. E. Mayer (Ed.)). California: Cambridge University Press

- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43–52. Retrieved from https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- Mccabe, M. B. (2017). Social media marketing strategies for career advancement: An analysis of linkedin. *Journal of Business and Behavioral Sciences*, 29(1), 85–100.
- McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price, A., Bacigalupo, M., & O’Keeffe, W. (2018). EntreComp into action: get inspired, make it happen. Retrieved from. <https://doi.org/10.2760/574864>
- McGarr, O., & McDonagh, A. (2019). Digital competence in teacher education. Retrieved from <https://dicte.oslomet.no/>
- Mckenney, S., & Reeves, T. C. (2014). Educational design research. Retrieved from. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11
- Mickovska-Raleva, A. (2019). Civic education for democratic citizens: To what extent do civic education curricula and textbooks establish foundations for developing active citizens in the republic of Macedonia? *Journal of Social Science Education*, 18(3), 108–126. Retrieved from <https://doi.org/10.4119/jsse-915>
- Mikal, J. P., & Woodfield, B. (2015). Refugees, post-migration stress, and internet use: A Qualitative analysis of intercultural adjustment and internet use among iraqi and sudanese refugees to the United States. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1319–1333. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1049732315601089>
- Miller, D., Costa, E., Haynes, N., McDonald, T., Nicolescu, R., Sinanan, J., Spyer, J., Venkatraman, S., & Wang, X. (2016). How the world changed social media. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Mislove, A., Marcon, M., Gummadi, K. P., Druschel, P., & Bhattacharjee, B. (2007). Measurement and analysis of online social networks. *Proceedings of the 7th ACM SIGCOMM Conference on Internet Measurement - IMC '07*, 29. Retrieved from <https://doi.org/10.1145/1298306.1298311>
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto técnica de investigação qualitativa. *Investigação Qualitativa Em Ciências Sociais*, 3(July), 724–733.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e Prática* (1ª edição). Coimbra: Almedina
- Muñoz, J. C., Colucci, E., & Smidt, H. (2018). Free digital learning for inclusion of

- migrants and refugees in europe: A qualitative analysis of three types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 19(2), 1–21. Retrieved from <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3382>
- Muñoz, J. C., Colucci, E., Smidt, H., Shariati, S., Armarego, J., Shala, A., Grajcevcic, A., Bartel, J., Kutscher, N., Kreß, L.-M., & Silva, P. (2018). Free digital learning for inclusion of migrants and refugees in Europe: A qualitative analysis of three Types of learning purposes. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 1, 23-31. Retrieved from <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i2.3382>
- Nafea, S. M., Siewe, F., & He, Y. (2018). ULEARN: Personalized course learning objects based on hybrid recommendation approach. *International Journal of Information and Education Technology*, 8(12), 842–847. Retrieved from <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.12.1151>
- Nieveen, N., Akker, J. Van Den, Gravemeijer, K., McKenney, S., Van Den Akker, J., Phillips, D., & Musta'amal, A. (2006). Design research from a technology perspective. Retrieved from https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00855_1.x
- Nunes, C. (2012). *Apoio a pais e docentes de alunos com multideficiência: Conceção e desenvolvimento de um ambiente virtual* (Master's thesis, Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7702#>
- Paas, F., Tuovinen, J., Tabbers, H., & Van Gerven, P. W. M. (2010). Cognitive load measurement as a means to advance cognitive load theory. *Educational Psychologist*, 1520(38), 43–52. Retrieved from <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801>
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C. da, Silva Júnior, J. A. da, & Freitas, D. (2016). Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, 18(42), 384–411. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/15174522-018004221>
- Pestana, H. M., & Gageiro, J. N. (2003). *Análise e dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (3ª edição). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pettersson, F. (2017). On the issues of digital competence in educational contexts – A review of literature. *Education and Information Technologies*. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Plomp, T. (2013). Educational design research: an introduction. In T. Plomp & N. Nienke (Eds.), *Educational Design Research: Part A: An introduction* (pp. 11–51). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_11

- Provdanov, C. C., & Freitas, E. C. De. (2013). Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Relatório de Atividades Jan 2017 a Dez 2017*. (2017). Retrieved from http://www.refugiados.pt/wp-content/uploads/2018/05/PAR_RelatorioAtividades2017_FINAL.pdf
- Relatório de Avaliação da Política Portuguesa de Acolhimento de Pessoas Refugiadas Recolocadas*. (2017). Retrieved from https://www.acm.gov.pt/documents/10181/27754/Relatorio_Acolhimento+Pessoas+Refugiadas_Dez.2017.pdf/d21546b3-7588-483d-92a3-fa8185d61b5b
- Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarello, F. Digneffe, J. . Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint-Georges (Eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84–116). Lisboa: Gradiva.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. & Cabrera Giraldez, M. (2020). LifeComp: The european framework for personal, social and learning to learn key competence. Retrieved from <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/lifecomp-european-framework-personal-social-and-learning-learn-key-competence>
- Salmon, G. (2014). Learning innovation: A framework for transformation. *European Journal of Open Distance and E-Learning*, 17(2), 219–1027.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª edição). Nova York: McGraw-Hill.
- Sampson, D., & Fytros, D. (2008). Competence models in technology-enhanced competence-based learning. In H. H. Adelsberger, Kinshuk, J. M. Pawlowski, & D. Sampson (Eds.), *Handbook on Information Technologies for Education and Training* (pp. 155–177). Springer. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-3-540-74155-8_5
- Santinho, M. C. (2011). Refugiados e requerentes de asilo em Portugal: Contornos políticos no campo da saúde (Doctoral dissertation, Instituto Universitário de Lisboa). Retrieved from https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3512/3/TESE_FINAL_14Junho2011.pdf
- Saraiva, M. R. F., & Almeida, A. de. (2018). Gestão de recursos humanos distinguir

- cultura organizacional e clima organizacional. *Revista Portuguesa de Gestão & Saúde*, 22, 24–31. Retrieved from http://spgsaude.pt/website/wp-content/uploads/2018/01/rpgs022_24-31.pdf
- Shariati, S., & Armarego, J. (2017). The impact of eSkills on the settlement of irainian refugees in Australia. *Interdisciplinary Journal of E-Skills and Lifelong Learning*, 13, 59–77.
- Shatunova, O., Anisimova, T., Sabirova, F., & Kalimullina, O. (2019). Steam as an innovative educational technology. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2), 131–144.
- Sheskin, D. J. (2003). Parametric and non parametric statistical procedures. Retrieved from http://fmipa.umri.ac.id/wp-content/uploads/2016/03/David_J._Sheskin_David_Sheskin_Handbook_of_ParaBook_Fi.org_.pdf
- Silva, D. F. (2017). O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 34(1), 163–170. Retrieved from <https://doi.org/https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0001>
- Silva, S. I. C. de C. (2018). *Mudança e transformação organizacional numa empresa portuguesa do setor das tecnologias de informação* (Doctoral dissertation, Universidade de Lisboa). Retrieved from [https://run.unl.pt/bitstream/10362/37844/1/Tese de doutoramento em Sociologia Economica Trabalho e Organizacoes.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/37844/1/Tese%20de%20doutoramento%20em%20Sociologia%20Economica%20Trabalho%20e%20Organizacoes.pdf)
- Soeiro, J. E. de J. S. (2014). *O trabalho em par pedagógico com recurso às tecnologias digitais no 1º ciclo do ensino básico na região autónoma da madeira* (Master's thesis, Universidade de Lisboa). Retrieved from <http://www.eduardosoeiro.info/images/artigos/dissertacao.pdf>
- Sorden, S. (2012). *The cognitive theory of multimedia learning. Handbook of educational theories* (p. 31). Retrieved from https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=awIoDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA155&ots=l2U1W3AdHp&sig=UmToDk15_Wfh-slq5TaEwV5hUcU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Sousa, L., & Costa, P. M. (2017). Portugal ' s position on resettlement : a view from the periphery of the EU. *Forced Migration Review*, 54, 22–23. Retrieved from <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/resettlement/sousa->

costa.pdf

- Souza, F., Costa, A. P., Moreira, A., Souza, D. N. de, & Freitas, F. (2016). *WebQDA - Manual de Utilização Rápida* (1ª). UA Editora.
- Souza, G. G. (2017). *O acolhimento de refugiados/recolocados em Portugal: Modos de organização e práticas das instituições* (Master's thesis, Universidade do Porto). Retrieved from <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/105953>
- Swing, W. L. (2017). Practical considerations for effective resettlement. *Forced Migration Review*, 54, 4–6. Retrieved from <http://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/en/resettlement/swing.pdf>
- Tahiri, S. (2017). Not Working: Experiences of refugees and migrants with jobactive: lifelong learning through the skillsfuture movement in Singapore: challenges and prospects. *International Journal of Lifelong Education*, 36(3), 278–291. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1241833>
- Taylor, A. (2011). Social media as a tool for inclusion. Retrieved from <https://doi.org/10.1161/CIRCULATIONAHA.112.1280>
- Taylor, C. (2013). Review paper cognitive load theory – sometimes less is more. *Journal on School Educational Technology*, 9(1), 61–68. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1098320>
- The Adecco Group. (2017). *The labour market integration of refugees white paper – A focus on Europe*. Retrieved from <https://www.adecgroup.com/wp-content/themes/ado-group/downloads/labour-market-integration-of-refugees-focus-europe-executive-summary.pdf>
- Tiryakioglu, F., & Erzurum, F. (2011). Use of social networks as an education tool. *Contemporary Education Technology*, 2(2), 135–150. Retrieved from http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46071280/223.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1481402438&Signature=8HyGquqFOuJ8euM8N4qilqC6MG0%3D&response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DUse_of_Social_Networks_as_an_Education_T.pdf
- Tornero, J. M. P., & Varis, T. (2010). *Media literacy and new humanism*. (Retrieved from. <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001921/192134e.pdf>
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Retrieved from <https://plataforma.elearning.ulisboa.pt/file.php/1751/Questionarios.pdf>

- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- Tuncel, İ. (2019). The examination of competencies in master's degree programs in the context of lifelong learning key competencies. *Journal of Education and Training Studies*, 7(3), 128. Retrieved from <https://doi.org/10.11114/jets.v7i3.3942>
- Turton, D. (2003). Conceptualising forced migration. *Oxford Refugee Studies Centre, Working Paper Series*, 12(12), 1–17. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)75763-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)75763-2)
- UN High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2017). *Left behind refugee education*. Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/59b7ed854.html>
- Vaikutytė-Paškauskė, Justina Vaičiukynaitė, J., & Donatas, P. (2018). *Research for CULT committee - Digital skills in the 21st century*. Retrieved from [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/617486/IPOL_STU\(2018\)617486_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2018/617486/IPOL_STU(2018)617486_EN.pdf)
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In S. Pinto & J. Silva (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101–128). Edições Afrontamento. Retrieved from https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/Material Prof Ilidia/A Análise de Conteúdo - Jorge vala.pdf
- Vasconcelos, J. (2016). Country report - Portugal. Retrieved from http://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_pt.pdf
- Vernon, A., Deriche, K., & Eisenhauer, S. (2016). *Connecting refugees: How internet and mobile connectivity can improve refugee well-being and transform humanitarian action*. Retrieved from <https://www.unhcr.org/5770d43c4.pdf>.
- Vlachou, M. (2017). *A Inclusão de Migrantes e Refugiados : O Papel das organizações culturais*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://acessocultura.org/publicacao-migrantes-refugiados-2/>
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van Den Brande, L. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. Retrieved from <https://doi.org/10.2791/11517>
- Wajngurt, C., & Sloan, P. (2019). Overcoming gender bias in STEM: The effect of adding the Arts (STEAM). *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 14, 13–28. Retrieved

from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222869.pdf>

- Weitzman, E. A. (2003). Software and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 310–339). New York: SAGE Publications.
- Yako, R. M., & Biswas, B. (2014). We came to this country for the future of our children. We have no future: Acculturative stress among Iraqi refugees in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 38(1), 133–141. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.08.003>
- Zarro, S. M. D. (2017). *Perspetivas de integração por parte de refugiados numa comunidade do litoral de Portugal* (Master's thesis, Instituto Politécnico de Leiria). Retrieved from <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/3020/1/DissertacaoMestradoSusanaZarro.pdf>
- Zetter, R., & Ruaudel, H. (2016). Refugees' right to work and access to labor markets – An assessment. Retrieved from <https://www.knomad.org/publication/refugees-right-work-and-access-labor-markets-assessment-part-1>.

Anexos

Anexo 1 – Questionário 01- Fase I

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___/___/_____

Instituição: Conselho Português Para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo contribuir para o conhecimento acerca dos seus dados sociodemográficos, as suas competências profissionais; competências de literacia e educação e formação. O tempo de resposta é em média de 15 a 20 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo em que se enquadra a investigação, com vista a desenvolver as suas competências digitais, e, contribuir para a sua aprendizagem na procura ativa de emprego.

NOTA: Caso tenha alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre o projeto de investigação, poderá contactar o investigador através do seguinte *email*: anicia.r.trindade@gmail.com. Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I – Caracterização

Este primeiro grupo de questões diz respeito à sua caracterização. Para além de informação sobre o sexo, idade, nacionalidade, situação legal, etc., pretende-se também obter alguma informação sobre as dificuldades sentidas em Portugal e quais as suas expectativas num futuro próximo.

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

1.1– Indique o seu sexo (Selecione com um **X** a sua resposta).

1.1.1 – Masculino

1.1.1 – Feminino

1.2 – Qual a sua idade? (indique a sua idade até dezembro de 2017).

1.3 – Qual é a sua nacionalidade? (selecione com um **X**, um ou mais países em que tenha nacionalidade).

1.3.1 – Afeganistão

1.3.2 – Angola

1.3.3 – Costa do Marfim

1.3.4 – Eritreia

1.3.5 – Guiné Conacri

1.3.6 – Irão

1.3.7 – Iraque

1.3.8 – Libéria

1.3.9 – República Democrática do Congo

1.3.10 – Senegal

1.3.11 – Somália

1.3.12 – Sudão

1.3.13 – Togo

1.3.14 – Uganda

1.3.15 – Outro(s)

Qual

(ais)?

1.4 – Em que data chegou a Portugal? (Se souber apenas o ano, no dia e mês coloque 01-01- (e o ano em questão).

– – (dd-mm-aaaa)

1.5 – Que dificuldades sente ou sentia em Portugal? (Classifique com um X as afirmações abaixo elencadas, de acordo com a escala apresentada na tabela). Responda a todas as afirmações apresentadas na tabela.

		Muito difícil	Difícil	Sem opinião	Pouco difícil	Nada difícil (Sem dificuldade)
1.5.1	Ter apoio financeiro					
1.5.2	Ter dinheiro para as despesas pessoais					
1.5.3	Ter acesso a medicamentos					
1.5.4	Adaptar os hábitos e estilo de vida de Portugal					
1.5.5	Ter viatura própria e dinheiro para transportes públicos					
1.5.6	Ter apoio da segurança social					
1.5.7	Ter apoio psicológico					
1.5.8	Ter apoio para resolver questões no Serviço de Estrangeiros e Fronteiras					
1.5.9	Continuar a estudar					
1.5.10	Fazer atividades que gosto					
1.5.11	Relacionar-me com os portugueses					
1.5.12	Trabalhar na minha área profissional					
1.5.13	Ter equivalência escolar					
1.5.14	Conseguir gerir a angústia					
1.5.15	Aceitar o que deixei para trás					
1.5.16	Participar em eventos de apoio social					
1.5.17	Adaptar-me à cultura de Portugal					
1.5.18	Ter uma melhor condição social					
1.5.19	Arranjar um emprego					
1.5.20	Arranjar uma casa para morar					
1.5.21	Aprender a língua portuguesa					
1.5.22	Conversar com os portugueses					

1.5.23	Gerir internamente a desconfiança (Técnicos de apoio; Cidadãos Portugueses) em relação à minha condição de refugiado.					
1.5.24	Adaptar-me e participar na sociedade portuguesa.					
1.5.25	Ter informação relevante sobre os meus direitos e deveres.					

1.6. – No que se refere ao seu futuro, o que pretende fazer? (indique com um X o grau de prioridade de cada afirmação). Responda a todas as afirmações apresentadas na tabela.

		Nada prioritário	Pouco prioritário	Sem opinião	Prioritário	Muito prioritário
1.6.1	Regressar ao meu país de origem					
1.6.2	Continuar a estudar					
1.6.3	Ver as minhas competências profissionais reconhecidas em Portugal					
1.6.4	Desenvolver competências digitais					
1.6.5	Participar em ações de desenvolvimento de competências de procura ativa de emprego					
1.6.6	Ter equivalência escolar					
1.6.7	Trabalhar na minha área profissional					

1.7 – Qual a sua situação de residência em Portugal? Selecione com um X apenas uma opção.

- 1.7.1 – Habitação própria
- 1.7.2 – Centro de Apoio a Refugiados
- 1.7.3 – Casa de amigos/familiares
- 1.7.4 – Habitação arrendada (renda paga por mim)
- 1.7.5 – Sem residência fixa
- 1.7.6 – Casa arrendada pela Segurança Social

1.7.7 – Outra Qual? _____

II – Habilitações linguísticas

Este segundo grupo de questões diz respeito à identificação da sua língua materna, bem como, à sua facilidade na utilização da língua portuguesa (leitura, compreensão, escrita, fala).

2 – **Qual a sua língua materna?** *Selecione com um X a(s) suas língua(s) materna(s). Caso a mesma não esteja listada abaixo, escreva no campo “Qual(ais)?”*

- 2.1.1 – Persa
 - 2.1.2 – Francês
 - 2.1.3 – Árabe
 - 2.1.4 – Pachtó
 - 2.1.5 – Tigrínia
 - 2.1.6 – Inglês
 - 2.1.7 – Somali
 - 2.1.8 – Outro(s)
- Qual (ais)?

2.2 – **Classifique com um X o seu domínio da língua portuguesa, ao nível da compreensão, para cada uma das afirmações apresentadas. Responda a todas as afirmações.**

Área			Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas vezes	Sempre
Compreender	Compreensão oral	2.2.1 <i>Consigo compreender qualquer tipo de discurso oral, presencialmente, mesmo quando se fala depressa, à velocidade das pessoas que nasceram em Portugal, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.</i>					

		2.2.2	<i>Consigo compreender facilmente as informações da rádio, televisão, etc., mesmo quando se fala depressa, à velocidade dos portugueses, sendo apenas necessário algum tempo para me familiarizar com o sotaque.</i>					
	Compreensão o escrita	2.2.3	<i>Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos complexos em português.</i>					

2.3 – Classifique com um X o seu domínio da língua portuguesa, ao nível da fala, para cada uma das afirmações apresentadas. Responda a todas afirmações.

Área			Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas Vezes	Sempre
Falar	Interação oral	2.3.1	<i>Sou capaz de participar sem esforço em qualquer conversa ou discussão utilizando expressões da língua portuguesa.</i>				
		2.3.2	<i>Sou capaz de me exprimir em português facilmente, e de transmitir de forma clara pequenas diferenças de sentido.</i>				
		2.3.3	<i>Sou capaz de reformular aquilo que digo em português, para que os outros me compreendam.</i>				
	Produção oral	2.3.4	<i>Sou capaz de, sem dificuldade e facilmente, fazer uma exposição oral em português.</i>				
		2.3.5	<i>Sou capaz de, falar sem dificuldade e de forma apropriada, um assunto em português, para que outros memorizem os aspetos mais importantes.</i>				

2.4 – Classifique X um o seu domínio da língua portuguesa, ao nível da escrita, para cada uma das afirmações apresentadas. Responda a todas as afirmações.

Área	Nº	Afirmação	Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas Vezes	Sempre
Escrita	Escrita	2.4.1					
		2.4.2					
		2.4.3					

2.5 – Lê/ia regularmente? (Por favor, selecione com **X** “Sim” se lê diariamente (por exemplo, quer para o trabalho/educação, lazer ou rotina diária).

2.5.1 – Sim

2.5.2 – Não (Passe para a questão 2.7)

2.6 – Se respondeu sim na questão anterior, queira indicar com um X a frequência com que lê os seguintes tipos de publicação? Responda a todas as afirmações.

		Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas Vezes	Sempre
2.6.1	Leio Revistas					
2.6.2	Leio Jornais					
2.6.3	Leio Livros					
2.6.4	Leio Documentos escolares					
2.6.5	Leio Documentos de investigação científica					
2.6.6	Leio Documentos sobre a minha área de trabalho					
2.6.7	Leio Relatórios financeiros					

2.7 – Escreve/escrevia regularmente? (Selecione com um **X** a sua resposta).

2.7.1 – Sim

2.7.2 – Não (Passe para a questão 3 da Secção III)

2.8 – Se respondeu sim na questão anterior, queira indicar com um X a frequência com que escreve/escrevia cada um dos tipos de produção escrita apresentados?

Responda a todas as afirmações.

		Nunca	Raramente	Por vezes	Muitas Vezes	Sempre
2.8.1	Escrevo/escrevia (emails (correio eletrónico))					
2.8.2	Escrevo/escrevia cartas					
2.8.3	Escrevo/escrevia textos de pedido de apoio					
2.8.4	Escrevo/escrevia currículos					
2.8.5	Escrevo/escrevia em formulários					

III – Competências Profissionais

Solicita-se agora a sua resposta para algumas questões relacionadas com as suas competências profissionais no seu país de origem e em Portugal.

3 – Trabalhou no seu país de origem? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

3.1.1 – Sim

3.1.2 – Não (Passe para a questão 3.5)

3.2 – Se respondeu “sim” na questão anterior, indique sucintamente qual a sua última experiência profissional no país de origem. (Descreva o trabalho ou funções que, em sua opinião, foram as mais importantes em termos da sua vida profissional).

R: _____

3.3 – Qual a duração da experiência indicada na questão anterior? (Escreva o número de anos que exerceu a experiência de trabalho descrita na questão anterior).

R: _____

3.4 – Identificou a experiência profissional do país de origem, no seu currículo vitae? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

3.4.1 – Sim

3.4.2 – Não

3.5 – Tem alguma experiência de trabalho em Portugal? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

3.5.1 – Sim

3.5.2 – Não (Passe para a questão 3.9).

3.6 – Se respondeu “sim” na questão anterior, indique sucintamente qual a sua última ou atual experiência de trabalho em Portugal? (Descreva o trabalho ou funções que, em sua opinião, foram as mais importantes em termos da sua vida profissional).

R: _____

3.7 – Qual a duração da experiência indicada na questão anterior? (Escreva o número de anos que exerceu a experiência de trabalho descrita na questão anterior).

R: _____

3.8 – Tem estado no último ano à procura de trabalho em Portugal? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

3.8.1 – Sim

3.8.2 – Não

3.8.2 – Outra _____

3.9 – Indique com um X em cada uma das afirmações o seu grau de concordância em relação à sua forma de trabalhar. Responda a todas as afirmações.

		Discordo plenamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente
3.9.1	Trabalhar sozinho corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.2	Tomar decisões sozinho corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.3	Trabalhar de forma organizada corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.4	Resolver problemas					

		Discordo plenamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente
	corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.5	Trabalhar com outros corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.6	Trabalhar com pessoas de diferentes culturas corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.7	Coordenar pessoas corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.8	Prestar apoio a pessoas corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.9	Coordenar projetos e propor outros projetos, corresponde ao meu estilo de trabalho.					
3.9.10	Trabalhar enquanto chefe (ter o meu próprio negócio) corresponde melhor ao meu					

		Discordo plenamente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente
	estilo geral de trabalho.					
3.9.11	Criar novos projetos corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					
3.9.12	Motivar outros corresponde melhor ao meu estilo geral de trabalho.					

3.10 – Qual era a sua situação económica no país de origem? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Indique apenas uma resposta.*

3.10.1 – Desempregado

3.10.2 – Empregado

3.10.3 – Empregado, trabalho precário

3.10.4 – Empregado, situação estável

3.10.5 – A usufruir de apoios e rendimentos sociais

3.10.6 – Estudante

3.10.7 – Outra Qual? _____

IV – Educação e formação

Este quarto grupo de questões diz respeito às suas habilitações académicas no país de origem e em Portugal.

4.1 – Teve acesso a qualquer tipo de educação e/ou de formação no seu país de origem? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

4.1.1 – Sim

4.1.2 – Não (Passe para a questão 4.4).

4.2 – Quando esteve pela última vez em processo de educação e/ou formação no seu país de origem? (escreva o ano mais recente em que se encontrou em processo de educação e/ou formação (a tempo inteiro ou parcial, caso não saiba o dia e mês exactos escreva 01-01)

– – (dd-mm-aaaa)

4.3 – Que habilitações académicas lhe são oficialmente reconhecidas no país de origem? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Selecione apenas uma opção.*

- 4.3.1 – Não frequentei o ensino formal
- 4.3.2 – Ensino básico completo
- 4.3.3 – Ensino secundário completo
- 4.3.4 – Ensino profissional completo
- 4.3.5 – Ensino superior completo
- 4.3.6 – Outra Qual? _____

4.4 – Tem procurado aprender língua portuguesa? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

- 4.4.1 – Sim
- 4.4.2 – Não

4.5 – Tem procurado formação ao nível das competências digitais? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

- 4.5.1 – Sim
- 4.5.2 – Não

4.6 – Como fez a sua iniciação ao nível da informática? (Assinale com um **X** todas as opções que se aplicam à sua situação).

- 4.6.1 – Aprendi sozinho
 - 4.6.2 – Aprendi com um professor (num curso de formação)
 - 4.6.3 – Aprendi com os outros (filhos, amigos, instituições)
 - 4.6.4 – Aprendi na escola
 - 4.6.5 – Aprendi no trabalho
 - 4.6.6 – Aprendi num estágio escolar
 - 4.6.7 – Aprendi num estágio profissional
 - 4.6.8 – Outra Qual? _____
-

4.7 – Como desenvolveu as suas competências informáticas? (Assinale com um **X** todas as opções que se aplicam à sua situação).

- 4.7.1 – Desenvolvi sozinho
 - 4.7.2 – Desenvolvi com um professor (num curso de formação)
 - 4.7.3 – Desenvolvi com os outros (filhos, amigos, etc.)
 - 4.7.4 – Desenvolvi na escola
 - 4.7.5 – Desenvolvi no trabalho
 - 4.7.6 – Desenvolvi num estágio escolar
 - 4.7.7 – Desenvolvi num estágio profissional
 - 4.7.8 – Outra Qual? _____
-

4.8 – Tem alguma formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação oficialmente reconhecida no país de origem? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

- 4.8.1 – Sim
- 4.8.2 – Não

4.9 – Fez alguma formação ao nível das tecnologias de informação e comunicação em Portugal? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

4.9.1 – Sim (Passe para a questão 4.11)

4.9.2 – Não

4.10 – Se respondeu não na questão anterior, tem conhecimentos de utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação? (Selecione com um **X**, a sua resposta).

4.10.1 – Sim

4.10.2 – Não

4.11 – Qual o seu nível de escolaridade atual, em Portugal? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Selecione apenas uma opção.*

4.11.1 – Não frequentei o ensino formal

4.11.2 – Ensino básico completo

4.11.3 – Ensino secundário completo

4.11.4 – Ensino profissional completo

4.11.5 – Ensino superior completo

4.11.6 – Outra Qual?

4.12 – Que equipamento(s) informático(s) tem e utiliza? (Selecione com um **X**, a sua resposta, para cada uma das afirmações apresentadas).

		Sim	Não
4.12.1	<i>Eu tenho e utilizo o computador fixo e/ou portátil.</i>		
4.12.2	<i>Eu tenho e utilizo um telemóvel tradicional sem acesso à internet.</i>		
4.12.3	<i>Eu tenho e utilizo um smartphone com possibilidade de acesso à internet.</i>		
4.12.4	<i>Eu tenho e utilizo um tablet (Ipad, Galaxy Tab, entre outros).</i>		

4.13 – No que respeita ao seu acesso à internet em sua casa, selecione com um **X uma das seguintes opções apresentadas.**

4.13.1 – *Eu não tenho acesso à internet em casa*

4.13.2 – *Eu tenho acesso à internet através de uma rede Wifi*

4.13.3 – *Eu tenho acesso à internet de banda larga, com velocidade reduzida*

4.13.4 – *Eu tenho acesso à internet de banda larga, com velocidade ultra-rápida*

4.13.5 – *Outra* Qual? _____

4.14 – Com que frequência acede à internet? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Selecione apenas uma opção.*

4.14.1 – *Utilizo todos os dias*

4.14.2 – *Utilizo algumas vezes por semana*

- 4.14.3 – Utilizo algumas vezes por mês
- 4.14.4 – Utilizo muito raramente (por exemplo, de 3 em 3 meses)

4.15– Que equipamentos informáticos utiliza para poder aceder à internet? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Selecione apenas uma opção.*

- 4.15.1 – Principalmente o computador fixo e ou portátil
- 4.15.2 – Principalmente o dispositivo móvel (Smartphone; tablet, etc.)
- 4.15.3 – Todas as Opções
- 4.15.2 – Nenhuma das opções

4.16– Quando acede à internet, em que locais acede principalmente? (Selecione com um **X**, a sua resposta). *Selecione apenas uma opção.*

- 4.16.1 – Em minha casa
- 4.16.2 – No local de trabalho
- 4.16.3 – No local de trabalho e em casa
- 4.16.4 – Em locais públicos com acesso à internet (Ex.: salas de estudo; espaços café, etc.)
- 4.16.5 – Em qualquer um dos locais indicados nos pontos anteriores

4.17– Que utilização dá à internet? (Assinale com um **X** todas as opções que se aplicam à sua situação).

- 4.17.1 – Procuro e consulto informações para uso pessoal (lazer; consulta de imprensa, previsão do tempo, conteúdo para estudo...) e/ou profissional
- 4.17.2 – Envio e recebo emails
- 4.17.3 – Acedo e participo em redes sociais (Ex.: Facebook, Twitter, Google+, LinkedIn, etc.)
- 4.17.4 – Faço o download de aplicativos e conteúdos multimédia
- 4.17.5 – Carrego e partilho conteúdos multimédia
- 4.17.6 – Oiço música e assisto filmes
- 4.17.7 – Faço gestão da minha conta bancária e realizo operações através dela
- 4.17.8 – Faço compras online
- 4.17.9 – Utilizo os serviços de armazenamento na Cloud (nuvem) (Google Drive; DropBox, etc.)
- 4.17.10 – Faço videoconferências
- 4.17.11 – Participo em fóruns de discussão

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 2 – Questionário 02 – Fase II

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): 22/12/2017

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoramento em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo caracterizar as Redes Sociais Online que utiliza no seu dia-a-dia, bem como, identificar as competências digitais que possui neste momento. O tempo de resposta é em média de 15/20 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

NOTA: Caso tenha alguma dúvida sobre o preenchimento do questionário ou sobre o projeto de investigação, poderá contactar o investigador através do seguinte *email*:

anicia.r.trindade@gmail.com

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

II – Redes sociais *online* utilizadas

Este grupo de questões diz respeito à identificação das redes sociais online que utiliza no seu dia-a-dia, bem como, as redes sociais online que gostaria de utilizar num futuro próximo.

2.1 – *Relativamente às redes sociais online (RSO), indique com um X, o seu nível de concordância, para cada uma das afirmações, usando a escala apresentada. Responda a todas as afirmações.*

Nº	Redes sociais online	Não concordo totalmente	Não concordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Totalmente
2.1.1	A RSO é um espaço onde as pessoas partilham informações e estabelecem relações com outros.					
2.1.2	A RSO é um espaço que me permite comunicar com amigos, familiares e conhecidos.					
2.1.3	A RSO é um espaço que me permite encontrar pessoas e informação de meu interesse.					
2.1.4	As RSO são um meio para participar na sociedade Portuguesa.					
2.1.5	Utilizo as RSO para comunicar com os outros, e procurar informação.					
2.1.6	Não utilizo, as RSO, para comunicar com os outros e procurar informação.					
2.1.7	Tenho alguma dificuldade em utilizar as RSO.					
2.1.8	Utilizo sem dificuldades as RSO.					

2.2 – *Que redes sociais online **costuma a utilizar**? Selecione com um X, as RSO que utiliza.*

- 2.2.1 - Facebook 2.2.10 - Vimeo
2.2.2 - YouTube 2.2.11 – Live You Tube
2.2.3 - Twitter 2.2.12 - WhatsApp
2.2.13 - Outra(s)
Qual (ais)?
-

- 2.2.4 – Google+
- 2.2.5 - LinkedIn
- 2.2.6 - Instagram
- 2.2.7 - SlideShare
- 2.2.8 – Tumblr
- 2.2.9 - Pinterest

2.3 – Para cada uma das redes sociais *online*, apresentadas na tabela, indique com um X, a frequência de acesso, usando a escala apresentada. Responda a todas as afirmações.

		<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>Por vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
<i>Nº</i>	<i>Redes sociais online</i>					
2.3.1	<i>Facebook</i>					
2.3.2	<i>YouTube</i>					
2.3.3	<i>Twitter</i>					
2.3.4	<i>Google+</i>					
2.3.5	<i>LinkedIn</i>					
2.3.6	<i>Instagram</i>					
2.3.7	<i>SlideShare</i>					
2.3.8	<i>Tumblr</i>					
2.3.9	<i>Pinterest</i>					
2.3.10	<i>Vimeo</i>					
2.3.11	<i>Live YouTube</i>					
2.3.12	<i>WhatsApp</i>					
2.3.13	<i>Outra. Qual?</i> _____					

2.4 – Quais das redes sociais online listadas a baixo, não utiliza, mas gostaria de vir a utilizar num futuro próximo? Selecione com um X a sua resposta.

