

DM

**Da Infoexclusão à Cidadania Digital**  
**Um estudo de caso**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Alexandra Leonor Vieira Alves**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

dezembro | 2025

# **Da Infoexclusão à Cidadania Digital**

## **Um estudo de caso**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Alexandra Leonor Vieira Alves**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

ORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

## AGRADECIMENTOS

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, o apoio e o carinho de várias pessoas ao longo deste percurso académico. Por esta razão, quero expressar o meu agradecimento a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste objetivo e para a minha chegada até aqui.

Agradeço, em primeiro lugar, à Universidade da Madeira e a todos os professores que contribuíram para a minha formação. Dirijo um agradecimento especial à minha orientadora, Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, pela confiança depositada em mim e pelo apoio prestado ao longo da realização desta dissertação.

À minha mãezinha, Sandra, que foi o meu pilar ao longo de toda esta caminhada. Obrigada por me transmitires sempre força, coragem, incentivo e amor, fundamentais para a concretização deste trabalho. Mesmo nos momentos mais difíceis, a tua presença e as tuas palavras de apoio nunca me permitiram desistir.

Ao Lourenço, que acredita em mim mais do que eu própria. Obrigada por estares sempre presente, de forma constante e imprescindível, ao longo de toda esta jornada. Obrigada pelo amor, pela paciência e pela compreensão nos momentos de maior cansaço, e por me lembrares, com a tua delicadeza, do meu valor sempre que surgiam dúvidas.

Por fim, e não menos importante, às minhas amigas, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo este percurso. Em especial, à Daniela e à Vera, que fizeram deste caminho algo mais leve e especial. Obrigada pela amizade, pelo companheirismo, pelas conversas intermináveis e por todo o apoio ao longo deste mestrado. Foram um suporte essencial nos momentos mais exigentes e estiveram sempre presentes quando mais precisei.

A todos, do fundo do coração, o meu mais sincero obrigada! ♥

*Alexandra Alves*

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal compreender a infoexclusão enquanto problema social no concelho do Funchal, com foco específico na população com mais de 65 anos. Pretende-se investigar se esta faixa etária está efetivamente infoexcluída e analisar as estratégias formativas atualmente aplicadas para a capacitação no domínio das competências digitais.

Num mundo globalizado, a maior parte da população nasceu imersa em ferramentas e dispositivos digitais. No entanto, a população mais envelhecida não conseguiu acompanhar o ritmo acelerado do desenvolvimento tecnológico, originando o fenómeno da infoexclusão, que decorre da falta de competências para aceder aos serviços online. Este fenómeno está diretamente relacionado com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que promoveram a digitalização dos serviços para facilitar o acesso da população em geral.

Desta forma, investir na educação e qualificação dos idosos torna-se imprescindível para o desenvolvimento de competências digitais, garantindo a sua inclusão social e o exercício pleno da cidadania digital.

Face ao exposto, para a pesquisa, considerou-se utilizar uma metodologia de investigação qualitativa, recorrendo à análise documental e a entrevistas semiestruturadas como técnicas de recolha de dados. Para interpretar os resultados utilizou-se a análise de conteúdo juntamente com a triangulação dos dados.

As conclusões desta investigação apontam para a relevância das iniciativas do Município do Funchal na promoção da inclusão digital dos idosos, evidenciando o contributo das aulas de literacia digital para o desenvolvimento de competências e para o envelhecimento ativo. Embora persistam desafios, conclui-se que o município tem desempenhado um papel determinante na construção de uma cidadania digital mais participativa e inclusiva.

*Palavras-chave:* educação, estudo de caso, infoexclusão, inclusão, tecnologias de informação e comunicação

## ABSTRACT

This study aims to understand digital exclusion as a social problem in the municipality of Funchal, with a specific focus on the population over 65 years of age. It intends to investigate whether this age group is effectively digitally excluded and to analyze the training strategies currently applied for capacity building in the field of digital skills.

In a globalized world, most of the population was born immersed in digital tools and devices. However, the older population has not been able to keep up with the accelerated pace of technological development, giving rise to the phenomenon of digital exclusion, which stems from a lack of skills to access online services. This phenomenon is directly related to the advancement of Information and Communication Technologies (ICT), which have promoted the digitization of services to facilitate access for the general population.

Therefore, investing in the education and training of the elderly becomes essential for the development of digital skills, ensuring their social inclusion and the full exercise of digital citizenship.

Given the above, for the research, a qualitative research methodology was considered, using document analysis and semi-structured interviews as data collection techniques. To interpret the results, content analysis was used along with data triangulation.

The conclusions of this research point to the relevance of the initiatives of the Municipality of Funchal in promoting the digital inclusion of the elderly, highlighting the contribution of digital literacy classes to the development of skills and active aging. Although challenges persist, it is concluded that the municipality has played a decisive role in building a more participatory and inclusive digital citizenship.

*Keywords:* education, case study, digital exclusion, inclusion, information and communication technologies

## RESUMÉ

Ce étude vise à comprendre l'exclusion numérique comme un problème social dans la municipalité de Funchal, en se concentrant plus particulièrement sur les personnes âgées de plus de 65 ans. Il entend déterminer si ce groupe d'âge est effectivement exclu du numérique et analyser les stratégies de formation actuellement mises en œuvre pour renforcer ses compétences numériques.

Dans un monde globalisé, la plupart des gens sont nés avec les outils et appareils numériques. Cependant, les personnes âgées n'ont pas pu suivre le rythme accéléré du développement technologique, ce qui a engendré le phénomène d'exclusion numérique, dû à un manque de compétences pour accéder aux services en ligne. Ce phénomène est directement lié aux progrès des technologies de l'information et de la communication (TIC), qui ont favorisé la numérisation des services afin d'en faciliter l'accès pour tous.

Par conséquent, investir dans l'éducation et la formation des personnes âgées est essentiel pour le développement de leurs compétences numériques, garantissant ainsi leur inclusion sociale et la pleine exercice de leur citoyenneté numérique.

Dans ce contexte, une méthodologie de recherche qualitative a été privilégiée, utilisant l'analyse documentaire et des entretiens semi-directifs comme techniques de collecte de données. Pour interpréter les résultats, une analyse de contenu a été réalisée, complétée par une triangulation des données.

Les conclusions de cette recherche soulignent la pertinence des initiatives de la municipalité de Funchal en matière d'inclusion numérique des personnes âgées, et mettent en évidence la contribution des cours d'initiation au numérique au développement des compétences et au vieillissement actif. Malgré la persistance de certains défis, il apparaît que la municipalité a joué un rôle déterminant dans la construction d'une citoyenneté numérique plus participative et inclusive.

*Mots-clés:* éducation, étude de cas, exclusion numérique, inclusion, technologies de l'information et de la communication

## RESUMEN

Este estudio busca comprender la exclusión digital como un problema social en el municipio de Funchal, con especial atención a la población mayor de 65 años. Se propone investigar si este grupo etario sufre exclusión digital efectiva y analizar las estrategias de capacitación que se aplican actualmente para el desarrollo de capacidades en el ámbito de las competencias digitales.

En un mundo globalizado, la mayoría de la población nació inmersa en herramientas y dispositivos digitales. Sin embargo, la población mayor no ha podido seguir el ritmo acelerado del desarrollo tecnológico, lo que ha dado lugar al fenómeno de la exclusión digital, derivado de la falta de habilidades para acceder a los servicios en línea. Este fenómeno está directamente relacionado con el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que han impulsado la digitalización de los servicios para facilitar el acceso a la población general.

Por lo tanto, invertir en la educación y la capacitación de las personas mayores se vuelve esencial para el desarrollo de competencias digitales, garantizando su inclusión social y el pleno ejercicio de la ciudadanía digital.

Por lo anterior, para esta investigación se consideró una metodología cualitativa, utilizando el análisis documental y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de datos. Para interpretar los resultados, se utilizó el análisis de contenido junto con la triangulación de datos. Las conclusiones de esta investigación señalan la relevancia de las iniciativas del Ayuntamiento de Funchal para promover la inclusión digital de las personas mayores, destacando la contribución de los cursos de alfabetización digital al desarrollo de competencias y al envejecimiento activo. Si bien persisten desafíos, se concluye que el ayuntamiento ha desempeñado un papel decisivo en la construcción de una ciudadanía digital más participativa e inclusiva.

*Palabras clave:* educación, estudio de caso, exclusión digital, inclusión, tecnologías de la información y la comunicación

## SUMÁRIO

|   |             |
|---|-------------|
| <b>AGRADECIMENTOS</b> .....                                       | <b>iii</b>  |
| <b>RESUMO</b> .....   | <b>iv</b>   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>RESUMÉ</b> .....   | <b>vi</b>   |
| <b>RESUMEN</b> .....  | <b>vii</b>  |
| <b>ÍNDICE DE QUADROS</b> .....                                    | <b>xii</b>  |
| <b>ÍNDICE DE APÊNDICES</b> .....                                  | <b>xiii</b> |
| <b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....                                     | <b>xiv</b>  |
| <b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....                       | <b>xv</b>   |
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>PARTE I – PROBLEMÁTICA</b> .....                               | <b>3</b>    |
| 1. Problema de investigação .....                                 | 3           |
| 2. Questões da investigação.....                                  | 7           |
| 3. Objetivos da investigação.....                                 | 7           |
| <b>PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....                     | <b>8</b>    |
| <b>Capítulo 1: O envelhecimento</b> .....                         | <b>8</b>    |
| 1.1. Conceito de envelhecimento .....                             | 8           |
| 1.2. O envelhecimento em Portugal.....                            | 8           |
| 1.3. Taxa de envelhecimento em Portugal e na Europa .....         | 11          |
| 1.4. Envelhecimento ativo e saudável .....                        | 12          |
| <b>Capítulo 2: A era do mundo digital</b> .....                   | <b>15</b>   |
| 2.1. Globalização .....   | 15          |
| 2.2. Sociedade da Informação.....                                 | 17          |
| 2.3. Tecnologias de Informação e Comunicação .....                | 19          |
| 2.4. Cidadania digital .....                                      | 21          |
| <b>Capítulo 3: Capacitar para a Sociedade da Informação</b> ..... | <b>25</b>   |
| 3.1. Igualdade e inclusão .....                                   | 25          |
| 3.2. Infoexclusão .....   | 27          |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.3. A literacia digital e as competências digitais .....                                     | 30        |
| 3.4. Cidades Educadoras .....   | 34        |
| 3.5. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) .....  | 36        |
| 3.6. O papel da ALV na Sociedade da Informação.....   | 39        |
| <b>Capítulo 4: Educação e Desenvolvimento Comunitário .....</b>                               | <b>42</b> |
| 4.1. A educação.....  | 42        |
| 4.2. O desenvolvimento comunitário .....  | 44        |
| 4.3. Relação entre educação e desenvolvimento comunitário .....                               | 46        |
| 4.4. Os contributos da educação e desenvolvimento comunitário no combate à infoexclusão ..... | 48        |
| <br>  |           |
| <b>PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO .....</b>  | <b>51</b> |
| <b>Capítulo 5: Metodologia .....</b>  | <b>51</b> |
| 5.1. Pesquisa qualitativa .....   | 51        |
| 5.2. Tipo de estudo.....  | 53        |
| 5.3. Sujeitos de pesquisa.....  | 55        |
| 5.4. Técnicas de recolha de dados.....  | 57        |
| 5.4.1. Análise documental .....   | 57        |
| 5.4.2. Entrevista .....   | 58        |
| 5.5. Técnicas de análise de dados .....   | 61        |
| 5.5.1. Análise de conteúdo .....  | 61        |
| 5.5.2. Triangulação de dados.....   | 63        |
| 5.6. Ética na investigação .....  | 63        |
| <b>Capítulo 6: Apresentação, análise e discussão dos dados .....</b>                          | <b>67</b> |
| 6.1. Plano de Atividades Digitais da Instituição para 2025 .....                              | 67        |
| 6.2. A voz do responsável pela instituição.....   | 69        |
| 6.3. A voz do professor de informática .....  | 73        |
| 6.3.1. Estratégias pedagógicas .....  | 74        |
| 6.3.2. Competências a desenvolver.....  | 75        |
| 6.3.3. Materiais e ferramentas utilizadas nas aulas.....                                      | 76        |
| 6.3.4. Ajuste dos conteúdos às necessidades e dificuldades dos idosos .....                   | 77        |
| 6.3.5. Obstáculos encontrados .....   | 79        |
| 6.3.6. Resultados e impactos .....  | 80        |
| 6.3.7. Recomendações para a inclusão digital.....   | 81        |
| 6.4. A voz dos utentes .....  | 81        |

|   |            |
|---|------------|
| 6.4.1. Acesso e uso da internet por parte dos utentes .....                           | 82         |
| 6.4.2. Competências digitais.....   | 84         |
| 6.4.3. Finalidade do uso da internet .....  | 89         |
| 6.4.4. Comunicação digital.....   | 93         |
| 6.4.5. Segurança e confiança no digital .....   | 96         |
| 6.4.6. Motivação e interesse pela aprendizagem.....                                   | 99         |
| 6.4.7. Perceção de inclusão digital.....  | 101        |
| 6.4.8. Evolução tecnológica .....   | 105        |
| 6.4.9. O impacto das aulas de informática e o contributo para a educação digital..... | 107        |
| .....   | 107        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>   | <b>109</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>   | <b>113</b> |
| <b>REFERÊNCIAS NORMATIVAS .....</b>   | <b>127</b> |
| <b>APÊNDICES .....</b>  | <b>128</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>181</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Figura 1.</b> Número de população mundial, por faixa etária, até 2075 .....                         | 3  |
| <b>Figura 2.</b> Índice de envelhecimento da Europa .....  | 4  |
| <b>Figura 3.</b> Pirâmide etária de Portugal .....   | 4  |
| <b>Figura 4.</b> Índice de envelhecimento, 2011 – 2021, NUTS II .....                                  | 9  |
| <b>Figura 5.</b> Adultos que participaram em programas de educação ou formação por país, em 2021 ..... | 38 |

## ÍNDICE DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1.</b> Datas e locais de realização das entrevistas..... | 60 |
|--|----|

## ÍNDICE DE APÊNDICES

|   |     |
|---|-----|
| <b>Apêndice A.</b> Pedido de autorização para o estudo .....  | 128 |
| <b>Apêndice B.</b> Consentimento informado .....  | 130 |
| <b>Apêndice C.</b> Guião de entrevista semiestruturada .....  | 133 |
| <b>Apêndice D.</b> Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos utentes.....                    | 138 |
| <b>Apêndice E.</b> Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas ao professor de informática.....    | 173 |
| <b>Apêndice F.</b> Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas ao responsável da instituição ..... | 177 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Anexo 1.</b> Parecer favorável emitido pelo Encarregado de Proteção de Dados da UMa<br>..... | 181 |
| <b>Anexo 2.</b> Parecer favorável emitido pela Comissão de Ética da UMa.....                    | 182 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ALV** – Aprendizagem ao Longo da Vida

**QDRCD** – Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

A presente investigação, intitulada *Da Infoexclusão à Cidadania Digital: um estudo de caso*, insere-se no eixo temático da igualdade e inclusão, um dos cinco eixos estruturantes do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário. O seu propósito central consiste em compreender se a população com 65 ou mais anos se encontra em situação de infoexclusão e, simultaneamente, analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital. Neste enquadramento, o estudo foi desenvolvido em diversos centros comunitários coordenados por uma instituição de cariz social.

O envelhecimento populacional constitui, atualmente, um dos principais desafios do século XXI. A conjugação do aumento da esperança média de vida com a redução da taxa de natalidade está na origem do progressivo envelhecimento da sociedade moderna. De acordo com dados da Organização das Nações Unidas, estima-se que o número de pessoas com mais de 60 anos possa atingir os dois mil milhões até 2050, o que evidencia a magnitude desta transformação demográfica.

Paralelamente, num mundo globalizado, o desenvolvimento acelerado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem vindo a gerar profundas mudanças sociais, que configuram a atual Sociedade da Informação. Neste contexto, o acesso à informação e a serviços públicos, como a segurança social, as finanças e a saúde, foi significativamente simplificado através de plataformas digitais. Contudo, este avanço, longe de ser universalmente inclusivo, pode acentuar desigualdades e expor a população mais envelhecida ao risco de exclusão, fenómeno amplamente conhecido como infoexclusão.