- 2.4.1 - Facebook
- 2.4.2 - YouTube
- 2.4.3 - Twitter
- 2.4.4 – Google+
- 2.4.5 - LinkedIn
- 2.4.6 - Instagram
- 2.4.7 - SlideShare
- 2.4.8 – Tumblr
- 2.4.9 - Pinterest
- 2.4.10 - Vimeo
- 2.4.11 – Live YouTube
- 2.4.12 – WhatsApp
- 2.4.13 - Outra(s)

Qual (ais)?

2.5 – Justifique porque razão ainda não utiliza as redes sociais online, que indicou na questão anterior?

R.: _____

III – Tipo de participação nas redes sociais *online*

Solicita-se agora a sua resposta para algumas questões relacionadas com a sua participação, nas redes sociais online, nomeadamente, os tipos de interação e comunicação.

3 – Para cada uma das RSO que utiliza, selecione com um **X**, as ações que realiza.

Pode selecionar mais do que uma ação.

Redes sociais online (RSO)	Manifestar opinião/ Comentar informações	Pesquisar informação de meu interesse	Partilhar informação de meu interesse	Criar conteúdos	Encontrar pessoas	Encontrar oportunidades de emprego	Falar com amigos/familiares
3.1.1 - Facebook							
3.1.2- YouTube							
3.1.3 - Twitter							
3.1.4 Google+							
3.1.5 LinkedIn							
3.6 Instagram							
3.1.7 SlideShare							
3.1.8 Tumblr							
3.9 Pinterest							
3.1.10 Vimeo							
3.1.11 WhatsApp							
3.1.12 Viber							
3.1.13 Imo							
3.1.14 Messenger							
Outra (s): _____							

3.2 – Descreva resumidamente um dia de utilização das redes sociais online, o que costuma habitualmente fazer?

R: _____

3.3– Escreva algumas redes sociais online que são muito importantes para si (indique pelo menos duas RSO).

R: _____

3.4 – Das redes sociais online que utiliza, listadas abaixo, indique com um X, na sua opinião, quais são as mais apropriadas, para aprender a realizar cada uma das ações apresentadas. Pode seleccionar mais do que uma ação, por RSO.

Nº		Ações				
		<i>Pesquisar, procurar informação e conteúdo digital</i>	<i>Avaliar dados, informação o e conteúdo digital</i>	<i>Organizar dados, informação o e conteúdo digital</i>	<i>Partilhar informação e conteúdo digital com outros</i>	<i>Envolver-se na sociedade</i>
3.4.1	<i>Facebook</i>					
3.4.2	<i>YouTube</i>					
3.4.3	<i>Twitter</i>					
3.4.4	<i>Google+</i>					
3.4.5	<i>LinkedIn</i>					
3.4.6	<i>Instagram</i>					
3.4.7	<i>SlideShare</i>					
3.4.8	<i>Tumblr</i>					
3.4.9	<i>Pinterest</i>					
3.4.10	<i>Vimeo</i>					
3.4.11	<i>Live YouTube</i>					
3.4.12	<i>WhatsApp</i>					
3.4.13	<i>Viber</i>					
3.4.14	<i>Imo</i>					

3.4.15	Messenger					
3.4.16	Outra (s): _____ _____ _____					

3.5 – Indique o seu grau de concordância para cada afirmação, usando a escala apresentada na tabela. Selecione com um X as suas respostas. Responda a todas as afirmações.

Afirmações	Escala				
	Não concordo Totalmente	Não Concordo	Sem opinião	Concordo	Concordo Plenamente
<i>3.5.1- A maior parte da informação relevante sobre emprego e formação está disponível nas RSO.</i>					
<i>3.5.2 - As RSO facilitam a interação com outros indivíduos.</i>					
<i>3.5.3 - As RSO contribuem para mostrar aos outros aquilo que penso.</i>					
<i>3.5.4 - Há que saber utilizar as RSO, para tirar o maior proveito das mesmas.</i>					
<i>3.5.5 - Existem muitos perigos associados às RSO, no que respeita à segurança e privacidade.</i>					

IV – Competências Digitais

Este grupo de questões diz respeito à identificação das competências digitais que possui neste momento.

4.1 –Avalie os seus conhecimentos na área da literacia de informação e de dados, utilizando a escala apresentada na tabela. Selecione com um X as suas respostas. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA							
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.1.1	<i>Consigo aceder e navegar entre ambientes digitais, para procurar dados, e conteúdos que satisfaçam as minhas necessidades de informação.</i>								
4.1.2	<i>Consigo analisar, comparar e avaliar de forma crítica a credibilidade das fontes de informação e conteúdo digital.</i>								
4.1.3	<i>Consigo organizar, e estruturar a informação e o conteúdo dos ambientes digitais.</i>								

4.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração, utilizando a escala apresentada na tabela. Selecione com um X, as suas respostas. Responda a todas as afirmações.**

		ESCALA								
Nº		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática,</i>	<i>oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.2.1	<i>Consigo comunicar a partir de uma variedade de tecnologias digitais.</i>									
4.2.2	<i>Consigo compreender de forma clara o significado da comunicação digital, num determinado contexto.</i>									
4.2.3	<i>Consigo partilhar dados, informação e conteúdo digital, com outros, através de tecnologias digitais apropriadas.</i>									

Nº		ESCALA								
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática,</i>	<i>oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.2.4	<i>Consigo participar na sociedade através da utilização de serviços digitais públicos e privados.</i>									
4.2.5	<i>Consigo utilizar as RSO, para a criação em grupo, de recursos e conhecimento.</i>									
4.2.6	<i>Consigo utilizar as regras de boas maneiras, ao utilizar a tecnologia digital.</i>									
4.2.7	<i>Consigo interagir em ambientes digitais, tendo em consideração a diversidade cultural dos ambientes digitais.</i>									

Nº		ESCALA								
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática,</i>	<i>oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.2.8	<i>Consigo criar um ou vários perfis, nas RSO, e proteger a minha integridade pessoal, familiar, social e profissional.</i>									

4.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da criação de conteúdo digital, utilizando a escala apresentada na tabela. Selecione com um X as suas respostas. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA								
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>	
4.3.1	<i>Consigo criar e editar conteúdo digital, em diferentes formatos para expressar as minhas opiniões, através dos meios digitais.</i>									
4.3.2	<i>Consigo modificar, e melhorar informações e</i>									

Nº		ESCALA							
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
	<i>conteúdos, para criar novos conteúdos.</i>								
4.3.3	<i>Sei que os direitos de autor e as licenças, aplicam-se aos dados, informação e conteúdo digital.</i>								
4.3.4	<i>Consigo planear e desenvolver uma sequência de instruções claras, para resolver um determinado problema ou uma tarefa específica numa plataforma digital.</i>								

4.4 –Avalie seus conhecimentos na área da **Segurança, de acordo com a escala apresentada na tabela. Selecione com um X as suas respostas. Responda a todas as afirmações.**

Nº		ESCALA							
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.4.1	<i>Consigo proteger os meus dispositivos informáticos, e conteúdos.</i>								
4.4.2	<i>Consigo compreender os riscos e ameaças em ambientes digitais.</i>								
4.4.3	<i>Consigo proteger dados pessoais e a minha privacidade, em ambientes digitais</i>								

Nº		ESCALA							
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.4.4	<i>Consigo compreender como devo utilizar e partilhar informações pessoais, por forma a proteger-me a mim, e aos outros.</i>								
4.4.5	<i>Consigo entender que os serviços digitais, utilizam uma "Política de Privacidade", para informar como os dados pessoais são usados.</i>								
4.4.6	<i>Consigo evitar riscos para a saúde, enquanto utilizo tecnologias digitais.</i>								

		ESCALA							
Nº		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.4.7	<i>Conheço o impacto ambiental das tecnologias digitais e sua utilização.</i>								

4.5 –Avalie os seus conhecimentos na área da **Resolução de problemas, de acordo com a escala apresentada na tabela. Selecione com um X as suas respostas. Responda a todas as afirmações.**

		ESCALA							
Nº		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.5.1	<i>Consigo identificar problemas técnicos ao utilizar dispositivos e ambientes digitais.</i>								

Nº		ESCALA							
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.5.2	Consigo resolver problemas técnicos, simples.								
4.5.3	Consigo resolver problemas técnicos, Complexos.								
4.5.4	<i>Consigo avaliar e utilizar as RSO.</i>								
4.5.5	<i>Consigo utilizar a tecnologia, para criar conhecimento e inovar processos.</i>								
4.5.6	<i>Consigo envolver-me individualmente e em grupo no processo de resolução de problemas em ambientes digitais.</i>								

		ESCALA							
Nº		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	<i>Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades</i>	<i>Sei de forma independente e consigo ensinar outros</i>	<i>Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo</i>	<i>Sei e contribuo ativamente para o desenvolvimento desta prática, oriento outros e proponho novas ideias</i>
4.5.7	<i>Consigo compreender em que medida a minha competência digital precisa de ser melhorada ou atualizada.</i>								
4.5.8	<i>Consigo apoiar outras pessoas no desenvolvimento da sua competência digital.</i>								

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 3 – Proposta Inicial do Guião de Aprendizagem

Na construção de um modelo de aprendizagem é necessário responder às seguintes questões (El Asame & Wakrim, 2017): Quais são os conhecimentos que devem ser adquiridos? Quais são os objetivos pedagógicos desse modelo, guia ou curso de aprendizagem, e qual o target das competências? Por conseguinte, importa também perceber como é que se podem organizar as atividades e ambiente de aprendizagem, para alcançar os melhores conhecimentos, competências e objetivos anteriores. O Guião de aprendizagem inicial está organizado em cinco módulos: ambientação; enquadramento à procura ativa de emprego; segurança, na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego; comunicação e colaboração na procura ativa de emprego; e por fim o módulo sobre ferramentas de promoção profissional - criação de conteúdo digital. Respondendo a cada uma das questões indicadas por El Asame e Wakrim(2017), apresentamos de seguida o guião de aprendizagem (Figura a1).

Guião de Aprendizagem para o Desenvolvimento das Competências-chave das Áreas da Competência Digital Utilizando RSO: Cenário procura ativa de emprego

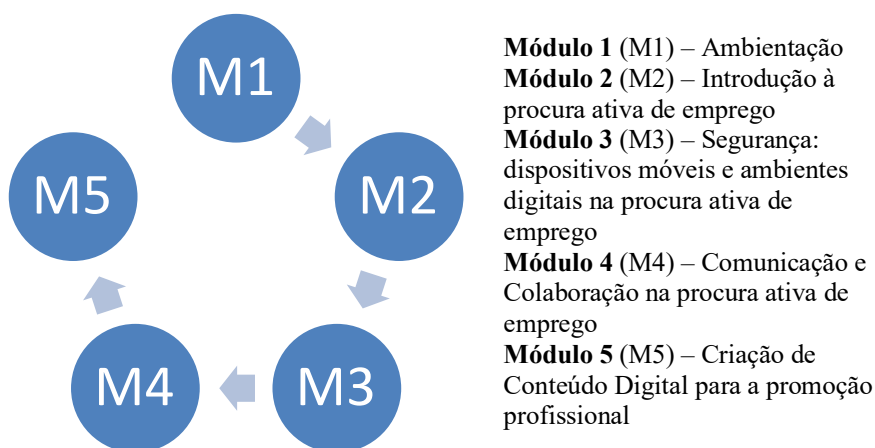


Figura. a1 – Estrutura da proposta de Guião de Aprendizagem para o desenvolvimento das competências-chave das áreas em estudo da Competência Digital utilizando RSO: cenário procura ativa de emprego.

Os temas identificados para o módulo 1 são os seguintes: i) as redes sociais mais utilizadas e as que se pretende utilizar; ii) o nível da competência digital; iii) o meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave; e por fim, v) a rede Wi-fi nos dispositivos móveis. Para este módulo, temos previsto um dia de sessão presencial com a duração de uma hora e meia, para os quais identificámos duas atividades (Figura a2).

No módulo 2 identificámos temas relacionados com a PAE, por ser este o foco do desenvolvimento das competências-chave da competência digital no nosso estudo. Os conteúdos abordados neste módulo resultam de uma revisão da literatura a este respeito (Bartel, 2018; Camacho, 2017; Carapeto, 2017; Kutscher & Kreß, 2016; Lechner & Nolasco, 2017; Lopes, 2010; Manual do Empreendedor, 2016; *Relatório de Atividades Jan 2017 a Dez 2017*, 2017; *Relatório de Avaliação da Política Portuguesa de Acolhimento de Pessoas Refugiadas Recolocadas*, 2017; Matos, 2011; Muñoz, Colucci, Smidt, et al., 2018; Muñoz, Colucci, & Smidt, 2018; Santinho, 2016; Saraiva & Almeida, 2018; Silva, 2018; Souza, 2017; Vaikutytė-Paškauskė, Justina Vaičiukynaitė & Donatas, 2018; Vlachou, 2017; Zarro, 2017).

Consultada a literatura, organizamos o módulo2 em seis temas: i) entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil; ii) objetivos de procura de emprego; iii) plataformas de procura de emprego; iv) competências, interesses e características pessoais e profissionais; v) as condições de trabalho e emprego apropriado; vi) considerações na aceitação de uma proposta de emprego: negociar os termos de contrato. Para cada tema identificamos os objetivos de aprendizagem, assim como as atividades de aprendizagem. O módulo 2 tem uma carga horaria de 12 horas presenciais num total de oito dias presenciais (Figura a2).

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M2- Enquadramento à procura ativa de emprego	<p>2.1 Entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil.</p> <p>2.2 Objetivos de procura de emprego.</p> <p>2.3 Plataformas de procura de emprego.</p>	<p>- Distinguir os requisitos do emprego pretendido e os requisitos do emprego que se adequa ao perfil do candidato.</p> <p>- Definir objetivos de procura de emprego.</p> <p>- Identificar algumas plataformas de emprego</p>	<p>Atividade 2.1 – Identificação do emprego pretendido.</p> <p>Atividade 2.2 – Mapeamento do potencial emprego.</p> <p>Atividade 2.3 – Registo em plataformas de procura de emprego.</p>	2 Dia	-	3 Horas
	<p>2.4 Competências, interesses e características pessoais e profissionais.</p> <p>2.5 As condições de trabalho e emprego apropriado.</p> <p>2.6 Considerações na aceitação de uma proposta de emprego: negociar os termos de contrato.</p>	<p>- Caracterizar as competências, interesses e características. pessoais e profissionais.</p> <p>- Avaliar as condições de trabalho e emprego apropriado.</p> <p>- Identificar os pressupostos a ter em consideração na aceitação de uma proposta de emprego.</p>	<p>Atividade 2.4 – Elaboração do Mapa Profissional.</p> <p>Atividade 2.5 – Reflexão sobre o mapa profissional.</p> <p>Atividade 2.6 – Estudo de caso: negociar o contrato.</p>	6 Dia	-	9 Horas

Figura a2. Proposta inicial do módulo introdução à procura ativa de emprego

Os três módulos seguintes do guião de aprendizagem estão relacionados com o desenvolvimento das competências-chave da competência digital (das áreas em estudo), num cenário de procura ativa de emprego. No desenvolvimento destes três módulos, utilizamos o referencial DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017; Kluzer et al., 2018). O desenho destes três módulos teve também por base os resultados obtidos na fase I e II do estudo. A proposta inicial do guião de aprendizagem não apresenta as atividades de aprendizagem para os dois grupos de participantes, assim como a competência-chave a ser desenvolvida em cada módulo (Figura, a3, a4, a5).

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M3-Segurança na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego	3.1 Cuidados de segurança na utilização de RSO na procura ativa de emprego: Facebook, YouTube e LinkedIn.	- Descrever os cuidados de segurança na utilização de RSO na procura ativa de emprego: Facebook, YouTube e LinkedIn.	Atividade 3.1 – Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype; Facebook e YouTube.	4 Dias	6 Horas	6 Horas
M3-Segurança na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego	3.1.1 O perfil nas RSO: Facebook; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.	- Estruturar o perfil nas RSO: Facebook; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.	Atividade 3.2 – Identificação dos cuidados de segurança na utilização de RSO para a procura ativa de emprego.	4 Dias	6 Horas	6 Horas
	3.1.2 Os dispositivos informáticos: regras de boa utilização.	- Identificar os cuidados de proteção a ter com os dispositivos informáticos.	Atividade 3.3 – Configuração dos cuidados de proteção nos dispositivos informáticos.	6 Dias	24 Horas	24 Horas
	3.1.3 Riscos e ameaças na utilização das RSO.	- Nomear os riscos e ameaças na utilização das RSO	Atividade 3.4 – Identificação dos riscos e ameaças na utilização das RSO.			
	3.1.4 Os dados pessoais – Gestão da identidade digital: o que partilhar, quando partilhar e como partilhar.	- Proteger os dados pessoais e profissionais.	Atividade 3.5 – Configuração da identidade digital nas RSO: O que partilhar, como e quando.			
	3.1.5 Saúde e bem-estar na utilização de dispositivos móveis e RSO.	- Demonstrar como utilizar os dados pessoais considerando as políticas de privacidade.	Atividade 3.6 – Descrição e caracterização das posturas ergonómicas na utilização de dispositivos móveis: saúde e Bem-estar.			
		- Enumerar os cuidados de saúde e bem-estar na interface com dispositivos móveis.				

Figura a3. Proposta inicial do módulo segurança na utilização de dispositivos móveis

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M4-Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego	<p>4.1 Estratégias de Networking no LinkedIn, Facebook e Skype</p> <p>4.1.1 Formas de interação e pressupostos da comunicação digital.</p> <p>4.1.2 Partilha, envolvimento e motivação no ambiente digital.</p> <p>4.1.3 As regras de boas-maneiras na comunicação digital: Netiqueta.</p>	<p>- Descrver as formas de interação e pressupostos da comunicação digital.</p> <p>- Demonstrar como partilhar, envolver-se, e manter-se motivado no ambiente digital.</p> <p>- Identificar as regras de boas-maneiras na comunicação digital: Netiqueta.</p>	<p>Atividade 4.1 – Identificação de estratégias de Networking no LinkedIn, Facebook e Skype.</p> <p>Atividade 4.2 – Aplicação das formas de interação na comunicação digital: Estudo de caso.</p>	6 Dias	26 Horas	12 Horas

Figura a4. Proposta inicial módulo comunicação e colaboração

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M5-Ferramentas de promoção profissional - Criação de Conteúdo Digital	<p>5.1 O currículo no LinkedIn</p> <p>5.2 Pedidos de recomendação no LinkedIn.</p> <p>5.3 O perfil no Facebook para promoção das competências.</p> <p>5.4 Currículo para partilha no Facebook com recurso ao Canva.</p> <p>5.5 Cartas de motivação para partilha no Skype com recurso ao Canva.</p> <p>5.6 Cartões-de-visita para partilha no Skype e Facebook.</p> <p>5.7 Os Direitos de autor e licenças dos conteúdos digitais.</p>	<p>- Criar um currículo no LinkedIn.</p> <p>- Saber como fazer pedidos de recomendação no LinkedIn.</p> <p>- Editar o perfil no Facebook para promoção das competências pessoais e profissionais.</p> <p>- Construir currículos para partilha no Facebook com recurso ao Canva</p> <p>- Escrever cartas de motivação para partilha no Skype com recurso ao Canva.</p> <p>- Elaborar cartões-de-visita para partilha no Skype e Facebook.</p> <p>- Identificar os Direitos de autor e licenças dos conteúdos digitais.</p>	<p>Atividade 5.1 – Criação de um currículo no LinkedIn.</p> <p>Atividade 5.2 – Realização de pedidos de recomendação no LinkedIn.</p> <p>Atividade 5.3 – Edição do perfil no Facebook para promoção das competências pessoais e profissionais.</p> <p>Atividade 5.4 – Criação de currículos com recurso ao Canva, para partilha no Facebook.</p> <p>Atividade 5.5 – Criação de cartas de motivação com recurso ao Canva, para partilha no Skype.</p> <p>Atividade 5.6 – Criação de cartões-de-visita para partilha nas RSO.</p> <p>Atividade 5.7 – Estudo de caso sobre os direitos de autor na utilização de conteúdos digitais.</p>	18 Dias	37 Horas	27 Horas

Figura a5. Proposta inicial do módulo ferramentas de promoção profissional – Criação de conteúdo digital

Inicialmente o módulo 3 está organizado em seis temas:

- cuidados de segurança na utilização de redes sociais online na procura ativa de emprego – Facebook, YouTube e LinkedIn;
- o perfil pessoal nas redes sociais online – *Facebook; LinkedIn e Skype* – Gestão e criação de contas;
- riscos e ameaças na utilização de redes sociais online;
- os dados pessoais – Gestão da identidade digital – O que partilhar, como partilhar e quando partilhar;

- saúde e bem-estar na utilização de dispositivos móveis e redes sociais online.

Por sua vez, o módulo de comunicação e colaboração estruturado em quatro temas:

- estratégias de Networking no LinkedIn, Facebook e Skype;
- formas de interação e pressupostos da comunicação digital;
- partilha, envolvimento e motivação no ambiente digital;
- as regras de boas maneiras na comunicação digital: Netiqueta.

Por fim, o módulo da criação de conteúdo digital apresenta os seguintes temas:

- o currículo no LinkedIn;
- pedidos de recomendação no LinkedIn;
- perfil no Facebook para promoção das competências; Currículo para partilha no Facebook com recurso ao Canva;
- carta de motivação para partilhar no Skype com recurso ao Canva;
- cartões-de-visita para partilha no Skype e Facebook;
- os direitos de autor e licenças dos conteúdos digitais.

Em síntese, a proposta inicial do guião de aprendizagem prevê sessões presenciais para cada um dos grupos, uma vez por semana (início junho de 2018 e término em abril de 2019) perfazendo um total de 47 dias presenciais, com uma carga horária 70,5 horas presenciais e de 86 horas de acompanhamento online. O módulo 1, por se tratar de um módulo de ambientação, inicia em abril de 2018.

Plano do Guião de Aprendizagem Inicial

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M1- Sessão de Ambientação	<p>1.1 - As RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>1.2 Nível da competência digital inicial dos participantes.</p> <p>1.3 O meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave.</p> <p>1.4 A rede Wi-fi nos dispositivos móvel.</p>	<p>- Identificar as RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>- Enumerar a competência digital inicial dos participantes.</p> <p>- Caracterizar o dispositivo móvel: alguns conceitos-chave e acesso ao Wi-fi.</p>	<p>Atividade 1.1 – Caracterização do meu dispositivo móvel.</p> <p>Atividade 1.2 – Configuração do Wi-fi no dispositivo móvel.</p>	1 Dia	-	1 Hora e 30 min.
M2- Enquadramento à procura ativa de emprego	<p>2.1 Entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil.</p> <p>2.2 Objetivos de procura de emprego.</p> <p>2.3 Plataformas de procura de emprego.</p>	<p>- Distinguir os requisitos do emprego pretendido e os requisitos do emprego que se adequa ao perfil do candidato.</p> <p>- Definir objetivos de procura de emprego.</p> <p>- Identificar algumas plataformas de emprego</p>	<p>Atividade 2.1 – Identificação do emprego pretendido.</p> <p>Atividade 2.2 – Mapeamento do potencial emprego.</p> <p>Atividade 2.3 – Registo em plataformas de procura de emprego.</p>	2 Dia	-	3 Horas
	<p>2.4 Competências, interesses e características pessoais e profissionais.</p> <p>2.5 As condições de trabalho e emprego apropriado.</p> <p>2.6 Considerações na aceitação de uma proposta de emprego: negociar os termos de contrato.</p>	<p>- Caracterizar as competências, interesses e características. pessoais e profissionais.</p> <p>- Avaliar as condições de trabalho e emprego apropriado.</p> <p>- Identificar os pressupostos a ter em consideração na aceitação de uma proposta de emprego.</p>	<p>Atividade 2.4 – Elaboração do Mapa Profissional.</p> <p>Atividade 2.5 – Reflexão sobre o mapa profissional.</p> <p>Atividade 2.6 – Estudo de caso: negociar o contrato.</p>	6 Dia	-	9 Horas
M3-Segurança na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego	<p>3.1 Cuidados de segurança na utilização de RSO na procura ativa de emprego: Facebook, YouTube e LinkedIn.</p>	<p>- Descrever os cuidados de segurança na utilização de RSO na procura ativa de emprego: Facebook, YouTube e LinkedIn.</p>	<p>Atividade 3.1 – Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype; Facebook e YouTube.</p>	4 Dias	6 Horas	6 Horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
M3-Segurança na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego	<p>3.1.1 O perfil nas RSO: Facebook; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p> <p>3.1.2 Os dispositivos informáticos: regras de boa utilização.</p> <p>3.1.3 Riscos e ameaças na utilização das RSO.</p> <p>3.1.4 Os dados pessoais – Gestão da identidade digital: o que partilhar, quando partilhar e como partilhar.</p> <p>3.1.5 Saúde e bem-estar na utilização de dispositivos móveis e RSO.</p>	<p>- Estruturar o perfil nas RSO: Facebook; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p> <p>- Identificar os cuidados de proteção a ter com os dispositivos informáticos.</p> <p>- Nomear os riscos e ameaças na utilização das RSO</p> <p>- Proteger os dados pessoais e profissionais.</p> <p>- Demonstrar como utilizar os dados pessoais considerando as políticas de privacidade.</p> <p>- Enumerar os cuidados de saúde e bem-estar na interface com dispositivos móveis.</p>	<p>Atividade 3.2 – Identificação dos cuidados de segurança na utilização de RSO para a procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 3.3 – Configuração dos cuidados de proteção nos dispositivos informáticos.</p> <p>Atividade 3.4 – Identificação dos riscos e ameaças na utilização das RSO.</p> <p>Atividade 3.5 – Configuração da identidade digital nas RSO: O que partilhar, como e quando.</p> <p>Atividade 3.6 – Descrição e caracterização das posturas ergonómicas na utilização de dispositivos móveis: saúde e Bem-estar.</p>	4 Dias	6 Horas	6 Horas
	<p>4.1 Estratégias de <i>Networking</i> no LinkedIn, Facebook e Skype</p> <p>4.1.1 Formas de interação e pressupostos da comunicação digital.</p> <p>4.1.2 Partilha, envolvimento e motivação no ambiente digital.</p> <p>4.1.3 As regras de boas-maneiras na comunicação digital: Netiqueta.</p>	<p>- Descrever as formas de interação e pressupostos da comunicação digital.</p> <p>- Demonstrar como partilhar, envolver-se, e manter-se motivado no ambiente digital.</p> <p>- Identificar as regras de boas-maneiras na comunicação digital: Netiqueta.</p>	<p>Atividade 4.1 – Identificação de estratégias de <i>Networking</i> no LinkedIn, Facebook e Skype.</p> <p>Atividade 4.2 – Aplicação das formas de interação na comunicação digital: Estudo de caso.</p>	6 Dias	24 Horas	24 Horas
M4-Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego				6 Dias	26 Horas	12 Horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária	
					Online	Presencial
	4.1.4 Técnicas de entrevista para ser bem-sucedido numa entrevista via Skype.	- Aplicar as técnicas de entrevista para ser bem-sucedido numa entrevista via Skype.	Atividade 4.3 – Estudo de caso: utilização do Skype numa entrevista de emprego.	4 Dias	6 Horas	6 Horas
M5-Ferramentas de promoção profissional - Criação de Conteúdo Digital	5.1 O currículo no LinkedIn 5.2 Pedidos de recomendação no LinkedIn. 5.3 O perfil no Facebook para promoção das competências. 5.4 Currículo para partilha no Facebook com recurso ao Canva. 5.5 Cartas de motivação para partilha no Skype com recurso ao Canva. 5.6 Cartões-de-visita para partilha no Skype e Facebook. 5.7 Os Direitos de autor e licenças dos conteúdos digitais.	- Criar um currículo no LinkedIn. - Saber como fazer pedidos de recomendação no LinkedIn. - Editar o perfil no Facebook para promoção das competências pessoais e profissionais. - Construir currículos para partilha no Facebook com recurso ao Canva - Escrever cartas de motivação para partilha no Skype com recurso ao Canva. - Elaborar cartões-de-visita para partilha no Skype e Facebook. - Identificar os Direitos de autor e licenças dos conteúdos digitais.	Atividade 5.1 – Criação de um currículo no LinkedIn. Atividade 5.2 – Realização de pedidos de recomendação no LinkedIn. Atividade 5.3 – Edição do perfil no Facebook para promoção das competências pessoais e profissionais. Atividade 5.4 – Criação de currículos com recurso ao Canva, para partilha no Facebook. Atividade 5.5 – Criação de cartas de motivação com recurso ao Canva, para partilha no Skype. Atividade 5.6 – Criação de cartões-de-visita para partilha nas RSO. Atividade 5.7 – Estudo de caso sobre os direitos de autor na utilização de conteúdos digitais.	18 Dias	37 Horas	27 Horas
Total				47 dias	86 H	70,5 H

Referências

Asame, M. & Wakrim, M. (2017). Towards a competency model: A review of the literature and the competency standards. *Education and Information Technologies* 23(4), 1-12. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9596-z>

Anexo 4 – Guião de Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Enquadramento:

Este guião de entrevista, surge no âmbito do desenvolvimento do projeto de Doutoramento sobre “Desenvolvimento da competência digital com redes sociais online: Apoio a refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional na procura ativa de emprego”. Com o mesmo pretendemos obter a sua opinião relativamente ao guião de aprendizagem, para apoiar os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional do Conselho Português para os Refugiados (n=11) na procura ativa de emprego. Os refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional são provenientes dos países de: Angola (n = 2); Eritreia (n = 3); Guiné Conacri (n = 2); República Democrática do Congo (n = 2); Togo (n = 1); e Libéria (n = 1), e têm idades compreendidas entre os 23 e os 56 anos, apresentando características de um perfil ativo:

Características	Indicadores
Contexto geral	<ul style="list-style-type: none">• Interage com pessoas do país de acolhimento.• Ocupa o tempo livre com atividades de seu interesse.• Adapta-se ao estilo de vida do país de acolhimento.• Está ciente de seus direitos e deveres como refugiado.• Tem como prioridade o desenvolvimento de habilidades digitais.• Tem como prioridade aprender técnicas de pesquisa de emprego ativas.
Aptidões de literacia	<ul style="list-style-type: none">• Compreende qualquer tipo de discurso oral em português.• É capaz de se expressar facilmente em português.• É capaz de escrever textos em português.
Competências profissionais	<ul style="list-style-type: none">• Tem ou teve uma atividade profissional.• Gosta de trabalhar com outros e com

Educação e Formação	<p>peças de diferentes culturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem educação básica completa. • Tem e usa um <i>smartphone</i> com acesso à internet. • Tem acesso à internet em casa e usa-o diariamente. • Tem conhecimentos de utilização das TIC
---------------------	--

As redes sociais online que os refugiados reinstalados mais utilizam são: Facebook e YouTube. As que não utilizam, mas que gostariam de vir a utilizar é o: Skype e o LinkedIn. Sendo que para a construção do protótipo do guião de aprendizagem, foram utilizadas estas mesmas redes sociais online. A conceção do guião de aprendizagem de apoio à procura ativa de emprego, para 6 dos participantes será desenvolvido baseado na competência digital nas áreas da segurança, criação de conteúdo digital e comunicação e colaboração para o nível 3 (Sei de forma autónoma) e para os restantes 5 participantes, o guião de aprendizagem será baseado no nível 5 (Sei de forma autónoma e consigo ensinar outros).

Objetivo: conhecer a experiência profissional do entrevistado nas áreas da: competência digital; RSO; procura ativa de emprego; refugiados reinstalados e beneficiários de proteção internacional; conhecer a opinião dos especialistas sobre a estrutura do guião da aprendizagem; conteúdos programáticos e objetivos pedagógicos; competências a desenvolver; e atividades práticas e de avaliação da aprendizagem.

Tema	Categoria	Objetivos	Questões
Caracterização do Entrevistado	Experiência Profissional	<p>Identificar em que instituição o entrevistado trabalha atualmente e qual a sua profissão atual, e há quantos anos exerce a mesma.</p> <p>Conhecer a experiência profissional do entrevistado nas áreas da: competência</p>	<p>Em que instituição trabalha atualmente?</p> <p>Qual é a sua profissão atual? E há quantos anos exerce a mesma?</p> <p>Fale-nos um pouco sobre a sua experiência profissional no âmbito do desenvolvimento da competência digital?</p> <p>E no âmbito da utilização das redes sociais online para a aprendizagem, qual tem sido a sua experiência profissional?</p>

Tema	Categoria	Objetivos	Questões
		digital; RSO; refugiados reinstalados e beneficiários de procura ativa de emprego.	<p>Na sua experiência profissional trabalhou ou trabalha com refugiados reinstalados?</p> <p>Na sua experiência profissional trabalhou ou trabalha na área da procura ativa de emprego?</p>
Estrutura do Guião de Aprendizagem	Conteúdos programáticos	Saber a opinião do entrevistado relativamente ao conteúdo programático: módulo 1 - sessão de ambientação; módulo 2 - enquadramento à procura ativa de emprego; módulo 3 - segurança na utilização de dispositivos móveis na procura ativa de emprego; módulo 4 - Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego; módulo 5 - Ferramentas de promoção pessoal - Criação de Conteúdo Digital.	<p>Os conteúdos programáticos para o nosso guião de aprendizagem estão estruturados em 5 módulos, conforme ilustrado no documento facultado. Qual é a sua opinião sobre a pertinência e importância dos conteúdos programáticos apresentados, para o módulo sessão de ambientação?</p> <p>Antes de iniciarmos os conteúdos sobre a competência digital num contexto de procura ativa de emprego utilizando RSO, consideramos por bem apresentar um módulo sobre: “Enquadramento à procura ativa de emprego. Considera pertinente a introdução deste módulo, e os conteúdos que pretende focar?</p> <p>Por forma a focarmo-nos nos conteúdos a desenvolver, selecionámos as áreas: segurança, comunicação e colaboração e criação de conteúdo digital. O que tem a dizer sobre esta opção?</p> <p>Os tópicos do módulo 3 (segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego) contribuem para desenvolver a competência digital na área da segurança?</p> <p>Os tópicos do módulo 4 (Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego) contribuem para desenvolver a competência digital na área da comunicação e colaboração?</p> <p>Os tópicos do módulo 5 (Ferramentas de promoção pessoal - Criação de Conteúdo</p>

Tema	Categoria	Objetivos	Questões
			<p>Digital) contribuem para desenvolver a competência digital na área da criação de conteúdo digital?</p> <p>Para além dos módulos existentes, propõe mais algum módulo de aprendizagem para desenvolvimento das competências-chave das áreas em estudo competência digital?</p>
	Objetivos de aprendizagem	Saber a opinião do entrevistado sobre a relação entre os conteúdos de aprendizagem e os objetivos de aprendizagem.	Considera que os objetivos de aprendizagem estão explícitos em relação aos conteúdos de aprendizagem a dinamizar?
	Atividades pedagógicas	Conhecer a relação entre os objetivos de aprendizagem do módulo 2 e as atividades propostas.	Considera que com as atividades propostas para os módulos de aprendizagem contribuem para colocar em prática os objetivos pedagógicos definidos para cada módulo?
	Certificação da aprendizagem	Saber a opinião do entrevistado quanto ao sistema de certificação adotado	No entender é importante atribuir um certificado por módulo de aprendizagem com as competências adquiridas, ou entregar um certificado de participação no final de todos os módulos de aprendizagem?
Competência digital	Nível da competência digital	Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento da competência digital para o nível 4 e nível 5	Uma vez que na avaliação da competência digital do grupo de refugiados, 6 referiram que não possuíam a competência digital, ou que necessitavam do apoio de alguém para a realização de determinadas tarefas, e outros indicaram estar num nível 3 (conseguir realizar sozinho), optámos desenvolver a competência digital para o nível 4 (realizar as tarefas de forma independente e de acordo com as suas necessidades) para este grupo, e para o segundo grupo, desenvolver a competência digital para o nível 5 (sei de forma independente e consigo ensinar outros). Para este fim, considera que as atividades a desenvolver para cada grupo de refugiados, devem partir dos níveis de proficiência de cada área da competência digital?

Tema	Categoria	Objetivos	Questões
			A instituição para a qual trabalha tem algum curso de aprendizagem que foque o desenvolvimento da competência digital com recurso a RSO num cenário de procura ativa de emprego?
RSO	Tipo de RSO para a construção do guião de aprendizagem	Conhecer a opinião do entrevistado sobre as RSO seleccionadas para a construção do guião de aprendizagem.	Considera que as RSO seleccionadas para a construção do guião de aprendizagem podem contribuir para a realização de atividades que promovam o desenvolvimento da competência digital? (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype)
Carga Horária	Número de sessões online e presenciais	Conhecer a opinião do entrevistado quanto à carga horária de cada módulo e o número de sessões proposto.	O que tem a dizer sobre o número de sessões online e presenciais estipulado para cada módulo de aprendizagem?
Público-alvo	Características do público-alvo	Compreender de que forma adaptar o guião de aprendizagem às características do público-alvo.	Tendo em consideração as características do público-alvo, tem alguma sugestão relativamente ao guião de aprendizagem proposto?
Observações		Saber se o entrevistado tem mais alguma sugestão a fazer ao guião de aprendizagem.	Tem mais alguma sugestão relativamente ao guião de aprendizagem apresentado?
Agradecimentos		Agradecer pelo tempo dispensado para a realização da entrevista.	Muito obrigada pelo tempo despendido para a realização desta entrevista.

Anexo 5 – Modelo de Inquérito de Avaliação da Sessão

FICHA DE AVALIAÇÃO – SESSÃO DE AMBIENTAÇÃO

Este questionário tem como objetivo conhecer a vossa opinião acerca da sessão dinamizada.

Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo em que se enquadra a investigação.

Obrigado pela sua colaboração!

1. Identificação

Nome:

2. Assinale com um X o grupo a que pertence:

Grupo 1

Grupo 2

3. Para cada um dos grupos de perguntas que se seguem, utilize a seguinte escala:

Não concordo totalmente	Não concordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente
1	2	3	4	5

3.1 - Avalie de acordo com a escala anteriormente apresentada o papel do formador nesta ação:

	1	2	3	4	5
3.1.1 - O formador explicou os assuntos de forma clara					
3.1.2 - O formador dominava os assuntos abordados					
3.1.3 - O formador deixou-me à-vontade para participar na sessão					
3.1.4 - O formador ajudou-me a realizar as atividades					

3.2 - Avalie a organização desta ação:

	1	2	3	4	5
3.2.1 - Os objetivos da sessão estavam claros					
3.2.2 - A sessão estava bem organizada					
3.2.3 - Os documentos distribuídos estavam claros e objetivos					
3.2.4 - Os documentos distribuídos ajudaram-me a realizar as tarefas					
3.2.5 - As atividades estavam ajustadas aos assuntos abordados					
3.2.6 - As atividades foram ao encontro das minhas necessidades e expectativas					
3.2.7 - O tempo para realizar as atividades foi adequado					

	1	2	3	4	5
3.2.8 - A disposição da sala contribuiu para interagir com os colegas e formador					

3.3. Avalie a sua participação na sessão de acordo com a escala inicialmente apresentada:

	1	2	3	4	5
3.3.1 - Mostrei interesse em aprender os conteúdos apresentados					
3.3.2 - Comuniquei com os colegas e com o formador					
3.3.3 - Consegui realizar as atividades propostas sem dificuldade					
3.3.4 - Consegui realizar as atividades no tempo proposto					

3.4. Se desejar, pode escrever alguns comentários sobre a sessão:

Obrigada!

Anexo 6 – Protocolo de entrevista – Especialista em Competência Digital

A - Caracterização do Entrevistado

A1 – Experiência Profissional

1.1 - Em que instituição trabalha atualmente? Qual é a sua profissão atual? E há quantos anos exerce a mesma?

Eu neste momento sou bolsista de pós-doutoramento. Também sou professora assistente convidada, penso que é essa a denominação correta, da universidade de Aveiro. Eu já estou ligada à universidade de Aveiro desde 2008, foi a altura em que comecei a fazer o doutoramento há 10 anos. E é essa a ligação que tenho, mais concretamente ao Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores – CIDTFF, que é o centro de investigação para o qual trabalho, desde 2008 também. Antes dessa altura, antes de ter ingressado na academia, chamemos-lhe assim, fui professora, dei aulas no ensino básico, no ensino secundário e também no ensino profissional, também no ensino superior. Fui fazendo um bocadinho de várias coisas durante 13 anos. Depois de 2013 dediquei-me exclusivamente à investigação.

1.2 - Fale-nos um pouco sobre a sua experiência profissional no âmbito do desenvolvimento da competência digital?

A minha ligação com esse tema, com esse tópico surgiu com o segundo projeto de pós-doutoramento que iniciei em 2015, portanto já foi um projeto que foi aprovado em 2014. Eu iniciei em 2015, por ser um tema que achava que viria a ser atual e confirmou-se. A minha experiência prende-se porque o estudo que eu pude desenvolver tinha a ver com a

avaliação de competência digital de alunos de 3º ciclo, que estavam envolvidos num projeto de... utilizavam tablets. Um projeto que surgiu, e foram disponibilizados tablets aos alunos e a alguns professores, em algumas escolas. E eu na altura propus-me estudar qual seria o impacto da utilização desses dispositivos móveis, tablets, na competência digital de alunos. Na altura foquei-me só na dimensão da informação e da comunicação. literacia de informação e de dados e comunicação e colaboração, usando a terminologia atualizada do referencial. Porque já na altura eu previa a utilização do referencial, e foi a partir do estudo que estreitei ligações com os autores do quadro e a partir daí continuei sempre a trabalhar nessa área, tenho vindo a trabalhar nessa área, também não é assim há tantos anos, são só três, mas tenho estado envolvida com o desenvolvimento do quadro DigComp o primeiro, e agora mais recentemente com o DigComp Edu, para educadores.

1.3 - E no âmbito da utilização das redes sociais online para a aprendizagem, qual tem sido a sua experiência profissional? Tem alguma experiência profissional nesta área?

Tenho, tenho, já de algum tempo, mas devo confessar que também já abandonei há já algum tempo também. Portanto, já fui muito mais utilizadora do que sou agora. Já de algum tempo para cá que uso muito pouco. Uso sobretudo o Twitter. Já agora, pegando aqui no seu guião, e nos documentos que me enviou, tenho conta ativa em toda as plataformas que fala aqui, mas não sou propriamente uma utilizadora muito regular. Já há cerca e um ano, um ano e meio que não sou propriamente utilizadora diária destas redes.

1.4 - Há algum projeto em particular que tenha participado com enfoque nas RSO?

Que esteja assim a ver, não. Quer dizer, utilizei algumas vezes os grupos de ... até mesmo como professora, anteriormente a 2013 eu utilizava grupos, utilizava blogs algumas vezes,

utilizei grupos privados do Facebook, para apoio às aulas que dava, não apenas em termos de comunicação, mas também para desenvolver algumas atividades com os alunos que tinha na altura.

1.5 - Na sua experiência profissional trabalhou ou trabalha com refugiados reinstalados? Se sim, fale-nos um pouco sobre essa experiência.

Não, não tenho, não tenho. Aliás, eu recorro que quando foi a defesa do seu projeto, uma das coisas que me cativou muito e que eu achei muito interessante, foi exatamente trabalhar com refugiados. Que é um meio que eu não conheço.

B - Estrutura do Guião de Aprendizagem

B1 - Conteúdos programáticos

2.1 - Os conteúdos programáticos para o nosso guião de aprendizagem estão estruturados em 5 módulos, conforme ilustrado no documento facultado. Qual é a sua opinião sobre a pertinência e importância da existência de uma ‘sessão de ambientação’? É importante, irrelevante, facultativa?

Eu acho que, se a Anícia, já conhece os refugiados, já trabalhou com eles?

Sim, já, já.

Eu acho que faz sentido sempre uma sessão de ambientação. Ou seja, é uma sessão... eu aqui pelo que percebo será mais ou menos uma contextualização, ou uma introdução à utilização de um dispositivo móvel. **A Anícia refere conteúdos de aprendizagem**, mas eu aqui não vejo propriamente conteúdos, **temos temas, os objetivos e as atividades**. As atividades acabam por ser um bocadinho a transformação do objetivo numa atividade por assim dizer. Acho importante, agora, tendo em conta a participação dos participantes, não

sei se fará sentido. Será que eles necessitam de ajuda, não sabem que dispositivo móvel é que têm? Não sabem configurar o Wi-fi? Não sei. Esse é o tipo de informação que a Anícia já tem. Portanto, terá que ver se faz sentido ou não, perante os participantes que tem.

2.2 - Antes De iniciarmos os conteúdos sobre a competência digital num contexto de procura ativa de emprego utilizando RSO, consideramos por bem apresentar um módulo sobre: “Introdução à procura ativa de emprego”. Considera pertinente a inserção deste módulo, tendo em conta os objetivos definidos deste módulo? Porquê?

Eu até acho que o seu módulo de formação é mesmo utilização de RSO para a procura ativa de emprego. É o objetivo principal, e através disso é que vai trabalhar a competência digital. Sim, porque pelo que eu percebi o objetivo principal da formação é prepará-los para procurar emprego, certo? Portanto, acho que faz todo o sentido.

A competência digital de acordo com o referencial DigComp 2.1 organiza-se em 5 áreas, porém escolhemos apenas 3: segurança, comunicação e colaboração e criação de conteúdo digital. Em que medida é que considera que esta opção é redutora, ou não, para o desenvolvimento da competência digital?

Ora bem, com certeza a Anícia desenvolveu este guião com as suas orientadoras. A forma como estruturaram, põe aqui ... os nomes das competências aparecem no título dos módulos, por assim dizer. Mas, acaba por não ser redutor porque apesar de não estarem aqui outras áreas de competência, há competências dessas áreas que não estão aqui identificadas, que depois aparecem transversalmente nas atividades. E, portanto, ao focar-se nessas competências, indiretamente, e também dadas as atividades que se propõe desenvolver, indiretamente está a desenvolver e está a trabalhar outro tipo de competências

que não estão aqui. Portanto, eu não acho redutor. Eu acho que é aquilo que faz sentido para o guião que criaram. Se é esta a opção.

O que tem a dizer sobre o conteúdo do módulo 3 (segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego) para desenvolvimento da competência digital na área da segurança (pertinência, importância objetividade, etc.)?

Eu fiquei com... e eu tenho... e agora não sei se vou responder diretamente à sua questão. Tem aqui algumas... levantaram-se aqui algumas questões, que são as seguintes: por exemplo, logo na primeira, na sessão de ambientação, a Anícia diz aqui que um dos objetivos é enumerar a competência digital. Como é que se enumera a competência digital? Como é que vai operacionalizar isto? É antes, identificar a competência digital dos participantes? Como é que vai ver isso? Com a forma como configuram o Wi-fi no dispositivo móvel?

Nós tivemos em conta o referencial, e os níveis de competência digital, os oito níveis. E fizemos afirmações num questionário, e eles tinham de dizer, de acordo com cada um dos níveis do referencial, dizer, onde é que eles achavam que se posicionavam.

Ah, isso foi um questionário que passaram antes?

Sim, certo. É isso, mesmo.

Pois, eu isso não sei.

Eu percebi, porque depois naquela ficha que tem aqui as características, presumo que são as características dos participantes. Aparece aqui as características de contexto geral, depois aparece aqui as características de educação e formação. Aparecem aqui indicadores

como por exemplo, ter acesso à internet. Eu percebo que há coisas que não ficaram muito claras para mim, pronto, mas eu percebo que seja a caracterização dos participantes. Com base então nesse questionário que a Anícia passou. E percebo que há refugiados num ao nível 4 e ao nível 5. Relativamente à descrição de níveis que apresenta aqui, se calhar é melhor reformular isto, tendo em conta o quadro que já está traduzido, e os indicadores já estão traduzidos, porque por exemplo a descrição do nível de proficiência 4, não por exemplo saber de forma autónoma. Eu não sei se a Anícia já tem o documento. Outra coisa que eu me perguntei, é que a Anícia vai ter sessões presenciais e online. Certo? **Eu fico sem saber a onde é que se vai realizar a formação online.**

Nós iremos utilizar uma das RSO que eles escolheram para trabalhar. E neste caso tínhamos optado pelo Facebook. Uma vez que dá para funcionar com os grupos, com os fóruns.

Ok. Pois, vão usar o Facebook para trabalhar online. Ok, está bem. É que ainda não tinha percebido como é que iam fazer isso. Relativamente ao modulo 3, como é que ele estava estruturado, qual é que era a minha opinião. Eu fiquei um bocadinho baralhada porque acho que há aspetos que se repetem. Por exemplo no módulo 3 e no módulo 5, porque, vão trabalhar no Facebook, mas a edição... pronto, exatamente, aparece aqui logo a edição de perfil nas várias plataformas que vão utilizar. Portanto, começam com segurança, o perfil, a gestão da identidade digital, curiosamente aparece na área da comunicação e colaboração, mas também aparece aqui e muito bem. Eu acho que faz sentido, que está bem. Mas lá está, depois olhando para a atividades, eu não percebo muito bem o que vão fazer. Porque a atividade não está propriamente descrita. Mas eu acho que está bem, faz sentido. Tenho aqui uma questão relativamente ao módulo 2. Por exemplo, não percebo muito bem o que é a atividade 2.2. O que é o mapeamento do potencial emprego?

É eles identificarem, qual é o emprego que pretendem mesmo procurar. Se é um emprego que pode ser ao ar livre, ou indoor. A Atividade 2.1 é o que eles querem, depois o mapeamento é, dentro daquilo que eles querem, em termos do número de horas de trabalho, se é um trabalho a *full time*, ou a *part time*. Se têm facilidade em trabalhar com uma equipa muito grande, ou reduzida. É nestas áreas. Aguarde só um momento que eu abro já aqui a atividade, eu não quis é enviar estes documentos todos.

Pois, eu presumo que a Anícia já tenha esses dados todos, porque a formação vai arrancar em junho, imagino, portanto, que já tenha as atividades. Vai demorar quase um ano, não é?

É uma sessão por semana.

Ah! Pensava que era às segundas e terças.

É à segunda para o grupo 1. E à terça para o grupo 2. Então aqui na atividade 2.2, depois deles identificarem o emprego que pretendem, esta atividade tem como objetivo identificar se o emprego pretendido é o emprego certo para o mesmo. Como tal iremos mapear as características em termos das condições de emprego: a nível do horário, da remuneração, da indumentária e das deslocações que tem de fazer, as tarefas que tem de realizar (a nível se tem de realizar tarefas que envolvam esforço físico) ou não envolvam, sejam mais de gestão administrativa, a nível dos colegas de trabalho, da chefia...

Depois de estabelecerem o perfil deles. Ok, está bem. Assim muito bem.

Para depois estarmos focados nas RSO para o que efetivamente vão procurar. E o que é que pretendem efetivamente.

Está a ver Anícia, neste caso já vão estar a trabalhar a área 1. Porque dentro aqui das atividades, aparecem outras competências que também vão trabalhar. Voltando à sua questão de há bocado, não, não acho redutor.

E sobre o módulo 4 (Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego) ?

Está claro. Estava aqui a olhar e ... eu sinto alguma dificuldade em ... os objetivos de aprendizagem estão claros. Há aqui um ou outro, por exemplo na atividade 3, no módulo 3, enumerar os cuidados de saúde e bem-estar na interface com dispositivos móveis. Eu percebo o que é, eu sei o que é que é, fiquei sem perceber o que é que é isto de enumerar na interface com dispositivos móveis, na interação, com certeza. O módulo 4, a única coisa que vejo aqui, é que o YouTube faz sempre parte das redes mencionadas, e neste caso, não sei se foi por esquecimento, ou se não vão mesmo trabalhar a questão do YouTube aqui. Percebe o que quero dizer? Aparece sempre, Facebook, Skype, LinkedIn, YouTube. E neste caso vai deixar de aparecer. Não sei se é propositado, ou se ...

Ah, então fazia sentido também utilizar o YouTube?

Estava a questionar se foi propositadamente deixar de fora porque ... obviamente o YouTube não será uma plataforma de procura ativa de emprego. Poderá ser um meio de criar conteúdo, ou até um currículo visual, oral. Existem vários exemplos, e portanto, sei que até pudessem, isso até aparece lá mais à frente. Criação de um currículo no LinkedIn.

E o módulo 5 (Ferramentas de promoção profissional - Criação de Conteúdo Digital)?

Acho que sim, acho que está muito bem. Este aqui, aliás para mim, é o mais claro. Para mim, este é o mais claro, o mais direto. E que eu consigo perceber quais as atividades mais práticas, de utilização e aplicação de tecnologia digital, provavelmente as que vão usar, e o dispositivo que eles usam, será o telemóvel. É isso?

Sim, é isso, porque a maior parte deles não tem portáteis também. Por isso é que estávamos a ver se alguma instituição nos facultava os portáteis, para trabalhar as sessões presenciais.

Ah! Pois, seria uma vantagem. Porque está a ver, fazer um currículo no LinkedIn e editar perfis, requer mais destreza, é muito mais difícil de fazer, do que fazer num portátil, não é? Não quer dizer que não seja possível. Mas, sim. Mesmo a **distribuição da carga horária, parece-me equilibrada e bem-feita.**

Se tivesse que alterar a proposta do nosso conteúdo programático, que principais alterações em termos de conteúdo, consideraria importante fazer?

Ora bem, não sei se alteraria ou se retiraria algum conteúdo. Talvez, eu não aponte, mas encontrei aqui ao bocado quando estava a ler os documentos, algo que era uma espécie de repetição. De qualquer das maneiras poderá também fazer algum sentido e que poderá funcionar como consolidação. Portanto, eu acho que não alteraria nada. Acho que a forma como o curso está estruturado e pensado está com a lógica que lhe foi atribuída, e, portanto, alterar alguma coisa, implicaria alterar muita coisa. Não, eu acho que está bem assim. Penso que será interessante, eu não sei depois qual será o objetivo da Anícia, seria interessante **depois de implementar o curso, a partir daí, depois é que poderá fazer um levantamento do que pode ser alterado ou não, provavelmente melhorá-lo. Mas acho da forma como está, acho que está bem.**

Considera que as atividades propostas para os módulos de aprendizagem contribuem para colocar em prática os objetivos pedagógicos definidos para cada módulo?

Porquê?

Eu tenho dificuldade em entender as atividades. Porque elas estão muito pouco descritas. Por exemplo, eu estou aqui a olhar, atividade, sei lá, 4.2, aliás há outros em que tem “estudo de caso”. Vai fazer um estudo de caso? Está a ver, eu quando vi aqui. Eu sei que já tem isso pensado, mas para quem recebe o módulo e olha para a aprendizagem, para as atividades de aprendizagem, pode não ficar com uma ideia muito clara. Que é natural, isto não é ... é um guião, é apenas um... não está completo. Imagino que tenha as atividades e os passos daquilo que vai fazer. Também concordo que não ia poder estar a enviar tudo, não é?

No que respeita à certificação da competência adquirida nos módulos 3, 4 e 5, considera que deve ser atribuída no final de cada módulo ou após a conclusão do curso? Justifique a sua opinião.

Desculpe responder com uma questão também. Se fosse para atribuir uma certificação em cada módulo, que certificação atribuiria no módulo 1? Que certificação atribuiria no módulo 2? No módulo 3, 4 e 5 percebo que poderia atribuir uma certificação de nível 4 ou de nível 5, relativamente a esta área de competência. Mas aí sim, eu acho que poderia ser redutora a ... atribuir uma certificação na área da comunicação e colaboração, com o tipo de atividades que tem, parece-me um bocadinho ambicioso. Focando ao módulo 4, a comunicação e colaboração, por exemplo, não vejo aqui nada, de colaboração. Eu só vejo aqui, ... aspetos da comunicação e não vejo a colaboração. E ainda assim, não vejo todas as competências que fazem parte desta área de competência. E ainda assim como não vejo, na segurança também não, portanto, acho que atribuir uma certificação por área de competência, ou seja, o que implicaria por módulo, não faria muito sentido. E mesmo com a certificação final, que certificação a Anícia está a pensar, por exemplo. Teria uma certificação de quê? Por exemplo?

De utilização de RSO ... do curso em si.

Ah! Ok. Nunca seria a certificação da competência digital na área x?

Nesta perspectiva, poderiam ser focadas, mas a professora disse que não estão todas as competências de cada uma das áreas que foram escolhidas? Certo?

Não, eu acho que não li mal nem vi mal. Não, não estão. De todo.

Então para que isso fosse possível é necessário colocar todas as competências de cada uma das áreas.

Não, não. Eu não estou a dizer isso. Eu não estou a dizer isso, até porque ... das duas uma, ou certifica aquela competência específica. Acho que não faz muito sentido, estar a certificar uma área de competência, se não estamos a trabalhar as competências todas.

Assim poderia certificar, este aluno, ou este formando, ou este participante, conseguiu uma certificação de nível 4 ao nível da competência da netiqueta. Mas também não sei se isto é prático, Anícia. Sou-lhe sincera. Até porque em questão de competência digital, está tudo aí, um bocadinho, a dar os primeiros passos. E eu não sei. O seu curso vai ser certificado? Já está? Ou vai ser?

Ainda não está certificado, não. Teríamos de fazer a candidatura, certo? Para a certificação do curso.

Pois, talvez, faça sentido pensar nisso depois. Depois de experimentar. A ver como é que corre. Eu não sei se a Anícia conhece a plataforma que é MOOCS4Inclusion. Portanto, tem imenso material em recursos. Tem cursos, tem módulos, e é especificamente direcionado para migrantes, refugiados. Acaba por funcionar como uma base de dados e aí sim, já há

alguns cursos que já estão creditados. Mas está tudo em inglês, não há nada em português.

Quem sabe até, este curso certificado, depois possa até ser incluído aqui no catálogo.

Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento da competência digital para o nível 4 e nível 5. Uma vez que na avaliação da competência digital do grupo de refugiados, 6 referiram que não possuíam a competência digital, ou que necessitavam do apoio de alguém para a realização de determinadas tarefas, e outros indicaram estar num nível 3 (conseguir realizar sozinho), optámos desenvolver a competência digital para o nível 4 (realizar as tarefas de forma independente e de acordo com as suas necessidades) para este grupo, e para o segundo grupo, desenvolver a competência digital para o nível 5 (sei de forma independente e consigo ensinar outros). É de opinião fazer-se esta distinção dos níveis a alcançar por grupo de trabalho? Porquê?

Acho que faz sentido, porque depois será mais fácil trabalhar individualmente com eles.

Faz sentido. Essa caracterização foi feita por vocês anteriormente e, portanto, vocês saberão o nível deles. Eu estava aqui à procura, porque o nível 3, por exemplo, no nível da criação de conteúdo, do nível 4 para o nível 5, implica algo que vai muito mais além, do que seja uma simples criação de um currículo online. Eu não sei como é que vocês fizeram essa... fizeram o posicionamento dos participantes. O nível 5, é um nível avançado. É um nível que requer e que traduz uma autonomia completa, e já com a capacidade para orientar outras pessoas. É um nível avançado. Por exemplo, em termos da comunicação e colaboração, não é? O nível avançado, pressupõe propor diferentes soluções, e diferentes serviços. O nível 4, no nível de comunicação, na partilha em que a Anícia por exemplo tem aqui, a partilha, por exemplo, partilhar um CV no Facebook. Isto não corresponde ao nível 4. Vai mais além do que isso. Estava a pensar nisso. Nos níveis de proficiência e nos tipos

de aprendizagem que tem. Porque, lá está, como elas estão pouco descritas, eu não consigo, perceber se de facto corresponde, ou poderá ir a esse nível de proficiência. Lá está, a criação de um currículo no LinkedIn, poderá corresponder ao nível 4 ou básico, ou um nível intermédio.

Conhece algum curso de aprendizagem que foque o desenvolvimento da competência digital com recurso a RSO num cenário de procura ativa de emprego? Se sim, fale-nos um pouco sobre a estrutura e conteúdos desse curso.

Não. Não conheço.

O que tem a dizer sobre as RSO selecionadas para realização de atividades que promovam o desenvolvimento da competência digital em termos de pertinência e foco pedagógico? (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype).

Sim, claro que sim. Claro que sim.

O que tem a dizer sobre o número de horas online e presenciais estipulados para cada módulo de aprendizagem? (São suficientes, insuficientes, está ou não ajustado aos conteúdos pedagógicos a ajustar?)

Penso que sim.

Tendo em consideração as características do público-alvo, tem alguma sugestão relativamente ao guião de aprendizagem proposto? Tem alguma sugestão para melhorar o plano de formação? Faria alguma coisa de forma diferente? Porquê?

Não. Não sei se poderia fazer algum sentido focar, fazer algum enfoque na nacionalidade deles. Imagino que sendo refugiado, desculpe a minha ignorância. À partida estarão em Portugal e ficarão em Portugal. A inclusão deles faz sentido aqui, independentemente da

nacionalidade que têm, e o curso da maneira que está penado, objetivos que tem delineados, faz sentido para qualquer refugiado, não é?

Muito obrigada pelo tempo despendido para a realização desta entrevista. Quer acrescentar alguma informação, que não tenha referido.

Não, quero apenas agradecer, queria agradecer o convite que me fez. Volto a dizer que acho este trabalho muito interessante. Gostava de continuar a acompanhar. Peço a Anícia, que quando puder continuar a enviar alguma informação. Se for publicando algumas, aí eu também acompanho as suas orientadoras, ir sabendo. Porque acho que o curso é muito interessante. Gostava de ir sabendo alguns dos resultados. E disponibilizar-me para eventuais dúvidas que possam surgir.

Anexo 7 – Protocolo de entrevista – Especialista em Redes Sociais Online

Duração: 17:30 às 18:15 **Data:** 07-06-2018.

A - Caracterização do Entrevistado

A1 – Experiência Profissional

1.1 - Em que instituição trabalha atualmente? Qual é a sua profissão atual? E há quantos anos exerce a mesma?

Portanto, eu sou professor catedrático do departamento de comunicação e arte, da universidade de Aveiro. Sou professor catedrático desde 2003. Também sou coordenador da unidade de investigação digimédia, e investigação em médias digitais.

1.2 - Fale-nos um pouco sobre a sua experiência profissional no âmbito do desenvolvimento da competência digital?

A minha experiência profissional tem muito a ver com a minha experiência enquanto professor na universidade. E, portanto, quer nas cadeiras que leciono nos programas doutorais, quer em algumas cadeiras que leciono a nível do mestrado, não têm sido muitas. Eu já há muitos anos que estou a trabalhar nas unidades curriculares, e, portanto, de forma indireta há naturalmente alguma espécie de contacto com a temática das competências digitais. Normalmente as pessoas quando chegam a este nível de formação já têm um nível de competências razoavelmente desenvolvido.

1.3 - E no âmbito da utilização das redes sociais online para a aprendizagem, qual tem sido a sua experiência profissional? Tem alguma experiência profissional nesta área?

Pois, redes sociais online, eu uso as redes sociais online já como forma exclusiva de interação com os meus alunos já há alguns anos. Há uns seis e sete anos. Eu uso exclusivamente o Facebook para interação com os alunos. Ou seja, a minha experiência é basicamente essa, não é? É uma experiência já alargada, e razoavelmente satisfatória, não é? Agora, independentemente do suporte tecnológico que se utilize, é sempre muito complicada a questão da dinamização das interações no contexto de aprendizagem. Porque as pessoas têm normalmente, por questão de natureza cultural, não é? Alguma relutância em exporem as suas fragilidades. Portanto, normalmente as interações, com algumas exceções, as interações que as pessoas fazem neste cenário online são relativamente básicos, e eu às vezes quase que os obrigo a interagir. E, portanto, as interações espontâneas... Agora eu sei que normalmente depois as pessoas têm outras, têm outros grupos, as pessoas normalmente têm outros espaços, em que interagem, exatamente para não estarem a ser observados de alguma maneira, não é? Isso reverte até um bocado a lógica da utilização da rede social, para efeitos de aprendizagem.

1.4 - Há algum projeto em particular que tenha participado com enfoque nas RSO?

Não.

1.5 - Na sua experiência profissional trabalhou ou trabalha com refugiados reinstalados? Se sim, fale-nos um pouco sobre essa experiência.

Não, no fundo nunca trabalhei nessa área. Tenho trabalhado muito em contextos de lusofonia, trabalho muito com projetos de investigação e desenvolvimento em países lusófonos, mas nunca trabalhei especificamente com os seus respondentes do perfil de projeto.

B - Estrutura do Guião de Aprendizagem

B1 - Conteúdos programáticos

2.1 - Os conteúdos programáticos para o nosso guião de aprendizagem estão estruturados em 5 módulos, conforme ilustrado no documento facultado. Qual é a sua opinião sobre a pertinência e importância da existência de uma ‘sessão de ambientação’? É importante, irrelevante, facultativa?

É fundamental. Portanto, tudo o que seja ... quer o ambiente de aprendizagem seja online, quer seja presencial, criar, explicar detalhadamente aos participantes, o roteiro de aprendizagem, o que é que se pretende, qual a metodologia que se vai utilizar, o que é que se espera das pessoas, de todos não é? Quer dos estudantes, quer dos professores. Que recursos é que vão ser usados, como é que vão ser usados, e, portanto, quanto mais informação, melhor informação partilhar com as pessoas melhor as pessoas antecipam e se preparam para esse efeito. E, portanto, é uma sessão fundamental.

2.2 - Antes De iniciarmos os conteúdos sobre a competência digital num contexto de procura ativa de emprego utilizando RSO, consideramos por bem apresentar um módulo sobre: “Introdução à procura ativa de emprego”. Considera pertinente a inserção deste módulo, tendo em conta os objetivos definidos deste módulo? Porquê?

Faz sentido, não é? Faz sentido. Embora não seja um especialista dessa área, faz sentido.

A competência digital de acordo com o referencial DigComp 2.1 organiza-se em 5 áreas, porém escolhemos apenas 3: segurança, comunicação e colaboração e criação de conteúdo digital. Em que medida é que considera que esta opção é redutora, ou não, para o desenvolvimento da competência digital?

Não sei se consiga dar assim uma resposta muito operacionalizada, sem me debruçar mais sobre o assunto. Mas... porque a questão dessas duas áreas que não foram cobertas,

também são de alguma forma relevante. E, portanto, oh Anícia, não sou capaz de dar assim uma opinião, sem pensar mais no assunto, sem olhar para mais detalhes. Para o guião. Porque falta-me aqui a questão de quais são os objetivos de aprendizagem. Ok, tem o módulo 3, segurança na utilização de dispositivos móveis, comunicação e colaboração, módulo 5, ferramentas de promoção profissional – conteúdo digital. Portanto, isto aqui a ideia é a criação de um conteúdo digital, pelo currículo. Pois, é sempre discutível se o módulo 4 e o módulo 5, se a ordem é esta, ou se podemos fazer isso ao contrário. Porque eu era capaz de fazer assim... será o perfil típico de preparação de uma atividade deste género, imagine que primeiras as pessoas preparam o seu portfólio, o seu currículo, e só depois, é que estejam preparadas para pensar, e agora, o que é que eu faço disto? Se bem há quem prefira fazer ao contrário. Estratégias de *networking*, *Facebook education*, ferramentas de promoção, currículo, perfil, conteúdo para a partilha.... É como tudo na vida. Tem vantagens e desvantagens, as pessoas já fazerem os conteúdos, e saberem melhor qual é o potencial das ferramentas, quais as melhores estratégias de comunicação e colaboração. Epah, eu deixava ficar isto assim...

O que tem a dizer sobre o conteúdo do módulo 3 (segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego) para desenvolvimento da competência digital na área da segurança (pertinência, importância objetividade, etc.)?