A infoexclusão é, assim, reconhecida como um problema social, associado a baixos níveis de literacia digital e a dificuldades no acesso e utilização das tecnologias. Torna-se, por isso, crucial investir em processos educativos que promovam competências digitais e em estratégias que assegurem a inclusão de todos os cidadãos, reforçando o exercício pleno de uma cidadania digital.

Desta forma, a investigação encontra-se organizada em três partes, que se articulam de forma sequencial e coerente. A primeira parte é dedicada à problemática, onde se apresenta o problema de investigação, considerado como eixo central de todo o estudo, seguindo-se as questões de investigação e definidos os objetivos, gerais e específicos, que orientam todo o percurso da investigação.

Na segunda parte, correspondente ao enquadramento teórico, desenvolvem-se quatro capítulos fundamentais. O primeiro capítulo aborda o envelhecimento, iniciando-se com a definição do conceito e prosseguindo com a análise da realidade portuguesa, a comparação da taxa de envelhecimento em Portugal e na Europa e, por fim, a reflexão sobre a relevância do envelhecimento ativo e saudável. O segundo capítulo centra-se na era do mundo digital e contempla a análise da globalização, da Sociedade da Informação, das TIC e da cidadania digital, considerados pilares estruturantes da contemporaneidade. O terceiro capítulo discute a necessidade de capacitar para a Sociedade da Informação, abordando dimensões como a igualdade e inclusão, a infoexclusão, a literacia e competências digitais, as Cidades Educadoras, a Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) e o papel desta última no fortalecimento da Sociedade da Informação. O quarto capítulo estabelece a relação entre educação e desenvolvimento comunitário, explorando os conceitos em separado, evidenciando a sua articulação e analisando os contributos que podem oferecer na prevenção e no combate à infoexclusão.

Na terceira parte, apresentamos o estudo empírico e compreende dois capítulos. O capítulo 5 explana a metodologia utilizada no estudo assente no paradigma qualitativo, cuja escolha se justifica pela natureza do estudo. Inclui-se a caracterização do tipo de estudo, dos sujeitos de pesquisa e a explicitação das técnicas de recolha de dados, designadamente a análise documental e as entrevistas. De seguida, procede-se à explicitação das técnicas de análise de dados, que incluem a análise de conteúdo e a triangulação de dados, culminando com uma reflexão sobre os princípios éticos que asseguram a fiabilidade e integridade científica do trabalho.

O capítulo 6 é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados, inicia-se com a análise documental do plano de atividades digitais da instituição para 2025, prosseguindo com a apresentação e discussão das entrevistas realizadas ao responsável da instituição, ao professor de informática e aos utentes, o que permite evidenciar diferentes perspetivas sobre o fenómeno em estudo. Esta análise é complementada pela triangulação dos dados com a revisão da literatura, reforçando a consistência e validade das conclusões.

Por fim, a dissertação termina com as considerações finais, onde se apresentam as principais conclusões do estudo, refletindo sobre os resultados obtidos e dando resposta às questões de investigação e aos objetivos inicialmente definidos. No final, encontram-se as referências bibliográficas e normativas utilizadas ao longo da dissertação, bem como os anexos e apêndices que a complementam.

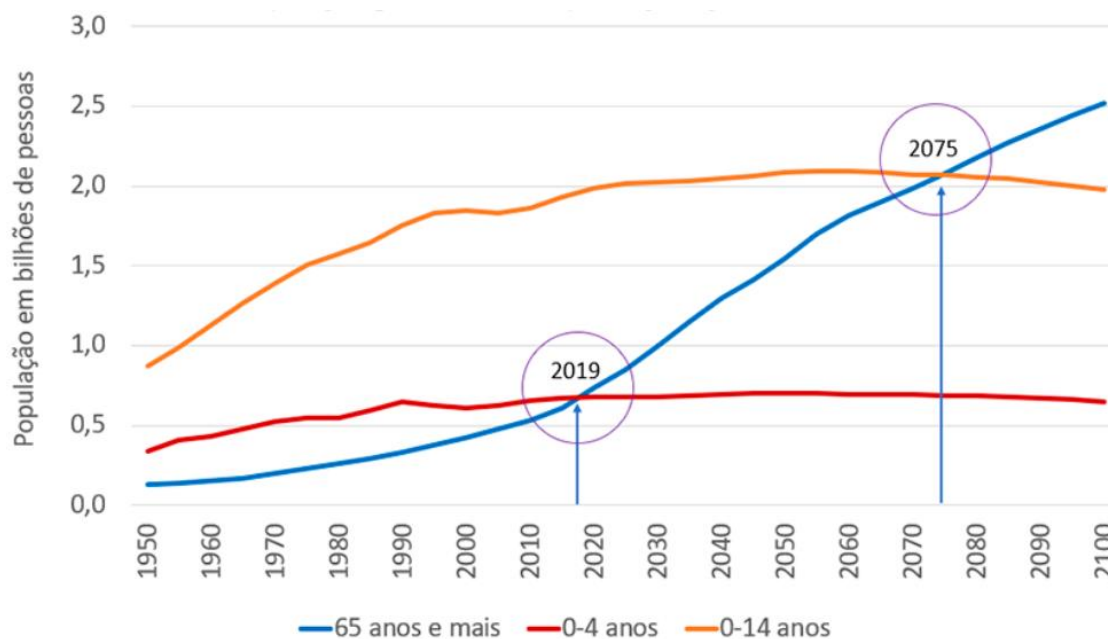
## PARTE I – PROBLEMÁTICA

### 1. Problema de investigação

O envelhecimento populacional tem-se afirmado, nas últimas décadas, como um desafio social na sociedade moderna, exigindo esforços para evitar a exclusão da população com 65 ou mais anos e promover a sua integração. O envelhecimento da população é uma realidade comum entre os países desenvolvidos, incluindo todos os Estados-Membros da União Europeia, e constitui um desafio tanto social como económico (Soares, 2010). Segundo estimativas da ONU (2024), o número de pessoas com mais de 60 anos deverá atingir os 2 mil milhões até 2050, representando cerca de um quinto da população mundial.

#### *Figura 1.*

*Número de população mundial, por faixa etária, até 2075.*



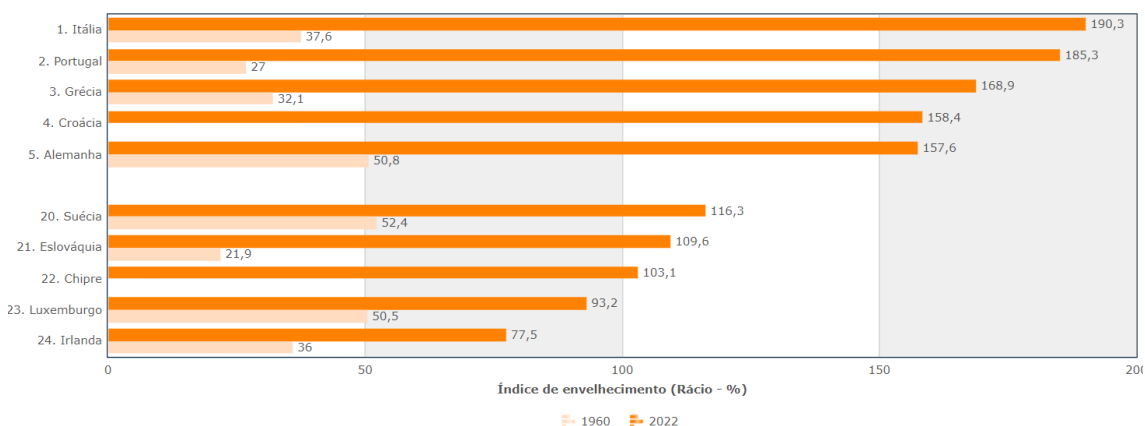
Nota: ONU, 2022.

Em 2019, como é possível comprovar na figura 1, registou-se um marco significativo no envelhecimento global: pela primeira vez, o número de pessoas com 65 ou mais anos superou o número de crianças com menos de 4 anos. Além disso, prevê-se que, em 2075, o número de idosos com 65 ou mais anos ultrapasse o número de crianças e jovens até aos 14 anos (ONU, 2022).

Este cenário é igualmente visível em Portugal, onde a população está a envelhecer a um ritmo mais acelerado do que o verificado na maioria dos outros países europeus (Centro de Competências de Envelhecimento Ativo, 2024).

**Figura 2.**

*Índice de envelhecimento na Europa.*

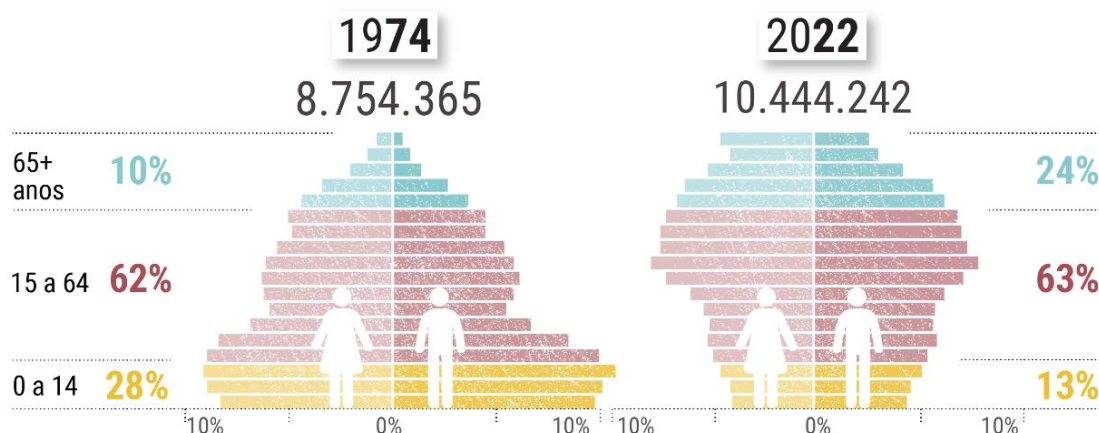


Nota: Portada, 2022a.

Através da figura 2, é possível afirmar que, em 2022, Portugal foi o segundo país da Europa com o maior índice de envelhecimento, contabilizando 185,3 idosos por cada 100 jovens, um aumento significativo em relação a 1960, quando existiam apenas 27 idosos por cada 100 jovens.

**Figura 3.**

*Pirâmide etária de Portugal.*



Nota: Pordata, 2024b.

Este fenómeno reflete-se também na transformação da pirâmide etária de 2022, em comparação com a de 1974, fenómeno averiguado na figura 3, em que a tendência atual mostra um estreitamento da base, correspondente às crianças e jovens, e um alargamento tanto do corpo, representando os adultos, como do topo da pirâmide, referente à população idosa.

Este fenómeno deve-se a uma “diminuição progressiva da natalidade, aliada a um aumento da esperança média de vida ou da longevidade dos cidadãos. A conjugação destes factores, ao nível dos países desenvolvidos, fará com que a sociedade do futuro seja cada vez mais envelhecida” (Soares, 2010, p. 15).

Esta tendência também se verifica na Região Autónoma da Madeira, onde a idade média da população aumentou em 5,2 anos entre 2011 e 2021, evidenciando que o envelhecimento demográfico se caracteriza pelo crescimento da população idosa e pela diminuição da população jovem (Direção Regional de Estatística da Madeira, 2023).

Paralelamente, o desenvolvimento das TIC tem vindo a progredir na sociedade moderna, impulsionado pela globalização. Estas novas tecnologias têm gerado diferentes dinâmicas sociais, que moldam a sociedade contemporânea, conhecida como a Sociedade da Informação. Este conceito está baseado nas “Tecnologias de Informação e Comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios electrónicos, como rádio, televisão, telefone e computadores” (Gouveia, 2004, p. 1). Contudo, o surgimento das TIC causou um aumento nas desigualdades sociais e na pobreza (Servon, 2004).

Atualmente, vivemos numa sociedade em que a maioria dos cidadãos já nasceu num contexto imerso por ferramentas e dispositivos digitais, evidenciado na sua familiaridade e proximidade com as tecnologias, que são parte integrante do seu quotidiano. Este grupo é designado por *nativos digitais*, termo utilizado para descrever todos aqueles que nasceram a partir de 1980 (Bennett, Maton & Kervin, 2008, citados em Pasqualotti et al., 2015).

Por outro lado, a população nascida antes desse período é considerada *imigrante digital*, uma vez que cresceu numa época em que as tecnologias digitais eram muito menos comuns, tendo-se visto obrigada a adaptar-se a elas, como é o caso, por exemplo, dos idosos (Prensky, 2001, citado em Pasqualotti et al., 2015).

Numa sociedade globalizada, o acesso à informação e aos serviços públicos, como a segurança social, as finanças e a saúde, foi simplificado através de plataformas eletrónicas disponíveis na internet. No entanto, este avanço tecnológico apresenta

desafios para a população mais envelhecida, já que muitos idosos não possuem as competências necessárias para aceder a estes serviços, o que pode resultar no risco de exclusão social, fenómeno conhecido como *infoexclusão*.

De acordo com Pinto (2011), citado por Osório et al. (2022), as causas que contribuem para a infoexclusão estão diretamente relacionadas com cinco fatores: a idade, o nível de escolaridade, os rendimentos económicos, o sexo e a região geográfica onde o indivíduo reside. Um estudo confirmou que “os infoexcluídos são constituídos pelos indivíduos mais velhos, reformados, sem qualquer nível de escolaridade, de menores rendimentos e sem contacto com os equipamentos informáticos” (Osório et al., 2022, p. 71).

A pandemia da Covid-19 destacou um aumento no uso das tecnologias, com a necessidade de colocar os mais idosos em frente a um ecrã para se manterem próximos dos seus familiares, através de videochamadas. Este desafio exigiu não apenas competências sociais e emocionais, mas também competências digitais. Perante esta realidade, a sociedade encontra-se cada vez mais digitalizada, e por isso, é essencial desenvolver competências que permitam a todos, incluindo os idosos, aceder aos serviços através de uma educação que os capacite a dominarem as ferramentas do mundo digital. Ou seja, para que a sociedade possa beneficiar deste avanço tecnológico e estar plenamente integrada neste contexto digital, é necessário que os cidadãos adquiram tanto competências digitais como competências básicas, nomeadamente a leitura e a escrita.

A infoexclusão pode ser vista como um problema social associado aos baixos níveis de literacia digital, afetando principalmente as pessoas da terceira idade, que não conseguiram acompanhar a evolução das TIC. No entanto, é fundamental que este grupo receba uma educação que lhes permita desenvolver competências digitais, assim como a implementação de estratégias que assegurem a inclusão de todos os cidadãos e promovam uma cidadania digital ativa.

Este estudo é considerado pertinente no âmbito da Educação e Desenvolvimento Comunitário, tendo em conta a realidade da sociedade atual, a chamada Sociedade da Informação, onde o uso de plataformas digitais para aceder aos deveres e direitos dos cidadãos é cada vez mais frequente. Face a esta realidade, torna-se essencial promover estratégias que garantam a inclusão de todos os cidadãos, bem como uma educação que capacite os idosos a desenvolverem as competências necessárias para o domínio do mundo digital.

Neste contexto, o presente estudo insere-se no eixo temático da igualdade e

inclusão, um dos cinco eixos do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário.

Assim, o problema que se coloca é: *O Município do Funchal tem contribuído para a prevenção da infoexclusão dos indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos?*

## **2. Questões da investigação**

O foco principal desta investigação centra-se no problema: O Município do Funchal tem contribuído para a prevenção da infoexclusão dos indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos? A partir deste problema, emergem três questões-chave de investigação:

- De que forma o Município do Funchal tem promovido o combate à infoexclusão entre os indivíduos com 65 ou mais anos?
- Quais são os desafios enfrentados pelos idosos no acesso às plataformas digitais dos serviços?
- Quais são as competências digitais que os indivíduos com 65 ou mais anos têm?

## **3. Objetivos da investigação**

Para responder às questões de investigação, foram definidos dois objetivos gerais. O primeiro visa compreender se a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída. Neste contexto, estabelecem-se três objetivos específicos:

- Identificar a quantidade de idosos que utiliza a internet;
- Conhecer as competências dos idosos;
- Conhecer que tipo de utilização fazem os idosos das plataformas digitais disponíveis.

O segundo objetivo pretende analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolverem competências no mundo digital. Os objetivos específicos deste segundo ponto são:

- Identificar os projetos e atividades desenvolvidos na faixa etária dos idosos;
- Interpretar o contributo das ações educativas do Município do Funchal no âmbito das competências digitais dos idosos e no desenvolvimento comunitário.

## **PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1: O envelhecimento**

#### **1.1. Conceito de envelhecimento**

O ser humano é um ser racional e social, dotado da capacidade de comunicação e de outras características que o diferenciam dos restantes seres vivos. O envelhecimento da população é uma realidade que se observa em todos os Estados-Membros da União Europeia, especialmente nos países desenvolvidos. O envelhecimento pode ser definido como um processo contínuo e gradual de mudanças físicas no corpo humano, durante o qual muitas funções começam a declinar (Stefanacci, 2022).

É amplamente reconhecido que a velhice é um fenómeno universal e biológico. Tradicionalmente, a faixa etária a partir dos 65 anos tem sido considerada como o ponto de entrada na velhice, um conceito que se baseia mais em convenções históricas do que em fundamentos biológicos.

Os idosos incorporam uma série de aspetos biológicos, psicológicos e socioculturais que atuam como fatores inter-individuais no processo de envelhecimento, e que precisam de ser considerados. Como menciona Rocha (2007), “a idade cronológica não deverá ser o único factor a ter em conta no envelhecimento. Ser idoso é um conceito relativo e é baseado na forma de sentir, física, mental e social” (p. 35). Além da idade e dos cuidados de saúde, existem diversos fatores que podem caracterizar estes indivíduos, incluindo fatores ambientais, sociais, familiares, climáticos e situações de desenvolvimento ou conflito, que influenciam a forma como interagem com o mundo.

Enquanto fenómeno social, o envelhecimento da população e das sociedades apresenta-se como um desafio, exigindo esforços e comportamentos direcionados para aumentar a esperança média de vida. Por sua vez, a nível individual, o envelhecimento é visto como um fenómeno multidimensional e multifatorial, de grande complexidade, dado que ainda existe dificuldade em alcançar uma definição consensual do conceito (Andrade, 2009).

#### **1.2. O envelhecimento em Portugal**

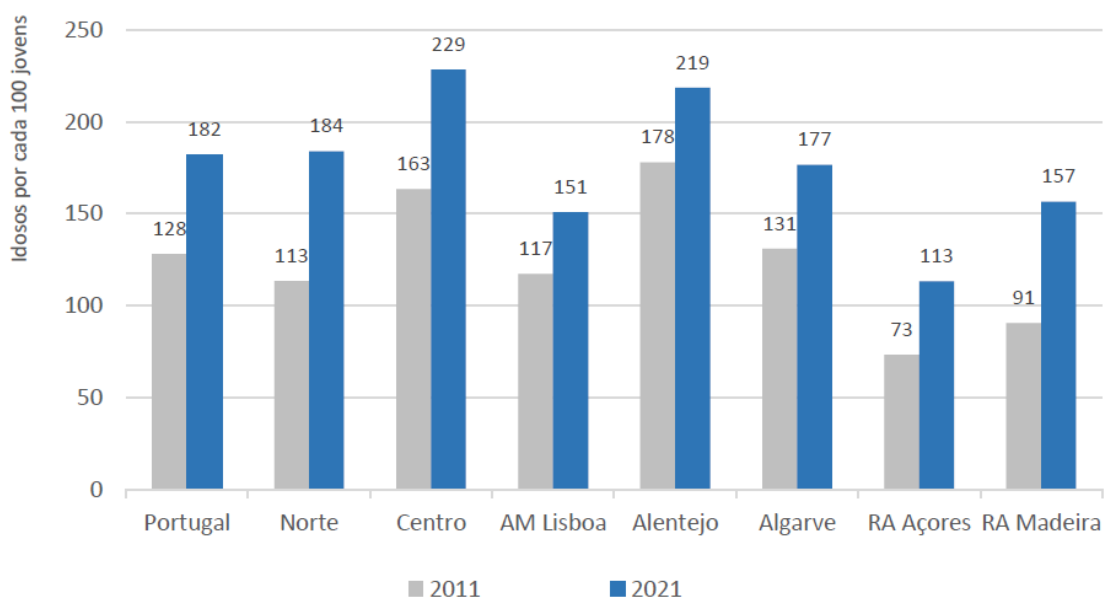
Em Portugal, o envelhecimento é um tema de grande relevância, colocando diversos desafios políticos e sociais que se interligam com desigualdades geográficas e

socioeconómicas (Azevedo, 2022).

Segundo os Censos de 2021, publicado pelo Instituto Nacional de Estatística (2021), o fenómeno do envelhecimento da população agravou-se, registando-se um aumento da população idosa e uma diminuição da população jovem. O aumento do índice de envelhecimento verifica-se, através da figura 4, que em todas as regiões NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), sendo as regiões do Centro e do Alentejo aquelas com os valores mais elevados, registando 229 e 219 idosos por cada 100 jovens, respetivamente. Em contrapartida, a Região Autónoma dos Açores, a Área Metropolitana de Lisboa e a Região Autónoma da Madeira apresentam os índices de envelhecimento mais baixos, com 113, 151 e 157 idosos por cada 100 jovens, respetivamente.

#### Figura 4.

*Índice de envelhecimento, 2011 - 2021, NUTS II.*



Nota: Instituto Nacional de Estatística, 2021.

A redução da população jovem em idade ativa, agravou o índice de envelhecimento da população, evidenciado pelo aumento do número de pessoas idosas em Portugal. Em concordância, Fonseca (2005) afirma que:

a tendência para o crescimento da população idosa é um dos traços mais salientes da sociedade portuguesa actual. Habitado durante décadas a viver com elevadas

taxas quer de natalidade, quer de mortalidade, Portugal enfrenta presentemente uma realidade que, sendo comum à generalidade dos países europeus, só agora começa a ganhar um impacto social relevante: baixas taxas de natalidade e de mortalidade, com um aumento significativo do peso dos idosos no conjunto da população total do país (p. 65).

De forma simplificada, a autora afirma que Portugal está a atravessar uma transformação demográfica, marcada pelo aumento da população idosa que domina a realidade atual. Este fenómeno é resultado de duas tendências: a redução da taxa de natalidade e da taxa de mortalidade, em que a combinação destes dois fenómenos exerce uma influência significativa na composição etária da população portuguesa.

De acordo com Cunha (2014) e Mendes (2018), as transformações económicas, laborais e culturais nas sociedades europeias têm influenciado as decisões sobre parentalidade, refletindo-se na redução das taxas de natalidade. Isto porque, atualmente ter filhos depende de fatores como os projetos de vida pessoais, a garantia de um nível de vida adequado e a disponibilidade para viver plenamente a relação parental.

Dito isto, a diminuição da taxa de natalidade em Portugal está ligada a três fatores: (1) o aumento da idade das mulheres que têm filhos e o adiantamento da decisão de ter o primeiro filho: advêm da ausência de um emprego estável, condições de habitação, dificuldades na conciliação entre vida familiar e vida profissional e a disponibilidade financeira para ter um filho; (2) a redução do número de crianças por família: os casais que tendem a ter filhos, têm em menor número; e por fim (3) a diminuição do número de mulheres em idade fértil (Rosa & Oliveira, 2021).

Ao longo do último século, tem-se observado um aumento constante da esperança média de vida em todos os países desenvolvidos, estimulado pela melhoria no acesso aos serviços de saúde, avanços médicos e pela melhoria das condições materiais que proporcionam uma melhor qualidade de vida (Fernandes, 2007).

Desta maneira, o aumento da esperança média de vida está aliado à diminuição da taxa de mortalidade (Instituto Nacional de Estatística, 2024). Para além da combinação destes dois fenómenos, Cabral et al. (2013) destacam a interação com um terceiro fator: a emigração. Segundo os autores “a fortíssima emigração portuguesa das décadas de 1960 e 1970, estão na base desse envelhecimento e da importância absoluta e relativa que a população idosa tem hoje na sociedade portuguesa” (p. 11).

É de salientar, que a imigração pode influenciar de forma positiva ou negativa a

composição etária da população residente, dependendo se os imigrantes são maioritariamente jovens em idade ativa ou pessoas mais velhas.

Oliveira (2021) publicou o Relatório Estatístico Anual denominado por Indicadores de Integração de Imigrantes, onde explica a “mudança de alguns perfis migratórios dos últimos anos, nomeadamente associados ao crescimento de estrangeiros reformados residentes no país, em especial de europeus” (p. 65).

Na última década, verificou-se um aumento significativo de estrangeiros com 65 anos ou mais a residir em Portugal. Isto porque muitos reformados estrangeiros escolhem viver em Portugal devido ao custo de vida acessível e ao clima (Azevedo, 2022).

Desta forma, uma das principais causas do envelhecimento populacional em Portugal está fortemente ligado à emigração de jovens em idade ativa, que reduz a base demográfica mais jovem, e à chegada de reformados estrangeiros, que aumentam a proporção de população idosa.

A conjugação da redução da taxa de natalidade e da mortalidade, juntamente com o impacto da emigração, emerge uma transformação significativa da composição etária da população portuguesa, com um envelhecimento progressivo da sociedade. Este envelhecimento reflete-se igualmente na transformação da pirâmide etária, onde a tendência atual revela um estreitamento da base, correspondente às crianças e jovens, e um alargamento tanto do corpo, que representa os adultos, como do topo da pirâmide, referente à população idosa. Este fenómeno contrasta de forma evidente com a realidade observada em 1974.

### **1.3. Taxa de envelhecimento em Portugal e na Europa**

De acordo com o relatório *Demography of Europe – 2023 edition*, publicado pelo Eurostat, entre 2002 e 2022, a percentagem de pessoas com 65 anos ou mais aumentou em todos os Estados-Membros da União Europeia. Em 2022, Portugal destacou-se como o país com a percentagem mais elevada, registando 16,7% da população entre os 65 e os 79 anos, um valor superior à média da UE, que foi de 15,1%. A tendência mantém-se na população com 80 anos ou mais, em que Portugal regista uma percentagem de 6,9% da população, valor superior à média da UE, que conta com 6,1%.

Comprova também, que a idade média da população na UE aumentou significativamente entre 2002 e 2022, passando de 38,7 anos em 2002 para 41,9 anos em 2012 e atingindo os 44,4 anos em 2022, que corresponde a uma subida de 5,7 anos na

idade média. Desta forma, a idade média mais alta foi registada em Itália (48,0 anos), seguida de Portugal (46,8 anos), Grécia (46,1 anos) e Alemanha (45,8 anos). As idades médias mais baixas foram observadas em Chipre (38,3 anos), Irlanda (38,8 anos), Luxemburgo (39,7 anos) e Malta (40,4 anos). Durante este período, Portugal foi o Estado-Membro que registou o maior aumento na idade média, com 8,6 anos (Eurostat, 2023).

Consequentemente, a taxa de natalidade tem vindo a diminuir, embora, na União Europeia, a taxa natalidade, que indica o número de nascimentos vivos por cada 1.000 pessoas, tenha sido de 10,2 em 2001, aumentando para 10,6 em 2008 e diminuindo desde então para 9,1 em 2021. Em 2021, as taxas brutas de natalidade mais elevadas foram registadas na Irlanda (12,0 nascimentos vivos por 1.000 pessoas), Chipre (11,4), França e Suécia (ambas com 11,0), enquanto as mais baixas ocorreram em Itália (6,8), Espanha (7,1) e Portugal (7,7) (Eurostat, 2023).

Em jeito de conclusão, estes dados refletem o aumento do envelhecimento da população juntamente com a diminuição da natalidade, fatores que, em conjunto, influenciam a composição etária da população da União Europeia, e, em particular, da população portuguesa, que se destaca em ambos os aspetos.

#### **1.4. Envelhecimento ativo e saudável**

A promoção de um envelhecimento saudável e ativo ao longo de todo o ciclo de vida tem-se constituído como um desafio social, em resposta às questões associadas à longevidade e ao envelhecimento da população (Direção-Geral da Saúde, 2017).

O conceito de "ativo" abrange a participação contínua dos indivíduos em diversas dimensões da vida, incluindo as esferas social, cultural, económica, cívica e espiritual (World Health Organization, 2002, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017). Assim, segundo o supracitado relatório, o envelhecimento ativo é entendido como um “processo de otimização das oportunidades para a saúde, participação e segurança, para a melhoria da qualidade de vida à medida que as pessoas envelhecem” (p. 8).

No contexto do envelhecimento ativo, as condições de saúde desempenham um papel crucial. Contudo, a promoção desse envelhecimento vai além do simples incentivo de comportamentos saudáveis. (World Health Organization, 2002, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017).

A qualidade de vida é um dos principais fatores que condicionam o envelhecimento ativo (Cabral et al., 2013). Para garantir uma boa qualidade de vida entre

as pessoas idosas, é essencial ter em conta três componentes fundamentais: (1) o bem-estar financeiro, (2) a saúde e o apoio social (3) e a integração comunitária.

A solidariedade e a interdependência são variáveis fundamentais a considerar no contexto do envelhecimento ativo, uma vez que a qualidade de vida dos idosos “depende dos riscos e oportunidades que experimentaram ao longo do ciclo de vida, bem como da maneira como as gerações seguintes fornecem ajuda mútua e apoio quando necessário” (World Health Organization, 2002, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017, p. 9).

Por outro lado, o conceito de envelhecimento saudável diz respeito ao “processo de desenvolvimento e manutenção da capacidade funcional, que contribui para o bem-estar das pessoas idosas, sendo a capacidade funcional o resultado da interação das capacidades intrínsecas da pessoa (físicas e mentais) com o meio” (World Health Organization, 2015, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017, p. 9).

Em Portugal, a promoção do envelhecimento ativo e saudável integra o Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026, publicado no Diário da República através do Decreto-Lei n.º 14/2024, de 12 de janeiro. Este plano abrange 83 medidas e 135 atividades, organizadas em seis grandes pilares: saúde e bem-estar; autonomia e vida independente; desenvolvimento e Aprendizagem ao Longo da Vida; vida laboral saudável; rendimentos e economia do envelhecimento; e, por último, participação na sociedade (Governo da República Portuguesa, 2024). O objetivo destas medidas e atividades é promover:

o impulso da transformação na sociedade portuguesa, com o propósito de garantir as melhores condições para todos, visando maximizar a sua longevidade e qualidade de vida, sem deixar ninguém para trás e com foco nas pessoas (...) a manutenção e a recuperação da autonomia e otimização da qualidade de vida, maximizando, em simultâneo, as oportunidades económicas e sociais criadas por uma sociedade em evolução (p. 34).

Em resumo, o potencial das pessoas idosas deve ser considerado uma base robusta para o desenvolvimento social e económico no futuro, dado que as suas capacidades, experiências e sabedoria podem contribuir de forma significativa para esse progresso (Nações Unidas, 2002, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017). Assim, o envelhecimento ativo e saudável pode ser encarado como um motor de crescimento económico, promovendo o empreendedorismo. Este fenómeno gera um impacto positivo

na qualidade de vida dos idosos, dos seus familiares e dos cuidadores informais, além de aumentar a produtividade dos sistemas de saúde e da segurança social (European Innovation Partnership on Active and Healthy Ageing Steering Group, 2011, citado em Direção-Geral da Saúde, 2017).

## Capítulo 2: A era do mundo digital

### 2.1. Globalização

O termo "globalização" surgiu nos anos oitenta, sendo inicialmente utilizado para descrever as “transformações operadas nas estratégias das grandes empresas multinacionais, nomeadamente ao nível dos seus modelos organizacionais” (Magriço, 2002, p. 8). Desde então, o conceito de globalização propagou-se rapidamente a nível mundial, representando mudanças estruturais nas sociedades, especialmente em termos económicos, culturais, sociais e políticos, ligadas às inovações tecnológicas.