Módulo 3, segurança. Pois, agora há esta questão do regulamento de proteção de dados, não é? Se calhar convinha também olhar para isso do ponto de vista a tomar, o que é relevante, não é? Isso se calhar pode ser inserido nos pontos 3.1.3 e 3.1.4 (3.1.3 riscos e ameaças na utilização das RSO; 3.1.4 os dados pessoais – Gestão), abordar estes pontos, tendo em conta também as normativas do regulamento geral de proteção de dados.

E sobre o módulo 4 (Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego)?

Vocês não estão também, provavelmente inserir aqui também o Instagram? O Instagram é uma das redes sociais mais utilizadas. Aqui só fala do Facebook, LinkedIn e Skype. Ou seja, não está atualizado.

Ah, então fazia sentido também utilizar o YouTube?

Estava a questionar se foi propositadamente deixar de fora porque ... obviamente o YouTube não será uma plataforma de procura ativa de emprego. Poderá ser um meio de criar conteúdo, ou até um currículo visual, oral. Existem vários exemplos, e, portanto, sei que até pudessem, isso até aparece lá mais à frente. Criação de um currículo no LinkedIn. No módulo 4, estratégias de comunicação, falta o YouTube. Não sei, como o Instagram é muito usado, não é? Não sei se valeria a pena também inserir, também. Ok, parece-me bem.

E o módulo 5 (Ferramentas de promoção profissional - Criação de Conteúdo Digital)?

Parece-me bem, também.

Se tivesse que alterar a proposta do nosso conteúdo programático, que principais alterações em termos de conteúdo, consideraria importante fazer?

Se calhar faria uma coisa muito menos normativa. Se calhar faria uma coisa bastante mais, bastante mais focada. Uma coisa se calhar... até podia, digamos ser uma estratégia em espiral. Uma estratégia em que rapidamente conseguimos habilitar as pessoas das competências básicas para elas começarem a fazer coisas, não é? Porque há aqui uma urgência. Eu imagino que haja, não é? Urgência das pessoas têm em rapidamente, de irem, digamos para o mercado esgravatar, para ver se conseguem encontrar uma colocação, não

é? Portanto, eu acho que o primeiro objetivo devia de ser dotar as pessoas de competências mínimas, muito rapidamente, quando eu digo muito rapidamente, se calhar estou a falar de uma coisa, que é dar mais informação, mais concentrada no tempo. Uma coisa para durar uma semana, duas semanas. Percebe? De tal maneira que ao fim de uma semana, uma ou duas semanas as pessoas já tenham o nível de competências suficientes para serem capazes de fazerem as coisas básicas. A sua presença online, já são capazes de terem um currículo publicado, serem capazes de utilizar pelo menos algumas ferramentas básicas. Podemos se calhar, falar do Skype, não é? Por exemplo, ter uma presença online, numa rede social, Facebook, não é? Mesmo que sejam tarefas muito básicas. E depois, em função das necessidades das pessoas se exprimirem, têm de aprofundar e alargar as competências de outras coisas que as pessoas sintam necessidade. Não se corre o risco de andar a estar dez meses a fazer formação. Depois as pessoas acham que não tem grande utilidade, ou para as quais não se sente, muito motivadas. Portanto, não sei. Eu honestamente Anícia, sem pensar muito nisto, não é? Como lhe digo, eu não conheço bem o cenário, não conheço bem os contextos destas pessoas. E aquilo que estou a dizer pode não fazer sentido... Eu diria que numa primeira fase, eu era capaz de optar por uma solução que permitisse rapidamente as pessoas tivessem um grau de competência super básico, para serem capazes de organizar o seu currículo, serem capazes de o publicar numa conta qualquer online, Facebook por exemplo, não é? E serem capazes de minimamente manipular uma ferramenta de comunicação, como o Skype, não é? Portanto, se as pessoas ao fim de 15 dias já são capazes de fazer isso, já estavam capazes para estar, para ter uma presença online. Pode não ser muito sofisticada, pode não ser muito trabalhada, não é? Mas pelo menos permite estar no mercado. Depois se calhar aprofundar a formação tendo em conta

as necessidades que as pessoas manifestarem, não é? Não sei, isto sem pensar muito no assunto, e eventualmente sem conhecer a realidade das pessoas.

Considera que as atividades propostas para os módulos de aprendizagem contribuem para colocar em prática os objetivos pedagógicos definidos para cada módulo?

Porquê?

A atividades de aprendizagem, só tem aqui uma coluna, não é? Ora parece-me que do ponto de vista de tópicos, está completo. Atividades não sei porque não olhei muito bem para elas, mas ... , isto é para ser formação online, ou ...?

É *blended Learning*.

É blend, está bem. Pois, isto está muito genérico, não é? Não tenho muito a comentar. A identificação das estratégias, formas de interação. Tudo bem. Parece-me bem. Mas eu também não sou um grande especialista nestas questões, no contexto do seu problema específico. O apoio ao desenvolvimento de competências para refugiados, não é? Portanto, é uma coisa muito específica, que eu não conheço de todo, e, portanto, só fazendo uma pilotagem disto é que podemos ver se faz sentido, se não faz sentido. Vocês estão a pensar fazer uma pilotagem disto? Como é que estão a pensar fazer?

Nós vamos aplicar agora neste mês de junho o protótipo de formação, e no final iremos fazer uma validação do guião. Junto dos participantes.

E vão já fazer com um grupo grande de participantes?

Não, o grupo são 11 pessoas. Divididas por dois grupos, uma de cinco, e outra de seis.

Ok. 47 Dias presenciais? Isto não é muita coisa? Não é? 47 Dias presenciais ainda são bastante... Por acaso estou a estranhar isto. Porque, está a ver, pessoas que têm alguma

urgência de encontrar uma atividade profissional, encontrar emprego, não é? Estarem em formação de junho até abril, parece-me assim um bocadinho, muito demasiado prolongado no tempo. E eu ponho-me na posição das pessoas e era capaz de pensar duas vezes, se este era o tipo de cenário que me conviria. Eu próprio estaria mais interessado numa coisa de curta duração, eventualmente mais intenso, não é? Mas de curta duração, e que rapidamente me permitisse, em poucos dias, não ter feito a formação toda, mas já ter feito o suficiente para me sentir à-vontade para me lançar. Quer dizer, as pessoas, imagino que tenham uma urgência muito grande em ter um emprego, não é? Para organizarem a sua vida e andarem com a sua vida para a frente. E portanto, estarem a embarcar numa ação de formação, que tem exatamente o objetivo de desenvolver competência para encontrarem emprego, e ter a perspetiva que uma ação de formação demora de junho a abril. São dez meses, não é? Parece-me assim uma coisa um bocadinho, excessivamente diluída no tempo, não é? Percebe?

No que respeita à certificação da competência adquirida nos módulos 3, 4 e 5, considera que deve ser atribuída no final de cada módulo ou após a conclusão do curso? Justifique a sua opinião.

Há a tradição dos certificados em cada módulo, tem a vantagem de permitir às pessoas de terem o sentimento de terem terminado qualquer coisa. E esse sentimento é importante. De alguma forma é também o reconhecimento do esforço das pessoas. Apreço-me bem. É interessante, não é?

Conhecer a opinião do entrevistado sobre o desenvolvimento da competência digital para o nível 4 e nível 5. Uma vez que na avaliação da competência digital do grupo de refugiados, 6 referiram que não possuíam a competência digital, ou que necessitavam

do apoio de alguém para a realização de determinadas tarefas, e outros indicaram estar num nível 3 (conseguir realizar sozinho), optámos desenvolver a competência digital para o nível 4 (realizar as tarefas de forma independente e de acordo com as suas necessidades) para este grupo, e para o segundo grupo, desenvolver a competência digital para o nível 5 (sei de forma independente e consigo ensinar outros). É de opinião fazer-se esta distinção dos níveis a alcançar por grupo de trabalho? Porquê?

Sim, quer dizer, parece-me faz sentido obviamente as pessoas partam de pontos diferentes, não é? E até numa lógica de rapidamente resultar das competências e orientadas para terem uma presença online, e interagir online, acho que nessa lógica faz sentido se calhar que as pessoas que estão mais ... que já têm algumas competências, possam ter um perfil de formação, um percurso de formação até mais rápido, com maior brevidade, irem para o terreno, não é? As outras pessoas se calhar não.

Conhece algum curso de aprendizagem que foque o desenvolvimento da competência digital com recurso a RSO num cenário de procura ativa de emprego? Se sim, fale-nos um pouco sobre a estrutura e conteúdos desse curso.

Não. Não conheço. Nunca tinha ouvido.

O que tem a dizer sobre as RSO selecionadas para realização de atividades que promovam o desenvolvimento da competência digital em termos de pertinência e foco pedagógico? (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype).

Parece-me bem. Já falamos um bocadinho nisso. Só vale apenas pensar duas vezes se o Instagram pode ser incluído aqui, não é? Porque eu imagino que no âmbito dos refugiados haja até alguma popularidade do Instagram, por causa da partilha de imagem, não é?

Portanto, eu imagino que haja alguma popularidade. É uma reflexão minha, imagino que o Instagram possa ser utilizado para a partilha de imagem. As pessoas sentem a necessidade de partilhar, tanto do ponto de vista de partilhar imagens para a família, para os amigos, imagino que estejam, muito familiarizados nessa rede.

O que tem a dizer sobre o número de horas online e presenciais estipulados para cada módulo de aprendizagem? (São suficientes, insuficientes, está ou não ajustado aos conteúdos pedagógicos a ajustar?)

Isso parece-me um bocadinho excessivo. E principalmente muito dilatado no tempo. Acho que estar 10 meses à espera. Não tenho opinião formada sobre as horas online, sem trabalhar os conteúdos com mais cuidado, de uma forma mais cuidadosa.

Tendo em consideração as características do público-alvo, tem alguma sugestão relativamente ao guião de aprendizagem proposto? Tem alguma sugestão para melhorar o plano de formação? Faria alguma coisa de forma diferente? Porquê?

Não. Aqui a única sugestão que eu tenho é que gostava de deixar esta recomendação de vocês pensarem melhor se este formato de curso, tão prolongado no tempo, se é uma boa solução, ou se não seria preferível eventualmente fazer isto em espiral, não é? Isto é, numa primeira abordagem, que meta as pessoas, rapidamente procurarem emprego, e depois aprofundar os temas em função do feedback que tiverem das pessoas fazerem o esquema, *one size fits all*, poderem ir adaptando até o percurso de formação conforme as necessidades que as pessoas vão sentindo, e a necessidade de se expandirem. Eu acho que é uma formação excessivamente prolongada no tempo 10 meses parece-me muito, para quem tem uma urgência muito grande de rapidamente ter as competências básicas que permitam ter um currículo online, interagir online, não é? Está bem?

Muito obrigada pelo tempo despendido para a realização desta entrevista. Quer acrescentar alguma informação, que não tenha referido.

Anexo 8 – Protocolo de entrevista – Especialista em Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional e Procura Ativa de Emprego

Duração: 13:37 às 14:30 **Data:** 01-06-2018

A - Caracterização do Entrevistado

A1 – Experiência Profissional

1.1 - Em que instituição trabalha atualmente? Qual é a sua profissão atual? E há quantos anos exerce a mesma?

Eu comecei a trabalhar no CPR em 2009, janeiro de 2009, como animadora do gabinete de inserção profissional. Que é um serviço de apoio na procura de emprego em parceria com o centro de emprego de Loures e Odivelas. Portanto nós apoiamos tanto os refugiados como a comunidade local. Desde então que exerço essas funções. Atualmente, tenho também ainda a coordenação do departamento de emprego e formação profissional do CPR, portanto, sou eu, mais dois colegas. Um colega também trabalha comigo aqui na área do GIP e outro colega tem um projeto ao nível do apoio da empregabilidade dos refugiados recolocados. Dos requerentes recolocados, dos requerentes recolocados mais ao nível nacional. Portanto o departamento de emprego são três pessoas, neste momento sobre a minha coordenação. E dou apoio também à formação da portuguesa língua estrangeira numa ótica mais de administração, de acompanhamento dos formandos, etc.

Eu sou licenciada em ciências da comunicação, comecei a fazer voluntariado no CPR.

E antes do CPR, qual era a sua experiência profissional?

Ah! Este é o meu primeiro trabalho com contrato de trabalho. O resto foram biscoites em restauração, baby-sitter.

1.2 - Fale-nos um pouco sobre a sua experiência profissional no âmbito do desenvolvimento da competência digital?

As questões das competências digitais são transversais ao nosso trabalho, não é? Mas nunca, nunca fiz um plano de formação. Nunca... o apoio é sempre muito casuístico. Se bem que nós indicamos como é que podem procurar emprego pela internet, damos esse apoio.

1.3 - E no âmbito da utilização das redes sociais online para a aprendizagem, qual tem sido a sua experiência profissional? Tem alguma experiência profissional nesta área?

Mas, em termos por exemplo, de Facebook, LinkedIn, e outras redes sociais, não focamos muito. Por vários aspetos. Entre os quais, dada a sensibilidade da temática, com o qual trabalhamos, os refugiados são pessoas que fugiram dos seus países por motivos de perseguição, e, portanto, enquanto entidade temos que salvaguardar aqui a confidencialidade, e os dados das pessoas. Portanto, estas redes sociais, nunca foram utilizadas muito por mim, enquanto técnica de emprego na procura de trabalho. Se bem que damos indicações de que elas existem, depois compete à pessoa saber ou não, como e se as deve utilizar ou não, que informação colocar ou não, consoante o seu caso individual em termos de proteção internacional.

1.4 - Na sua experiência profissional trabalhou ou trabalha com refugiados reinstalados? Se sim, fale-nos um pouco sobre essa experiência.

Esta é aquela batalha que nós tivemos no início, em relação aos reinstalados. Isto porquê? As pessoas que está a acompanhar não são refugiadas reinstaladas todas elas, só algumas, mas não todas. Então, temos aqui três dinâmicas diferentes ao nível do asilo em Portugal.

Temos os pedidos espontâneos, portanto, todas as semanas, todos os dias pedem ao estado português proteção internacional, pessoas dos mais diversos países, que fogem por motivos de receio ... vou fazer aqui um breve esquema. Então, temos aqui ... Cada situação acerta expectativas, possibilidades, de utilização das redes sociais, de forma diferente. Então, temos três dinâmicas diferentes. A primeira... quando eu falo em dinâmicas, falo em termos do momento de integração. A questão da fuga do país de origem acaba sempre por ser idêntica. Temos os pedidos espontâneos, temos a reinstalação, e temos a recolocação. No grupo de refugiados e requerentes de proteção internacional que está a acompanhar, encaixam-se nestas duas dinâmicas. Sendo que a maioria são pedidos espontâneos. Em primeiro lugar os pedidos espontâneos, quando... são aquelas pessoas que pedem espontaneamente proteção internacional ao estado português. Então imagine que chegam ao aeroporto de Lisboa e dizem que precisam de proteção. Estão a pedir asilo. Então aí, inicia-se o procedimento de asilo, sobretudo, duas fases. Temos uma primeira fase de admissibilidade. Então, a pessoa pede proteção internacional, este é o pedido, entra nesta primeira fase de admissibilidade em que o Serviço e Estrangeiros e Fronteiras (SEF) vão dizer: é um pedido claramente fraudulento, ou não, é um pedido que carece de análise. Se for um pedido que carece de análise, então o pedido é admitido, e vamos passar aqui a uma fase de admissão, vamos passar aqui a uma fase que é a fase de instrução. Em que o SEF vai analisar com maior cuidado, aquele pedido de asilo. Três situações podem acontecer: pode ter o estatuto de refugiado, se o SEF entender que aquela pessoa foi perseguida ao nível individual devido a sua raça, religião, pertença a grupo social, a convenção de genebra, basicamente. Agora, o que acontece muitas vezes é que não há uma perseguição individual, ou não há uma perseguição por aqueles motivos que estão descritos na convenção de genebra. Mas se efetivamente a pessoa regressar ao seu país de origem, corre

risco de vida. Como caso por exemplo da Síria, não é? Se a pessoa regressar atualmente corre risco de vida. Então é dada uma proteção subsidiária. Em termos práticos. É mais ao menos a mesma coisa, só que esta tem uma autorização de residência de 3 anos, e a de estatuto de refugiado tem uma autorização de residência de 5 anos. O pedido de asilo, pode ainda ser recusado. Se for recusado, o requerente, a pessoa ainda é requerente de proteção internacional, nesta fase a pessoa é sempre requerente de asilo. É aquele que pediu o asilo, mas que o pedido está a ser analisado. Neste caso, pode interpor recurso junto de tribunal, sendo que esse recurso tem efeito suspensivo, ou seja, a pessoa permanece em Portugal, quando o recurso está a ser analisado.

Portanto, a pessoa pede proteção internacional, temos aqui esta primeira fase de admissibilidade, pode ser admitido, passa à fase de instrução. Pode ser recusado, e aqui pode interpor recurso junto aqui do tribunal. Quem é que pode procurar trabalho? Quem tiver o poder de asilo admitido. Então, no grupo de pessoas que está a acompanhar, tem pessoas que são refugiadas, pessoas que têm proteção subsidiária, ou que são requerentes de proteção internacional ainda, em fase de instrução. Mas que já podem trabalhar. Então, esta é uma dinâmica. A segunda dinâmica é aquela que fala muito, que é a questão da reinstalação. Estas duas, a reinstalação e a recolocação, são mecanismos de proteção internacional, que pretendem no fundo ver ... primeiro, proteger os mais vulneráveis dos vulneráveis. E segundo, haver uma partilha de responsabilidades entre os estados ao nível da proteção internacional. Então a reinstalação, é um processo em que uma pessoa, já é considerada refugiada pelo ACNUR, num país terceiro a Portugal. Só que nesse país, não tem quaisquer condições de integração, ou, não está seguro. Então o ACNUR identifica como refugiado vulnerável, e pede a Portugal, para acolher, no âmbito da reinstalação. Para o refugiado se reinstalar em Portugal. Neste caso, imaginemos por exemplo, uma

peessoa que é do Sudão, foge do Sudão, porque o governo considera que ele faz parte dos rebeldes, que estão a tentar um golpe de estado, ok? Mesmo que seja verdade, a pessoa foge porque está a ser perseguida por razões políticas. E foge para o Egipto. Mas no Egipto nunca chega a ter título de residência que lhe permite trabalhar, sofre de agressões, por ser sudanês, por ser mulher, enfim, não tem qualquer tipo de segurança, na perspectiva de integração. É considerado refugiado pelo ACNUR, que analisou a sua situação. O ACNUR o que faz é pedir ao estado Português, para acolher este refugiado, para acolher este refugiado sudanês que reside no Egipto, sem qualquer perspectiva. Então, é reinstalado em Portugal. A recolocação é também um mecanismo, de proteção, mas é diferente. É um mecanismo, que parte da Itália e da Grécia, porque este mecanismo foi criado devido à grande pressão migratória que estes países sofreram, então, o objetivo no fundo é apoiar a Itália e a Grécia na análise dos pedidos. Aqui, os requerentes de asilo, pessoas que pedem proteção internacional ao estado italiano ou grego, são recolocadas em Portugal, para análise do seu pedido. Em princípio irão ter o estatuto de refugiado, ou o de proteção subsidiária, porque há determinadas regras para esta recolocação. Normalmente são sírios, eritreus, iraquianos, e do Iémen. E nas notícias, aquilo que agora tem aparecido, é a recolocação. Porque é que isto é diferente e é importante não colocar os refugiados reinstalados provenientes dos países... Não são refugiados reinstalados É assim, tecnicamente até há aqui algumas pessoas que não são refugiadas. Por exemplo, o BPI13, ele ainda não é refugiado. Ele é requerente de proteção internacional. Já tem autorização para trabalhar. O grupo que está a acompanhar pode ser caracterizado como requerentes e beneficiários de proteção internacional. Os beneficiários de proteção internacional, abrange tudo isto. Requerentes e beneficiários de proteção internacional. Temos o BPI13 que ainda não é refugiado. O RR1, a RR5 são refugiados que têm proteção internacional na

sequência de um pedido que nós chamamos espontâneo. Mas isso é importante porquê? Porque em termos de expectativas, ao nível do acolhimento e ao nível de integração é muito diferente. Quem é reinstalado, muitas vezes tem a ideia que foi o governo português, vamos pôr-nos na posição do outro. São pessoas que estão muito vulneráveis, no caso da reinstalação são pessoas que viveram muitos anos em contextos extremamente difíceis, à espera de um dia poderem ter tudo, não é? E a europa é o *el dorado*, não é? Que dá acesso a tudo, não é? Supostamente. Então as expectativas são muito grandes, quando chegam a Portugal. O que é diferente nos pedidos espontâneos. Que muitas vezes chegam a Portugal sem saberem que estão em Portugal. Pronto, em termos de acolhimento, em termos de expectativas de integração tudo é diferente. Até mesmo em termos de acesso a redes sociais, ou a possibilidade de exposição, também é diferente. Porventura um pedido de asilo espontâneo dá ainda algum receio em colocar a sua fotografia na internet. Quase todos eles vão ter Facebook. Eu tenho sempre enquanto técnica, eu tenho sempre muita relutância, em utilizar o Facebook, e outras redes sociais, para a procura de emprego. Porquê? Com dados pessoais dos candidatos. Lembra-me sempre de uma história de um iraniano, que saiu... ele era imigrante em Espanha. Trabalhava em Espanha, na Construção Civil, como segurança, etc. E houve uma vez que participou numa manifestação contra o governo iraniano. Quando regressou ao irão para visitar a sua família foi preso no aeroporto. E porquê? Porque tinham visto um vídeo no YouTube, em que ele participava na manifestação contra o governo iraniano. Portanto, estas coisas podem ser parecer assim muito vagas, mas são extremamente concretas. E eu enquanto técnica, sendo o meu objetivo, apoiar aquela pessoa, tenho que ter atenção a essas coisas. Portanto, nós não utilizamos muito o LinkedIn o Facebook, para, para procura de emprego. Utilizamos mais o Netemprego. Obviamente que enviamos o currículo que tem os dados da pessoa toda,

nunca sem o consentimento do próprio. O meu público-alvo são sobretudo os pedidos espontâneos, um número maior. Falar um pouco sobre a experiência. Então, o meu objetivo, enquanto técnica de emprego, é conseguir apoiar ao nível da integração laboral. Porque o emprego é uma das dimensões especiais da integração. A integração é muito vasta, mas o emprego é essencial na autonomia, a pessoa valoriza as suas competências, os seus conhecimentos. Portanto o meu objetivo é a inserção laboral. Para isso, há todo um percurso que nós temos que ter. Desde por exemplo, a questão de equivalências escolares, que é muito difícil, a questão de integração e formação profissional, que é extremamente difícil. A aprendizagem da língua portuguesa, a estabilidade emocional, o conhecimento do mercado de trabalho em Portugal. **O conhecimento da cultura organizacional em Portugal.** Enfim, há um mundo, que é necessário nós abordarmos, quando estamos a apoiar alguém a procurar trabalho, alguém que não seja um cidadão nacional português, não é? E que não conheça. E esse mundo, faz com que isso tudo seja extremamente difícil. Em termos de experiência profissional, é um desafio muito grande e todo o nosso trabalho tem de ser numa base individual. Obviamente que eu tenho os meus instrumentos, os meus procedimentos, mas depois vai depender muito da pessoa que eu tiver a apoiar a nível individual. Até mesmo porque quando me perguntam como é que caracteriza a população refugiada, é uma população muito diversificada. E é isso que eu digo. Para caracterizar, a única palavra que tenho é diversidade. Diversidade em termos de origens, diversidade em termos de percursos académicos, profissionais, em termos de histórias de vida, de motivações. Portanto, nós temos tanto refugiados que são iletrados, tanto refugiados que são doutorados. Que são agricultores, como são dirigentes de negócios e políticos. Temos pessoas que chegam a Portugal e aprendem a língua portuguesa no espaço de seis meses, e pessoas que estão cá há seis anos e ainda não têm à-vontade em falar o português. É um

acompanhamento muito individual, é preciso ter muita resiliência, porque quando achamos que está tudo a correr bem, vai haver qualquer coisa que não corre tão bem. E o mesmo aproveito para aqui salientar relativamente à sua formação. Tem de ser muito resiliente, até mesmo porque é uma formação de longa duração. Que vai demorar ainda algum tempo. E isso nem sempre é fácil manter o mesmo grupo até ao fim. Como já percebeu através do BPI7 e da BPI1. É natural que isso aconteça, e não é indicador de que a sua formação, não esteja adequada às necessidades. É muito importante terem em consideração realmente o grupo com que está a trabalhar, e é um grupo com experiências muito difíceis. E essas experiências vão ter claramente uma influência em toda a intervenção que nós possamos dar. Muitas vezes a pessoa até pode estar muito motivada, mas de repente sabe que o filho que está no país de origem desapareceu. Ok, esqueça, já não virá à formação. E A Anícia, por muito que tivesse a certeza de que a pessoa estaria motivada. Eu lhe estou a dizer isto porque isto acontece-nos numa base diária, e não é por falta de interesse, ou lá está, é preciso no nosso trabalho sermos muito flexíveis. E aquilo que a Anícia fez de agendar novas sessões, de telefonar e perguntar, é muito, muito importante essa flexibilidade, essa vontade de seguir para a frente, e dar alternativas. Mas pronto, se no final, tiver 5 pessoas, não fique triste, é ótimo, está bem? Porque efetivamente uma das dificuldades que tem é o facto de ser a longa duração.

B - Estrutura do Guião de Aprendizagem

B1 - Conteúdos programáticos

2.1 - Os conteúdos programáticos para o nosso guião de aprendizagem estão estruturados em 5 módulos, conforme ilustrado no documento facultado. Qual é a sua

opinião sobre a pertinência e importância da existência de uma ‘sessão de ambientação’? É importante, irrelevante, facultativa?

Acho que é muito importante, porque é ela que vai permitir identificar as necessidades, não é? Portanto, é um diagnóstico daquilo que já sabem, daquilo que precisam de saber, e também das expectativas.

2.2 - Antes De iniciarmos os conteúdos sobre a competência digital num contexto de procura ativa de emprego utilizando RSO, consideramos por bem apresentar um módulo sobre: “Introdução à procura ativa de emprego”. Considera pertinente a inserção deste módulo, tendo em conta os objetivos definidos deste módulo? Porquê?

Acho que é fundamental, porque é com base num balanço pessoal, que nós conseguimos melhor orientar a procura de emprego, e também com base no conhecimento no mercado de trabalho. Saber aquilo que é possível, não é possível. Portanto acho muito importante, até para depois ser dado o devido valor, a todas as redes e a todas as redes sociais que vão ter contacto e a todas as aprendizagens que vão ter.

A competência digital de acordo com o referencial DigComp 2.1 organiza-se em 5 áreas, porém escolhemos apenas 3: segurança, comunicação e colaboração e criação de conteúdo digital. Em que medida é que considera que esta opção é redutora, ou não, para o desenvolvimento da competência digital?

Eu acho que é muito importante a questão de literacia de dados, porque é ela que salvaguarda, que nos permite saber identificar fontes de informação, saber seleccionar a informação, a internet é um mundo. E se nós não tivermos essa capacidade, até podemos saber utilizar todas as ferramentas, e acabar por não ser útil às nossas necessidades em

concreto. Também compreendo que uma formação não possa abordar tudo, e até pode ser uma ação a *posteriori*. Por exemplo.

O que tem a dizer sobre o conteúdo do módulo 3 (segurança na utilização dos dispositivos móveis na procura ativa de emprego) para desenvolvimento da competência digital na área da segurança (pertinência, importância objetividade, etc.)?

Acho extremamente importante, sobretudo tendo em consideração o público-alvo.

Portanto, os refugiados são pessoas que fugiram dos seus países por motivos de perseguição. Questões relacionadas com a segurança é fundamental.

E sobre o módulo 4 (Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego) e módulo 5 (Ferramentas de promoção profissional - Criação de Conteúdo Digital)?

Acho que são abordadas redes sociais muito importantes na procura de emprego, extremamente pertinentes na atualidade, e, portanto, faz todo o sentido, estar nesta formação. Até mesmo porque não é suficiente saber como utilizá-las, importa saber como potencializa-las, para a procura de trabalho. O módulo 5 está ajustado às questões da procura de emprego, e também à diferenciação de perfis aquando das candidaturas.

Se tivesse que alterar a proposta do nosso conteúdo programático, que principais alterações em termos de conteúdo, consideraria importante fazer?

Não alteraria nada. Não sei se aqui na introdução à procura ativa de emprego, se não seria de colocar questões relacionadas com a cultura organizacional em Portugal. Por exemplo, o que é que é, por exemplo, soft *skills*, são importantes hoje em dia na procura de emprego, o que é que as empresas procuram. A quem é que eu devo dirigir as minhas candidaturas (diretor de recursos humanos, e se não houver diretor de recursos humanos? Em Portugal é

muito importante a hierarquia, os doutores, não é? E eu acho que isso seria útil aqui quando abordam as condições de trabalho e emprego apropriado. Poderá ter um ponto que refira as questões da cultura organizacional portuguesa, até mesmo porque há, muitas vezes a dificuldade de integração no mercado de trabalho, é precisamente, por diferenças culturais, que nós acabámos por na prática achar que é falta de respeito, e não, não é. São simplesmente formas de lidar com as coisas, são formas diferentes de lidar com as situações.

Considera que as atividades propostas para os módulos de aprendizagem contribuem para colocar em prática os objetivos pedagógicos definidos para cada módulo?

Porquê?

Sim, são muito práticas, são muito objetivas, e acima de tudo são baseadas na partilha, o que é fundamental. Nós só aprendemos, fazendo. Sobretudo se é numa língua diferente, quanto mais imagens tiver, interação... É preciso também explicar... Como é que eu ei de dizer, em Portugal, nós compreendemos perfeitamente o que é o ensino formal, não formal, as dinâmicas de grupo, quais é que são os objetivos, isso não é muito claro para determinadas culturas. Em que o aprender está muito associado ainda a uma sala de aula. Não é, então é muito importante ao longo de toda a formação possa ir indicando quais são os objetivos das dinâmicas. Porque estamos a falar de adultos, e a educação e formação de adultos que não têm o mesmo quadro cultural que o nosso, precisa de ser muito bem enquadrado.

Nós tivemos em conta o referencial, e os níveis de competência digital, os oito níveis. E fizemos afirmações num questionário, e eles tinham de dizer, de acordo com cada um dos níveis do referencial, dizer, onde é que eles achavam que se posicionavam.

Absolutamente no final de cada módulo. Porque permite que ... permite um maior acompanhamento das aprendizagens adquiridas, e aquilo que ainda é preciso trabalhar. E por outro lado há uma sensação de concretização que é importante para a motivação dos formandos.

Uma vez que na avaliação da competência digital do grupo de refugiados, 6 referiram que não possuíam a competência digital, ou que necessitavam do apoio de alguém para a realização de determinadas tarefas, e outros indicaram estar num nível 3 (conseguir realizar sozinho), optámos desenvolver a competência digital para o nível 4 (realizar as tarefas de forma independente e de acordo com as suas necessidades) para este grupo, e para o segundo grupo, desenvolver a competência digital para o nível 5 (sei de forma independente e consigo ensinar outros). É de opinião fazer-se esta distinção dos níveis a alcançar por grupo de trabalho? Porquê?

Sim, absolutamente, porque as necessidades são diferentes, logo também as motivações serão distintas, e acho que grupos mais pequenos funcionam melhor. Porque pese embora a maioria fale o português, ainda vão haver questões em que poderá haver alguma dificuldade. E grupos mais pequenos podem mais facilmente entreajudarem-se.

Conhece algum curso de aprendizagem que foque o desenvolvimento da competência digital com recurso a RSO num cenário de procura ativa de emprego? Se sim, fale-nos um pouco sobre a estrutura e conteúdos desse curso.

Não.

O que tem a dizer sobre as RSO seleccionadas para realização de atividades que promovam o desenvolvimento da competência digital em termos de pertinência e foco pedagógico? (YouTube; Facebook; LinkedIn e Skype).

Acho que foram muito bem escolhidas para a formação. Não só pela pertinência que têm hoje em dia no mercado de trabalho, e não só, sim no mercado de trabalho, não só em termos de procura de emprego, mas também a manutenção do posto de trabalho, com o também vai ao encontro das expectativas que eles indicaram previamente.

O que tem a dizer sobre o número de horas *online* e presenciais estipulados para cada módulo de aprendizagem? (São suficientes, insuficientes, está ou não ajustado aos conteúdos pedagógicos a ajustar?)

Acho que estão ajustadas em termos de carga horária. Para cada módulo. Acho que é importante perguntar se é preferível, uma vez por semana, ou duas vezes por semana, cada grupo. Eu pessoalmente acho que é melhor duas vezes por semana, porque em termos de ritmo de aprendizagem, acho que é muito mais estável. Mas aí vai depender também da vossa disponibilidade, e lá está, depois também daquilo que os formandos indicarem.

Tendo em consideração as características do público-alvo, tem alguma sugestão relativamente ao guião de aprendizagem proposto? Tem alguma sugestão para melhorar o plano de formação? Faria alguma coisa de forma diferente? Porquê?

De momento não, mas acho que é muito importante estar atenta, ao que se vai passar, e às dificuldades que vão sentir, e ser também um guião que seja depois adaptado, à medida que vai conhecendo melhor o grupo. A Anícia sabe melhor do que eu estas questões das competências digitais, e aquilo que é possível de aprender. Eu tenho sempre a sensação que há muitas dificuldades, a este nível. Pronto. Assim de momento, acho que o Guião, está perfeitamente ajustado, é importante ter sempre, no nosso trabalho, a população refugiada, é muito importante termos presente a necessidade de sermos flexíveis, resilientes. De

sabermos adaptar todos os instrumentos e procedimentos, a cada caso individual. Claro que não vai poder ser a cada caso individual, mas ao grupo que vai ter.