A globalização é um conceito complexo e multidimensional, pois engloba fatores culturais, políticos, sociais e económicos numa escala global, sendo entendida como um processo de desenvolvimento social (Mendes, 2005). A contemporaneidade é profundamente marcada pela globalização, que tem provocado transformações profundas em diferentes contextos do quotidiano.

Ao longo dos anos, a globalização foi alvo de várias interpretações e definições, sendo frequentemente utilizada para descrever um conjunto de transformações nas sociedades contemporâneas. Dito isto, Defarges (1993) caracteriza a globalização pela aceleração dos fluxos de ideias, imagens, informações, serviços, mercadorias, valores e modas, ou seja, tudo o que é criado e inventado pelo ser humano. Para o autor supracitado, a globalização é vista “como um processo contínuo, regular, caminhando numa direcção, mas antes como o resultado de impulsos intermitentes, desencadeados pela convergência de fenómenos, de forças - técnicas, económicas, políticas e religiosas” (p. 14).

Amorim (2005) defende que a globalização é um fenómeno multifacetado, marcado pela intensificação das dimensões culturais, sociais, religiosas, económicas e jurídicas. Santos (2001) sublinha que a globalização “interage de modo muito diversificado com outras transformações no sistema mundial que lhe são concomitantes, tais como o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres (...), os conflitos étnicos, a migração internacional massiva” (p. 32).

Apesar das diferentes abordagens, associadas aos princípios, aos valores e às visões que os autores têm sobre o mundo, é possível afirmar que a globalização é um processo à escala mundial, que proporciona uma ligação e uma interdependência entre os Estados e as pessoas do mundo inteiro a nível político, social e económico através dos “desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre pessoas e entre instituições e que facilitam a circulação de pessoas, bens e serviços, constituem um

importante centro nevrálgico da Globalização” (Campos & Canavezes, 2007, p. 10).

Em concordância, podemos compreender que muitos autores defendem que o processo da globalização trouxe liberdade, democracia, prosperidade e emancipação, contrariamente a outros que defendem que a globalização levou à expansão das desigualdades provocando o aumento de migrações, conflitos, marginalização e degradações ambientais (Rebelo, 2016). Apesar das distintas visões Williams (2007) citado em Rebelo (2016) defende que “existem vários pontos em que os autores encontram consenso, entre eles estão as mudanças sociais que rapidamente se alteraram nas últimas décadas e que, os efeitos económicos, políticos, sociais, culturais e ideológicos da globalização são ubíquos” (p. 8).

Assim, é possível expor que a globalização é um fenómeno social multidimensional que transformou o mundo a partir de uma série de fenómenos heterogéneos que ganharam força nos anos 80, incluindo a expansão das empresas transnacionais, a descentralização da produção, a internacionalização do capital financeiro e o avanço das TIC, tecnologias da informação e comunicação (Alvarez, 1999, citado em Rodrigues et al., 2001).

A tecnologia foi um dos principais catalisadores da globalização, graças ao progresso nas áreas da comunicação e da informática (Chaves, 2006). Ainda mais, as inovações tecnológicas tiveram impactos significativos na produção industrial e na comercialização de produtos, com as TIC a desencadear um novo modelo de organização social, que se tornou irreversível no contexto da globalização (Jameson, 2001, citado em Chaves, 2006).

Com isto, o uso da internet e das tecnologias passou a integrar o quotidiano pessoal e profissional, permitindo a comunicação e a troca de informações em tempo real. Contudo, esta realidade não é universal, particularmente nos países em desenvolvimento, onde as desigualdades sociais são agravadas (Chaves, 2006). Além disso, a sociedade enfrenta outros problemas associados à globalização como a guerra, a fome, o desemprego, a pobreza, a exploração demográfica e a destruição ambiental, problemas estes que advêm de fatores políticos, particularmente de um “sistema de governação mundial capitalista e competitivo em que o lucro e a exploração são os principais objetivos presentes” (Emirique, 2009, citado em Rebelo, 2016, p. 9).

## 2.2. Sociedade da Informação

Na última década, o termo “Sociedade da Informação” tornou-se dominante, e este baseia-se na ideia de uma sociedade em constante transformação, estimulada pelos progressos na ciência e na tecnologia (Coutinho & Lisboa, 2011). Isto porque, nos anos 90, assistiu-se ao surgimento e à rápida expansão da internet como meio de comunicação e fonte de informação, impulsionada pela globalização, em que a sociedade passou a viver num novo paradigma, marcado por uma era mais digital. Este paradigma é sustentado pelas “Tecnologias de Informação e Comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios eletrónicos” (Gouveia, 2004, p. 1)

Em 1969, Alain Touraine publicou o livro *La Société Post-industrielle*, no qual analisou as transformações que a sociedade vivenciava naquele período. Touraine argumentou que a sociedade industrial estava em declínio, sendo gradualmente substituída pela sociedade pós-industrial. Essa transição era marcada pelo avanço tecnológico e pelo surgimento de grandes sistemas de produção (Peralva, 2019).

Em 1973, o sociólogo norte-americano Daniel Bell apresentou o conceito de Sociedade da Informação na sua obra *O Advento da Sociedade Pós-Industrial*, em que defendeu que o conhecimento teórico será o eixo central da nova sociedade.

Vieira (2005) explica que Bell explorou a relação entre a sociedade pós-industrial e a tecnologia, concluindo que, com a transição para o período pós-industrial, ocorreu uma diminuição dos trabalhadores na indústria e um aumento das oportunidades de emprego no setor dos serviços. Além disso, o sociólogo destacou o papel transformador da tecnologia nas relações sociais e na forma como o mundo é percebido. Segundo ele, as tecnologias são agentes de mudança social, em que “cria uma nova classe e uma nova definição de racionalidade que valoriza as relações funcionais e as quantitativas e destaca os critérios de eficiência e otimização, ou seja, a utilização dos recursos com custo e esforço mínimos” (Vieira, 2005, p. 28).

Para Takahashi (2000), a Sociedade da Informação é um fenómeno global que afeta diretamente as atividades sociais e económicas, influenciadas pelas TIC que representa uma transformação profunda na organização social e económica dos países. Este autor destaca duas dimensões para este conceito: a dimensão político-económica que facilita o fluxo de informações, tornando as regiões mais ou menos atrativas para negócios

e investimentos e a dimensão social que reduz distâncias geográficas e eleva o nível de informação das pessoas.

Neste âmbito, Castells (2007) na sua obra *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*, realça as cinco características principais deste novo paradigma, procurando compreender o suporte da Sociedade da Informação, também designada como sociedade pós-industrial:

- Há um vínculo entre tecnologia e informação, onde ambas se complementam, distinguindo esta era das revoluções anteriores;
- Os meios tecnológicos têm uma grande influência na vida social, económica e política da sociedade;
- Este tipo de sociedade facilita a interação entre pessoas, graças às tecnologias da informação;
- É uma sociedade flexível capaz de reconfigurar, alterar e reorganizar informações;
- A integração de diferentes tecnologias, em todas as áreas, permite que a sociedade consiga contribuir ativamente para a produção de conhecimento.

Através destas características é possível constatar que as mesmas estão diretamente relacionadas ao processo de tornar o conhecimento mais acessível a todos, criando espaços para procurar e compartilhar informações. Sendo que, As TIC, por si só, não transformam as sociedades, mas funcionam como ferramentas utilizadas pelas pessoas no seu quotidiano, nos mais diversos contextos sociais, económicos e políticos, contribuindo para a formação de uma comunidade tanto a nível local quanto global (Gouveia, 2004). Nesta sociedade, os indivíduos beneficiam das vantagens proporcionadas pelas tecnologias, seja no âmbito pessoal ou profissional.

Castells (2003) esclarece que embora a internet permita, teoricamente, um acesso igualitário à informação, na prática, grande parte da sociedade fica excluída, por não terem acesso à internet. Além disso, as informações recolhidas não garantem uma aprendizagem pois, ter acesso à informação não significa que ela se transforme em conhecimento. O autor destaca que a Sociedade da Informação não se baseia apenas no uso do conhecimento e da informação, mas na forma como estes são aplicados para produzir mais conhecimento, criando um ciclo contínuo de inovação.

Em concordância Pellicer (1997) acredita que as informações compõem a base do conhecimento, mas para que ele seja adquirido, é necessário que o indivíduo relacione as novas informações juntamente com as que já tinha anteriormente, pois o conhecimento

acontece quando estas conexões geram uma rede de significados que são assimilados internamente.

### **2.3. Tecnologias de Informação e Comunicação**

A história da tecnologia está intimamente ligada à evolução do Homem. Hoje, vivemos numa sociedade cada vez mais tecnológica, onde as TIC desempenham um papel essencial e determinante. Estas tecnologias estão profundamente integradas no nosso dia a dia, tornando-se praticamente indispensáveis na realização das mais diversas tarefas, seja em casa, na educação, no trabalho ou nos momentos de lazer.

As TIC, na perspectiva de Correia e Santos (2013), referem-se aos métodos, processos e dispositivos utilizados para tratar a informação e transmiti-la aos destinatários. A digitalização e a interligação em redes, como a internet, permitiram tornar a comunicação mais eficiente, facilitando a recolha, o envio e a partilha de conteúdos sob diversas formas, incluindo texto, imagens, vídeos e áudio.

Segundo Mattoo et al. (2006), as TIC são consideradas fundamentais para o processo de desenvolvimento, social e económico de qualquer país, região ou cidade. Isto porque, as TIC proporcionam distintos benefícios, entre os quais se destaca a partilha de conhecimento, facilitada pelo aumento da oferta de informação e pela redução dos custos de produção e transmissão de dados. Esta maior acessibilidade coopera para a diminuição da incerteza, permitindo melhores tomadas de decisão e impulsionando a inovação organizacional, enquanto reduz custos e ineficiências. Além disso, as TIC favorecem o aumento da produtividade, possibilitando a criação ou adaptação de modelos de produção de bens e serviços. Outro benefício fundamental é a superação de barreiras geográficas, tornando o mercado global mais acessível e eficiente. Por fim, as TIC promovem maior abertura e transparência, incentivando a partilha de informação e o desenvolvimento de redes colaborativas.

É inegável que os avanços tecnológicos têm contribuído significativamente para a melhoria da qualidade de vida a nível global. No entanto, persistem desigualdades no acesso às TIC, deixando muitos países, regiões e indivíduos à margem dos benefícios das novas tecnologias (Conceição et al., 2003).

Anius (2011) explica que os países em desenvolvimento enfrentam diversos desafios para ingressar no mercado global. Entre eles, destacam-se os altos custos de infraestrutura e telecomunicações, a escassez de recursos financeiros e humanos, a baixa

produtividade, a dependência de um mercado de exportação restrito e a extrema necessidade de ajuda e investimentos externos.

Estas características dão origem às desigualdades existentes entre os países em desenvolvimento e os países desenvolvidos. Tendo em conta que a desigualdade é uma característica intrínseca a qualquer estrutura social, é crucial antecipar a desigualdade social e consequente exclusão social e digital, por parte dos indivíduos que compõem uma determinada sociedade (Rodrigues et al., 1999).

Sabemos que através das TIC o Homem consegue aceder a um mundo de informações vindas de qualquer parte do mundo, do mesmo modo que consegue estar simultaneamente em diferentes locais (Silva, 2001). Ainda que o acesso à tecnologia digital tenha alargado rapidamente por todo o mundo, existem grandes lacunas no acesso a esta. A UNESCO (2023) afirma no Relatório de Monitoramento Global da Educação que o acesso à eletricidade e aos aparelhos entre países é extremamente desigual sendo que de acordo com o presente relatório “em 2021, quase 9% da população mundial – e mais de 70% das pessoas na África Subsaariana rural – não tinham acesso à eletricidade” (UNESCO, 2023, p. 18). Em concordância, os “grupos desfavorecidos possuem menos aparelhos, estão menos conectados à internet e têm menos recursos em casa” (p. 11). Esta realidade leva-nos a questões como a igualdade e a inclusão social no acesso às TIC.

A pandemia COVID-19 e o consequente confinamento aceleraram a transformação digital, tornando as TIC ainda mais essenciais no contexto social. A sociedade teve de se adaptar rapidamente, recorrendo às plataformas digitais para trabalhar, estudar e manter contacto com familiares e amigos. Neste cenário, o acesso aos serviços públicos tornou-se totalmente digital, o que representou um desafio para aqueles com menos competências digitais, colocando-os em desvantagem em relação aos demais (Adaixo, 2022).

O rápido avanço das TIC trouxe desafios mais complexos, exigindo novas competências. Sá e Paixão (2016) destacam que, além das habilidades técnicas, é essencial desenvolver capacidades que permitam a adaptação a uma sociedade em constante mudança. Quem não possuir essas competências estará em desvantagem, podendo perder oportunidades e ver comprometido o acesso a direitos básicos. A falta de competências aumenta as desigualdades sociais, um tema amplamente estudado por sociólogos, politólogos e educadores. Embora seja uma prioridade para o desenvolvimento económico, ainda há um longo caminho a percorrer para evitar a exclusão social.

A exclusão social refere-se à criação de uma nova barreira socioeconómica entre indivíduos, famílias, empresas e regiões, resultante da desigualdade no acesso e utilização das TIC, nomeadamente da internet. A inclusão digital pode contribuir para melhorar a educação, a saúde, as oportunidades económicas e a participação democrática na administração pública (Lucas, 2002).

#### **2.4. Cidadania digital**

A ideia de cidadania teve origem, entre os séculos V e IV a.C, na Grécia Antiga. Desde então, o conceito de cidadania tem evoluído e assumido novas dimensões. Giddens (1984) defende que o indivíduo e a comunidade não devem ser vistos como realidades opostas, mas sim como elementos interdependentes, que se influenciam e dependem um do outro. Isto porque a cidadania equilibra tanto a dimensão individual como a coletiva, reconhecendo simultaneamente a dignidade do indivíduo e a importância do seu papel na sociedade.

Mais do que um conjunto de direitos, a cidadania implica também deveres e responsabilidades para com a comunidade. Neves (2010) sublinha que ser cidadão significa não apenas fazer parte da sociedade, mas também incluir-se e participar ativamente nela.

Paralelamente, Faulks (2000) destaca que a garantia dos direitos dos cidadãos depende da existência de um enquadramento social, sustentado por instituições como escolas, hospitais, tribunais e parlamentos, essenciais para o funcionamento da sociedade.

Através da globalização o conceito de cidadania atravessou as fronteiras físicas e passou a ter uma visão mais global. Com o crescimento exponencial do uso da internet e consequentemente, com a ajuda das tecnologias digitais, os cidadãos, sobretudo os jovens, em alternativa à participação política e social, passaram a aceder a espaços que promovem o interesse e a participação ativa, de forma a facilitar a exploração de experiências, de entidades, como também dos contextos em que estão inseridos. Desta forma, na Sociedade da Informação, a grande parte da vida dos cidadãos acontece na internet, dando origem ao conceito de *cidadania digital*. Este conceito torna-se cada vez mais urgente, à medida que os cidadãos necessitam de se ajustar a esta nova realidade de forma a assumir um correto papel de cidadãos digitais (Marques, 2022).

Ao contextualizar a cidadania na era atual, inserida na Sociedade da Informação, é inevitável considerar o uso de aplicações digitais. A internet possibilita um amplo

acesso à informação, tornando a comunicação mais rápida e acessível, tanto instantaneamente quanto de forma assíncrona. Com o avanço das TIC, as barreiras do tempo e do espaço foram significativamente reduzidas. Diante desta realidade, os movimentos sociais e políticos passaram a utilizar cada vez mais a internet como uma ferramenta essencial para agir, disseminar informações, mobilizar pessoas, organizar-se e exercer ou contestar o poder (Castells, 2001).

Assim, a internet tem um papel crucial na formação desta realidade, pois o indivíduo passou a ter a capacidade de escolher em quais redes quer estar presente, além de poder determinar o grau de envolvimento e investimento que deseja ter ao exercer sua cidadania digital (Neves, 2010).

Portanto, tal como a cidadania comum, a cidadania digital “obedece a normas e padrões, que devem ser respeitados para um uso eficaz e agradável dos ambientes digitais, mas, também, oferece desafios e experiências inovadoras, que devem ser usufruídos de forma responsável e apropriada” (Marques, 2022, p. 10).

Este conceito pode ser definido, através da perspectiva de Frau- Meigs et al., (2017) citados em Vicente et al., (2021), como:

um compromisso positivo com as tecnologias digitais (criação, trabalho, partilha, socialização, investigação, jogos, comunicação e aprendizagem); a uma participação ativa e responsável (valores, atitudes, competências, conhecimento) nas comunidades (local, nacional, global) a todos os níveis (político, económico, social, cultural e intercultural); ao envolvimento num duplo processo de Aprendizagem ao Longo da Vida (em cenários formais, informais e não formais); e à defesa permanente da dignidade humana (p. 94).

Perante esta realidade juntamente com a necessidade de os cidadãos possuírem competências digitais, a UNESCO, em 2007, criou o conceito de literacia dos *media* e da informação (MIL) que abarca a junção de três conceitos: literacia digital, literacia dos *media* e literacia da informação. Com a finalidade de fornecer competências para compreender a função dos produtores de informação com o intuito de conseguir avaliar o seu conteúdo e tomar decisões conscientes através da informação recebida (Lau & Grizzle, 2020).

Isto porque, segundo a UNESCO (2016), a qualidade da informação que recebemos desempenha um papel crucial na forma como tomamos decisões e fazemos

escolhas, influenciando diretamente a nossa capacidade de exercer as liberdades fundamentais, assim como a nossa autodeterminação e desenvolvimento. Diante disto, torna-se essencial avaliar a relevância e a credibilidade da informação, sem comprometer o direito dos cidadãos à liberdade de expressão e ao acesso à informação.

Neste sentido, os cidadãos digitais, “devem ser capazes de responder a novos desafios relacionados com a aprendizagem, o emprego, o tempo-livre, a inclusão e a participação na sociedade, respeitando os direitos humanos e as diferenças interculturais” (Marques, 2022, p. 13). Porque, para um bom exercício da cidadania digital todos os cidadãos devem possuir capacidades que lhes permitam exercer esta cidadania desde a infância, de forma segura, ativa, responsável e equilibrada.

Castells (2001) esclarece que a internet é um modelo sociotécnico, ou seja, é uma rede que pode ser utilizada positivamente ou negativamente. Atendendo a isto, Neves (2010) expõe que é essencial ir além da visão simplista que divide a internet como algo apenas bom ou mau, reconhecendo tanto os seus benefícios como os seus desafios. Neste sentido, a internet torna-se uma ferramenta promissora para o exercício da cidadania permitindo a troca de informações, a colaboração e a ação conjunta.

Huxley (1932) expõe problemas da internet, apontando para a problemática da infoexclusão como um dos principais desafios da Sociedade da Informação. Contrariamente a Smith (2000), que tem uma perspetiva mais otimista e exhibe que a sociedade, tem vindo a exercer mais o seu poder político uma vez que:

a revolução da informação aumenta drasticamente a possibilidade de acesso à informação mais actualizada. Os cidadãos comuns (pelo menos aqueles que pertencem à parcela do mundo que está interligada por uma rede de infra-estruturas de comunicação) estarão conscientes de tudo o que se passa no mundo e terão uma maior capacidade para trabalhar com outros cidadãos que partilhem com eles as mesmas preocupações. Esta disponibilidade catalisa a própria difusão da democracia no mundo e, no sentido mais básico do termo, estamos envolvidos nas decisões que nos afectam (pp. 46-47).

Hintz et al., (2017) também consideram que ao longo do tempo, os cidadãos têm vindo a reafirmar os seus direitos e deveres em relação ao estado, sendo que transferem estes mesmos direitos e deveres para as plataformas digitais. Ainda assim, através do uso destas plataformas os cidadãos conseguem aumentar a sua participação na sociedade de

forma a gerar mudança e inovação.

Dentro dessa realidade, surge o conceito de cidadão digital, uma expressão originada nas comunidades online. Embora, esteja associada a qualquer pessoa que utiliza a internet, Richardson e Milovidov (2018) acreditam que um cidadão digital deve estar preparado para enfrentar novos desafios ligados à educação, ao mercado de trabalho, ao lazer, à inclusão e à participação social, respeitando sempre os direitos humanos e promovendo o diálogo intercultural. Além disto, tem de ser capaz de desenvolver competências digitais, participar de forma responsável, ativa e positiva na sociedade.

Neste sentido, os cidadãos deverão ser dotados de capacidades que lhe permitam exercer uma cidadania digital.

## **Capítulo 3: Capacitar para a Sociedade da Informação**

### **3.1. Igualdade e inclusão**

A presente dissertação de mestrado enquadra-se no eixo temático de igualdade e inclusão, um dos cinco pilares do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário. Assim, é fundamental abordar estes conceitos.

A noção de que todos os homens são naturalmente iguais, independentemente da época, do local ou do contexto histórico, pode ser encontrada tanto na filosofia antiga como no direito romano (Brett, 2003, citado em Silva, 2009).

Atualmente, Mendonça et al. (2019) explicam que a igualdade é vista, a nível internacional, como um elemento crucial para o progresso e para o bom funcionamento das sociedades democráticas. A igualdade entre homens e mulheres é uma das principais metas da União Europeia, tal como estabelecido nos artigos 2.º e 3.º, n.º 3, do Tratado da União Europeia. Desta forma, o princípio da igualdade está também presente em vários documentos oficiais, entre os quais destaco a Estratégia para a Igualdade de Género do Conselho da Europa (2020-2025) que tem como objetivo garantir a igualdade de género em toda a Europa, cujo objetivo é criar uma união em que homens, mulheres, raparigas e rapazes, independentemente das suas diferenças, possam escolher livremente os seus percursos de vida, tenham as mesmas oportunidades de sucesso e possam participar e liderar a sociedade europeia em igualdade de condições (Comissão Europeia, 2020).

Não obstante, em Portugal, existe a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação (2018-2030), chamada "Portugal + Igual". Esta estratégia baseia-se em três Planos de Ação, que têm como objetivos: promover a igualdade entre homens e mulheres, lutar contra a violência contra as mulheres e a violência doméstica, e combater a discriminação com base na orientação sexual, identidade de género e características sexuais (Decreto-Lei n.º 61/2018, de 3 de agosto, 2018).

Podemos considerar que estas estratégias partilham um compromisso idêntico com a igualdade de género, a erradicação da discriminação e a luta contra a violência, visando uma sociedade mais justa e inclusiva.

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um movimento que abrange os campos educacionais, sociais e políticos, com o objetivo de assegurar a todos os indivíduos o direito de participar, de forma consciente e responsável, na sociedade em que estão inseridos. Além disso, visa garantir que sejam aceites e respeitados nas suas diferenças em relação aos outros. Para este autor, a inclusão é baseada em quatro princípios: (1) é

um direito essencial para todos; (2) reconhece e valoriza a diversidade e as diferenças; (3) exige a reestruturação do sistema educativo; e (4) é um caminho para a transformação social.

Da mesma forma, a UNESCO (2003) afirma que a inclusão é um direito fundamental e não deve ser negado a nenhum grupo social. Neste sentido, a inclusão reflete-se em diversas áreas da vida social, como o trabalho, a cultura, a educação e o lazer (Camargo, 2017).

Mantoan (2006) afirma que é fundamental que o Homem tenha o direito de ser diferente quando a igualdade lhe retira a essência, e o direito de ser igual quando a diferença lhe coloca numa posição de inferioridade. Existem, afinal, tanto semelhanças como diferenças entre os indivíduos, e nem tudo deve ser visto como igual ou diferente.

No contexto da educação, abordar identidades culturais, diferenças e diversidades é indispensável para criar metodologias, materiais e processos de comunicação que respondam adequadamente às características comuns e específicas dos alunos (Camargo, 2017). Assim, a inclusão no ambiente educativo defende o direito de todos os estudantes a desenvolverem as suas capacidades e alcançarem o seu potencial, garantindo que adquiram as competências necessárias para exercer a sua cidadania. Para isso, a educação deve ser de qualidade e ajustada às necessidades, interesses e particularidades de cada um.

Deste modo, a inclusão significa que todas as crianças e alunos devem receber uma resposta educativa num ambiente regular, que favoreça o desenvolvimento das suas capacidades. Moura (2023) salienta que a escola tem a responsabilidade de transformar a comunidade, promovendo a cidadania. Neste contexto, a Declaração de Salamanca reafirma esta visão, ao sublinhar que:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresente. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994,

pp. 11-12).

Em Portugal, esta visão é considerada no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, com o objetivo de “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

Neste contexto, são necessárias transformações da cultura organizacional da escola, do pensamento, das práticas e das atitudes (Martins et al., 2015). Este processo não se restringe à educação formal. A educação informal também assume um papel central na promoção da inclusão. Assim, garantir uma educação de qualidade implica reconhecer e valorizar ambas as dimensões, formal e informal, adequando as respostas educativas às necessidades, interesses e especificidades de cada indivíduo.

Sintetizando, o conceito de inclusão abrange todas as pessoas que, por diferentes razões, não dispõem das mesmas oportunidades nos diversos contextos da vida. Atualmente, a inclusão também assume uma dimensão digital, uma vez que a integração das TIC na sociedade potencia a capacidade dos indivíduos para se adaptarem a uma realidade em constante transformação, promovendo a aprendizagem autónoma e preparando-os para os desafios permanentes da era digital (Neto, 2006). Neste sentido, a igualdade e inclusão não são apenas princípios abstratos, mas fundamentos práticos para a construção de uma sociedade coesa e equitativa.

### **3.2. Infoexclusão**

A entrada da humanidade na Sociedade da Informação é uma realidade, embora não abranja toda a população. As novas tecnologias, especialmente a internet, vieram para ficar no nosso quotidiano, e já se nota uma alteração dos comportamentos na sociedade.

Atualmente, vivemos numa sociedade em que a maioria dos cidadãos já nasceu num contexto imerso em ferramentas e dispositivos digitais, o que se reflete na sua familiaridade e afinidade com as tecnologias, as quais fazem parte integrante do seu quotidiano. Contudo, nem todos os cidadãos nasceram nesse contexto e, por isso, não conseguiram acompanhar a evolução das TIC, surgindo assim a infoexclusão, que é vista como um problema social, associado a baixos níveis de literacia digital.

A constante modernização e inovação dos serviços públicos, aliada ao

desenvolvimento das TIC e da Sociedade da Informação, levou à criação de plataformas digitais relacionadas com os direitos e deveres dos cidadãos, como na saúde, segurança social e finanças (Paiva, 2012).

Existem várias definições para o termo infoexclusão. De acordo com BCSD Portugal (2008) a infoexclusão não é apenas digital, mas também funcional, uma vez que quem se encontra infoexcluído pode ter acesso aos meios tecnológicos, mas não possui as qualificações mínimas para tirar proveito do mundo global em que a sociedade atual se insere.

De acordo com o estudo *E-Inclusion: New challenges and policy recommendations*, publicado pelo eEurope Advisory Group (2005), a infoexclusão mede-se entre aqueles que têm o poder de participar numa Sociedade da Informação e numa economia baseada na informação e no conhecimento, e os que não têm.

Ao analisar estas duas perspetivas, verifica-se que em ambas o conceito de infoexclusão é entendido como a barreira que separa os indivíduos que participam na Sociedade da Informação e do Conhecimento daqueles que não participam. Por outras palavras, a infoexclusão afasta os indivíduos que, por diversas razões, não conseguem usufruir das vantagens trazidas pelo desenvolvimento das TIC, ficando assim à margem desse progresso. Servon (2004) afirma que, embora o surgimento das TIC esteja associado a inúmeras vantagens, também contribui para o aumento da pobreza e da experiência profissional desigualdades sociais.

De acordo com Paiva (2012), o acesso às TIC é uma barreira menor quando comparado com o principal desafio: a falta de competências para as utilizar. A rápida difusão das TIC não diminui as desigualdades, pois o simples acesso, embora importante, não resolve todos os problemas. No entanto, Mosseberger et al. (2003) defendem que o acesso é, sem dúvida, fundamental, mas o verdadeiro desafio reside na capacidade da sociedade em aproveitar as oportunidades que esta evolução proporciona.

É importante destacar que as barreiras que impedem os indivíduos de ingressar na Sociedade da Informação incluem os níveis de escolaridade, a situação económica, a localização geográfica, o género e a idade. Neste sentido, o estudo de Osório, et al., (2017) comprovou que “os infoexcluídos são constituídos pelos indivíduos mais velhos, reformados, sem qualquer nível de escolaridade, de menores rendimentos e sem contacto com os equipamentos informáticos” (p. 71).

Na Europa e no resto do mundo, no âmbito da Sociedade da Informação, tem-se verificado uma crescente consciencialização por parte dos líderes, que devem

implementar medidas e iniciativas destinadas a reduzir os obstáculos impostos pelo avanço das TIC, com o objetivo de evitar o aumento das desigualdades sociais. Assim, é fundamental que os governos criem mecanismos para integrar os infoexcluídos na sociedade, bem como para reduzir as barreiras associadas ao uso das TIC (Paiva, 2012).

Neste contexto, Mosseberger et al. (2003) apontam dois aspetos essenciais a considerar para identificar um indivíduo como infoexcluído: as competências técnicas e a literacia digital. As *competências técnicas* referem-se às habilidades básicas necessárias, como saber usar um rato e um teclado para operar um computador. Já a *literacia digital* é um conceito mais abrangente, referindo-se à capacidade de utilizar eficazmente as TIC para resolver ou completar uma tarefa. Ambas, as competências técnicas e a literacia digital, são condições essenciais para que o indivíduo possa tirar partido das vantagens que as TIC oferecem (Paiva, 2012).

É neste contexto que emerge a necessidade de promover estratégias que garantam a inclusão de todos os cidadãos, assim como uma educação que permita aos idosos adquirir as competências necessárias para dominar o mundo digital, pois:

quanto mais reduzidas forem as habilitações, menor será a capacidade dos indivíduos para utilizar um computador e aceder a serviços online. Diversos autores referem que as habilitações são um requisito necessário para desfrutar, de forma plena, da Sociedade da Informação, no entanto, este é um dos maiores obstáculos que os países enfrentam (Paiva, 2012, p. 14).

Se considerarmos o acesso à educação em relação a fatores como a idade, a localização geográfica ou a situação económica do indivíduo, o problema da infoexclusão agrava-se. Em Portugal, as diferenças regionais já não são tão significativas como há duas décadas, mas persistem desigualdades associadas sobretudo à idade e às habilitações literárias. Dados recentes mostram que os cidadãos mais velhos e com menores níveis de escolaridade continuam a ser os mais vulneráveis à infoexclusão (Instituto Nacional de Estatística, 2023).

Em jeito de conclusão, num mundo cada vez mais digital, impulsionado pela globalização, é fundamental implementar iniciativas que reduzam as desigualdades sociais associadas à infoexclusão.

### 3.3. A literacia digital e as competências digitais

Na Sociedade da Informação, a literacia digital é uma competência essencial, cuja ausência ou desenvolvimento insuficiente pode dificultar tanto o crescimento pessoal como a integração social do indivíduo, pois vai além do simples uso técnico de computadores e da internet, exigindo que o utilizador saiba gerir a informação online conquistada e aplicá-la de forma eficaz e construtiva (Correia, 2009). Desta forma, a literacia digital é um conceito complexo, embora exista consenso em associá-lo ao uso das tecnologias digitais no dia a dia, seja no trabalho, em casa ou em momentos de lazer (Gil, 2019).

Sempre que se aborda o conceito de literacia digital é imprescindível mencionar Paul Gilster, o pioneiro das primeiras reflexões sobre este tema. Gilster (1997), no seu livro *Digital Literacy* explica que a literacia digital exige uma transformação profunda na forma como concebemos o próprio conceito de literacia, levando-nos a reconsiderar os modos de localizar, avaliar, organizar, ler e produzir informação. Desta forma, o autor define a literacia digital como a capacidade de compreender e utilizar informação em vários formatos, proveniente de uma grande diversidade de fontes, quando apresentada através de computadores.