Muito obrigada pelo tempo despendido para a realização desta entrevista. Quer acrescentar alguma informação, que não tenha referido.

Não, boa sorte.

Anexo 9 – Questionário-M3 – Avaliação da Competência Digital

Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego – Grupo 1

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___/___/_____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da Segurança digital, após ter frequentado e participado no módulo 3 – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego.

Escala

0 - Eu não sei

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – discutir formas de proteger os dados pessoais e privacidade em ambientes digitais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		Eu não sei	Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho
2.1.1	Sou capaz de discutir como proteger a minha conta do Facebook ou outra qualquer rede social online criando uma senha de acesso forte, isto é, uma senha que tem mais de 8 caracteres, letras grandes e pequenas, pontuação e números, e que tem um significado para mim. Assim evito que outros descubram com facilidade a minha senha, e protejo os meus dados pessoais.				
2.1.2	Sou capaz de discutir como eliminar o meu histórico de navegação no <i>Google Chrome</i> , ou no <i>Internet Explorer</i> , para proteger a informação que pesquisei, e para que outros não tenham conhecimento.				
2.1.3	Consigo discutir como pesquisar informação em estado anónimo, quando faço pesquisas em telemóveis ou portáteis que não são meus, para proteger a informação que pesquisei.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.1.4	Consigo discutir como instalar um antivírus no meu Smartphone, para evitar que vírus roubem informação disponível no meu equipamento digital.				
2.1.5	Consigo discutir como terminar sessão nas minhas contas online (por exemplo o Facebook ou Gmail), para que outros não acessem à minha informação.				

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – discutir formas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-me a mim e aos outros de danos”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.1	Antes de partilhar os meus dados pessoais em qualquer site ou rede social online, sei discutir como verificar se o <i>link</i> é seguro, isto é, se começa com https:// e se tem o símbolo do cadeado.				
2.2.2	Antes de fazer pagamentos em algum <i>site</i> , sei discutir como pesquisar informação sobre a empresa ou organização, para saber se as informações apresentadas no <i>site</i> são verdadeiras.				
2.2.3	Consigo discutir como identificar as redes Wi-fi que não são seguras, isto é, que não precisam de senha, e redes WiFi seguras, para evitar que terceiros acessem às minhas informações.				
2.2.4	Consigo discutir como perceber se um perfil online é falso ou verdadeiro, antes de adicionar à minha rede de contactos.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.5	Consigo discutir como identificar páginas de internet que pedem os meus dados pessoais, como morada, número telefone, localidade, para utilização indevida (como por exemplo, páginas com promoções ou prémios).				

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – indicar declarações da política de privacidade sobre como os dados pessoais são usados em serviços digitais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.3.1	Consigo indicar nos sites e redes sociais online a política de privacidade, que posso ler e consultar, antes de criar uma conta nessa rede social, site ou plataforma digital.				
2.3.2	Consigo indicar como alterar o perfil público de uma rede social online, como o LinkedIn e Facebook, para um perfil privado, de acordo com as minhas necessidades.				
2.3.3	Consigo indicar como rever as definições de privacidade das minhas contas online (Facebook, Gmail; etc.).				
2.3.4	Consigo indicar como definir na política de privacidade do Facebook, a forma como os anúncios são apresentados na minha página, para evitar que controlem a minha atividade para enviar anúncios).				
2.3.5	Consigo indicar como definir no Facebook que pessoas é que podem ver as minhas publicações.				
2.3.6	Consigo indicar como impedir que outros publiquem na minha cronologia do Facebook ou LinkedIn, sem a minha autorização.				

2.4 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos – organizar formas de proteger os dispositivos e conteúdo digital”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.4.1	Consigo inserir no meu Smartphone, tablet ou portátil, uma senha de acesso forte, para bloquear o acesso de outros ao meu equipamento digital.				
2.4.2	Consigo inserir o bloqueio automático do meu Smartphone, nas definições do telemóvel.				
2.4.3	Consigo rever as definições de privacidade das minhas contas online (Facebook, Gmail; etc.).				
2.4.4) Consigo adicionar uma conta pessoal ao meu dispositivo digital (Tablet, ou Smartphone), para impedir que outros reponham as definições de fábrica do meu telemóvel no menu definições do equipamento digital.				
2.4.5	Consigo instalar aplicações como o <i>Vault-Hide SMS, Pics e Vídeos</i> , ou mesmo o <i>App block</i> , para bloquear o acesso ao conteúdo do meu equipamento digital.				
2.4.6	Consigo identificar cartões SD falsos, que podem estragar o meu equipamento digital.				

2.5 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos – selecionar medidas de segurança e proteção do meu dispositivo digital”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.5.1	Consigo analisar uma aplicação, antes de instalar no meu Smartphone ou tablet (vendo quem é o comercializador da aplicação; há quanto tempo foi atualizada; os comentários de outras pessoas em relação à aplicação; qual a avaliação da aplicação; quantos <i>downloads</i> é que tem, etc.), para proteger o meu Smartphone.				
2.5.2	Consigo instalar uma aplicação de localização de dispositivo móvel (Smartphone, <i>tablet</i> ou computador portátil), para saber onde está o meu equipamento digital.				

2.6 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos – distinguir riscos e ameaças em ambientes digitais na proteção do meu dispositivo digital”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.6.1	Consigo distinguir qual o carregador apropriado para carregar o meu dispositivo móvel, antes de a bateria descarregar completamente (15% a 20%).				
2.6.2	Consigo atualizar o <i>software</i> do meu equipamento digital, para evitar o risco de ficar desatualizado, e ser infetado com vírus.				
2.6.3	Consigo distinguir <i>emails</i> ou mensagens que sejam uma ameaça para o meu equipamento digital;				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.6.4	Consigo desligar o GPS do meu equipamento digital, quando não estou a utilizar.				
2.6.5	Consigo desligar o Bluetooth do meu equipamento digital, para evitar que outros se liguem ao meu equipamento digital, ligando apenas quando necessário.				
2.6.6	Consigo partilhar a internet do meu <i>Smartphone</i> ou <i>tablet</i> , com outros equipamentos digitais (como por exemplo a um computador portátil através de uma PA móvel).				

2.7 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos – explicar formas de respeitar a fiabilidade e a privacidade”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.7.1	Consigo proteger os meus dados pessoais, para evitar que outros roubem a minha identidade. Por exemplo, na minha rede de Facebook, insiro apenas fotografias que só os meus amigos podem ver.				
2.7.2	Consigo identificar situações de <i>cyberbullying</i> (agressão verbal por exemplo no YouTube ou Facebook), quando utilizo as redes sociais online, evitando este tipo de comportamentos.				
2.7.3	Consigo identificar possíveis mensagens que possam ter vírus e <i>malwares</i> que podem roubar os meus dados pessoais. Por exemplo, não descarregos vídeos, ou imagens que partilham comigo, sem antes confirmar o envio enviando uma mensagem ao remetente a questionar.				

2.8 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar - explicar formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionadas com a utilização da tecnologia”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.8.1	Sei explicar como evitar problemas físicos quando utilizo os equipamentos digitais, para evitar ter tendinites, desvio e desgaste da coluna, alterações de postura, dores no pescoço, etc.				
2.8.2	Sei explicar que a utilização exagerada dos dispositivos digitais, pode provocar problemas à saúde física e psicológica, tais como: <i>Nomophobia</i> ; Síndrome do toque fantasma; Náusea digital; Dependência a internet; Problemas de memória; ou Hipocondria digital, etc.				

2.9 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar – discutir tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.9.1	Consigo utilizar o <i>site</i> das finanças para emitir recibos verdes eletrónicos.				
2.9.2	Consigo instalar aplicações para ajudar-me a fazer exercício físico, como o <i>Sportractive</i> .				
2.9.3	Consigo criar um registo no <i>site</i> de emprego online, como o <i>iefp</i> online.				
2.9.4	Consigo marcar um agendamento no <i>site</i> do <i>SEF</i> online.				

2.10 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência **“3.4- Proteção do meio ambiente – discutir formas de proteger o meio ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização”**, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.10.1	Consigo discutir como ter comportamentos adequados para evitar poluir o meio ambiente, quando utilizo os equipamentos digitais.				
2.10.2	Consigo discutir sobre a razão pela qual, em qualquer situação, os equipamentos digitais não podem ser deitados fora, no lixo comum.				

2.11 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 10 – Questionário-M3 – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego – Grupo 2

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___/___/_____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. *Escreva o seu nome completo:*

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da Segurança digital, após ter frequentado e participado no módulo 3 – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego.

Escala

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

4- Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades

5 - Sei de forma independente e consigo ensinar outros

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – aplicar formas de proteger os dados pessoais e privacidade em ambientes digitais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.1	Consigo aplicar diferentes formas de proteger dispositivos e conteúdo digital, como por exemplo, proteger a minha conta do Facebook ou outra qualquer rede social online criando uma senha de acesso forte, isto é, uma senha que tem mais de 8 caracteres, letras grandes e pequenas, pontuação e números, e que tem um significado para mim. Assim evito que outros descubram com facilidade a minha senha, e protejo os meus dados pessoais.					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.2	Consigo aplicar como eliminar o meu histórico de navegação no <i>Google Chrome</i> , ou no <i>Internet Explorer</i> , para proteger a informação que pesquisei, e para que outros não tenham conhecimento.					
2.1.3	Consigo aplicar como distinguir uma variedade de riscos e ameaças em ambientes digitais, como por exemplo, adotando uma pesquisa de informação em estado anónimo, quando utilizo telemóveis ou portáteis que não são meus, para proteger a informação que pesquisei.					
2.1.4	Consigo aplicar medidas de segurança e proteção, como por exemplo, instalar um antivírus no meu Smartphone, para evitar que vírus roubem informação disponível no meu equipamento digital.					
2.1.5	Consigo aplicar diferentes formas de respeitar a confiança e a privacidade, como por exemplo, terminar as sessões das minhas contas online (por exemplo o Facebook ou Gmail), para que outros não acessem à minha informação.					

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – aplicar formas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-me a mim e aos outros de danos”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.2.1	Antes de partilhar os meus dados pessoais em qualquer site ou rede social online, consigo demonstrar se o <i>link</i> é seguro, como por exemplo, se começa com https:// e se tem o símbolo do cadeado.					
2.2.2	Antes de fazer pagamentos em algum <i>site</i> online, consigo demonstrar como pesquisar sempre sobre a empresa ou organização, para saber se as informações apresentadas no <i>site</i> são verdadeiras.					
2.2.3	Consigo demonstrar como identificar redes WiFi que não são seguras, como por exemplo, que não precisam de senha, e redes WiFi seguras, para evitar que terceiros acedam às minhas informações.					
2.2.4	Consigo demonstrar como perceber se um perfil online é falso ou verdadeiro, antes de adicionar à minha rede de contactos.					
2.2.5	Consigo demonstrar como identificar páginas de internet que pedem os meus dados pessoais, como morada, número telefone, localidade, para utilização indevida (como por exemplo, páginas com promoções ou prémios).					

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade – explicar as declarações da política de privacidade sobre como os dados pessoais são usados em serviços digitais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.3.1	Consigo explicar como identificar nos sites e redes sociais online a política de privacidade, que posso ler e consultar, antes de criar uma conta nessa rede social, site ou plataforma digital.					
2.3.2	Consigo explicar como alterar o perfil público de uma rede social online, como o LinkedIn e Facebook, para um perfil privado, de acordo com as minhas necessidades.					
2.3.3	Consigo explicar como rever as definições de privacidade das minhas contas online (Facebook, Gmail; etc.).					
2.3.4	Consigo explicar como definir na política de privacidade do Facebook, a forma como os anúncios são apresentados na minha página, para evitar que controlem a minha atividade para enviar anúncios).					
2.3.5	Consigo explicar como definir no Facebook que pessoas é que podem ver as minhas publicações;					
2.3.6	Consigo explicar como impedir que outros publiquem na minha cronologia do Facebook ou LinkedIn, sem a minha autorização.					

2.4 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos – aplicar formas de proteger os dispositivos e conteúdo digital”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.4.1	Consigo demonstrar como inserir no meu Smartphone, tablet ou portátil, uma senha de acesso forte, para bloquear o acesso de outros ao meu equipamento digital.					
2.4.2	Consigo demonstrar como inserir o bloqueio automático do meu Smartphone, nas definições do telemóvel.					
2.4.3	Consigo demonstrar como rever as definições de privacidade das minhas contas online (Facebook, Gmail; etc.).					
2.4.4	Consigo demonstrar como adicionar uma conta pessoal ao meu dispositivo digital (Tablet, ou Smartphone), para impedir que outros reponham as definições de fábrica do meu telemóvel no menu definições do equipamento digital.					
2.4.5	Consigo demonstrar como instalar aplicações como o <i>Vault-Hide SMS, Pics e Vídeos</i> , ou mesmo o <i>App block</i> , para bloquear o acesso ao conteúdo do meu equipamento digital.					
2.4.6	Consigo demonstrar como identificar cartões SD falsos, que podem estragar o meu equipamento digital.					

2.5 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos - aplicar medidas de segurança e proteção”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.5.1	Consigo demonstrar como identificar qual o carregador apropriado para carregar o meu dispositivo móvel, antes de a bateria descarregar completamente (15% a 20%).					
2.5.2	Consigo demonstrar como atualizar o <i>software</i> do meu equipamento digital, para evitar o risco de ficar desatualizado, e ser infectado com vírus.					
2.5.3	Consigo identificar <i>emails</i> ou mensagens que sejam uma ameaça para o meu equipamento digital;					
2.5.4	Consigo desligar o GPS do meu equipamento digital, quando não estou a utilizar.					
2.5.5	Consigo desligar o Bluetooth do meu equipamento digital, para evitar que outros se liguem ao meu equipamento digital, ligando apenas quando necessário.					
2.5.6	Consigo partilhar a internet do meu <i>Smartphone</i> ou <i>tablet</i> , com outros equipamentos digitais (como por exemplo a um computador portátil).					

2.6 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de Dispositivos - distinguir uma variedade de riscos e ameaças em ambientes digitais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.6.1	Consigo distinguir como analisar uma variedade de aplicações que sejam de confiança , antes de instalar no meu Smartphone ou tablet (como por exemplo, verificar quem é o comercializador da aplicação; há quanto tempo foi atualizada; os comentários de outras pessoas em relação à aplicação; qual a avaliação da aplicação; quantos <i>downloads</i> é que tem, etc.), para proteger o meu Smartphone.					
2.6.2	Consigo distinguir como instalar uma variedade de aplicações de localização de dispositivo móvel (Smartphone, <i>tablet</i> ou computador portátil), para saber onde está o meu equipamento digital.					

2.7 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.2 - Proteção de dispositivos - empregar diferentes formas de respeitar a confiança e a privacidade”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.7.1	Consigo demonstrar como proteger os meus dados pessoais, para evitar que outros roubem a minha identidade. Por exemplo, na minha rede de Facebook, insiro apenas fotografias que só os meus amigos podem ver.					
2.7.2	Consigo demonstrar como identificar uma variedade de situações de <i>cyberbulling</i> (agressão verbal por exemplo no YouTube ou Facebook), quando utilizo as redes sociais online, evitando este tipo de comportamentos.					
2.7.3	Consigo demonstrar como verificar uma variedade de possíveis mensagens que possam ter vírus e <i>malwares</i> que podem roubar os meus dados pessoais. Por exemplo, não descarregos vídeos, ou imagens que partilham comigo, sem antes confirmar o envio enviando uma mensagem ao remetente a questionar.		-			

2.8 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar – mostrar formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológicas relacionadas com a utilização da tecnologia”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.8.1	Sei mostrar como evitar problemas físicos quando utilizo os equipamentos digitais, para evitar ter tendinites, desvio e desgaste da coluna, alterações de postura, dores no pescoço, etc.					
2.8.2	Sei mostrar que a utilização exagerada dos dispositivos digitais, pode provocar problemas de <i>Nomophobia</i> ; Síndrome do toque fantasma; Náusea digital; Dependência a internet; Problemas de memória; ou Hipocondria digital, etc.					

2.9 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar – mostrar tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.9.1	Consigo mostrar como utilizar o <i>site</i> das finanças para emitir recibos verdes eletrónicos.					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.9.2	Consigo mostrar como instalar aplicações para ajudar-me a fazer exercício físico, como o <i>Sportractive</i> .					
2.9.3	Consigo mostrar como criar um registo no <i>site</i> de emprego online, como o <i>iefp</i> online.					
2.9.4	Consigo mostrar como marcar um agendamento no <i>site</i> do <i>SEF</i> online.					

2.10 – Avalie os seus conhecimentos na área da **Segurança digital**, para a competência “3.4- Proteção do meio ambiente – mostrar formas de proteger o meio ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.10.1	Consigo mostrar quais os comportamentos a ter para evitar poluir o meio ambiente, quando utilizo os equipamentos digitais.					
2.10.2	Consigo mostrar a razão pela qual, em qualquer situação, os equipamentos digitais não podem ser deitados fora no lixo comum.					

2.11 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 11 – Questionário-M4 – Avaliação da Competência Digital

Criação de conteúdo digital – Grupo 1

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___ / ___ / _____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na criação de conteúdo digital, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da criação de conteúdo digital, após ter frequentado e participado no módulo 4 – Criação de conteúdo digital.

Escala

0 - Eu não sei

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.1 - Desenvolvimento de conteúdo digital - indicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		Eu não sei	Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho
2.1.1	Utilizando o <i>Google Docs</i> , consigo indicar como criar e editar a minha carta de motivação digital, inserindo a minha fotografia e texto sobre a minha experiência profissional, para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.				
2.1.2	Utilizando o Canva, consigo indicar como criar e editar um currículo digital inserindo a minha fotografia e a minha experiência profissional, para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.				
2.1.3	Utilizando o Canva, consigo indicar como criar e editar um cartão de negócios, inserindo imagens e os meus contactos profissionais para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.1.4	Consigo indicar como fazer o <i>download</i> de imagens e vídeos do <i>Pixabay</i> , para criar um currículo multimédia no <i>kizoa</i> , adicionando efeitos, transições, áudio e texto, para candidatar-se a uma oferta de emprego.				
2.1.5	Utilizando o <i>Pixlr</i> consigo indicar como retirar o fundo de uma imagem, para inserir no meu currículo.				
2.1.6	Utilizando o <i>bearaudio</i> , consigo indicar como gravar e editar a leitura da minha carta de motivação, para candidatar-me a uma oferta de emprego.				
2.1.7	Utilizando o <i>Screencast-o-matic</i> , consigo indicar como gravar um vídeo, para apresentar a minha experiência profissional para candidatar-me a uma oferta de emprego.				

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.2 - Integração e reelaboração de conteúdo digital - discutir formas de modificar, aperfeiçoar, melhorar e integrar novo conteúdo e informação para criar outros novos e originais”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.1	Consigo discutir como personalizar as minhas contas online, com cabeçalhos (banners de páginas online) criados no Canva para o LinkedIn e Facebook.				
2.2.2	Utilizando um template do Canva de currículos, consigo editar e criar o meu currículo profissional.				
2.2.3	Utilizando um template do Canva de cartões de negócio, consigo editar e criar o meu cartão de apresentação profissional.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.4	Utilizando modelos de vídeo do Kizoa, consigo criar um vídeo sobre a minha experiência profissional, adicionando imagens, texto e áudio.				

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.3 - Direitos de autor e licenças - discutir as regras de direitos de autor e as licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.3.1	Consigo discutir como identificar no Pixabay as imagens que têm direitos de autor, e as imagens gratuitas relacionadas com a minha área profissional, que posso utilizar para partilhar no meu perfil do LinkedIn.				
2.3.2	Consigo discutir como identificar no Canva os tipos de licenças existentes para criação e utilização do conteúdo digital disponível, para criar um cartão de apresentação profissional ou um currículo.				
2.3.3	Consigo discutir como identificar no YouTube a licença que um vídeo tem, para poder partilhar no meu LinkedIn.				
2.3.4	Consigo discutir como pesquisar num motor de busca, por exemplo o Chrome, o que é o direito de autor.				
2.3.5	Consigo discutir como pesquisar no Chrome, que tipos de licenças existem, para a utilização do conteúdo digital, por exemplo as licenças creative commons.				
2.3.6	Consigo discutir como identificar os conteúdos digitais que têm o símbolo de copyright, ou o símbolo de creative commons				

2.4 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 12 – Questionário -M4 – Avaliação da Competência Digital

Criação de conteúdo digital – Grupo 2

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___ / ___ / _____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na criação de conteúdo digital, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da criação de conteúdo digital, após ter frequentado e participado no módulo 4 – Criação de conteúdo digital.

Escala

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

4- Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades

5 - Sei de forma independente e consigo ensinar outros

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.1 - Desenvolvimento de conteúdo digital - aplicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos, e mostrar formas de me expressar através da criação de meios digitais. ”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.1	Utilizando o <i>Google Docs</i> , consigo demonstrar como criar e editar a minha carta de motivação digital, inserindo a minha fotografia e texto sobre a minha experiência profissional, para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.					
2.1.2	Utilizando o <i>Canva</i> , consigo demonstrar como criar e editar um currículo digital inserindo a minha fotografia e a minha experiência profissional, para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.3	Utilizando o Canva, consigo demonstrar como criar e editar um cartão de negócios, inserindo imagens e os meus contactos profissionais para candidatar-me a uma oferta de trabalho online.					
2.1.4	Consigo demonstrar como fazer o <i>download</i> de imagens e vídeos do <i>Pixabay</i> , para criar um currículo multimédia no <i>kizoa</i> , adicionando efeitos, transições, áudio e texto, para candidatar-se a uma oferta de emprego.					
2.1.5	Utilizando o <i>Pixlr</i> consigo demonstrar como retirar o fundo de uma imagem, para inserir no meu currículo.					
2.1.6	Utilizando o <i>beaudio</i> , consigo demonstrar como gravar e editar a leitura da minha carta de motivação, para candidatar-me a uma oferta de emprego.					
2.1.7	Utilizando o <i>Screencast-o-matic</i> , consigo demonstrar como gravar um vídeo, para apresentar a minha experiência profissional para candidatar-me a uma oferta de emprego.					

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.2 - Integração e reelaboração de conteúdo digital - operar com novos itens diferentes de conteúdo e informação, modificando-os, aperfeiçoando-os, melhorando-os e integrando-os para criar outros novos e originais.”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.2.1	Consigo mostrar como personalizar as minhas contas online, com cabeçalhos (banners de páginas online) criados no Canva para o LinkedIn e Facebook.					
2.2.2	Utilizando um template do Canva de currículos, consigo mostrar como editar e criar o meu currículo profissional.					
2.2.3	Utilizando um template do Canva de cartões de negócio, consigo mostrar como editar e criar o meu cartão de apresentação profissional.					
2.2.4	Utilizando modelos de vídeo do Kizoa, consigo mostrar como criar um vídeo sobre a minha experiência profissional, adicionando imagens, texto e áudio.					

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **criação de conteúdo digital**, para a competência “4.3 – Direitos de autor e licenças - aplicar diferentes regras de direitos de autor e licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital.”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.3.1	Consigo demonstrar como identificar no Pixabay as imagens que têm direitos de autor, e as imagens gratuitas relacionadas com a minha área profissional, que posso utilizar para partilhar no meu perfil do LinkedIn.					
2.3.2	Consigo demonstrar como identificar no Canva os tipos de licenças existentes para criação e utilização do conteúdo digital disponível, para criar um cartão de apresentação profissional ou um currículo.					
2.3.3	Consigo demonstrar como identificar no YouTube a licença que um vídeo tem, para poder partilhar no meu LinkedIn.					
2.3.4	Consigo demonstrar pesquisar num motor de busca, por exemplo o Chrome, o que é o direito de autor.					
2.3.5	Consigo demonstrar como pesquisar no Chrome, que tipos de licenças existem, para a utilização do conteúdo digital, por exemplo as licenças <i>creative commons</i> .					

		ESCALA				
Nº		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.3.6	Consigo demonstrar como identificar os conteúdos digitais que têm o símbolo de copyright, ou o símbolo de <i>creative commons</i>					

2.4 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 13 – Questionário-M5 – Avaliação da Competência Digital

Comunicação e Colaboração – Grupo 1

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___ / ___ / _____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na criação de conteúdo digital, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. Escreva o seu nome completo:

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da comunicação e colaboração, após ter frequentado e participado no módulo 5 – Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego.

Escala

0 - Eu não sei

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.1 – Netiqueta –discutir normas de comportamento, estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência, e aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		Eu não sei	Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho
2.1.1	Sei discutir a razão pela qual quando estou a fazer pesquisas no telemóvel, mas não estou a utilizar por exemplo, o Messenger, ou o Skype, devo desativar o meu estado online, para evitar que pessoas venham falar comigo, e não terem resposta.				
2.1.2	Consigo discutir como utilizar as regras de netiqueta quando comunico pela internet, como por exemplo no LinkedIn, Youtube ou Facebook.				
2.1.3	Consigo discutir sobre o dever de respeitar a cultura e hábitos dos outros, Quando comunico com alguém, por exemplo, pelo Facebook ou LinkedIn, relativamente a uma oferta de trabalho.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.1.4	Consigo discutir a razão pela qual devo evitar discussões online, quando comunico através das redes sociais online, como o LinkedIn, Facebook ou o Messenger, segundo as regras de etiqueta na internet (netiqueta).				

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.2 – Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais – selecionar serviços digitais para participar na sociedade, e discutir tecnologias digitais apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.1	Sei selecionar os sites, que me permitem criar um registo para comunicar com uma entidade, como por exemplo, o site do Serviço estrangeiros e fronteiras (SEF).				
2.2.2	Utilizando a plataforma online do SEF, sei explicar como marcar um agendamento no SEF para colocar questões sobre os meus direitos e deveres de cidadão estrangeiro em Portugal.				
2.2.3	Sei discutir sobre a importância dos portais das entidades, como por exemplo, da autoridade tributária, que me permite entre outros serviços, emitir um recibo verde eletrónico.				
2.2.4	Consigo selecionar os sites que me permitem pesquisar ofertas de trabalho, como por exemplo, o ambiente digital do iefp online , ou o refujobs .				
2.2.5	Consigo discutir a razão pela qual devo criar um registo na plataforma refujobs , para poder pesquisar e guardar as minhas pesquisas de ofertas de emprego.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.2.6	Consigo criar um grupo no Messenger, para discutir sobre a importância da competência digital na sociedade.				
2.2.7	Consigo selecionar um grupo de discussão do LinkedIn relacionado com a minha área de interesse.				

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.3 – Interação através de tecnologias digitais – selecionar uma variedade de tecnologias digitais para interagir, bem como, uma variedade de meios de comunicação digital apropriados para um determinado contexto”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.3.1	Consigo utilizar o LinkedIn, para pedir recomendações a outros utilizadores, para recomendarem o meu currículo.				
2.3.2	Consigo selecionar diferentes redes sociais online, para publicar uma informação a partilhar com os meus contactos, como por exemplo, o LinkedIn, o Facebook, ou o Messenger.				
2.3.3	Consigo selecionar diferentes redes sociais online, como por exemplo, o LinkedIn, para enviar mensagens privadas a um contacto da minha rede.				
2.3.4	Consigo selecionar diferentes redes sociais para, como por exemplo o LinkedIn ou o Facebook, para candidatar-me a uma oferta de emprego.				
2.3.5	Consigo discutir sobre a importância de salvar as minhas pesquisas de emprego, quando utilizo as RSO e outros sites, como por exemplo, o LinkedIn, o Indeed, ou o Facebook.				

Nº		ESCALA			
		<i>Eu não sei</i>	<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>
2.3.6	Sei selecionar diferentes sites para candidatar-me a ofertas de emprego, como por exemplo, o Indeed, o refujobs, ou o iefponline.				
2.3.7	Consigo candidatar-me a uma oferta do Indeed, utilizando o meu currículo criado no Canva.				
2.3.8	Consigo discutir , sobre o papel do Facebook na pesquisa de ofertas de emprego.				
2.3.9	Consigo utilizar o Facebook, para candidatar-me a uma oferta de emprego.				
2.3.10	Consigo comunicar com um potencial empregador usando o gmail, para enviar a minha candidatura a um emprego.				

2.4 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 14 – Questionário-M5 – Avaliação da Competência Digital

Comunicação e Colaboração – Grupo 2

Inquérito n.º _____

Data (dia/mês/ano): ___ / ___ / _____

Instituição: Conselho Português para os Refugiados

Este questionário faz parte do estudo de investigação sobre a “**DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIA DIGITAL UTILIZANDO REDES SOCIAIS ONLINE: APOIO NA PROCURA ATIVA DE EMPREGO**”, no âmbito do Programa Doutoral em Multimédia em Educação, da Universidade de Aveiro. O mesmo tem como objetivo perceber o nível da sua competência digital na criação de conteúdo digital, após a frequência e participação no curso. O tempo de resposta é em média de 10/15 minutos. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo.

Ao continuar com o preenchimento deste questionário, concorda que compreendeu a explicação dada sobre o mesmo no âmbito desta investigação, e que as suas respostas são voluntárias.

Obrigado pela sua colaboração!

A investigadora: Anícia Trindade

I - Caracterização

1. *Escreva o seu nome completo:*

R.:

IV – Competência Digital

Este grupo de questões diz respeito à sua avaliação do nível de competência digital na área da comunicação e colaboração, após ter frequentado e participado no módulo 5 – Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego.

Escala

1- Sei com o apoio de alguém

2- Sei com autonomia e apoio quando necessário

3- Sei sozinho

4- Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades

5 - Sei de forma independente e consigo ensinar outros

2.1 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.1 – Netiqueta - aplicar diferentes normas de comportamento e de know-how, e estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência, assim como, diferentes aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		Sei com o apoio de alguém	Sei com autonomia e apoio quando necessário	Sei sozinho	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.1	Sei demonstrar a razão pela qual quando estou a fazer pesquisas no telemóvel, mas não estou a utilizar por exemplo, o Messenger, ou o Skype, devo desativar o meu estado online, para evitar que pessoas venham falar comigo, e não terem resposta.					
2.1.2	Consigo demonstrar como utilizar as regras de netiqueta quando comunico pela internet, como por exemplo no LinkedIn, Youtube ou Facebook.					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.1.3	Consigo explicar a razão pela qual devemos respeitar a cultura e hábitos dos outros, quando comunico com alguém, por exemplo, pelo Facebook ou LinkedIn, relativamente a uma oferta de trabalho.					
2.1.4	Consigo explicar a razão pela qual devo evitar discussões online, quando comunico através das redes sociais online, como o LinkedIn, Facebook ou o Messenger, segundo as regras de etiqueta na internet (netiqueta).					

2.2 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.2 – Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais – propor diferentes serviços digitais para participar na sociedade, e utilizar tecnologias digitais apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.2.1	Sei propor que sites, me permitem criar um registo para comunicar com uma entidade, como por exemplo, o site do Serviço estrangeiros e fronteiras (SEF).					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.2.2	Utilizando a plataforma online do SEF, sei demonstrar como marcar um agendamento no SEF para colocar questões sobre os meus direitos e deveres de cidadão estrangeiro em Portugal.					
2.2.3	Sei demonstrar a importância das portais das entidades, como por exemplo, da autoridade tributária, que me permite entre outros serviços, emitir um recibo verde eletrónico.					
2.2.4	Consigo mostrar os sites que me permitem pesquisar ofertas de trabalho, como por exemplo, o ambiente digital do iefp online, ou o refujobs.					
2.2.5	Consigo mostrar a razão pela qual devo criar um registo no portal refujobs, para poder pesquisar e guardar as minhas pesquisas de ofertas de emprego.					
2.2.6	Consigo criar um grupo no Messenger, para mostrar a importância da competência digital na sociedade.					
2.2.7	Consigo mostrar como selecionar um grupo de discussão do LinkedIn relacionado com a minha área de interesse.					

2.3 – Avalie os seus conhecimentos na área da **comunicação e colaboração**, para a competência “5.3 – Interação através de tecnologias digitais – usar uma variedade de tecnologias digitais para interagir, mostrar a outros os meios de comunicação digital mais apropriados para um determinado contexto”, utilizando a escala apresentada na tabela. Para cada afirmação, assinale apenas com um “X” a sua resposta. Responda a todas as afirmações.

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.3.1	Consigo mostrar como utilizar o LinkedIn, para pedir recomendações a outros utilizadores, para recomendarem o meu currículo.					
2.3.2	Consigo mostrar como seleccionar diferentes redes sociais online, para publicar uma informação a partilhar com os meus contactos, como por exemplo, o LinkedIn, o Facebook, ou o Messenger.					
2.3.3	Consigo mostrar como seleccionar diferentes redes sociais online, como por exemplo, o LinkedIn, para enviar mensagens privadas a um contacto da minha rede.					
2.3.4	Consigo demonstrar como seleccionar diferentes redes sociais para, como por exemplo o LinkedIn ou o Facebook, para candidatar-me a uma oferta de emprego.					
2.3.5	Consigo mostrar a razão pela qual devo salvar as minhas pesquisas de emprego, quando utilizo as RSO e outros sites, como por exemplo, o LinkedIn, o Indeed, ou o Facebook.					

Nº		ESCALA				
		<i>Sei com o apoio de alguém</i>	<i>Sei com autonomia e apoio quando necessário</i>	<i>Sei sozinho</i>	Sei de forma independente e de acordo com as minhas necessidades	Sei de forma independente e consigo ensinar outros
2.3.6	Sei demonstrar como seleccionar diferentes portais para candidatar-me a ofertas de emprego, como por exemplo, o Indeed, o refujobs, ou o iefponline.					
2.3.7	Consigo mostrar como candidatar-me a uma oferta do Indeed, utilizando o meu currículo criado no Canva.					
2.3.8	Consigo mostrar como se pode pesquisar ofertas de emprego utilizando o Facebook.					
2.3.9	Utilizando o Facebook consigo demonstrar como candidatar-me a uma oferta de emprego.					
2.3.10	Consigo mostrar como utilizar o Facebook, para candidatar-me a uma oferta de emprego.					