O mesmo autor ainda destaca a importância da literacia digital, que envolve a capacidade de interagir, comunicar, aceder e publicar informações na internet, diferenciando-se da interação limitada com a televisão. No seu sentido mais restrito, considera que a literacia digital se refere à utilização de recursos informacionais num computador ligado à internet. Além disso, sublinha o impacto social da internet, que levou à migração de conteúdos de meios tradicionais, como televisão, rádio e livros, para o ambiente digital.

Tanto Poore (2009) como Martin e Ashworth (2004) sublinham que a literacia digital envolve um conjunto diversificado de competências e conhecimentos essenciais para a interação em ambientes digitais. Poore (2009) destaca a importância do acesso, da gestão e da avaliação da informação, bem como a criação de conhecimento, de comunicação e o uso responsável das TIC. Por sua vez, Martin e Ashworth (2004) enfatizam a necessidade de consciência, competências e abordagens reflexivas que permitam ao indivíduo atuar de forma confortável e segura em contextos ricos em informação e suportados pelas TIC.

Steyaert (2000) expõe outra definição de literacia digital e assume três tipos de

capacidades: a *capacidade instrumental* que envolve o uso básico da tecnologia, desde manusear o teclado e o rato, pesquisar na internet e instalar programas. A *capacidade estrutural* que se refere à navegação e à interpretação da informação digital, de forma consciente e segura, exigindo competências digitais. E por fim, a *capacidade estratégica* que se foca na aplicação eficaz da informação, permitindo que o indivíduo a utilize de forma útil na sua vida pessoal e profissional.

Segundo Martin (2005), a literacia digital refere-se à capacidade do indivíduo em utilizar tecnologias digitais de forma eficaz em diferentes áreas do quotidiano. Além disso, requer a aquisição e a aplicação de conhecimentos, técnicas, atitudes e competências pessoais, abrangendo a aptidão para planear, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas, bem como a capacidade de desenvolver continuamente a própria literacia digital.

Independentemente da definição de literacia digital, há uma crescente pressão por parte das instituições nacionais e internacionais para que os cidadãos desenvolvam competências digitais. Esta exigência surge devido à crescente importância do acesso e do uso de plataformas digitais, que se tornaram essenciais para o exercício dos direitos e deveres cívicos, como o acesso a serviços públicos, a participação na vida política, a obtenção de informações e a interação com a administração pública, permitindo, assim, o exercício pleno da cidadania digital (Gil, 2019).

No entanto, este avanço tecnológico traz desafios para a população mais envelhecida, uma vez que muitos idosos não possuem as competências necessárias para aceder aos serviços como o Portal das Finanças, a Segurança Social Direta ou o SNS24, o que pode levar ao risco de exclusão social, um fenómeno denominado infoexclusão. Castells (2012) explica que a infoexclusão vai além da simples falta de acesso à internet, abrangendo também a carência de competências e habilidades necessárias para navegar e utilizar as ferramentas digitais de forma eficaz, segura e proveitosa.

Assim, a literacia digital é um elemento fundamental tanto para o desenvolvimento económico como social, ao estabelecer uma fronteira entre infoincluídos e infoexcluídos. Correia (2009) explica que independentemente das condições económicas de cada país, é no sistema educativo e no acesso às TIC que se encontram os principais indicadores que definem essa divisão, determinando quem consegue ou não acompanhar a Sociedade da Informação.

Mark Prensky defende a existência de uma divisão geracional que separa os infoincluídos em duas categorias: *nativos digitais* e *imigrantes digitais*. Segundo Prensky

(2001), os nativos digitais são jovens com menos de 30 anos que dominam naturalmente a internet e o ambiente digital. Em contraste, os imigrantes digitais são adultos com mais de 30 anos, que têm menor familiaridade com estas práticas e, por vezes, enfrentam dificuldades em adaptarem-se plenamente ao mundo digital.

Em conformidade, este autor descreve os *nativos digitais* como indivíduos que cresceram num ambiente imerso por tecnologias, incluindo computadores, videojogos e dispositivos móveis. Esta exposição contínua permitiu-lhes desenvolver formas distintas de pensar e de processar informações, levando-os a privilegiar fontes digitais para a obtenção de informações em vez de recorrer a livros e meios tradicionais. Esta característica torna-os facilmente identificáveis, especialmente em países desenvolvidos. Em oposição, os *imigrantes digitais* são aqueles que adquiriram competências digitais na idade adulta. Embora possam tornar-se fluentes no uso destas ferramentas, mantêm hábitos tradicionais, como a necessidade de imprimir e-mails para os ler ou de redigir textos à mão antes de os digitalizar. Tendem também a procurar informações em livros e outros meios impressos, uma prática pouco comum entre os nativos digitais.

Posto isto, para praticar uma cidadania digital plena e segura, é necessário adotar a literacia digital, permitindo que o indivíduo seja capaz de desenvolver competências digitais pois, o acesso a uma educação digital é crucial para promover igualdade de oportunidades e fortalecer a participação social. Rodríguez (2008) esclarece que adotar estratégias para melhorar a literacia digital de um país é crucial para ampliar a inclusão digital e permitir que as pessoas consigam desenvolver competências ao longo da vida.

A literacia digital não deve se restringir à aprendizagem técnica das tecnologias, mas sim adaptar-se ao contexto social, econômico e cultural. Não basta que os indivíduos apenas saibam utilizar as ferramentas de forma funcional e utilitária, é fundamental que sejam capazes de compreender seus propósitos e impactos na sociedade. Por isso, é essencial incentivá-los a refletir sobre o porquê e para quê utilizam a tecnologia, em vez de apenas aprenderem a manuseá-la mecanicamente (Freitas, 2010).

Dito isto, a literacia digital e as competências digitais estão intrinsecamente ligadas, pois enquanto a literacia digital se refere à capacidade de compreender, avaliar e utilizar a informação no ambiente digital de forma crítica e segura, as competências digitais vão além. Estas últimas, segundo a perspectiva de Ferrari (2013), dizem respeito a um conjunto de saberes, capacidades, atitudes e estratégias aplicadas no uso das TIC, de forma a permitir desempenhar tarefas, resolver problemas, comunicar, analisar e gerir informações, colaborar, criar e partilhar conteúdos, bem como desenvolver conhecimento

para diferentes contextos, como o trabalho, o lazer, a participação cívica, a aprendizagem, a socialização e o consumo.

Assim, o Programa Iniciativa Nacional Competências Digitais e.2030 - Portugal InCoDe.2030, desempenha um papel estratégico no combate à infoexclusão, ao promover a capacitação digital da população portuguesa em diversas áreas de intervenção.

O presente programa introduziu o Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital (QDRCD), uma ferramenta destinada a avaliar as aptidões digitais da população portuguesa. O QDRCD é concebido como um Quadro de Referência com três principais objetivos: apoiar a formulação de políticas e estratégias, possibilitando um mapeamento das competências digitais alinhado com outros referenciais; estruturar programas educativos, incluindo a revisão curricular, a criação de programas de formação e o desenvolvimento de competências para a empregabilidade; e avaliar e certificar competências, seja por meio de autodiagnóstico ou através de entidades certificadoras (Iniciativa Nacional Competências Digitais, 2019).

Através destes objetivos o QDRCD define um conjunto de conhecimentos, capacidades, estratégias e atitudes essenciais para a utilização eficaz das tecnologias e dos meios digitais. As competências digitais estão organizadas em cinco áreas:

- *Literacia da Informação*: Identificar necessidades de informação, procurar e recuperar dados, avaliar a relevância das fontes e gerir conteúdos digitais de forma organizada;
- *Comunicação e Cidadania*: Comunicar e colaborar digitalmente com consciência cultural e geracional, participar na sociedade através de serviços digitais e gerir a identidade e reputação online;
- *Criação de Conteúdos*: Produzir e editar conteúdos digitais, integrando informação de forma ética e respeitando direitos de autor, além de saber fornecer instruções para sistemas computacionais;
- *Segurança e Privacidade*: Proteger dispositivos, dados e privacidade online, promover o bem-estar físico e psicológico, garantir inclusão social e compreender o impacto ambiental das tecnologias digitais;
- *Desenvolvimento de Soluções*: Identificação de necessidades e resolução de problemas conceituais em ambientes digitais e um uso de ferramentas digitais para inovação em processos e produtos, acompanhando a evolução tecnológica (Iniciativa Nacional Competências Digitais, 2019).

O QDRCD foi desenvolvido com base no DigComp 2.1, o quadro de referência europeu para a definição e evolução das competências digitais, ajustando-o à realidade portuguesa para uma aplicação mais eficaz e contextualizada (Portugal INCoDe.2030, 2019).

### **3.4. Cidades Educadoras**

O conceito de Cidade Educadora assenta no binómio cidade-educação. Este movimento orienta-se pela Carta das Cidades Educadoras, cuja versão original foi elaborada em 1990, durante o 1.º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona. A Carta foi posteriormente revista em 1994, em Bolonha, e novamente em 2004, na cidade de Génova (Lopes, 2009) com o propósito de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A versão atual da Carta das Cidades Educadoras organiza os seus princípios em três grandes eixos temáticos: “O Direito a uma Cidade Educadora”, “O Compromisso da Cidade” e “Ao Serviço Integral das Pessoas”. A partir destes eixos, emergem vinte princípios centrais que orientam a ação das Cidades Educadoras (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2004).

Lopes (2009) explica que, tendo em conta os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras, é possível identificar três grandes compromissos fundamentais. O primeiro é o direito à ALV, o qual reconhece que todos os habitantes têm o direito a uma educação contínua, sustentada nos princípios de liberdade, igualdade e solidariedade.

O segundo compromisso é a valorização da identidade da cidade e à promoção de um desenvolvimento sustentável e inclusivo. A cidade deve afirmar-se como um espaço aberto à diversidade, estimulando a participação cidadã e garantindo um ambiente público acessível, que favoreça o bem-estar, a coesão social e a qualidade de vida.

O terceiro compromisso consiste em colocar a cidade ao serviço das pessoas que a habitam e visitam, com especial atenção às crianças e jovens, frequentemente expostos a conteúdos culturais e digitais sem mediação crítica. Cabe à cidade promover iniciativas que incentivem uma cidadania consciente, bem como formar os diferentes agentes educativos (famílias, professores e técnicos) para o seu papel ativo na educação. Deve também garantir a inclusão de grupos vulneráveis, como migrantes e minorias étnicas, reforçando o associativismo, a cooperação entre entidades e o acesso generalizado à informação e às tecnologias, contribuindo para a construção de uma cidadania

democrática e participativa.

Tendo por base os princípios orientadores consagrados na Carta das Cidades Educadoras, importa agora aprofundar a reflexão sobre a relação entre cidade e educação. Esta articulação constitui a base do próprio conceito de Cidade Educadora.

Gomes (2021) explica que encarar a cidade como uma Cidade Educadora implica adotá-la sob uma perspectiva diferente da visão tradicional. Para além das suas funções económicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, a cidade passa a ser entendida também como um espaço dedicado à formação e ao desenvolvimento, onde se promovem aprendizagens, saberes, comportamentos e valores. Neste sentido, segundo Cabezudo (2004) a Cidade Educadora:

é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Nesse espaço, todos os lugares são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, shopping e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (parágrafo 6).

Face a isto, é fundamental alargar a nossa perspectiva sobre o que significa educar, reconhecendo a educação como parte integrante da vivência humana em sociedade e valorizando o potencial dos processos educativos que ocorrem diariamente nos diversos espaços de interação social (Zitkoski, 2006).

Neste sentido, Villar (2001) transmite que “a Cidade Educadora configura-se na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa” (p. 39). E Pinto (2004) defende que a ideia de Cidade Educadora implica um alargamento do conceito de educação, deixando esta de ser uma função exclusiva da escola para passar a abranger a “formação de todos, em todas as oportunidades e espaços do quotidiano, ao longo de toda a vida (p. 151).

Para além disto, a Cidade Educadora está profundamente ligada ao envolvimento ativo dos cidadãos na vida da comunidade, promovendo o exercício pleno da cidadania. Ao criar oportunidades para a participação cívica, contribui de forma decisiva para o fortalecimento da democracia e para uma sociedade mais inclusiva e participativa (Gomes, 2021). A noção de Cidade Educadora está igualmente interligada com os

princípios de equidade, cidadania inclusiva, coesão social, sustentabilidade e educação para a paz (Bellot, 2008).

Posto isto, é possível afirmar que Cidades Educadoras são espaços que apostam na transformação social através da educação, tornando-se motores de inovação, justiça social e qualidade de vida.

### **3.5. Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV)**

Nos últimos anos, a forma de abordar os problemas relacionados com a formação e o emprego tem evoluído dentro do contexto definido pela Estratégia Europeia de Emprego, particularmente no âmbito da Estratégia de Aprendizagem ao Longo da Vida. Isto ocorre devido às crescentes exigências de qualificação profissional e à diminuição das oportunidades de emprego para trabalhadores manuais não qualificados, o que consequentemente exige o desenvolvimento de novas competências, especialmente no que diz respeito ao raciocínio e à gestão (Ramos, 2007).

Desta forma, os indivíduos enfrentam a necessidade de obter orientação sobre a qualidade das oportunidades que têm ao seu alcance e de adquirir conhecimentos e competências que os tornem mais competentes e eficientes no desempenho do seu trabalho. Neste sentido, é fundamental melhorar o nível de qualificação e assegurar a empregabilidade dos adultos, em idade ativa, promovendo o desenvolvimento da formação contínua ao longo da vida, evidenciando o papel crucial que a cidadania e a responsabilidade empresarial têm nos campos da formação e qualificação profissional, emprego e inclusão social (Ramos, 2007).

A UNESCO (1997) afirma, no *Open and distance learning: prospects and policy considerations*, que com o rápido avanço das transformações tecnológicas, surgiu a necessidade de uma força de trabalho mais flexível. Assim, os sistemas de educação deixaram de formar trabalhadores exclusivamente para empregos industriais e passaram a preparar as pessoas para se adaptarem a um mundo em permanente mudança.

Paralelamente, a Comissão Europeia (2002), vê a ALV, como uma estratégia política fundamental para promover o desenvolvimento da cidadania, coesão social, emprego e a realização pessoal.

A ALV, aos olhos de Pires (2007), pode ser entendida como um paradigma que surge no contexto da sociedade do conhecimento e da informação, em que a capacidade de encarar os fenómenos educativos de uma nova perspectiva deu origem a uma corrente

de pensamentos que valorizam as aprendizagens realizadas pelas pessoas nos âmbitos pessoal, social e profissional. Ball (2013) assume que a “ALV é relacionada com as ficções difusas da economia do conhecimento que saúdam um novo tipo de trabalhador inovador, criativo e empreendedor” (p. 145). Por sua vez, Pires (2005) define ALV como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica e/ ou relacionada com o emprego” (p. 90).

A ALV e a participação dos adultos em programas de formação, seja, em contextos formais ou informais, têm vindo a ganhar cada vez mais reconhecimento, considerando não só as condições atuais do mercado de trabalho, como também os progressos tecnológicos evidenciados nos últimos anos. Assim, o seu principal objetivo é promover o desenvolvimento ou aperfeiçoamento de competências, conhecimentos e aptidões, numa perspectiva profissional, social, cívica e/ou pessoal.

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento económico do país, dado que, para promover o crescimento económico, é essencial ter uma população de trabalhadores com níveis de escolaridade elevados.

Desta forma, Portugal desenvolveu um conjunto de políticas nas áreas da educação, emprego e formação profissional, com o objetivo de promover a formação orientada para a inclusão e a coesão social. A Estratégia Nacional para o Ensino e Formação Profissional, está orientada em duas vertentes, na Estratégia Portugal 2030 e no Acordo sobre Formação Profissional e Qualificação.

A Estratégia Portugal 2030 propõe “recuperar a economia e proteger o emprego, e fazer da próxima década um período de recuperação e convergência de Portugal com a União Europeia, assegurando maior resiliência e coesão, social e territorial” (Presidência do Conselho de Ministros, 2020, s.p.).

Já o Acordo sobre a Formação Profissional e Qualificação assinala, como meta, “criar condições para aumentar a formação e as qualificações no nosso País e alcançar a meta europeia de ter, até 2030, 60% dos adultos entre os 25 e os 64 anos em ações de ALV todos os anos” (República Portuguesa, 2021, s.p.).

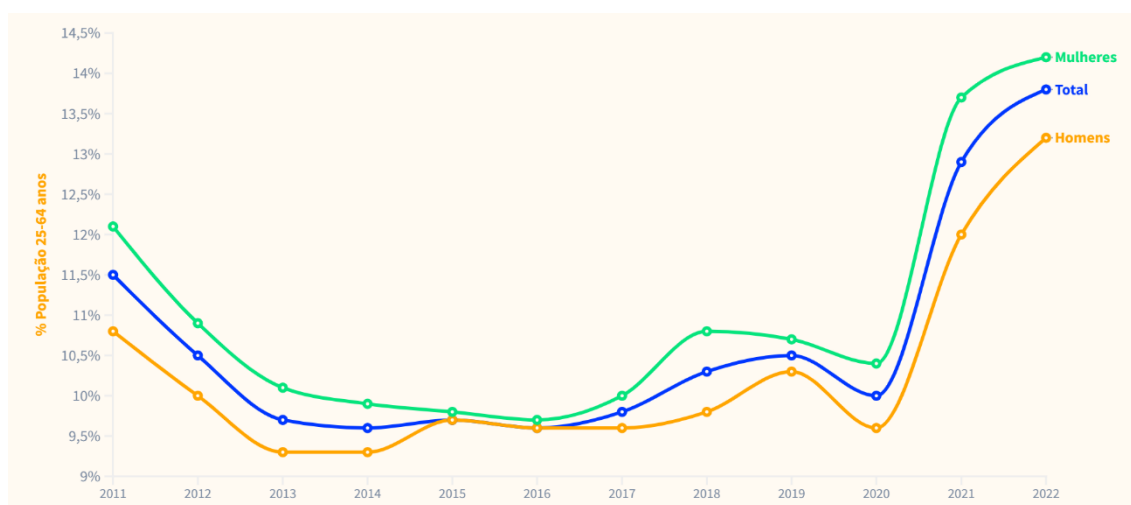
Através destas duas iniciativas é possível afirmar que ambas têm o objetivo de promover o desenvolvimento social e económico do país através da educação, da qualificação e da coesão social e territorial. Paralelamente, Ramos (2007) ressalta que, perante o baixo nível de qualificações verificado em Portugal, investir na aprendizagem e na formação profissional torna-se crucial, não apenas para modernizar as empresas, mas

também para aumentar a sua produtividade e competitividade.

Em 2022, verificou-se que 13,8% da população adulta, entre os 25 e os 64 anos, participou em ações de educação e formação, com uma maior participação do sexo feminino. Em comparação, por exemplo, com 2016, onde a taxa de participação foi de 9,7%, exposto na figura 5.

### Figura 5.

*Adultos que participaram em programas de educação ou formação, por sexo.*



Nota: Fundação José Neves, 2023.

Neste contexto, é possível observar que a população portuguesa tem aderido gradualmente, ao longo dos anos, a ações de formação ou educação, formais e/ou informais, embora ainda de forma insuficiente. Assim, investir na formação profissional e na qualificação dos adultos em idade ativa é essencial para melhorar a sua empregabilidade, o que resulta num impacto positivo na coesão social (Ramos, 2007).

Em novembro de 2006, foi estabelecido o Programa ALV 2007-2013, através da Decisão n.º 1720/2006/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, com o objetivo de “desenvolver e promover os intercâmbios, a cooperação e a mobilidade, a fim de que os sistemas de ensino e formação passem a constituir uma referência mundial de qualidade, em conformidade com a Estratégia de Lisboa” (Parlamento Europeu e Conselho, 2006, s.p.).

Em 2013, o Programa ALV 2007-2013 terminou e foi sucedido pelo Programa Erasmus+, que visa dar continuidade à promoção da mobilidade e da cooperação a nível europeu, agora com um âmbito mais alargado e integrado. Assim, o Erasmus+ engloba a

educação e a formação em todos os níveis, mantendo o foco na perspectiva da ALV.

Segundo a Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação (2017), o Programa Erasmus+ tem como objetivo melhorar as competências dos cidadãos europeus, criando mais oportunidades de mobilidade para fins de aprendizagem, ligadas ao mercado de trabalho. Desta forma, permite “fomentar a cooperação transnacional com vista ao aumento da qualidade, inovação, excelência e internacionalização das instituições de educação e formação” (p. 12).

Deste modo, o programa Erasmus+ evidencia o reconhecimento europeu da educação como um fator essencial para o desenvolvimento comunitário e para o reforço da coesão social. Neste contexto, é possível constatar que a educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento das sociedades, promovendo a coesão social e elevando a qualidade de vida de todos os cidadãos (Martins & Loureiro, 2020).

Em suma, torna-se claro que uma população mais qualificada terá maior facilidade em adaptar-se às mudanças tecnológicas, sendo também mais inovadora e, por isso, mais competitiva. Deste modo, é evidente que a formação inicial não é suficiente para responder às crescentes exigências de competências no mundo atual, sendo fundamental apostar na formação contínua dos adultos para requalificar os profissionais no mercado de trabalho.

### **3.6. O papel da ALV na Sociedade da Informação**

A internet e as tecnologias digitais deram origem a um novo paradigma social, que alguns autores descrevem como Sociedade da Informação ou sociedade em rede, baseada no poder da informação (Castells, 2003). Desta forma, o papel da ALV na atualidade torna-se importante para que os indivíduos possam acompanhar as rápidas transformações tecnológicas, económicas e sociais.

Segundo Vieira (2005) a sociedade atual, devido à globalização, caracteriza-se por ter fácil acesso à informação, graças às TIC, o que facilita o processo de construção do conhecimento, em que a informação obtida a nível global é convertida em conhecimento. Neste contexto, o desenvolvimento da Sociedade da Informação tem vindo a tornar-se cada vez mais evidente, uma vez que está diretamente articulada às mudanças impulsionadas pelo avanço das telecomunicações e da informática.

Paralelamente, Sacristán (2002) evidencia que esta nova sociedade emergiu e evoluiu em conjunto com o rápido desenvolvimento das TIC, que se tornaram facilmente

acessíveis e indispensáveis tanto na vida pessoal como profissional de cada indivíduo, ajustando o seu estilo de vida e a forma como este se organiza. Assim, as TIC permitem alterar, cada vez mais, a forma de trabalhar, de agir, de as pessoas se relacionarem umas com as outras, de aprender e, conseqüentemente, a forma de pensar, tal como perspectiva Paiva (2003).

Tavares (2000) afirma que os indivíduos que possuem e fortaleçam competências nas áreas das TIC têm maiores probabilidades de entrar no mercado de trabalho, o que sublinha a importância de uma educação no desenvolvimento das competências essenciais para a integração dos indivíduos na Sociedade da Informação. Neste contexto, a ALV é uma ferramenta crucial para a sociedade conseguir atualizar as suas competências digitais, de forma a conseguir tirar partido dos avanços tecnológicos do quotidiano. Isto é importante para evitar e prevenir a exclusão digital dos grupos mais vulneráveis, como pessoas com menos recurso ou até mesmo idosos, de forma a assegurar que todos tenham oportunidade de integrar a sociedade, exercendo uma cidadania digital.

De igual forma, a ALV contribui para reduzir a exclusão social e a infoexclusão, ao proporcionar a indivíduos de todas as idades em diferentes contextos sociais a oportunidade de adquirir competências que lhes possibilitem uma participação ativa na sociedade digital. As tecnologias requerem a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências para a sua aplicação no dia a dia, visto que estão integradas em praticamente todas as atividades humanas (Martins & Loureiro, 2020). Desta forma, as TIC são consideradas um “grande potencial para melhorar o acesso dos adultos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem e promover a equidade e a inclusão” (UNESCO, 2015, p. 7).

Segundo o relatório *Going Digital: Making the Transformation Work for Growth and Well-being*, a atual transformação digital da economia e da sociedade tem o potencial de fomentar a inovação, aumentar a eficiência e melhorar os serviços. Com isto, espera-se promover um crescimento mais inclusivo e sustentável, além de contribuir para o aumento do bem-estar (OECD, 2018).

Portanto, através da ALV o espírito de competitividade das empresas e do setor económico cresce de forma sustentável devido à inovação destas, contribuindo para a formação de uma força de trabalho mais qualificada e adaptável. Ao mesmo tempo, a ALV estimula o desenvolvimento de competências de forma a melhorar a empregabilidade, como também fomenta uma cidadania mais ativa e participativa, onde os indivíduos têm maior capacidade de influenciar o seu meio social e económico.

Ainda assim, a ALV contribui para uma sociedade mais informada, justa e participativa, proporcionando às pessoas o conhecimento necessário para enfrentar os desafios globais atuais, como a desigualdade social, a transformação digital e as alterações climáticas.

Em jeito de conclusão, a ALV estimula a inovação, uma vez que indivíduos mais bem formados estão mais habilitados para resolver problemas e criar soluções, impulsionando o crescimento económico e social da Sociedade da Informação.

## Capítulo 4: Educação e Desenvolvimento Comunitário

### 4.1. A educação

Antigamente, quando se falava sobre educação, a maioria das pessoas referia-se ao que conhecemos hoje como formação inicial, acreditando que os conhecimentos adquiridos nesta formação eram suficientes para desempenhar diferentes papéis ao longo da vida (Carmo, 1999). Atualmente, a situação mudou devido ao aumento da esperança média de vida e à rápida transmissão do conhecimento (Knowles, 1980). Assim, a formação inicial passou a ter menos importância, focando-se numa formação contínua, associada ao aumento da escolaridade obrigatória e à educação acessível para toda a população (Carmo, 1999).

Assim, aos olhos de Gómez et al. (2007), a educação é uma prática social intrínseca à condição humana, definida como o conjunto de ações que permitem às pessoas ensinar e aprender sobre o mundo natural e sociocultural em que estão inseridas. Importa ainda referir que a educação não pertence exclusivamente a uma classe, sociedade ou cultura específica, é uma característica inerente à natureza humana, que se manifesta nas ações e no quotidiano de todas as comunidades (Gómez et al., 2007).

Desta forma, a educação assume diferentes significados, adaptando-se às experiências dos indivíduos e das sociedades numa realidade humana diversificada e complexa, em que as práticas educativas são moldadas por visões do mundo e contextos políticos, sociais, económicos e culturais específicos, ajustando-se a cada situação (Gómez et al., 2007).

Segundo Calleja (2008) a educação é uma intervenção que realizamos nos indivíduos que integram uma determinada sociedade, com o objetivo de os capacitar de forma completa, eficaz e consciente, para que consigam atribuir valor aos conhecimentos adquiridos e relacionando-os diretamente com o seu dia a dia.

Vianna (2007) afirma que a educação, num sentido genérico, engloba todas as ações destinadas a promover o desenvolvimento do ser humano e de forma mais específica, refere-se à transmissão de conhecimentos e ao aperfeiçoamento de competências e habilidades.

Através destas perspetivas, pode-se definir a educação como um processo de partilha de conhecimentos, que atua como um meio para o desenvolvimento do ser humano, estabelecendo uma ligação direta entre o indivíduo e o contexto social em que se encontra inserido.

No âmbito da educação, é fundamental analisar os elementos que a compõem, os processos que a impulsionam e os objetivos que se desejam alcançar. Desta forma, a prática educativa envolve a partilha de um conjunto de saberes que promovem a troca de aspetos culturais entre os indivíduos, como “a visão do mundo, a percepção da identidade e o sentido de pertença, a atitude diante da vida e da morte, a percepção do trabalho e da festa, a relação com o meio natural ou a dimensão espiritual do homem” (Valdés, 1998, citado em Gómez et al., 2007, p. 166).

Gómez et al. (2007) transmitem que o processo educativo abrange um vasto conjunto de elementos que podem interagir com a inteligência humana e contribuir para a promoção de uma forma específica de viver e de se posicionar no mundo. Os elementos e as fases das práticas educativas são determinados pela complexidade das relações, sejam elas intra-pessoais, interpessoais, em grupo ou em massa. Ainda assim, é possível identificar componentes que permanecem constantes ao longo de todo o processo educativo.

Neste sentido, Gómez et al. (2007) explicam que processo educativo, seja ele informal ou formal, envolve uma interação dinâmica entre o educador, o educando e o conteúdo. O educador tem a responsabilidade de preparar os conteúdos, fundamentados nos seus conhecimentos, interesses e experiências, utilizando os métodos de ensino que considera mais adequados para abordar os conteúdos. O conteúdo, por sua vez, é composto por um conjunto de intenções, teorias, discursos e conhecimentos que o educador pretende partilhar ou transmitir ao educando. O papel do educando é interpretar e compreender os conteúdos apresentados, selecionando e assimilando as informações de acordo com os seus próprios interesses. Além disso, este tem a capacidade de formular ideias e responder ativamente ao educador, enriquecendo o processo de aprendizagem.

Não obstante, no processo educativo, é importante considerar o "nível de conhecimentos" dos participantes, pois este fator influencia e molda a percepção que cada um dos educandos tem dos outros e do seu contexto. Ainda mais, Gómez et al. (2007) esclarecem que parte dos envolvidos, no ato educativo, podem não ter referências sobre o tema em questão e destaca que, no contexto educativo, não é apenas relevante o nível de conhecimentos do educando, mas também a capacidade de este comunicar o que sabe. Por vezes, uma pessoa pode ter um muito conhecimento sobre um determinado assunto ou realidade e, mesmo assim, ser incapaz de o transmitir de forma eficaz e sucinta.

Estes ainda destacam que os espaços educativos desempenham um papel fundamental, pois exercem uma influência significativa no processo de formação dos

indivíduos, dado que não é possível educar eficazmente em qualquer local. Assim, o contexto em que ocorre a educação é crucial, uma vez que os fenómenos que nele se desenvolvem podem impactar a forma como os conteúdos são interpretados e compreendidos pelos educandos.

Os contextos educativos são variados, refletindo as diferenças entre as sociedades. Assim, os conteúdos transmitidos adaptam-se às necessidades de ensino e aprendizagem impostas pelo ambiente em que as pessoas se desenvolvem, dentro de uma realidade condicionada pelo espaço, tempo e circunstâncias sociais (Gómez et al., 2007).

Em jeito de conclusão, a UNESCO (1990) afirma na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* que:

a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (p. 2).

#### **4.2. O desenvolvimento comunitário**

A noção de desenvolvimento comunitário tem evoluído em concordância com as mudanças nas condições históricas, políticas, sociais e culturais de um determinado país ou região, sendo que este conceito não é universal e atualmente é visto como um processo que pode integrar um conjunto de ações de forma a dar resposta aos problemas de uma determinada comunidade (Gómez et al., 2007).

Na visão de Mascareñas (1996) citado em Gómez et al. (2007), o conceito de desenvolvimento comunitário caracteriza-se por uma “técnica de acção social e processo que se realiza sobre as comunidades em situação de subdesenvolvimento ou marginalidade sociocultural ou económica, com o fim de que possam aceder a níveis óptimos de bem-estar social e de qualidade de vida” (p. 120).

Cabalo et al., (1997) declaram que o desenvolvimento comunitário é um processo abrangente de intervenção comunitária que combina várias abordagens práticas, com o propósito de melhorar o bem-estar social e elevar a qualidade de vida dos membros de uma comunidade.

Para Marchioni (1994) o desenvolvimento comunitário é um processo contínuo

de melhoria das condições de vida de uma comunidade, que não se foca apenas em resolver problemas, mas parte do princípio de que tudo pode ser melhorado. Cada comunidade identifica os aspetos prioritários para avançar, e essa evolução pode ocorrer em fases, sem se limitar a um projeto com duração fixa.