2.4 – Tem alguma sugestão? Deixe os seus comentários:

Gratos pela sua colaboração!

Anexo 15 – Registo de Assiduidade

Fase III – Oficinas de Formação

Módulo: _____

Horário: 19:00H às 20:30H - Conselho Português para os Refugiados

Data: dd/mm/aaaa

Nome do Participante	Rúbrica de Presença

Assinatura do Formador(a): _____

Anexo 16 – Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem

A proposta intermédia do guião de aprendizagem está organizada em cinco módulos. No guião inicial o módulo de “criação de conteúdo digital” está previsto ser abordado em último. Após a realização das entrevistas, e apesar de não ter sido uma orientação direta dos especialistas, consideramos que este módulo deve ser abordado após o módulo da segurança digital para a PAE (módulo 2). O guião de aprendizagem intermédio apresenta assim a seguinte sequência dos módulos: i) ambientação; introdução à procura ativa de emprego; a segurança digital na PAE; ferramentas de promoção profissional - criação de conteúdo digital; e por fim o módulo comunicação e colaboração na procura ativa de emprego. Considerando o input dos especialistas, o guião de aprendizagem inicial é reformulado ao nível dos temas, objetivos e atividades de aprendizagem. A carga horária do curso também é reajustada, bem como, o número de sessões por semana (ao invés de uma sessão por semana para cada um dos grupos, são definidas duas sessões por semana).

No guião de aprendizagem intermédio identificamos as competências-chave (da competência digital) a trabalhar em cada uma das áreas selecionadas para o estudo. No módulo de ambientação, não efetuamos alterações aos temas e duração inicialmente propostos. Procuramos, no entanto, detalhar as atividades inerentes a cada tema e concomitantemente aos conteúdos de aprendizagem (Figura a6).

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial
MI- Sessão de Ambientação	<p>1.1 - As RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>1.2 Nível da competência digital inicial dos participantes.</p> <p>1.3 O meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave.</p> <p>1.4 A rede Wi-fi nos dispositivos móvel.</p>	<p>- Identificar as RSO mais utilizadas e as que se pretende utilizar.</p> <p>- Identificar a competência digital inicial dos participantes.</p> <p>- Caracterizar o dispositivo móvel: alguns conceitos-chave e acesso ao Wi-fi.</p>	<p>Atividade 1.1 – Caracterização do meu dispositivo móvel.</p> <p>Atividade 1.2 – Análise do passaporte de competência digital de cada participante.</p> <p>Atividade 1.3 – Configuração do Wi-fi no dispositivo móvel.</p>	1 Dia	18/04/2018	18/04/2018	-	1 Hora e 30 min.

Figura a6. Proposta intermédia do módulo sessão de ambientação

No que respeita aos conteúdos do módulo 2, a especialista em refugiados reinstalados e procura ativa de emprego salienta que é importante os participantes realizarem um balanço pessoal das suas expectativas de emprego, para melhor orientar a procura de emprego. Refere ainda que é igualmente importante apresentar o contexto do mercado de trabalho em Portugal. A este respeito os especialistas em competência digital e RSO concordam com a sugestão dada. Considerando estas sugestões, para o módulo da procura ativa de emprego abordamos os seguintes temas:

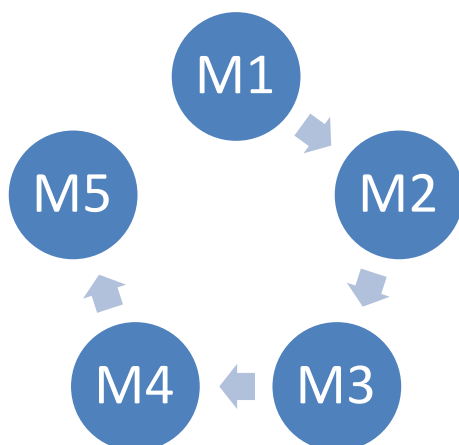
- i) a cultura organizacional em Portugal;
- ii) soft skills para a procura de emprego;
- iii) entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil;
- iv) direitos e deveres do trabalhador;
- v) plataformas de procura de emprego;
- vi) a entrevista de emprego: currículo; carta de motivação; certificados e diplomas; cartas de recomendação;
- vii) potenciais questões de uma entrevista de emprego.

Ainda nesta versão intermédia do guião de aprendizagem, não temos uma articulação inequívoca entre os temas, subtemas, objetivos e atividades de aprendizagem. (Figura a7). Esta articulação é realizada com maior precisão na proposta final do guião de aprendizagem.

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial
M2-Introdução à procura ativa de emprego	2.1 A cultura organizacional em Portugal. 2.2 <i>Soft Skills</i> para a Procura de Emprego. 2.3 Entre o emprego que pretendo e o emprego que se adequa ao meu perfil.	- Distinguir os requisitos do emprego pretendido e os requisitos do emprego que se adequa ao perfil do candidato. - Definir objetivos de procura de emprego. - Identificar algumas plataformas de emprego.	Atividade 2.1 – Identificação do emprego pretendido. Atividade 2.2 - Associação dos participantes ao Grupo online (Facebook);	1 Dia	21/06	22/06	-	1 Hora e 30 min.
	2.4 Direitos e deveres do trabalhador 2.5 Plataformas de procura de emprego 2.6 A entrevista de emprego: Currículo; Carta de motivação; certificados e diplomas; cartas de recomendação 2.7 Potenciais questões de uma entrevista de emprego	- Caracterizar as competências, interesses e características, pessoais e profissionais. - Avaliar as condições de trabalho e emprego apropriado. - Identificar os pressupostos a ter em consideração na aceitação de uma proposta de emprego.	Atividade 2.2 – Mapeamento do potencial emprego. Atividade 2.3 – Análise do Mapa Profissional. Atividade 2.4 – Análise de um estudo de caso, sobre como negociar o contrato de trabalho.	1 Dia	26/06	27/06	-	1 Hora e 30 min.

Figura a7. Proposta intermédia do módulo introdução à procura ativa de emprego

Estrutura da Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem – Grupo 1



Módulo 1 (M1) – Ambientação
Módulo 2 (M2) – Introdução à procura ativa de emprego
Módulo 3 (M3) – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego
Módulo 4 (M4) – Criação de Conteúdo Digital para a promoção profissional
Módulo 5 (M5) – Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária		Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial		
M3- Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego	<p>3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade</p> <p>3.1.1 O perfil nas RSO: Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p> <p>3.1.2 Declarações da Política de privacidade: Facebook, YouTube; LinkedIn, Instagram e Skype.</p> <p>3.1.3 Dados pessoais e privacidade em ambientes digitais.</p> <p>3.1.4 – Partilha de informação em ambientes digitais.</p> <p>3.1.5 – O regulamento geral de proteção de dados.</p>	<p>- Editar o perfil nas RSO: Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p> <p>- Discutir formas de proteger os dados pessoais e privacidade em ambientes digitais.</p> <p>- Discutir formas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-me a mim e aos outros de danos.</p> <p>- Indicar declarações da política de privacidade sobre como os dados pessoais são usados em serviços digitais.</p>	<p>Atividade 3.1.1 – Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype; Facebook, Instagram e YouTube para a presença profissional online.</p> <p>Atividade 3.1.2 – Configuração de medidas de segurança e proteção em ambientes digitais.</p> <p>Atividade 3.1.3 – Discussão sobre os cuidados de segurança na utilização de RSO na procura ativa de emprego.</p>	4 Dias	28/06 03/07	29/06 04/07	05/07 10/07	06/07 11/07	3 Horas	6 Horas
	<p>3.2 - Proteção de Dispositivos</p> <p>3.2.1 Os dispositivos informáticos: regras de boa utilização.</p> <p>3.2.2 Riscos e ameaças na utilização das RSO.</p> <p>3.2.3 Fiabilidade e a privacidade na procura ativa de emprego.</p>	<p>- Organizar formas de proteger os dispositivos e conteúdo digital.</p> <p>- Distinguir riscos e ameaças em ambientes digitais.</p> <p>- Selecionar medidas de segurança e proteção.</p> <p>- Explicar formas de respeitar a fiabilidade e a privacidade.</p>	<p>Atividade 3.2.1 – Configuração dos cuidados de proteção nos dispositivos informáticos.</p> <p>Atividade 3.2.2 – Discussão sobre riscos e ameaças, medidas de proteção e fiabilidade e privacidade na utilização de dispositivos.</p>	2 Dias	12/07 17/07	13/07 18/07			3 Horas	3 Horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária		Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial		
M3- Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego	<p>3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar</p> <p>3.3.1 Utilização da Tecnologia na procura ativa de emprego: Saúde física e psicológica.</p> <p>3.3.2 Perigos em ambientes digitais na procura ativa de emprego.</p> <p>3.3.3 Bem-estar e inclusão social na utilização da tecnologia.</p> <p>3.4 – Proteção do meio ambiente</p> <p>3.4.1 Impacto das tecnologias digitais no meio ambiente.</p>	<p>- Explicar formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionada com a utilização da tecnologia.</p> <p>- Selecionar formas de me proteger e aos outros de perigos em ambientes digitais.</p> <p>- Discutir tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais.</p> <p>- Discutir formas de proteger o meio ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização.</p>	<p>Atividade 3.2.3 – Configuração da identidade digital nas RSO: O que partilhar, como e quando.</p> <p>Atividade 3.2.4 – Descrição e caracterização das posturas ergonómicas na utilização de dispositivos móveis: saúde e Bem-estar.</p>	2 Dias	19/07 24/07	20/07 25/07			3 Horas	3 Horas
M4- Criação de Conteúdo Digital para a promoção profissional	<p>4.1 - Desenvolvimento de conteúdo digital</p> <p>4.1.1 A criação e edição de conteúdo digital para a promoção profissional com recurso ao Canva: Facebook; Instagram; LinkedIn; Skype e YouTube.</p> <p>4.1.2 Conteúdos digitais e presença <i>online</i>.</p>	<p>- Indicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos.</p> <p>- Exprimir através da criação de meios digitais.</p>	<p>Atividade 4.1.1 – Criação de um currículo no LinkedIn.</p> <p>Atividade 4.1.2 – Realização de pedidos de recomendação no LinkedIn.</p> <p>Atividade 4.1.3 – Criação de currículos, cartas de motivação e cartões de contacto com recurso ao Canva, para partilha no Facebook; Instagram; Skype; LinkedIn.</p> <p>Atividade 4.1.4 – Criação e edição de conteúdos no Instagram com marca profissional.</p>	3 Dias	26/07 31/07 02/08	27/07 01/08 03/08			3 Horas	3,5 Horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial
M4- Criação de Conteúdo Digital para a promoção profissional	4.2 – Integração e reelaboração de conteúdo digital 4.2.1 A imagem profissional no LinkedIn; Facebook; Instagram; Skype e YouTube: Conteúdos que potencializam o perfil na procura ativa de emprego. 4.3 Direitos de autor e licenças 4.3.1 Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego. 4.4 – Programação 4.4.1 – Ferramentas de programação.	- Discutir formas de modificar, aperfeiçoar, melhorar e integrar novo conteúdo e informação para criar outros novos e originais. - Discutir as regras de direitos de autor e as licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital. - Listar instruções para um sistema informático resolver um determinado problema ou executar uma tarefa específica.	Atividade 4.1.4 – Modificação, e integração de conteúdo e informação com recurso ao Biteable para partilha nas RSO. Atividade 4.1.5 – Discussão sobre as regras de direitos de autor e as licenças que se aplicam a dados e a conteúdo digital. Atividade 4.1.6 – Criação de uma app para um determinado segmento empresarial (Appy Pie).	3 Dias	07/08 09/08 14/08	08/08 10/08 15/08	3 horas	3,5 Horas
M5- Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego	5.1 – Interação através de tecnologias digitais 5.1.1 Estratégias de <i>Networking</i> no LinkedIn, Facebook, Skype e YouTube. 5.1.2 Formas de interação e pressupostos da comunicação digital.	- Selecionar uma variedade de tecnologias digitais para interagir. - Selecionar uma variedade de meios de comunicação digital apropriados para um determinado contexto.	Atividade 5.1 – Contacto com potenciais empregadores via: LinkedIn, Facebook, Skype e YouTube.	1 Dia	16/08	17/08	3Horas	1,5horas Horas
	5.2 - Partilha através de tecnologias digitais 5.1.2 Partilha de dados, informação e conteúdo digital com RSO.	- Manipular tecnologias digitais apropriadas para partilhar dados, informação e conteúdo digital. - Explicar como agir como Intermediário para partilhar informação e conteúdo através de tecnologias digitais.	Atividade 4.3 – Os recursos mais apropriados das RSO para a procura ativa de emprego. Atividade 4.4 – Discussão sobre	1 Dia	21/08	22/08	3 Horas	1,5 Horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial
M5- Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego		-Ilustrar práticas de referência e de atribuição de autoria.	as práticas de referência e de atribuição de autoria, na procura ativa de emprego.					
	5.3 – Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais 5.4 – Colaboração através de tecnologias digitais Processos colaborativos no Facebook, Skype; LinkedIn e YouTube.	- Selecionar serviços digitais para participar na sociedade. - Discutir tecnologias digitais apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão. - Selecionar ferramentas e tecnologias digitais para processos colaborativos.	Atividade 5.3.1 – Discussão sobre o papel das tecnologias digitais para participar na sociedade. Atividade 5.4.1 realização de role play sobre técnicas de entrevista para ser bem-sucedido numa entrevista via Skype.	3 Dias	23/08 28/08 30/08	24/08 29/08 31/08	5 horas	4,5 horas
	5.5 – Netiqueta 5.5.1 Comportamentos em ambientes digitais na procura ativa de emprego. 5.5.2 A audiência e a comunicação: estratégias de comunicação. 5.5.2 Diversidade cultural e geracional na procura ativa de emprego, com recurso a RSO.	- Discutir normas de comportamento e de <i>know-how</i> ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais. - Discutir estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência. - Discutir aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.	Atividade 5.5.1 realização de role play sobre comportamentos de netiqueta em ambientes digitais na procura ativa de emprego.	2 Dias	04/09 06/09	05/09 07/09	4	3 horas

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem	Sessão Presencial (em dias)	Carga horária			
					G1	G2	Online	Presencial
M5- Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego	5.6 Gestão de identidade digital 5.6.1 Identidade digital e reputação <i>online</i> na procura ativa de emprego.	- Exibir uma variedade de identidades digitais específicas. - Discutir formas específicas de proteger a minha reputação <i>online</i> . - Manipular dados que produzo através de ferramentas, ambientes ou serviços digitais.	Atividade 5.6.1 – Caracterização, discussão sobre a exibição das identidades digitais e a sua manipulação.	1 Dia	11/09	12/09	3	1,5 horas
Total				25 dias			33,5H	36,5H

Sessão presencial por semana, por grupo de formação (I e II)

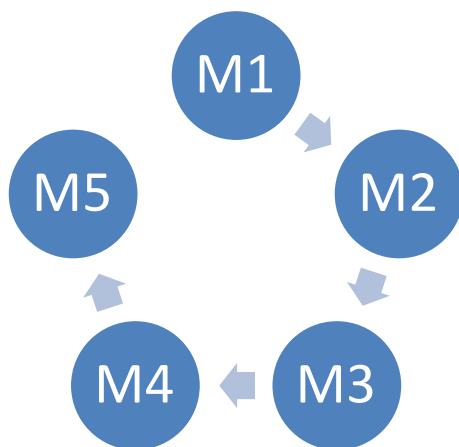
As sessões iniciam em finais de junho de 2018 (21 e 22 de junho respetivamente), e com previsão de término para a terceira semana de setembro de 2018 (11 e 12 de setembro). O guião de aprendizagem intermédio tem uma duração total de 25 dias de formação presencial, com uma carga horária de 33,5 horas presenciais e 33,5 horas de acompanhamento online, verificando uma redução significativa em relação ao guião de aprendizagem inicial.

Grupo I – 5 participantes

Grupo II – 4 participantes

No final de cada módulo é atribuído um certificado de participação de conclusão do mesmo.

Estrutura da Proposta Intermédia do Guião de Aprendizagem – Grupo 2



Módulo 1 (M1) – Ambientação
Módulo 2 (M2) – Introdução à procura ativa de emprego
Módulo 3 (M3) – Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego
Módulo 4 (M4) – Criação de Conteúdo Digital para a promoção profissional
Módulo 5 (M5) – Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego

As atividades propostas para o grupo 2, variam a partir do módulo 3, tendo em consideração o nível de competência-chave da competência digital.

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem
M3- Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego	<p>3.1 - Proteção de dados pessoais e privacidade</p> <p>3.1.1 O perfil nas RSO: Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p> <p>3.1.2 Declarações da Política de privacidade: Facebook, YouTube; LinkedIn, Instagram e Skype.</p> <p>3.1.3 Dados pessoais e privacidade em ambientes digitais.</p> <p>3.1.4 – Partilha de informação em ambientes digitais.</p> <p>3.1.5 – O regulamento geral de proteção de dados.</p>	<p>- Aplicar diferentes formas de proteger os meus dados pessoais e privacidade em ambientes digitais.</p> <p>- Explicar as declarações da política de privacidade que abordam a forma como os dados pessoais são usados em serviços digitais.</p> <p>- Aplicar diferentes formas específicas de partilhar os meus dados, enquanto me protejo a mim e aos outros contra perigos.</p> <p>- Editar o perfil nas RSO: Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype: Gestão e criação de contas.</p>	<p>Atividade 3.1.1 – Parte I- Proteção de Dados Pessoais-G2</p> <p>Atividade 3.1.2 – Reflexão sobre um caso prático; aplicação de formas de proteger os meus dados pessoais.</p> <p>Atividade 3.1.3 – Aplicar Formas Proteção de dados.</p> <p>Proposta de tarefas:</p> <p>3.1.1 – Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype; Facebook, Instagram e YouTube para a presença profissional online.</p>

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem
M3- Segurança: dispositivos móveis e ambientes digitais na procura ativa de emprego	<p>3.2 - Proteção de Dispositivos</p> <p>3.2.1 Os dispositivos informáticos: regras de boa utilização.</p> <p>3.2.2 Riscos e ameaças na utilização das RSO.</p> <p>3.2.3 Confiança e a privacidade na procura ativa de emprego.</p>	<p>- Aplicar diferentes formas de proteger dispositivos e conteúdo digital.</p> <p>- Distinguir uma variedade de riscos e ameaças em ambientes digitais.</p> <p>- Aplicar medidas de segurança e proteção.</p> <p>- Empregar diferentes formas de respeitar a fiabilidade e a privacidade.</p>	<p>Atividade 3.2.1 – Caso prático sobre as diferentes formas de proteção de dispositivos e conteúdo digital.</p> <p>Atividade 3.2.2 – Quiz – Distinguir variedade de riscos e ameaças em ambientes digitais.</p> <p>Atividade 3.2.3 – Quiz – Como empregar diferentes formas de respeitar a fiabilidade e a privacidade.</p>
	<p>3.3 - Proteção da Saúde e do bem-estar</p> <p>3.3.1 Utilização da Tecnologia na procura ativa de emprego: Saúde física e psicológica.</p> <p>3.3.2 Perigos em ambientes digitais na procura ativa de emprego.</p> <p>3.3.3 Bem-estar e inclusão social na utilização da tecnologia.</p> <p>3.4 – Proteção do meio ambiente</p> <p>3.4.1 Impacto das tecnologias digitais no meio ambiente.</p>	<p>- Mostrar diferentes formas de evitar riscos de saúde e ameaças ao bem-estar físico e psicológico ao utilizar tecnologias digitais.</p> <p>- Aplicar diferentes formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em <u>ambientes</u> digitais.</p> <p>- Mostrar diferentes tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais.</p> <p>- Mostrar diferentes formas de proteger o ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização.</p>	<p>Atividade 3.3.1 – Caso prático: Mostrar formas diferentes de evitar riscos e ameaças ao bem-estar físico e psicológico na utilização de tecnologias digitais.</p> <p>Atividade 3.3.2 – Aplicação de diferentes formas de proteção e utilização tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão social na procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 3.3.3 – Análise de um caso prático sobre as formas de proteger i ambiente decorrente da utilização de tecnologias digitais.</p>

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem
M4- Criação de Conteúdo Digital para a promoção profissional	<p>4.1 - Desenvolvimento de conteúdo digital:</p> <p>4.1.1 Introdução à Edição de Conteúdo Digital</p> <p>4.1.2 Introdução à edição de Áudio Digital</p> <p>4.1.3 Introdução à edição de Vídeo Digital</p> <p>4.1.4 Introdução à Fotografia Digital</p> <p>4.1.5 Criação de Conteúdo Digital e Oportunidades de emprego</p> <p>4.1.6 Conteúdos digitais e presença <i>online</i>.</p>	<p>- Mostrar formas de exprimir através da criação de meios digitais.</p> <p>- Aplicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos. https://www.microsoft.com/pt-pt/digitalliteracy/curriculum4.aspx</p>	<p>Atividade 4.1.4 – Caso prático: Formas de expressão através dos meios digitais.</p> <p>Atividade 4.1.1 – Caso prático: Criação de conteúdos em diferentes formatos (Currículo – LinkedIn; Currículo, carta de motivação e cartões de contacto com recurso ao Canva; Edição de som; edição e criação de vídeo; Currículos interactivos (com recurso ao socrative).</p>
	<p>4.2 – Integração e reelaboração de conteúdo digital</p> <p>4.2.1 A imagem profissional no LinkedIn; Facebook; Instagram; Skype e YouTube: Conteúdos que potenciam o perfil na procura ativa de emprego.</p> <p>4.3 Direitos de autor e licenças</p> <p>4.3.1 Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego.</p> <p>4.4 – Programação</p> <p>4.4.1 – Ferramentas de programação.</p>	<p>- Operar com novos itens diferentes de conteúdo e informação, modificando-os, aperfeiçoando-os, melhorando-os e integrando-os para criar outros novos e originais.</p> <p>- Aplicar diferentes regras de direitos de autor e licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital.- Operar com instruções para um sistema informático resolver um problema diferente ou executar tarefas diferentes.</p>	<p>Atividade 4.2.1 – Modificação, e integração de conteúdo e informação com recurso ao Biteable para partilha nas RSO.</p> <p>Atividade 4.3.1 – Caso prático: aplicação das regras de direitos de autor e as licenças que se aplicam a dados e a conteúdo digital.</p> <p>Atividade 4.4.1 – Criação de uma app para um determinado segmento empresarial (com recurso ao Appy Pie).</p>

Módulo	Temas	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de aprendizagem
M5- Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego	5.1 – Interação através de tecnologias digitais 5.1.1 Estratégias de <i>Networking</i> no LinkedIn, Facebook, Instagram, Skype e YouTube. 5.1.2 Formas de interação e pressupostos da comunicação digital.	- Usar uma variedade de tecnologias digitais para interagir. - Mostrar a outros os meios de comunicação digital mais apropriados para um determinado contexto.	Atividade 5.1.1 – Caso prático: Como usar as RSO para interagir com potenciais empregadores via: LinkedIn, Facebook, Instagram, Skype e YouTube. Atividade 5.1.2 – Caso prático – Como mostrar a outros os meios de comunicação apropriados.
	5.2 – Partilha através de tecnologias digitais 5.1.2 Partilha de dados, informação e conteúdo digital com RSO.	- Partilhar dados, informação e conteúdo digital através de uma variedade de ferramentas digitais apropriadas. - Mostrar a outros como agir como intermediário para partilhar informação e conteúdo através de tecnologias digitais. - Aplicar uma variedade de práticas de referência e de atribuição de autoria.	Atividade 5.2.1 – Caso prático: Os recursos mais apropriados para partilha de dados com recurso a RSO para a procura ativa de emprego. Atividade 5.2.2 – Caso prático: mostrar a outros como partilhar informação através de tecnologias digitais. Atividade 5.2.3 – Quiz: aplicação de práticas de referência e de atribuição de autoria.
	5.3 – Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais 5.4 – Colaboração através de tecnologias digitais Processos colaborativos no Facebook, Skype; LinkedIn e YouTube.	- Propor diferentes serviços digitais para participar na sociedade. - Utilizar tecnologias digitais apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão.	Atividade 5.3.1 – Caso prático: Serviços digitais para participar na sociedade: Serviços eletrónicos: Refujobs; IEF <i>online</i> ; portal do cidadão; SEF <i>online</i> .
M5- Comunicação e Colaboração na procura ativa de emprego		- Propor diferentes ferramentas e tecnologias digitais para processos colaborativos.	Atividade 5.3.2 – Grupo de discussão sobre como propor diferentes tecnologias digitais na PAE.
	5.5 – Netiqueta 5.5.1 Comportamentos em ambientes digitais na procura ativa de emprego. 5.5.2 A audiência e a comunicação: estratégias de comunicação. 5.5.2 Diversidade cultural e geracional na procura ativa de emprego, com recurso a RSO.	- Aplicar diferentes normas de comportamento e de <i>know-how</i> ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais. - Aplicar diferentes estratégias de comunicação em ambientes digitais adaptadas a uma audiência. - Aplicar diferentes aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.	Atividade 5.5.1 – Caso prático - role play sobre como aplicar diferentes normas de comportamento e de <i>know-how</i> ao utilizar tecnologias digitais com foco na procura ativa de emprego. Atividade 5.5.2 – Quiz: aplicação de estratégias de comunicação nos diferentes contextos culturais.
	5.6 Gestão de identidade digital 5.6.1 Identidade digital e reputação <i>online</i> na procura ativa de emprego.	- Usar uma variedade de identidades digitais. - Aplicar formas diferentes de proteger a minha reputação <i>online</i> , - Usar dados que eu produzo através de várias ferramentas, ambientes e serviços digitais.	Atividade 5.6.1 – Caso prático: utilização e aplicação de uma variedade de identidades digitais tendo em consideração a reputação <i>online</i> na procura ativa de emprego.

Anexo 17 – Nível de competência digital a atingir por cada um dos grupos de participantes

Para desenho e conceção das atividades dos módulos três, quatro e cinco, temos em consideração os níveis de competência-chave da competência digital a atingir por cada um dos grupos de participantes conforme apresentado abaixo:

Área: Segurança		
Competência	Nível 3 – Grupo 1	Nível 5 – Grupo 2
3.1 Proteção de dados pessoais e privacidade	<p>Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • explicar formas bem definidas e rotineiras de proteger os meus dados pessoais e a privacidade em ambientes digitais, • explicar formas bem definidas e rotineiras de usar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-me a mim e aos outros de danos, • indicar declarações da política de privacidade bem definidas e rotineiras de como os dados pessoais são usados em 	<p>Para além de orientar outros, sou capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicar diferentes formas de proteger os meus dados pessoais e privacidade em ambientes digitais, • aplicar diferentes formas específicas de partilhar os meus dados, enquanto me protejo a mim e aos outros contra perigos, • explicar as declarações da política de privacidade que abordam a forma como os dados pessoais são usados em serviços digitais.
3.2 Proteção de dispositivos	<p>Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • indicar formas bem definidas e rotineiras de proteger os meus dispositivos e conteúdo digital, • distinguir riscos e ameaças bem definidos e rotineiros em ambientes digitais, • selecionar medidas de segurança e proteção bem definidas e rotineiras, • indicar formas bem definidas e rotineiras de respeitar a fiabilidade e a privacidade. 	<p>Para além de orientar outros, sou capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aplicar diferentes formas de proteger dispositivos e conteúdo digital, • aplicar medidas de segurança e proteção, • distinguir uma variedade de riscos e ameaças em ambientes digitais, • empregar diferentes formas de respeitar a fiabilidade e a privacidade.

3.3 Proteção da saúde e do bem-estar	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • explicar formas bem definidas e rotineiras de como evitar riscos para a saúde, bem como ameaças ao bem-estar físico e psicológico, ao utilizar tecnologias digitais, • selecionar formas bem definidas e rotineiras de me proteger dos perigos em ambientes digitais, • indicar tecnologias digitais bem definidas e rotineiras para o bem-estar e inclusão sociais. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • mostrar diferentes formas de evitar riscos de saúde e ameaças ao bem-estar físico e psicológico ao utilizar tecnologias digitais, • mostrar diferentes tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais. • aplicar diferentes formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em ambientes digitais, (julgamos que este objetivo já está plasmado nas competências anteriores, motivo pelo qual não foi novamente explorado)
3.4 Proteção do meio ambiente	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • indicar impactos ambientais bem definidos e rotineiros decorrentes das tecnologias digitais e da sua utilização. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • mostrar diferentes formas de proteger o ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização.

Área: Criação de Conteúdo Digital		
Competência	Nível 3 – Grupo 1	Nível 5 – Grupo 2
4.1 Desenvolvimento de conteúdo digital	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • indicar modos de criar e editar conteúdo bem definido e rotineiro em formatos bem definidos e rotineiros, • me exprimir através da criação de meios digitais bem definidos e rotineiros. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • aplicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos, • mostrar formas de me exprimir através da criação de meios digitais.
4.2 Integração e reelaboração de conteúdo digital	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • explicar formas de modificar, aperfeiçoar, melhorar e integrar itens bem definidos de novo conteúdo e 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • operar com novos itens diferentes de conteúdo e informação, modificando-os, aperfeiçoando-os, melhorando-

	informação para criar outros itens novos e originais.	os e integrando-os para criar outros novos e originais.
4.3 Direitos de autor e licenças	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • indicar regras bem definidas e rotineiras de direitos de autor e licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • aplicar diferentes regras de direitos de autor e licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital.

Área: Comunicação e Colaboração		
Competência	Nível 3 – Grupo 1	Nível 5 – Grupo 2
5.1 Netiqueta	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • clarificar normas bem definidas e rotineiras de comportamento e de know-how ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais, • expressar estratégias bem definidas e rotineiras de comunicação adaptadas a uma audiência, • descrever aspetos bem definidos e rotineiros da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • aplicar diferentes normas de comportamento e de know-how ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais, • aplicar diferentes estratégias de comunicação em ambientes digitais adaptadas a uma audiência, • aplicar diferentes aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.
5.2 Envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • selecionar serviços digitais bem definidos e rotineiros para participar na sociedade, • indicar tecnologias digitais apropriadas, bem definidas e rotineiras para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão. 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • propor diferentes serviços digitais para participar na sociedade, • utilizar tecnologias digitais apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão.
5.3 Interação através de tecnologias digitais	Sozinho e a resolver problemas simples, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • realizar interações bem definidas e rotineiras com tecnologias digitais, 	Para além de orientar outros, sou capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • usar uma variedade de tecnologias digitais para interagir,

Área: Comunicação e Colaboração		
Competência	Nível 3 – Grupo 1	Nível 5 – Grupo 2
	<ul style="list-style-type: none"> • selecionar meios de comunicação digital apropriados, bem definidos e rotineiros para um determinado contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> • mostrar a outros os meios de comunicação digital mais apropriados para um determinado contexto.

Anexo 18 –Ficha de avaliação – avaliação global do curso

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião acerca do curso que decorreu de abril a dezembro de 2018 dinamizada. Os resultados obtidos serão protegidos e tratados de forma anónima e confidencial, servindo exclusivamente ao estudo em que se enquadra a investigação.

1. Identificação

Nome:

2. Assinale com um X o grupo a que pertence:

Grupo 1
Grupo 2

3. Para cada um dos grupos de perguntas que se seguem, utilize a seguinte escala:

Não concordo totalmente	Não concordo	Sem opinião	Concordo	Concordo plenamente
1	2	3	4	5

3.1 - Avalie de acordo com a escala anteriormente apresentada o papel do formador ao longo do curso:

	1	2	3	4	5
3.1.1 – Ao longo do curso o formador explicou os assuntos de forma clara					
3.1.2 – Ao longo do curso o formador dominou os assuntos abordados					
3.1.3 – Ao longo do curso o formador deixou-me à-vontade para poder participar					
3.1.4 – Ao longo do curso o formador ajudou-me a realizar as atividades					

5.5 - Avalie a organização do curso globalmente:

	1	2	3	4	5
3.2.1 - Os objetivos de todo o curso estavam claros					
3.2.2 – O curso estava bem organizado					
3.2.3 - Os documentos distribuídos ao longo do curso estavam claros e objetivos					

	1	2	3	4	5
3.2.4 - Os documentos distribuídos ao longo do curso ajudaram-me a realizar as tarefas relacionadas com a procura ativa de emprego					
3.2.5 - As atividades do curso estavam ajustadas aos assuntos abordados em cada um dos módulos					
3.2.6 - As atividades do curso foram ao encontro das minhas necessidades e expectativas profissionais					
3.2.7 - O tempo para realizar as atividades foi adequado ao longo de todo o curso					
3.2.8 - A disposição da sala contribuiu para interagir com os colegas e formador ao longo de todo o curso					

3.3. Avalie a sua participação no curso de acordo com a escala inicialmente apresentada:

	1	2	3	4	5
3.3.1 - Mostrei interesse em aprender os conteúdos apresentados ao longo de todo o curso					
3.3.2 - Comuniquei com os colegas e com o formador ao longo de todo o curso					
3.3.3 - Consegui realizar as atividades propostas sem dificuldade, ao longo de todo o curso					
3.3.4 - Consegui realizar as atividades no tempo proposto ao longo de todo o curso					

3.4. Ao longo do curso encontrou alguma oferta de emprego?

Sim
 Não

3.4.1 – Se respondeu sim na questão anterior, diga em que área, e qual o emprego que conseguiu. Se respondeu “não”, justifique porquê?

3.5. Depois de terminar o curso, encontrou alguma oferta de emprego?

Sim
 Não

3.5.1 – Se respondeu sim na questão anterior, diga em que área, e qual o emprego que conseguiu. Se respondeu “não”, justifique porquê?

3.6. Neste momento está a trabalhar?

Sim	<input type="checkbox"/>
Não	<input type="checkbox"/>

3.6.1 –Se respondeu sim na questão anterior, diga em que área, e qual o emprego que conseguiu. Se respondeu “não”, justifique porquê?

3.7. Se desejar, pode escrever alguns comentários sobre o curso (conteúdos, atividades, envolvimento pessoal):

Obrigada!

Anexo 19 –Flyer de Apresentação do Projeto

The flyer is a promotional document for a project. It features a light green background with a white sidebar on the left containing the university logo and project title. The main content area is white with a large, colorful graphic of social media and digital icons on the right. The text is organized into sections: Contextualização, VANTAGENS PARA OS PARTICIPANTES, DURAÇÃO DO PROJETO, COLABORAÇÃO PRETENDIDA, and CONTACTO. The contact information is provided at the bottom right, including a phone number, email, and the names of the project's organizers.

universidade de aveiro

Contextualização

O projeto "Desenvolvimento da competência digital com Redes sociais online: Apoio a Refugiados Reinstalados na Procura Ativa de Emprego" é desenvolvido no âmbito do doutoramento em multimédia em educação, da universidade de Aveiro.

Este projeto encontra-se estruturado em 3 fases: uma primeira fase de caracterização do perfil dos participantes; uma segunda fase de identificação das redes sociais online que utilizam, e competência digital que inicialmente possuem, para que numa terceira fase seja construído o modelo formativo adequado a estes participantes.

Tem como objetivo: compreender em que medida um modelo formativo baseado na competência digital, utilização das redes sociais online e estratégias de procura de emprego, contribui para apoiar os participantes na procura ativa de emprego.

PD + F FCT PhD PROGRAMMES

VANTAGENS PARA OS PARTICIPANTES:

- > Aumentar o seu nível de competências digitais para executar tarefas; resolver problemas; comunicar; criar e partilhar diferentes conteúdos.
- > Acesso a materiais de apoio ao desenvolvimento de competências Digitais.
- > Entrega de Certificado de Participação das competências digitais adquiridas.
- > Acompanhamento na procura ativa de emprego.

DURAÇÃO DO PROJETO

Estima-se que o curso desenvolva-se no decorrer do ano letivo 2017/2018, previsivelmente uma sessão por semana, com início no mês de janeiro, e término de participação a junho/julho de 2018.

COLABORAÇÃO PRETENDIDA

- > Indicação de beneficiários de protecção internacional, ou refugiados reinstalados que falem, compreendam e escrevam o português, entre os 35 e os 54 anos de idade, que poderão participar no projecto;
- > Disponibilização de uma sala que possa ser utilizada para a dinamização das sessões, com acesso à Internet e computadores;
- > Entrevista a Responsáveis do centro.

CONTACTO

Tlm.: xxxxxxxxx
Email: xxxxxxxx@gmail.com

Formadora: Anícia Trindade
Orientadora: Ana Balula - UA
Coorientadora: Guilhermina Miranda- IE-UL

Obrigada!

Anexo 20 – Template – Passaporte de Competência Digital Inicial

Passaporte da competência digital*

Data de chegada:

*Documento produzido no âmbito do Doutoramento em Multimédia em Educação

Grupo I

Experiência profissional:

Resumo

área	Nível (média)
Média Segurança	2
Média Comunicação e Colaboração	1
Média Criação e Conteúdo digital	1
Média Informação e Literacia de Dados	1
Média Resolução de Problemas	1

Escala	Nível
Não tenho esta competência	0
Sei com o apoio de alguém	1
Sei com alguma autonomia e apoio quando necessário	2
Sei de forma autónoma	3
Sei de forma autónoma e de acordo com as minhas necessidades	4
Sei de forma autónoma e consigo ensinar outros	5
Sei e sou capaz de ensinar outros e me adaptar a outras pessoas num contexto complexo	6
Sei e contribuo para a prática profissional e oriento outros	7
Sei e proponho novas ideias e processos para a área	8



Nível a desenvolver

3

INICIAL

Nome:

área	Competência	Nível
Segurança	Proteção de dispositivos	1
Segurança	Proteção da informação pessoal e da privacidade	1
Segurança	Proteção da saúde e bem-estar	0
Segurança	Proteger o ambiente	5
Média		2

área	Competências	Nível
Informação e literacia de dados	Pesquisar, procurar e selecionar dados, informação e conteúdo digital	2
Informação e literacia de dados	Avaliar dados, informação e conteúdo digital	0
Informação e literacia de dados	Gerir dados, informação e conteúdo digital	1
Média		1

área	Competências	Nível
Comunicação e colaboração	Interagir através de tecnologias digitais	2
Comunicação e colaboração	Partilhar através de tecnologias digitais	0
Comunicação e colaboração	Envolver-se na sociedade através de tecnologias digitais	1
Comunicação e colaboração	Colaborar através de plataformas digitais	0
Comunicação e colaboração	Netiqueta	2
Comunicação e colaboração	Gerir a identidade digital	0
Média		1

área	Competências	Nível
Criação de conteúdo digital	Desenvolver conteúdo digital	1
Criação de conteúdo digital	Integrar e recriar conteúdos digitais	1
Criação de conteúdo digital	Direitos de autor e licenças	0
Criação de conteúdo digital	Programação	0
Média		1

área	Competências	Nível
Resolução de problemas	Resolução de problemas técnicos	1
Resolução de problemas	Identificação de necessidades e respostas tecnológicas	1
Resolução de problemas	Utilização criativa das tecnologias digitais	2
Resolução de problemas	Identificação de lacunas de competências digitais	1
Média		1

Anexo 21 – Questionário 01 – Base de dados

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase I

Anexo 22 – Questionário 01 – Análise de Dados

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase I

Anexo 23 – Gráficos e Quadros – Fase I e II

Fase I – Gráficos e Quadros

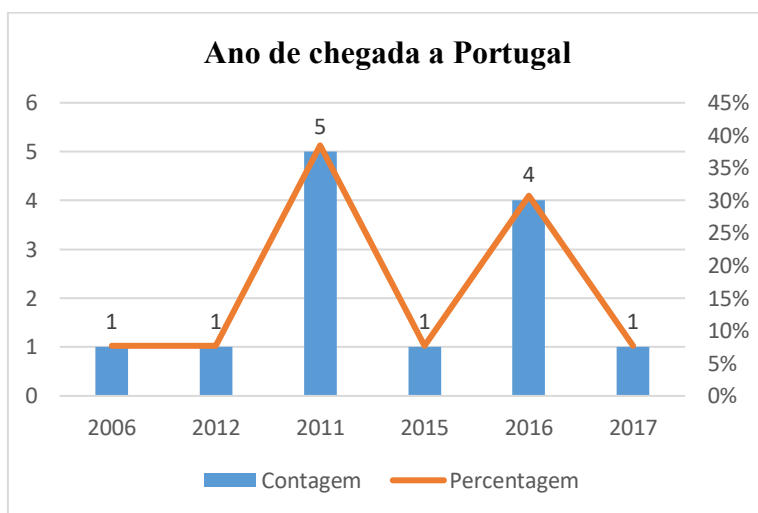


Gráfico a. Ano de chegada a Portugal

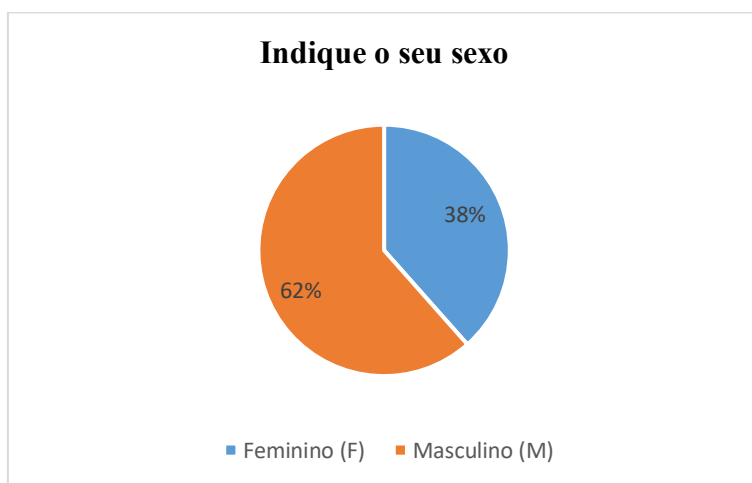


Gráfico b. Caracterização Demográfica – Sexo

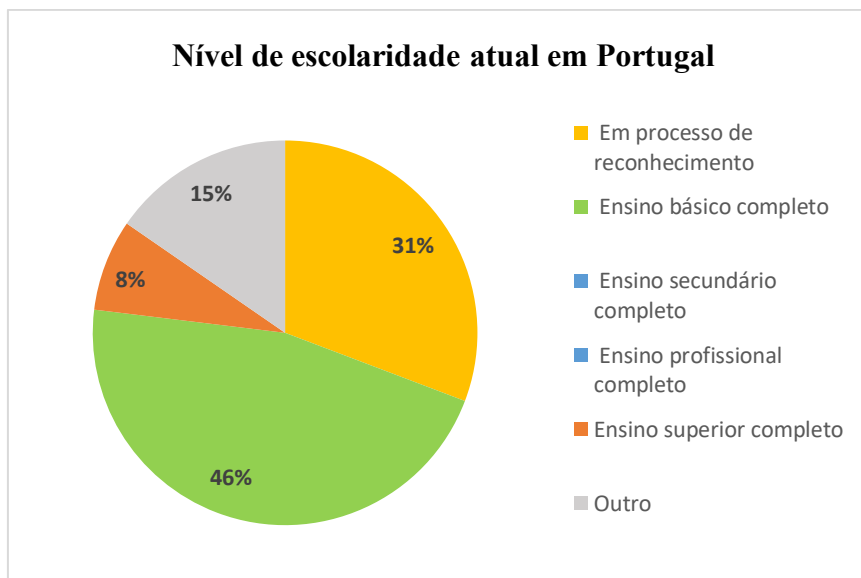


Gráfico c. Nível de escolaridade atual em Portugal

Quadro a – Equipamentos que os participantes utilizam para aceder à internet

Que equipamentos informáticos utiliza para poder aceder à internet?		
Resposta	Contagem	Percentagem
Principalmente o computador fixo e ou portátil	1	8%
Principalmente o dispositivo móvel (Smartphone; tablet, etc.)	12	92%

Quadro b – Locais em que os participantes acedem à internet

Quando acede à internet, em que locais acede principalmente?		
Resposta	Contagem	Percentagem
Em minha casa	10	77%
No local de trabalho	0	0%
No local de trabalho e em casa	1	8%

Quando acede à internet, em que locais acede principalmente?

Em locais públicos com acesso à internet (Ex.: salas de estudo; espaços café, etc.)	1	8%
Em qualquer um dos locais indicados nos pontos anteriores	1	8%

Quadro c – *Frequência de acesso à internet pelos participantes*

Com que frequência acede à internet?

Resposta	Contagem	Percentagem
Utilizo todos os dias	11	85%
Utilizo algumas vezes por semana	1	8%
Utilizo algumas vezes por mês	0	0%
Utilizo muito raramente (por exemplo, de 3 em 3 meses)	1	8%

Quadro d – *Situação de residência dos participantes em Portugal*

Qual a sua situação de residência em Portugal?

Resposta	Contagem	Percentagem
Habitação arrendada (renda paga por mim)	10	77%
Casa arrendada pela Segurança Social	3	33%

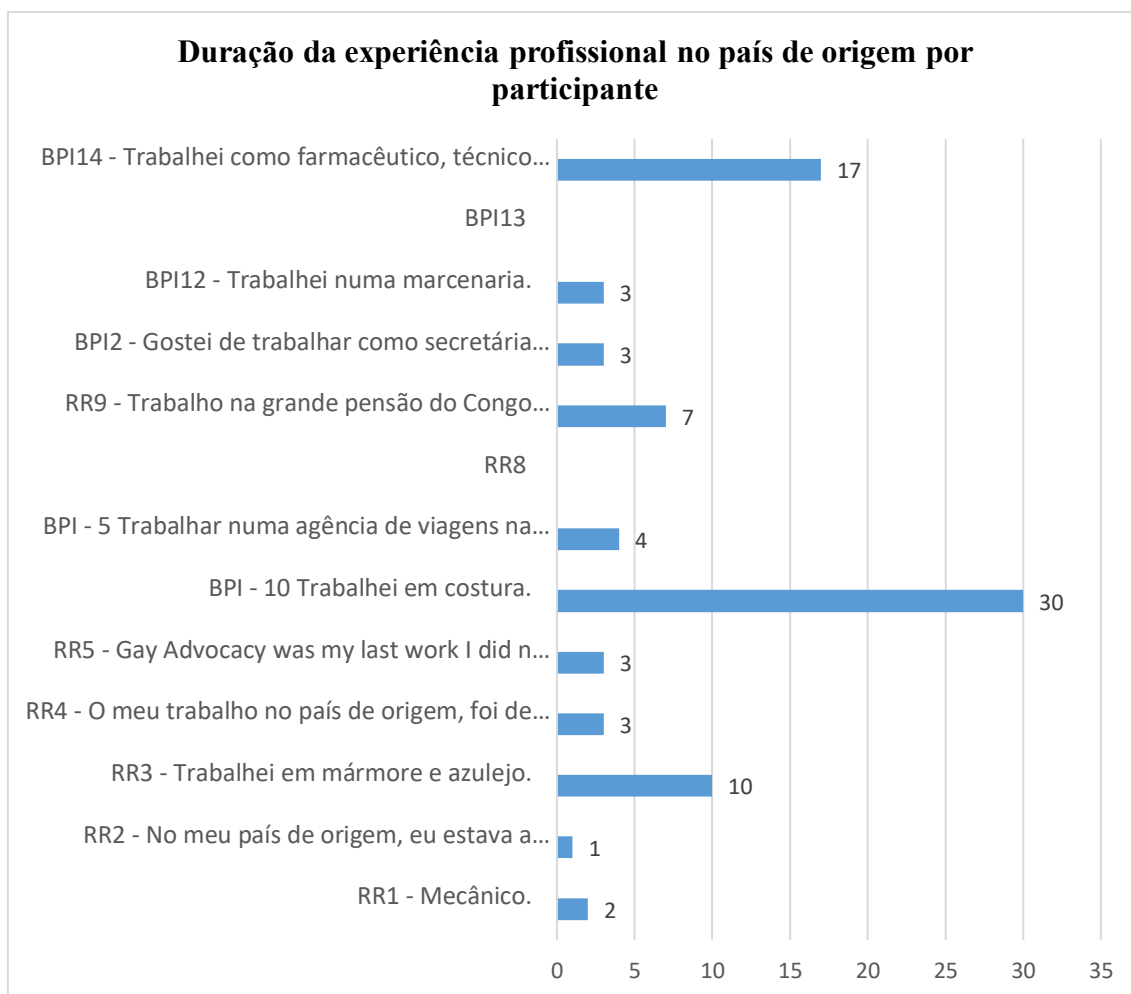


Gráfico d. Duração da experiência profissional por participante.

Fase II – Gráficos e Quadros

Quadro e – *Análise de conteúdo do resumo descritivo de um dia de utilização das RSO pelos participantes*

Código	Resumo descritivo de um dia de utilização das RSO pelos participantes	Ações habituais	Fi
RR1	Eu uso o Facebook para encontrar os meus amigos e família.	- encontrar os meus amigos e família.	1

Código	Resumo descritivo de um dia de utilização das RSO pelos participantes	Ações habituais	Fi
RR2	Eu falo sempre com os meus irmãos e os meus filhos e os meus amigos. Eu também partilho informações/ e conteúdos sobre saúde/e escolhas de trabalho/, e outras informações importantes para as famílias.	- falo sempre com os meus irmãos e os meus filhos e os meus amigos	1
		- partilho informações	4
RR4	Utilizo as redes sociais online para ler história, como o desenvolvimento do mundo.	- ler história	2
BPI4	O YouTube WhatsApp ajudam-me a estar em contacto com as informações do mundo.	- estar em contacto com as informações do mundo.	1
BPI5	No Google costumo a procurar informação do meu interesse.	- procurar informação do meu interesse	1
RR8	Uso no meu dia-a-dia para partilhar informações/, falar com amigos e familiares/, partilha de conteúdos com colegas/, arquivo e partilha de documentos/.	- partilhar informações	4
		- falar com amigos e familiares	1
RR9	Falar com amigos, familiares, partilhar informação do meu interesse, para participar na sociedade portuguesa.	- Falar com amigos, familiares	1
		- partilhar informação	1
		- participar na sociedade portuguesa	1
BPI2	Costumo pesquisar informações relacionados a questões de boa	- pesquisar informações	4

Código	Resumo descritivo de um dia de utilização das RSO pelos participantes	Ações habituais	Fi
	alimentação/, informando-me sobre a situação atual económica do meu e de outros países/. Procuo emprego, comunico-me com pessoas conhecidas, ouço música, pesquisa para aprender a fazer comida mais saudável/, pesquisa também sobre a vida dos famosos, etc.	- Procuo emprego	1
		- comunico-me com pessoas conhecidas	1
		- ouço música	1
RR12	Procurar informações detalhadas sobre a nossa vida/ e sobre situações gerais/ e conhecer outras pessoas.	- Procurar informações	3
BPI13	No Facebook eu costumo falar com os meus amigos e familiares. No YouTube eu costumo escutar músicas e filmes do meu país. No Google é só para pesquisar informação de meu interesse. O WhatsApp às vezes falo com o meu namorado.	- falar com os meus amigos e familiares	1
		- escutar músicas e filmes do meu país	1
		pesquisar informação de meu interesse	1
		falo com o meu namorado	1
BPI14	Para ter informação e comunicar com amigos/familiares: Facebook; WhatsApp; Twitter; YouTube.	- Para ter informação	1
		- comunicar com amigos/familiares	1

Anexo 24 – Questionário02 – Base de Dados, Gráficos, Estatística descritiva

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase II

Anexo 25 – Questionário02 – Passaporte Competência Digital Inicial- Perfil por Refugiado

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase I

Anexo 26 – Análise de Conteúdo – Especialista em Competência Digital

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase II

Anexo 27 – Análise de Conteúdo – Especialista em Refugiados Reinstalados e Beneficiários de Proteção Internacional, e Procura Ativa de Emprego

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase II

Anexo 28 – Análise de Conteúdo – Especialista em Redes Sociais Online

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase II

Anexo 29 – Avaliação Global da Satisfação com o Curso

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase III

Anexo 30 – Avaliação da Competência Digital Final

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase III

Anexo 31 – Gráficos e Quadros – Fase III

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase III

Anexo 32 – Passaporte do Nível de Competência Digital Final

Consultar anexo na pasta disponível no CD – ROM – Fase III

Anexo 33 – Proposta final do Guião de Aprendizagem

Proposta final do Módulo 1 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem.

No módulo 1, sessão de ambientação, manteve-se a carga horária de 1 hora e 30 minutos inicialmente proposta. Apenas considera-se redistribuir o tempo pelos quatro objetos de aprendizagem. Assim, os dois primeiros temas deste módulo têm a duração de 15 minutos, e os dois últimos a duração de 30 minutos. Uma vez que durante o dia os participantes têm outras atividades pessoais e profissionais, para as sessões presenciais, considera-se que o horário pós-laboral das 19 horas às 20 horas e 30 minutos ajusta-se à disponibilidade de todos os participantes no estudo. No módulo sessão de ambientação, após a distribuição do programa do curso a cada participante, solicita-se aos mesmos que partilhem se concordam com a estrutura do curso, e a forma como os conteúdos serão dinamizados nos módulos seguintes, sendo que de forma unânime comprometeram-se com

o horário estabelecido. Na reestruturação do módulo 1, é realizada a articulação entre os subtemas, objetivos de aprendizagem, e as atividades de aprendizagem. Cada tema do módulo 1 corresponde a um objeto de aprendizagem com os respetivos componentes anteriormente referidos.

Pelo exposto, no tema “As redes sociais online – definição, utilização e vantagens” é composto por cinco atividades relacionados com os subtemas: o que são RSO? Balanço da utilização das RSO; Vantagens da utilização das RSO na procura ativa de emprego. Por sua vez, o tema “Competência digital inicial”, apresenta duas atividades relacionadas com os subtemas: “nível da competência digital inicial dos participantes”.

No tema, “Características dos dispositivos móveis” explora-se os temas: “O meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave e acesso à rede Wi-Fi”. Este subtema apresenta três atividades: “visionamento de um vídeo sobre as características dos dispositivos móveis; preenchimento individual de uma grelha de caracterização de dispositivos móveis, de acordo com as características particulares do dispositivo de cada participante, nomeadamente: (i) ROM (memória interna-espço total em Giga Bytes (GB); ii) memória utilizada (espço utilizado); iii) RAM (memória volátil); iv) memória extensível (cartão micro SD); v) sistema operativo; versão; vi) modelo; vii) fabricante/Marca; viii) tamanho do ecrã (polegadas); ix) resolução do ecrã (pixels)). Ainda neste ponto, apresenta-se e demonstra-se como realizar a configuração do WiFi no dispositivo móvel pessoal”. O último e quarto tema, “formato das sessões presenciais e online”, reveste-se essencialmente na abertura dos grupos de discussão para os dois grupos, com a possibilidade de os participantes poderem colocar as dúvidas e questões relacionadas com a sessão presencial ainda no decorrer da semana. O Quadro f detalha: i) os temas e subtemas, ii) os objetivos e iii) as atividades de aprendizagem do módulo 1.

Quadro f – Proposta Final do Módulo 1 – Ambientação

Tema/ duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M1 – OA1. – As Redes sociais Online (RSO) Definição, utilização e vantagens/ 15 minutos.	1.1. O que são RSO?	1.1.1 Descrever o que são RSO	Atividade 1.1.1_1 Partilha em PPT da definição do conceito de RSO. Atividade 1.1.1_2 Definição mais correta do conceito de RSO
	1.2. Balanço da utilização das RSO	1.2.1 Identificar as RSO a utilizar no estudo.	Atividade 1.2.1_1 Partilha em PPT e discussão oral das expectativas dos participantes quanto à utilização das RSO.
	1.3. Vantagens de utilização das RSO na procura ativa de emprego	1.3.1 Descrever as vantagens de utilização das RSO para a procura ativa de emprego.	Atividade 1.3.1_1 Partilha em PPT das vantagens de utilização das RSO na procura ativa de emprego. Atividade 1.3.1_2 Identificação das vantagens de utilização das RSO na procura ativa de emprego.
M1 – OA2 – Competência Digital Inicial/ 15 minutos	1.4. Nível de competência digital inicial dos participantes	1.4.1 Caracterizar o nível de competência digital inicial	1.4.1_1 Partilha em PPT das Competências Digitais a trabalhar na formação.
			1.4.1_2 Entrega e discussão individual do Passaporte de Competência Digital de cada participante.
M1 – OA3 – Caracterização de dispositivos móveis/ 30 minutos.	1.5. O meu dispositivo móvel: alguns conceitos-chave e acesso à rede Wi-Fi	1.5.1. Identificar algumas características de dispositivos móveis 1.5.2 Descrever alguns conceitos-chave sobre dispositivos móveis	Atividade 1.5.1_1 Partilha e discussão em ppt, sobre alguns conceitos-chave e características de dispositivos móveis Atividade 1.5.1_2 Preenchimento individual de uma grelha de caracterização de dispositivos móveis, de acordo com as características particulares do dispositivo de cada participante Atividade 1.5.2_1 Preenchimento individual de uma ficha, sobre alguns conceitos-chave sobre dispositivos móveis
		1.5.3 Configurar o acesso do dispositivo móvel ao Wi-fi.	Atividade 1.5.3_1 Configuração do WiFi no dispositivo móvel pessoal.

Tema/ duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M1- OA4 – Formato da componente online/ 30 minutos.	1.6. Componente online do curso “Desenvolvimento de Competência digital com foco na procura ativa de emprego.	<p>1.6.1. Apresentar a componente online do curso: Grupo fechado de Facebook e Messenger.</p> <p>1.6.2 Participar na componente online do curso: Grupo fechado de Facebook e Messenger</p>	<p>Atividade 1.6.1_1 Partilha em ppt do formato da componente online do curso e regras a respeitar</p> <p>Atividade 1.6.2_1 Abertura de um grupo no Messenger do Facebook, pelo formador, para os participantes colocarem dúvidas e questões relacionados com os temas abordados nas sessões presenciais.</p>

Proposta final do Módulo 2 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem.

Na proposta intermédia do guião de aprendizagem, este módulo tinha uma carga horária de 3 horas, num total de três dias. Na proposta final o módulo 2 tem uma carga horária de 15 horas presenciais redistribuídas pelos quatro objetos de aprendizagem deste módulo (Quadro g). No tema o contexto do mercado de trabalho aborda-se os subtemas: i) a cultura organizacional em Portugal; ii) direitos e deveres dos trabalhadores; iii) soft skills e hard skills para a procura de emprego. Neste subtema o formador recolhe a ficha da atividade “identificação do emprego pretendido” e “identificação de soft skills e hard skills”, para que, na sessão seguinte, discutir oralmente com o grupo de participantes, sobre o emprego que cada um deseja encontrar e conseguir, bem como, se detêm as soft skills e hard skills necessárias para a função. Pelo exposto, no segundo tema deste módulo, expectativas de emprego, dá-se enfoque aos seguintes subtemas: i) o emprego pretendido: considerações; ii) as condições contratuais. No terceiro tema sobre as “RSO e outros instrumentos para a PAE” apresentamos: i) as RSO e outros sites úteis para a procura ativa de emprego; ii) a entrevista de emprego: potenciais questões. No quarto e último tema deste módulo “criar um negócio”, apresenta-se os subtemas: i) o perfil do empreendedor e suas competências; ii) etapas para criar o próprio emprego; iii) redes de financiamento e formas jurídicas.

Neste módulo solicitámos aos participantes que fizessem algumas das atividades práticas em casa, isto é, algumas das atividades explicadas na sessão, são trabalhos para casa (TPC), a serem discutidas e trabalhadas nas sessões seguintes. Com esta estratégia rentabilizámos as atividades realizadas na sessão presencial, da qual é exemplo a elaboração e/ou atualização do currículo, de carta de motivação e pedido de recomendações, assim como atividade

criação do plano de negócio. A componente online do curso é útil para eventuais questões e dúvidas que surjam aquando da realização dos TPC. No Quadro g apresentamos: a relação dos temas, subtemas, objetivos de aprendizagem e as respetivas atividades de aprendizagem.

Quadro g

Proposta Final – Introdução à Procura Ativa de Emprego – Módulo 2

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M2 – OA1 – O contexto do mercado de trabalho / 4 horas e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por cada subtema)	2.1. A cultura organizacional em Portugal.	2.1.1 Caracterizar a cultura organizacional em Portugal.	Atividade 2.1.1_1 Partilha e discussão em ppt sobre a cultura organizacional em Portugal.
			Atividade 2.1.1_2 Preenchimento da Ficha de caracterização da cultura organizacional: Portugal versus País de origem.
			Atividade 2.1.1_3 Análise de um estudo de caso sobre a cultura organizacional em Portugal.
	2.2. Direitos e deveres dos trabalhadores.	2.2.1. Descrever os direitos e deveres dos trabalhadores.	Atividade 2.2.1_1 Partilha e discussão em ppt em Ppt sobre os direitos e deveres dos trabalhadores.
			Atividade 2.2.1_2 Preenchimento de uma ficha para indicação dos direitos e deveres de um trabalhador.
	2.3. Soft skills e hard Skills para a Procura de Emprego.	2.3.1. Descrever em que consistem hard skills e soft skills.	Atividade 2.3.1_1 Partilha e discussão em Ppt sobre hard skills e soft skills.
2.3.2. Identificar as soft skills e hard skills para a PAE.		Atividade 2.3.2_1 Preenchimento individual de uma grelha de identificação de hard skills e soft skills Atividade 2.3.2_2 – Preenchimento de uma ficha de Identificação do emprego pretendido.	

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M2 – OA2 – Expectativas de Emprego / 3 horas	2.4. Emprego pretendido: Considerações.	2.4.1. Identificar o emprego que pretende procurar e os requisitos do emprego que se adequa ao perfil do candidato.	Atividade 2.4.1_2 – Partilha e discussão oral sobre o emprego pretendido e a alternativa ao emprego pretendido. Atividade 2.4.1_3 – Preenchimento da ficha requisitos do emprego pretendido/G1 e G.2
	2.5. – Condições contratuais.	2.5.1 Descrever em que consiste alguns tipos de contrato.	Atividade 2.5.1_1 – Partilha e discussão oral sobre os tipos de contrato de trabalho
M2 – OA3 – RSO e outros instrumentos para a PAE / 3 horas (1 hora e 30 minutos por cada subtema)	2.6. RSO e documentos para a procura ativa de emprego.	2.6.1. Identificar e descrever as RSO que podem ser utilizadas para a PAE.	Atividade 2.6.1_1 – Partilha e discussão oral sobre a utilidade das RSO e outros sites úteis na PAE. Atividade 2.6.1_2 – Acesso e consulta das RSO para PAE e outros sites úteis.
		2.6.2. Criar e/ou atualizar alguns documentos para a PAE (currículo, carta de motivação; pedidos de cartas de recomendação).	Atividade 2.6.2_1 – Partilha e discussão sobre a elaboração de: currículos; cartas de motivação e pedidos de cartas de recomendação. Atividade 2.6.2_2 – Ficha sobre a elaboração de: currículos; cartas de motivação e pedidos de cartas de recomendação – Atividade TPC para posterior análise do formador.
	2.7. A entrevista de emprego: potenciais questões.	2.7.1. Descrever algumas regras a ter em consideração numa entrevista de emprego.	Atividade 2.7.1_1 – Partilha e discussão oral sobre as regras a adotar nas entrevistas de emprego.
		2.7.2. Responder a algumas potenciais questões numa entrevista de emprego.	Atividade 2.7.2_1 – Como responder a questões de emprego? – Estudo de Caso: Exercício prático.
M2 – OA4 – Criar um negócio/ 4 horas e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por cada subtema)	2.8. – O perfil do empreendedor e suas Competências	2.8.1. Descrever o perfil do empreendedor e suas competências.	Atividade 2.8.1_1 – Partilha e discussão oral sobre o perfil do empreendedor e suas competências.
		2.8.2. Identificar as suas competências enquanto potencial empreendedor.	Atividade 2.8.2_1 – Preenchimento de uma ficha de identificação das competências enquanto potencial empreendedor.
	2.9. – Etapas para criar o próprio emprego.	2.9.1. Especificar os passos necessários para a criação do negócio.	Atividade 2.9.1_1 – Partilha e discussão oral sobre as etapas para criação do próprio emprego. Atividade 2.9.1_2 – Preenchimento de uma ficha do modelo Canva do plano de negócios. (atividade em contínuo –

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			Realizado em casa e discutido na sessão online e presencial
	2.10. – Redes de financiamento e Formas jurídicas.	2.10.1 - Identificar alguns sites de incentivo à criação do emprego.	Atividade 2.10.1_1 – Partilha e discussão oral sobre incentivos à criação de emprego e formas jurídicas da criação de um emprego Atividade 2.10.1_2 – Pesquisa de sites de incentivo à criação de emprego.
		2.10.2 - Descrever algumas formas jurídicas da criação de um emprego.	Atividade 2.10.2_1 – Preenchimento de uma ficha de identificação das formas jurídicas de criação de emprego.

Proposta final do Módulo 3 – Desenho e concepção dos objetos de aprendizagem.

Após efetuado o levantamento das orientações profissionais dos participantes, define-se os temas, objetivos de aprendizagem e atividades do módulo três. A construção deste módulo tem por base a versão atualizada do referencial DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017; Lucas & Moreira, 2017), adaptando o mesmo para um cenário de PAE (Kluzer et al., 2018). A área da segurança é a quarta área do referencial DigComp 2.1 (Lucas & Moreira, 2017). Em nosso entender, e corroborado igualmente pelos especialistas entrevistados neste estudo, optamos por trabalhar esta área de competência digital em primeiro lugar, para assegurar que os participantes têm conhecimentos de segurança quando utilizam as RSO para a PAE. Esta é composta por quatro competências-chave, que no módulo 3 seguem a seguinte ordem: i) proteção dos dispositivos; ii) proteção de dados pessoais e privacidade; iii) proteção da saúde e bem-estar; e por fim; iv) proteção do ambiente. Não obstante, o referencial DigComp 2.1 apresenta uma sequência diferente (a competência-chave “proteção de dispositivos” é apresentada em primeiro lugar (Lucas & Moreira, 2017).

Cada competência-chave está associado: i) os níveis de proficiência; ii) os conhecimentos, habilidades e atitudes aplicáveis a cada competência; iii) e alguns exemplos de uso relacionados com a procura ativa de emprego. Para realizar as atividades utilizamos as seguintes RSO: o Messenger e o Facebook; o YouTube; o Gmail, e o motor de busca: Chrome. Utilizamos também as ferramentas de edição e produção de texto, para construção de alguns materiais a apresentar e a distribuir nas sessões presenciais. Como já tivemos oportunidade de referir, dado que na fase II do nosso projeto verificamos que alguns dos RR e BPI indicam possuir um nível de competência um, e outros indicavam possuir um nível de

competência três, resolvemos dividir os participantes em dois grupos. Neste sentido, para o grupo 1 organizámos as atividades para o nível de proficiência três (realizar sozinho, no domínio da compreensão, tarefas bem definidas e rotineiras, e problemas simples). Enquanto que para o grupo 2, estruturámos as atividades com vista a atingirem o nível cinco de proficiência (realizar tarefas e problemas diferentes, orientando outros no domínio da aplicação). Pelo exposto, os objetivos de aprendizagem a atingir por cada um dos grupos, também é diferente. Não obstante os temas e subtemas trabalhados no módulo são semelhantes para os dois grupos (Quadro h).

A proposta intermédia do guião de aprendizagem prevê uma carga horária de 12 horas presenciais (num total de 8 dias) e 12 horas de acompanhamento online. Ao implementar os conteúdos de aprendizagem, verificámos a necessidade de articular: os temas, subtemas, e objetivos de aprendizagem, assim como as atividades de aprendizagem. Neste processo a carga horária presencial passa a ter 16 horas e 30 minutos, e 16 horas e 30 minutos de acompanhamento online (1 hora e 30 minutos por dia, num total de 11 dias). Perfaz assim um total de 33 horas. No entanto, pelo facto dos participantes terem faltado com alguma frequência a algumas sessões presenciais (por motivos de doença, notícias de luto, e outros problemas pessoais) existe a necessidade de repetir alguns temas deste módulo. No Quadro h (grupo 1) e no Quadro i (grupo 2) apresentamos o plano de sessão final para os dois grupos.

Quadro h

Módulo Segurança digital na PAE – Grupo 1

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
<p>M3 – OA1 – Proteção de dados pessoais e privacidade/ 6 horas minutos (1 hora e 30 minutos por subtema)</p>	<p>3.1. Dados pessoais e privacidade nas RSO para a PAE.</p>	<p>3.1.1 – Explicar formas bem definidas e rotineiras de proteger os meus dados pessoais e a privacidade em ambientes digitais</p>	<p>Atividade 3.1.1_1 – Partilha e discussão em ppt sobre formas bem de proteger os meus dados pessoais a privacidade em ambientes digitais.</p>
		<p>3.1.2 – Descrever alguns tipos de vírus informáticos.</p>	<p>Atividade 3.1.2_1 Visionamento de um vídeo sobre vírus informáticos e discussão oral sobre o tema Atividade 3.1.2_2 Ficha individual sobre dados pessoais e privacidade.</p>
	<p>3.2 – Formas de proteger os meus dados pessoais e privacidade nas RSO na PAE.</p>	<p>3.2.1 – Discutir formas de proteger os dados pessoais e privacidade RSO</p>	<p>Atividade 3.2.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre formas de proteger os dados pessoais e privacidade nas RSO. Atividade 3.2.1_2 – Ficha individual sobre proteger o acesso às RSO, definindo senhas fortes para evitar que outros descubram com facilidade a senha escolhida – <i>A minha senha é segura?</i></p>
	<p>3.3 – Privacidade e o regulamento geral de proteção de dados.</p>	<p>3.3.1 – Indicar declarações da política de privacidade sobre como os dados pessoais são usados em serviços digitais.</p>	<p>Atividade 3.3.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre as políticas de privacidade e o RGPD. Atividade 3.3.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre o RGPD. Atividade 3.3.1_3 – Ficha individual sobre declarações e política de privacidade.</p>
<p>3.4 – O perfil profissional nas RSO: Email; Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn, Messenger e Skype – Gestão, edição e criação de contas para a PAE.</p>	<p>3.4.1 – Discutir formas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-me a mim e aos outros de danos no Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype.</p>	<p>Atividade 3.4.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre formas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável - o perfil profissional nas RSO. Atividade 3.4.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre a criação de conta no LinkedIn, Instagram e Skype. Atividade 3.4.1_3 – Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype;</p>	

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			Facebook, Instagram e YouTube para a presença profissional online.
M3 – OA2 – Proteção de dispositivos / 4 horas e 30 minutos por subtema)	3.5 - Formas de proteger os dispositivos.	3.5.1– Indicar formas bem definidas e rotineiras de proteger os meus dispositivos e conteúdo digital.	<p>Atividade 3.5.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre formas de proteger os dispositivos digitais.</p> <p>Atividade 3.5.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre proteção de dispositivos digitais.</p> <p>Atividade 3.5.1_3 – Ficha individual sobre a proteção do dispositivo digital.</p>
	3.6 – Riscos e ameaças na utilização dos dispositivos.	3.6.1 – Distinguir riscos e ameaças bem definidos e rotineiros em ambientes digitais.	<p>Atividade 3.6.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre vulnerabilidades, riscos e ameaças na utilização de dispositivos e ambientes digitais.</p> <p>Atividade 3.6.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre proteção de dispositivos.</p> <p>Atividade 3.6.1_3 – Ficha individual sobre riscos e ameaças em ambientes digitais.</p>
	3.7 - Confiança e privacidade na utilização de dispositivos.	<p>3.7.1 – Selecionar as medidas de segurança a ter em consideração na utilização de dispositivos.</p> <p>3.7.2 – Indicar formas bem definidas de respeitar a fiabilidade e a privacidade.</p>	<p>Atividade 3.7.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre aplicações programas, ou serviços digitais que são confiáveis, a utilizar nos nossos dispositivos.</p> <p>Atividade 3.6.1_3 – Ficha individual sobre os pontos a considerar para respeitar a privacidade numa candidatura de emprego.</p>
M3 – OA3 – Proteção da Saúde e do bem-estar/ 4 horas e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por subtema)	3.8 - Saúde física, psicológica e social, na utilização da Tecnologia	3.8.1 – Explicar formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionada com a utilização da tecnologia.	<p>Atividade 3.8.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionada com a utilização da tecnologia.</p> <p>Atividade 3.8.1_2 – Ficha individual sobre a influência da tecnologia nas doenças físicas.</p>

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			<p>Atividade 3.8.1_3 – Ficha individual sobre a influência da tecnologia nas doenças psicológicas.</p> <p>Atividade 3.8.1_4 – Ficha individual sobre a influência da tecnologia na interação social.</p>
	<p>3.9 - Perigos nas RSO na procura ativa de emprego.</p>	<p>3.9.1 – Selecionar formas de me proteger a mim e aos outros de perigos na utilização de RSO.</p>	<p>Atividade 3.9.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em RSO.</p> <p>Atividade 3.8.1_2 – Ficha individual sobre formas de me proteger a mim e aos outros nas RSO</p>
	<p>3.10. – Tecnologia digital para o bem-estar e inclusão social.</p>	<p>3.10.1– Indicar tecnologias digitais para o bem-estar e inclusão sociais.</p>	<p>Atividade 3.10.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a tecnologia digital para o bem-estar e inclusão social.</p> <p>Atividade 3.10.1_2 – Ficha individual sobre aplicações e equipamentos de saúde e bem-estar para a participação social.</p>
<p>M3 – OA4 – Proteção do meio ambiente / 1 hora e 30 minutos</p>	<p>3.11 - Produção da tecnologia digital – Qual o impacto?</p>	<p>3.11.1 – Mostrar diferentes formas de proteger o ambiente do impacto decorrente da utilização da tecnologia digital.</p>	<p>Atividade 3.11.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre produção da tecnologia digital: Qual o impacto.</p> <p>Atividade 3.11.1_2 – Ficha individual sobre a produção da tecnologia digital: qual o impacto.</p>

Seguidamente apresentamos a proposta do guião de aprendizagem final para o grupo 2 (Quadro i). Como referido anteriormente, os temas abordados no módulo 3 foram semelhantes, porém os objetivos e atividades de aprendizagem são diferentes.

Quadro i

Módulo Segurança digital na PAE – Grupo 2

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M3 – OA1 – Proteção de dados pessoais e privacidade/ 6 horas (1 hora e 30 minutos por subtema)	3.1. Dados pessoais e privacidade nas RSO na PAE.	3.1.1 – Argumentar sobre os dados pessoais e privacidade.	Atividade 3.1.1_1 – Reflexão, partilha e discussão em Ppt sobre a definição de dados pessoais e privacidade.
		3.1.2 – Distinguir alguns tipos de vírus informáticos.	Atividade 3.1.2_1 Visionamento de um vídeo sobre vírus informáticos e discussão oral sobre o tema. Atividade 3.1.2_2 Estudo de caso sobre dados pessoais e privacidade.
	3.2 – Formas de proteger os meus dados pessoais e privacidade nas RSO na PAE.	3.2.1 – Aplicar diferentes formas de proteger os meus dados pessoais e privacidade nas RSO.	Atividade 3.2.1_1 – Reflexão, partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de proteger os dados pessoais e privacidade nas RSO. Atividade 3.2.1_2 – Caso prático sobre proteger o acesso às RSO, definindo senhas fortes para evitar que outros descubram com facilidade a senha escolhida – A minha senha é segura?
		3.3 – Privacidade e o regulamento geral de proteção de dados.	3.3.1 – Explicar oralmente e por escrito, como as declarações da política de privacidade, sobre como os dados pessoais são usados nas RSO.

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
	<p>3.4 – O perfil profissional nas RSO: Email; Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn, Messenger e Skype – Gestão, edição e criação de contas para a PAE.</p>	<p>3.4.1 – Aplicar diferentes formas específicas de partilhar os meus dados, enquanto me protejo a mim e aos outros contra perigos na utilização do: Facebook; Instagram; YouTube; LinkedIn e Skype.</p>	<p>Atividade 3.4.1_1 – Reflexão, partilha e discussão oral em Ppt sobre o perfil profissional nas RSO.</p> <p>Atividade 3.4.1_2 – Pesquisa, seleção e demonstração de um vídeo via YouTube sobre os perigos na utilização dos ambientes digitais.</p> <p>Atividade 3.4.1_3 – Caso prático sobre a Edição do perfil nas RSO: LinkedIn; Skype; Facebook, Instagram e YouTube para a presença profissional online.</p>
<p>M3 – OA2 – Proteção de dispositivos / 4 horas e 30 minutos por subtema)</p>	<p>3.5 - Formas de proteger dispositivos e conteúdo digital.</p>	<p>3.5.1– Aplicar diferentes formas de proteger dispositivos e conteúdo digital</p>	<p>Atividade 3.5.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de proteger dispositivos e conteúdo digital.</p> <p>Atividade 3.5.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre proteção de equipamento digital.</p> <p>Atividade 3.5.1_3 – Casos práticos sobre a configuração da proteção do equipamento digital.</p>
	<p>3.6 – Vulnerabilidades, riscos e ameaças na utilização de dispositivos.</p>	<p>3.6.1 – Distinguir uma variedade de riscos e ameaças na utilização de dispositivos.</p>	<p>Atividade 3.6.1_1 – Reflexão, partilha e discussão oral em Ppt sobre vulnerabilidades, riscos e ameaças na utilização de dispositivos.</p> <p>Atividade 3.6.1_2 – Visionamento de um vídeo via YouTube sobre proteção dispositivos.</p> <p>Atividade 3.6.1_3 – Caso prático sobre riscos e ameaças na utilização de dispositivos.</p>
	<p>3.7 - Confiança e privacidade na utilização de dispositivos.</p>	<p>3.7.1 – Aplicar medidas de segurança a ter em consideração na utilização de dispositivos.</p>	<p>Atividade 3.7.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre aplicações programas, ou serviços digitais que são confiáveis, a utilizar nos nossos dispositivos.</p> <p>Atividade 3.7.1_2 – Caso prático sobre como aplicar</p>

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
		3.7.2 – Empregar diferentes formas de respeitar a confiança e a privacidade	medidas de confiança na utilização de dispositivos. Atividade 3.7.1_3 Pesquisa, seleção e demonstração de diferentes formas de respeitar a confiança e a privacidade.
M3 – OA3 – Proteção da Saúde e do bem-estar/ 4 horas e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por subtema)	3.8 - Saúde física, psicológica e social, na utilização das RSO e tecnologia digital	3.8.1 – Mostrar formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionada com a utilização das RSO e tecnologia digital.	<p>Atividade 3.8.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de evitar ameaças à minha saúde física e psicológica relacionada com a utilização das RSO e tecnologia digital.</p> <p>Atividade 3.8.1_2 – Caso prático sobre a influência da tecnologia nas doenças físicas.</p> <p>Atividade 3.8.1_3 – Caso prático sobre a influência da tecnologia digital nas doenças psicológicas.</p> <p>Atividade 3.8.1_4 – Caso prático sobre a influência da tecnologia na interação social.</p>
	3.9 - Perigos nas RSO na procura ativa de emprego.	3.9.1 – Aplicar diferentes formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em RSO.	<p>Atividade 3.9.1_1 – Partilha, reflexão e discussão oral em ppt sobre formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em ambientes digitais.</p> <p>Atividade 3.9.1_2 – Caso prático sobre formas de me proteger a mim e aos outros de perigos em ambientes digitais</p>
	3.10. – Tecnologia digital para o bem-estar e inclusão Social.	3.10.1– Mostrar tecnologia digital para o bem-estar e inclusão social.	<p>Atividade 3.10.1_1 – Partilha, reflexão e discussão oral em Ppt sobre tecnologia digital para o bem-estar e inclusão social.</p> <p>Atividade 3.10.1_2 – Pesquisa, seleção e demonstração das aplicações e equipamentos de saúde e bem-estar e exemplos de plataformas existentes para a participação social.</p>

Tema	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M3 – OA4 – Impacto das tecnologias digitais no meio ambiente/ 1 hora e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por subtema)	3.11 - Produção dos dispositivos digitais – Qual o impacto?	3.11.1 – Mostrar diferentes formas de proteger o ambiente do impacto decorrente das tecnologias digitais e da sua utilização.	<p>Atividade 3.11.1_1 – Reflexão, partilha e discussão oral em Ppt sobre produção dos dispositivos Digitais: Qual o impacto.</p> <p>Atividade 3.11.1_2 – Caso prático sobre a produção dos dispositivos digitais: qual o impacto</p>

Proposta final do Módulo 4 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem.

O módulo 4 aborda as competências-chave da competência digital relacionadas com a criação de conteúdo digital. No processo de amadurecimento deste módulo, e considerando o foco do nosso estudo, optámos por abordar apenas três das quatro competências-chave desta área: i) o desenvolvimento de conteúdo digital; ii) a integração e reelaboração de conteúdo digital; assim como iii) os direitos de autor e licenças.

Para realizar as atividades, utilizamos mais uma vez as seguintes RSO: o Messenger e o Facebook; o YouTube; e o LinkedIn. Assim como outros recursos que se revelam úteis e essenciais para este módulo: o Google docs, o Chrome, bem como, o Canva; o Pixabay; o Quotescover, o Pixlr e o Socrative (para construção de alguns materiais de aprendizagem). A proposta intermédia do guião de aprendizagem para o módulo quatro prevê uma carga horária de 7 horas presenciais (num total de 6 dias) e 7 horas de acompanhamento online. Ao implementar os conteúdos de aprendizagem, constata-se novamente a necessidade de articular: os temas, subtemas, objetivos e atividades de aprendizagem. Neste processo, altera-se a carga horária para 9 horas presenciais (6 dias) e 9 horas de acompanhamento online, perfazendo um total de 18 horas. Não obstante, existe a necessidade de repetir algumas sessões presenciais, dado que alguns participantes faltam às sessões. No Quadro j (grupo 1) e no Quadro k, apresentamos de forma detalhada o plano do módulo 4.

Quadro j – Módulo 4 Criação de conteúdo digital para a PAE – Grupo 1

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M4 – OA1 – Desenvolvimento de conteúdo digital/ 6 horas (1 hora e 30 minutos por subtema)	4.1. Introdução à edição de conteúdo digital.	4.1.1 – Definir criação de conteúdo digital.	<p>Atividade 4.1.1_1 – Partilha e discussão em ppt sobre a definição de criação de conteúdo digital.</p> <p>Atividade 4.1.1_2 – Ficha individual - Questões sobre a definição de criação de conteúdo digital, com recurso ao <i>Socrative</i>.</p>
	4.2. Criação e edição de conteúdo digital em diferentes formatos	4.2.1 – Indicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos	<p>Atividade 4.2.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos.</p> <p>Atividade 4.2.1_2– Ficha individual sobre edição de texto digital com recurso ao <i>Socrative</i>.</p> <p>Atividade 4.2.1_3 – Ficha individual sobre edição de imagem com recurso ao <i>Socrative</i>.</p> <p>Atividade 4.2.1_4 – Ficha individual sobre edição de áudio com recurso ao <i>Socrative</i>.</p> <p>Atividade 4.2.1_5_1 Como editar vídeos dentro do Youtube</p> <p>Atividade 4.2.1_5_2 – Ficha individual sobre edição de vídeo com recurso ao <i>Socrative</i>.</p>
	4.3. Conceção de conteúdo digital para o emprego	4.3.1 – Expressar através da criação de conteúdo digital	<p>Atividade 4.3.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre a criação de conteúdo para partilha nas RSO: LinkedIn; Facebook; Youtube.</p> <p>Atividade 4.3.1_2 – Visionamento do vídeo - Edição e criação de conteúdo digital com recurso ao Canva – Primeiros passos</p> <p>Atividade 4.3.1_3 – Visionamento do vídeo – Recursos essenciais do Canva</p> <p>Atividade 4.3.1_4 – Criar cabeçalhos profissionais para o LinkedIn e Facebook com</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			<p>recurso a ferramentas de edição de texto e imagem.</p> <p>Atividade 4.3.1_5– Edição e criação de cartas de motivação para o emprego com recurso ao Google Docs.</p> <p>Atividade 4.3.1_6 Criar imagens com texto sobre a área profissional para partilha nas RSO com recurso a ferramentas de edição de imagem (<i>Quotescover</i> (https://quotescover.com/quote-maker-step-1)).</p>
	<p>4.4. Cuidados a ter na criação de currículo digital</p>	<p>4.4.1 – Identificar alguns cuidados a ter na criação de currículos utilizando a tecnologia digital</p> <p>4.4.2_1 – Criar um currículo com recurso ao Canva</p>	<p>Atividade 4.4.1_1 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do Messenger sobre “Passo-a-Passo currículo de sucesso”.</p> <p>Atividade 4.4.1_2 Partilha e discussão em Ppt sobre cuidados a ter na criação de currículos digitais.</p> <p>Atividade 4.4.1_3 Ficha individual sobre cuidados a ter na criação de currículos digitais.</p> <p>Atividade 4.4.2_2_1 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do messenger sobre como criar o currículo no canva – Seleção do template.</p> <p>Atividade 4.4.2_2_2 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do messenger sobre: como criar o currículo no canva – Edição</p> <p>Atividade 4.4.2_3 Exercício prático - Criação de um currículo no Canva</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M4 – OA2 – Integração e reelaboração e conteúdo digital / 1 hora e 30 minutos	4.5. – A imagem profissional no LinkedIn; Facebook; Instagram; Skype e YouTube: Conteúdos que potenciam o perfil na procura ativa de emprego.	4.5.1 – Discutir/Explicar formas de modificar, aperfeiçoar, melhorar e integrar novo conteúdo e informação para criar outros novos e originais.	Atividade 4.5.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a imagem profissional nas RSO – Melhorar e aperfeiçoar os conteúdos e informações. Atividade 4.5.1_2 Visionamento do vídeo LinkedIn como melhorar seu desempenho, partilhado no Messenger Atividade 4.5.1_3 Exercício prático - Melhorar o currículo no LinkedIn Atividade 4.5.1_4 – Discussão sobre a importância de atualizar o conteúdo online a partilhar nos ambientes digitais.
M4 – OA3 – Direitos de autor e licenças/ 1 hora e 30 minutos	4.6. – Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego	4.6.1 – Discutir as regras de direitos de autor e as licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital.	Atividade 4.6.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre “Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego”. Atividade 4.6.1_2 – Ficha individual - Questões sobre a importância dos direitos de autor e licenças do conteúdo digital.

Conforme referido, apresentamos de seguida o plano de sessões do grupo 2, que difere ao nível dos objetivos e atividades de aprendizagem (Quadro k).

Quadro k – *Módulo 4 Criação de Conteúdo Digital para a PAE – Grupo 2*

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M4 – OA1 – Desenvolvimento de conteúdo digital/ 6 horas	4.1. Introdução à edição de conteúdo digital.	4.1.1 – Explicar o conceito de conteúdo digital.	Atividade 4.1.1_1 – Pesquisa sobre definição de conteúdo digital, em grupos de dois, com recurso ao Google Chrome. Atividade 4.1.1_2 – Estudo de caso sobre a definição de conteúdo digital.

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			Atividade 4.1.1_3 – Partilha e discussão em Ppt sobre a definição de conteúdo digital.
	4.2. Criação e edição de conteúdo digital em diferentes formatos	4.2.1 – Aplicar formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos	Atividade 4.2.1_1 – Pesquisa em grupos de dois, com recurso ao YouTube sobre formatos de conteúdo digital. Atividade 4.2.1_2 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre formas de criar e editar conteúdo em diferentes formatos. Atividade 4.2.1_3 – Caso prático sobre edição de texto digital. Atividade 4.2.1_4 – Caso prático sobre edição de áudio digital. Atividade 4.2.1_5 – Caso prático sobre edição de vídeo digital. Atividade 4.2.1_6 – Caso prático sobre edição de vídeo digital.
	4.3. Conceção de conteúdo digital para o emprego	4.3.1 – Mostrar formas de me exprimir através da criação de meios digitais.	Atividade 4.3.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a criação de conteúdo para partilha nos meios digitais. Atividade 4.3.1_2 – Caso prático sobre a criação de conteúdo digital para partilha nos meios digitais. Atividade 4.3.1_3 – Criação da carta de motivação para o emprego com recurso ao Canva. Atividade 4.3.1_4 – Criação de cabeçalhos profissionais com recurso ao Canva. Atividade 4.3.1_5 – Caso prático sobre conteúdo multimédia para partilha nas RSO com recurso ao <i>Quotescover</i> (https://quotescover.com/quote-maker-step-1).

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
	<p>4.4. Cuidados a ter na criação de currículos com recurso à tecnologia digital</p>	<p>4.4.1 – Mostrar alguns cuidados a ter na criação de currículos com recurso à tecnologia digital</p> <p>4.4.2_1 – Criar um currículo com recurso ao Canva</p>	<p>Atividade 4.4.1_1 Partilha e discussão em Ppt sobre cuidados a ter na criação de currículos digitais.</p> <p>Atividade 4.4.1_2 Caso prático sobre cuidados a ter na criação de currículos digitais.</p> <p>Atividade 4.4.2_2_1 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do messenger sobre como criar o currículo no canva – Seleção do template.</p> <p>Atividade 4.4.2_2_2 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do messenger sobre: como criar o currículo no canva – Edição</p> <p>Atividade 4.4.1_3 Caso prático sobre a edição do currículo no <i>Canva</i>.</p>
<p>M4 – OA2 – Integração e reelaboração e conteúdo digital / hora e 30 minutos)</p>	<p>4.5. – A imagem profissional no LinkedIn; Facebook; Instagram; Skype e YouTube: Conteúdos que potenciam o perfil na procura ativa de emprego;</p>	<p>4.5.1 – Operar com novos itens diferentes de conteúdo e informação, modificando-os, aperfeiçoando-os, melhorando-os e integrando-os para criar outros novos e originais.</p>	<p>Atividade 4.5.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a imagem profissional nas RSO – Melhorar e aperfeiçoar os conteúdos e informações.</p> <p>Atividade 4.5.1_2 Visionamento do vídeo LinkedIn como melhorar seu desempenho, partilhado no Messenger</p> <p>Atividade 4.5.1_3 Caso prático - Melhorar o currículo no LinkedIn</p> <p>Atividade 4.5.1_24 – Caso prático sobre a atualização e melhoria de conteúdo digital a partilhar nos ambientes digitais.</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M4 – OA3 – Direitos de autor e licenças/ 1 hora e 30 minutos)	4.6. – Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego	4.6.1 – Aplicar diferentes regras de direitos de autor e licenças que se aplicam a dados, informação e conteúdo digital.	<p>Atividade 4.6.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre “Regras de direitos de autor e licenças do conteúdo digital para a procura ativa de emprego”.</p> <p>Atividade 4.6.1_2 – Caso prático sobre a importância dos direitos de autor e licenças do conteúdo digital.</p>

Proposta final do Módulo 5 – Desenho e conceção dos objetos de aprendizagem

No módulo 5 abordamos três das seis competências-chave da competência digital da área comunicação e colaboração: i) a netiqueta; ii) o envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais; assim como iii) a interação através de tecnologias digitais. Na proposta do guião de aprendizagem intermédio, a competência-chave “netiqueta” é abordada em último. Após a implementação da proposta intermédia do curso, verificamos que é importante abordar esta competência-chave em primeiro, e de seguida o “envolvimento na cidadania através de tecnologias digitais”, e por fim, a “interação através de tecnologias digitais”. Para realizar as atividades, utilizamos as seguintes RSO: o Messenger e o Facebook; o YouTube; e o LinkedIn. Assim como, outras ferramentas do Office e ferramentas de autor (para conceção dos diferentes recursos o Google Docs e o Chrome.

Mais uma vez, concebemos as atividades do módulo 5 considerando o nível de proficiência a atingir por cada grupo. Os temas e subtemas trabalhados neste módulo para os dois grupos estão subjacentes às competências-chave anteriormente identificadas. A proposta intermédia do guião de aprendizagem prevê uma carga horária de 12 horas presenciais (num total de 8 dias) e 12 horas de acompanhamento online. No entanto, decorrente da sua implementação, melhorámos as atividades de aprendizagem considerando as características e interesses dos participantes. Esta revisão contribui articularmos os temas, subtemas, objetivos e atividades de aprendizagem deste módulo de forma inequívoca. Razão pela qual a proposta final apresenta uma carga horária de 10 horas e 30 minutos e 10 horas e 30 minutos de acompanhamento online, perfazendo 7 dias de formação presencial, num

total de 21 horas. No Quadro l (grupo 1) e no Quadro m (grupo 2), apresentamos o plano de sessão detalhado do módulo 5.

Quadro l – *Módulo 5 Comunicação e colaboração para a PAE – Grupo 1*

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M5 – OAI – Netiqueta/ 4 hora e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por subtema)	5.1. – Comportamentos a adotar ao utilizar as RSO na procura ativa de emprego	5.1.1 – Discutir normas de comportamento e de knowhow ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais	<p>Atividade 5.1.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre “Comportamentos a adotar ao utilizar as RSO na procura ativa de emprego”.</p> <p>Atividade 5.1.1_2 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do Messenger sobre “Você já ouviu falar em Netiqueta” disponível no <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.1.1_3 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do Messenger sobre “etiqueta profissional - como melhorar a comunicação por email e WhatsApp canal do <i>coaching</i>” disponível no Youtube.</p> <p>Atividade 5.1.1_4 Discussão sobre as regras de netiqueta que não utilizava e vai passar a utilizar num cenário de procura ativa de emprego?</p>
	5.2. – Comunicação e tipos de audiência: Estratégias a seguir	5.2.1 – Discutir estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência	<p>Atividade 5.2.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre “Estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência”.</p> <p>Atividade 5.2.1_2 Visionamento do vídeo partilhado no grupo do Messenger sobre “Netiqueta- Etiqueta na Internet” disponível no <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.2.1_3 Discussão sobre estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência?</p>
	5.3. – Diversidade cultural e geracional	5.3.1 – Discutir aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.	Atividade 5.3.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre “aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.”

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			<p>Atividade 5.3.1_2 –Discussão sobre aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais, acesso ao <i>Facebook</i>.</p>
<p>M5 – OA2 – Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais /3 horas (1 hora e 30 minutos por objetivo)</p>	<p>5.4. – Administração eletrónica participar na sociedade</p>	<p>5.4.1 – Selecionar serviços digitais para participar na sociedade</p>	<p>Atividade 5.4.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre os serviços digitais para participar na sociedade.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Visionamento do vídeo sobre: chave móvel digital; a segurança social direta; o SEF; iefponline e o portal do utente e o portal das finanças.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Pesquisa de serviços online relacionados com as áreas de interesse.</p> <p>Atividade 5.4.1_3 –Ficha individual - Seleção dos serviços digitais para participar na sociedade.</p>
		<p>5.4.2 – Discutir sobre a tecnologia digital apropriada para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão.</p>	<p>Atividade 5.4.2_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a democracia na era digital e o <i>Crowdfunding</i>.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Discussão sobre a utilização do <i>Gofundme</i> (https://www.gofundme.com/) na criação de causas sociais e de emprego.</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M5 – OA3 – Interação através de tecnologias digitais/ 3 horas (1 hora e 30 minutos por subtema)	5.5. Estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn, e Facebook num cenário de procura ativa de emprego.	5.5.1 – Selecionar uma variedade de tecnologias digitais para interagir	<p>Atividade 5.5.1_1 – Partilha e discussão em ppt sobre a Estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn, Skype, Facebook e <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.5.1_2 – Ficha individual - Questões sobre estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn e Facebook num cenário de procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 5.5.1_3 – Acesso ao LinkedIn e Facebook, para seleção das estratégias de network a adotar.</p>
	5.6. Formas de interação e pressupostos da comunicação digital na procura ativa de emprego.	5.6.1 – Selecionar uma variedade de meios de comunicação digital apropriados para a procura ativa de emprego.	<p>Atividade 5.6.1_1 – Pesquisa e seleção de meios de comunicação digital na procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 5.6.1_2 – Partilha e discussão oral em ppt sobre a variedade de meios de comunicação digital apropriados para a procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 4.2.1_3 – Ficha individual sobre variedade de meios de comunicação digital.</p>

Apresentado o plano de sessões para o grupo 1, de seguida apresentamos o plano de sessões para o grupo 2 (Quadro m).

Quadro m – Módulo 5 Comunicação e colaboração para a PAE – Grupo 2

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M5 – OA1 – Netiqueta/ 4 hora e 30 minutos (1 hora e 30 minutos por	5.1. – Comportamentos a adotar ao utilizar a tecnologia digital na procura ativa de emprego	5.1.1 – Aplicar diferentes normas de comportamento e de know-how ao utilizar tecnologias digitais e ao interagir em ambientes digitais	Atividade 5.1.1_1 – Partilha e discussão oral em ppt sobre “Comportamentos a adotar ao utilizar as tecnologias digitais na procura ativa de emprego”.

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			<p>Atividade 5.1.1_2 Visionamento do vídeo compartilhado no grupo do Messenger sobre “Você já ouviu falar em Netiqueta” disponível no <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.1.1_3 Visionamento do vídeo compartilhado no grupo do Messenger sobre “etiqueta profissional - como melhorar a comunicação por email e WhatsApp canal do <i>coaching</i>” disponível no <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.1.1_4 Caso prático sobre as regras de netiqueta que não utilizava e vai passar a utilizar num cenário de procura ativa de emprego?</p>
	<p>5.2. – Comunicação e tipos de audiência: Estratégias a seguir</p>	<p>5.2.1 – Aplicar diferentes estratégias de comunicação em RSO adaptadas a uma audiência,</p>	<p>Atividade 5.2.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre “Estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência”.</p> <p>Atividade 5.2.1_2 Visionamento do vídeo compartilhado no grupo do Messenger sobre “Netiqueta- Etiqueta na Internet” disponível no <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.2.1_3 Caso prático sobre estratégias de comunicação adaptadas a uma audiência?</p>
	<p>5.3. – Diversidade cultural e geracional</p>	<p>5.3.1 – Aplicar formas de interagir considerando a cultura e geração dos indivíduos, quando comunico nas RSO.</p>	<p>Atividade 5.3.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre “aspectos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais.”.</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
			<p>Atividade 5.3.1_2 –Caso prático sobre aspetos da diversidade cultural e geracional a ter em consideração em ambientes digitais, acesso ao <i>Facebook</i>.</p>
<p>M5 – OA2 – Envolvimento na cidadania através das tecnologias digitais /3 horas (1 hora e 30 minutos por subtema)</p>	<p>5.4. – Administração eletrónica: participar na sociedade</p>	<p>5.4.1 – Propor diferentes serviços digitais para participar na sociedade</p>	<p>Atividade 5.4.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre os serviços digitais para participar na sociedade.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Visionamento do vídeo sobre: chave móvel digital; a segurança social direta; o SEF; iefponline e o portal do utente e o portal das finanças.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Caso prático de pesquisa de serviços online relacionados com as áreas de interesse - <i>Storytelling</i>.</p> <p>Atividade 5.4.1_3 –Caso prático sobre serviços digitais para participar na sociedade.</p>
		<p>5.4.2 – Utilizar tecnologia digital apropriadas para me empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão.</p>	<p>Atividade 5.4.2_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a democracia na era digital e o <i>Crowdfunding</i>.</p> <p>Atividade 5.4.1_2 – Utilização do <i>Gofundme</i> (https://www.gofundme.com/) para participar na sociedade enquanto cidadão na criação de causas sociais de emprego.</p>

Tema/ Duração	Subtema	Objetivos de Aprendizagem	Atividades de Aprendizagem
M5 – OA3 – Interação através de tecnologias digitais/ 3 horas (1 hora e 30 minutos por subtema)	5.5. Estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn, e Facebook num cenário de procura ativa de emprego.	5.5.1 – Usar uma variedade de tecnologias digitais para interagir.	<p>Atividade 5.5.1_1 – Partilha e discussão em ppt sobre a Estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn, Skype, Facebook e <i>Youtube</i>.</p> <p>Atividade 5.5.1_2 – Caso prático sobre a utilização das estratégias de <i>networking</i> no LinkedIn e Facebook num cenário de procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 5.5.1_3 – Acesso ao LinkedIn e Facebook, para utilização das estratégias de network a adotar.</p>
	5.6. Formas de interação e pressupostos da comunicação digital na procura ativa de emprego.	5.6.1 – Mostrar a outros os meios de comunicação digital mais apropriados para um determinado contexto.	<p>Atividade 5.6.1_1 – Partilha e discussão oral em Ppt sobre a variedade de meios de comunicação digital apropriados para a procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 5.6.1_2 – Pesquisa e demonstração dos meios de comunicação digital na procura ativa de emprego.</p> <p>Atividade 4.2.1_3 – Caso prático sobre variedade de meios de comunicação digital.</p>