Allegrini (2000) expõe o desenvolvimento comunitário como um processo de melhoria das condições de vida de um território, liderado pela população local. A sua essência está em permitir que os habitantes participem ativamente na sua própria melhoria, utilizando de forma sustentável os recursos disponíveis. Trata-se de um conjunto de medidas, organizadas estrategicamente, que ajudam a comunidade a resolver os seus problemas, recorrendo ao apoio externo apenas quando necessário.

Através destas quatro definições é possível constatar que o desenvolvimento comunitário é um processo contínuo que procura sempre a melhoria das condições de vida e da qualidade de vida da comunidade, onde a os indivíduos da comunidade são considerados os protagonistas através da sua participação direta ou através de intervenções comunitárias que visam procurar soluções aquedadas às necessidades da comunidade.

Paralelamente, Gómez et al., (2007) esclarecem que o desenvolvimento comunitário não se limita apenas ao aspeto económico, pois envolve a complexidade das relações dentro de uma comunidade num determinado território. É no seio da comunidade que essas interações ocorrem, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade de vida das populações. Assim, o desenvolvimento deve ser organizado, atendendo às verdadeiras necessidades da comunidade e aplicando uma metodologia planeada, com atividades educativas adaptadas à sua realidade envolvente no âmbito cultural e social.

Neste sentido, devemos ser capazes de reconhecer que o trabalho comunitário começa por ver as comunidades e os indivíduos como agentes de mudança, capazes de transformar a sua vida, hábitos e comportamentos, e de influenciar a cultura local. Só assim é possível fortalecer a sua iniciativa, permitindo que se expressem em igualdade para negociar os valores e normas morais (Freitas & Peres, 2006).

De seguida, é crucial valorizar o conhecimento e a capacidade de antecipação para realizar uma intervenção comunitária coerente, em que o nosso saber – profissional, científico, antropológico e relacional – é essencial. Para motivar e envolver as pessoas com quem trabalhamos, o conhecimento deve ser de carácter sociocultural, refletindo os problemas, as necessidades e as potencialidades de todos, desde as crianças até aos idosos. Devemos conhecer as qualidades individuais e coletivas da comunidade, da mesma forma

que é importante prever problemas, dificuldades e possíveis conflitos na intervenção (Gómez et al., 2007).

Em terceiro lugar, para a intervenção ser sólida com efeitos duradouros o diálogo, a abertura, a flexibilidade e a inclusão são essenciais para todos os envolvidos no processo. Só assim se reduz a distância cultural e se facilita a comunicação dos intervenientes com a comunidade, em que a relação entre as partes deve ser horizontal, com um espírito aberto (Gómez et al., 2007).

Por fim, a responsabilidade e a solidariedade são princípios chave para promover um desenvolvimento comunitário mais justo e equitativo. É importante equilibrar a responsabilidade social entre as entidades e as comunidades, criando assim uma ética que proteja a dignidade humana e o meio ambiente, respeitando a diversidade cultural e natural (Gómez et al., 2007).

Em suma, o trabalho com as comunidades é essencial para promover a cidadania e o desenvolvimento comunitário.

#### **4.3. Relação entre educação e desenvolvimento comunitário**

Gómez et al., 2007 explicam que a educação e o desenvolvimento formam um binómio inseparável, dado que ambos visam promover melhores condições de vida e uma maior humanização na sociedade. No entanto, apesar desta ligação próxima, muitas vezes esta relação é analisada de forma limitada, o que leva a interpretações e práticas que favorecem um dos lados em detrimento do outro.

Assim, Caride (2000) compreende a relação entre educação e desenvolvimento comunitário em duas perspetivas: a educação vista como resultado, efeito ou "benefício" do desenvolvimento, e a educação entendida como um elemento crucial para impulsionar o desenvolvimento.

Na primeira perspetiva, segundo o autor anteriormente mencionado, uma sociedade desenvolvida que dispõe de recursos económicos suficientes, infraestruturas adequadas e bons serviços, geralmente alcança melhores resultados na educação, tanto formal como informal. Por outras palavras, quando as necessidades básicas estão resolvidas e há segurança para a maior parte da população, os níveis de educação melhoram, e isto reflete-se, na prática, ou seja, uma população com um elevado nível de escolaridade e com trabalhadores qualificados aumenta a capacidade para aproveitar as oportunidades oferecidas pelo ambiente. Por isso, o autor reforça que quanto mais

desenvolvido for um país, maior é a oferta educativa para as pessoas. No entanto, é importante apontar que mais educação nem sempre significa que se estão a promover aprendizagens para melhorar as condições de vida das pessoas.

Na segunda perspetiva, a educação é vista como um impulsionador do desenvolvimento, pois ao impulsionar o desenvolvimento de uma comunidade, a educação abre mais oportunidades, tanto para os indivíduos como para a sociedade, favorece a mobilidade social, melhora os investimentos e ajuda a reduzir as desigualdades, criando assim melhores condições de vida como também estabilidade social e económica (Caride, 2000).

Em muitas sociedades, a educação é vista como a chave para o desenvolvimento comunitário, sendo considerada uma peça crucial nas estratégias de desenvolvimento. Esta ideia, de que a educação contribui para o desenvolvimento, é também defendida pela UNESCO, que acredita que a educação deve estar ao serviço do homem e do seu desenvolvimento integral (Gómez et al., 2007).

Carnoy (1990) citado em Gómez et al., (2007) afirma que o “o processo de desenvolvimento, o processo educativo e o processo de ensino formam parte da mesma totalidade, cada um com um certo grau de autonomia, mas todos inseparáveis das forças que os rodeiam e ligam entre si” (p. 197).

Neste sentido, a melhoria das condições de vida deve proporcionar mais oportunidades para uma melhor educação e para o desenvolvimento de competências que permitam às pessoas participar e acompanhar as mudanças sociais envolventes. De acordo com Gómez et al., (2007) a ligação entre educação e desenvolvimento comunitário só pode ser percebida, tendo em consideração alguns aspetos desta relação pois, inclui todas as dimensões da experiência humana e ocorre nas práticas do quotidiano e torna-se verídica na interação constante dos indivíduos com o seu ambiente cultural, social, económico e natural. Este vínculo não está limitado a um espaço específico, pode acontecer em qualquer sítio envolvendo toda a população, sem haver distinção entre a educação formal e informal e pode acontecer com ou sem a ajuda de professores especializados, ou seja, pode ser efetuada por qualquer pessoa. Ainda assim, são utilizados vários métodos pedagógicos que podem contribuir tanto para um bom como para um mau desenvolvimento. Finalmente, influencia a mudança de estruturas concretas, já que tanto a educação como o desenvolvimento comunitário têm o poder de transformar a vida das pessoas, a organização social e o ambiente em que vivem.

Resumindo, de acordo com as características descritas por Gómez et al. (2007),

pode-se concluir que a educação e o desenvolvimento comunitário são vistos como um processo único de interação entre o ambiente natural e a mente humana. Esta interação facilita a troca de conhecimentos, a aprendizagem e a melhoria da qualidade de vida e do contexto em que as pessoas vivem. Deste modo, Zanella (2005) refere que, para Vygotski, “é através da atividade humana que o ser humano transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito, ou seja, constitui o seu psiquismo” (p. 101).

Apesar da intervenção comunitária poder ser efetuada por qualquer indivíduo, Sousa (2023) reflete que a “melhoria da qualidade de vida das populações regionais e locais (...) passa pelo empoderamento da Pessoa, pela aposta que se fizer na sua formação científica, cultural e pessoal” (p. 29). Assim, é fundamental investir na formação pessoal, especialmente na capacitação dos técnicos que atuarão no ramo do desenvolvimento comunitário. Esses profissionais precisarão de “estabelecer diálogo com as autarquias, a igreja, as organizações não governamentais, os serviços públicos nas diversas áreas (proteção civil, economia, ambiente, segurança, saúde e outras) para concertar estratégias de ação, numa perspetiva multidisciplinar” (p. 29).

Desta forma, ainda de acordo com a autora, os agentes de intervenção, devem estar comprometidos com o desenvolvimento comunitário, e precisam ser observadores críticos da realidade local, baseando-se no conhecimento científico para identificar as áreas que mais precisam de ajuda de modo, a conseguirem promover a coesão social, económica e territorial bem como, promover hábitos saudáveis e combater todas as formas de preconceito e discriminação, através do diálogo intercultural e da intervenção em situações de risco causadas por catástrofes naturais ou por negligência humana.

Em concordância, Carmo (1999) refere que os agentes de intervenção são “um conjunto muito diversificado de profissionais cuja formação, se for feita com padrões de exigência e qualidade, pode ter multiplicadores extremamente benéficos sobre o conjunto da população (p. 214). Além disso, é importante estes agentes estarem sempre dispostos a aprender, serem capazes de se adaptar às mudanças e desafios, e saberem viver em harmonia com a diversidade.

#### **4.4. Os contributos da educação e desenvolvimento comunitário no combate à infoexclusão**

A educação e o desenvolvimento comunitário estão profundamente relacionados

com a questão da infoexclusão. Como referido no capítulo 2, em meados dos anos 90, assistiu-se ao aparecimento e à rápida expansão da internet, como forma de comunicação e fonte de informação, resultante do processo da globalização. Assim, a infoexclusão é entendida como um problema social, associado a baixos níveis de literacia digital, onde um indivíduo ou grupo social não tem acesso às TIC ou carece de competências digitais para as utilizar, impedindo-os de aproveitar plenamente as suas vantagens.

Servon (2004) defende que o surgimento das TIC traz inúmeras vantagens, mas também pode estar associado ao agravamento da pobreza e das desigualdades sociais. A autora alerta que disponibilizar tecnologia sem políticas e infraestruturas adequadas pode intensificar exclusões já existentes, sublinhando que não existe uma solução puramente tecnológica para problemas estruturais de desigualdade e pobreza, ainda que a tecnologia constitua um recurso fundamental para promover a justiça social. Paralelamente, Paiva (2012) sublinha que o acesso às TIC, embora relevante, constitui uma barreira menor quando comparado com a ausência de competências necessárias para as utilizar de forma efetiva.

Desta forma, torna-se crucial implementar estratégias que promovam a inclusão de todos os cidadãos e assegurar uma educação que possibilite a estes grupos minoritários adquirir as competências essenciais que lhes permita aceder ao mundo digital. A educação, assim, assume um papel central no combate à infoexclusão, ao capacitar os indivíduos com os conhecimentos necessários para que possam participar ativamente na Sociedade da Informação.

Com uma educação de qualidade, torna-se mais viável incentivar o uso das TIC como meio de impulsionar o desenvolvimento comunitário. Vários investigadores destacam que as competências digitais são fundamentais para que os cidadãos possam usufruir plenamente da Sociedade da Informação, sendo este ainda um dos maiores desafios enfrentados pelos países. Paiva (2012) afirma que quanto mais baixo for o nível de habilitações, menor será a capacidade das pessoas para utilizarem dispositivos eletrónicos e acederem a serviços online. Assim, a integração na Sociedade da Informação permite ao indivíduo participar de forma ativa na economia, na política e em questões sociais, contribuindo para a diminuição das barreiras criadas pela infoexclusão.

Em Portugal, várias iniciativas demonstram o impacto da educação e do desenvolvimento comunitário neste domínio, por exemplo, o programa MUDA NA ESCOLA, decorre em escolas secundárias desde 2019. Este projeto conta com a participação de jovens alunos voluntários que, sob orientação e supervisão dos

professores, realizam formações em sala de aula dirigidas a adultos. As sessões, de carácter simples e prático, são organizadas em oito módulos temáticos e têm como finalidade dotar os mais velhos de competências digitais fundamentais para a sua interação com o mundo digital (Movimento pela Utilização Digital Ativa, 2019).

O desenvolvimento comunitário pode ser um motor de incentivo ao uso das TIC, desde que haja um investimento contínuo em formação digital e na criação de infraestruturas públicas que assegurem o acesso a estas formações e às tecnologias. Este papel é reforçado pelas políticas públicas. A Estratégia Portugal Digital 2030, por exemplo, integra 49 ações distribuídas por 16 iniciativas, com objetivos específicos em áreas como a literacia digital (Compete 2030, 2024). Esta estratégia “coloca as pessoas no centro das iniciativas, garantindo que a tecnologia contribui para o progresso social e económico, ampliando o acesso às oportunidades e reduzindo desigualdades, em vez de criar exclusões” (Governo da República Portuguesa, 2024).

Em suma, a educação e o desenvolvimento comunitário desempenham um papel fundamental na superação das desigualdades geradas pelas TIC, ao criar oportunidades de inclusão social. Combater a infoexclusão implica, portanto, proporcionar literacia digital acessível a todos e fomentar o desenvolvimento de comunidades mais conectadas e ativamente envolvidas na Sociedade da Informação. Este esforço não apenas garante acesso, mas fortalece a coesão social, a cidadania ativa e a participação democrática.

## **PARTE III – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo 5: Metodologia**

#### **5.1. Pesquisa qualitativa**

Durante muito tempo, a investigação qualitativa foi considerada uma abordagem limitada. Contudo, só nas décadas de 60 e 70, ganhou o devido reconhecimento e hoje é amplamente valorizada no campo da educação. Nesse sentido, tornou-se uma ferramenta essencial nas Ciências Sociais, permitindo uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos estudados. Geralmente, é considerada um método que procura compreender os fenómenos de forma natural, sem interferências ou controlo artificial.

A sua evolução reflete a necessidade de captar os contextos socioculturais, históricos e subjetivos que moldam as interações humanas, isto porque “o objecto de estudo na investigação não são os comportamentos, mas as intenções e situações, ou seja, trata-se de investigar ideias, de descobrir significados nas acções individuais e nas interacções sociais” (Coutinho, 2011, p. 26).

Assim, a investigação qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos fenómenos sociais, culturais e comportamentais, ao contrário da investigação quantitativa, que se centra na avaliação e na análise estatística dos dados.

Os métodos qualitativos destacam-se pela exploração das experiências, significados e interpretações dos indivíduos nos seus contextos naturais, permitindo compreender a complexidade e a riqueza das interações humanas. Além disso, oferecem dados valiosos que, muitas vezes, não são evidenciados pelas abordagens quantitativas (Silva & Faustino, 2024).

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que este tipo de investigação privilegia a “compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais”. (p. 16).

Na investigação qualitativa, a principal fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o elemento central na sua recolha. Isto deve-se ao facto de os investigadores se imergirem no contexto do objeto de estudo, dedicando-lhe longos períodos. A informação é obtida através do contacto direto, pois valorizam a influência que o meio tem no objeto em estudo. Partem do pressuposto de que as ações só podem

ser totalmente compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual, uma vez que assumem que “que o comportamento humano é significativamente influenciados pelo contexto em que ocorre, deslocando-se, sempre que possível ao local de estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48).

Segundo os mesmos autores, a investigação qualitativa é de natureza descritiva, baseando-se na recolha de dados em forma de palavras, e não de números. Os investigadores qualitativos adotam uma abordagem minuciosa na recolha de dados, permitindo que o “mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para contruir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49).

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados e tendem a analisar os dados de forma indutiva. Isto deve-se ao facto de, neste tipo de investigação, não se poder partir do pressuposto de que se possui conhecimento prévio suficiente para conduzir o estudo, ou seja para verificar ou invalidar hipóteses anteriormente efetuadas.

Por fim, uma característica essencial da pesquisa qualitativa é a preocupação dos investigadores em compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. Para isso, asseguram-se de que estão a captar adequadamente as diferentes perspetivas. Ao longo do processo de investigação, estabelece-se “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respetivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de forma neutra” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

A escolha da investigação qualitativa para o presente estudo revela-se a mais adequada, pois permite desenvolver um conjunto de técnicas essenciais para a interpretação e compreensão do problema em análise, bem como para alcançar os objetivos da investigação. O conhecimento de todas estas características determinou a minha decisão por uma abordagem de natureza qualitativa, por ser a que melhor se alinhava aos objetivos de investigação. Além disso, as características desta abordagem irão influenciar, orientar e determinar os procedimentos adotados no trabalho de campo, com o objetivo de compreender se a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída, interpretar o significado que atribuem a essa problemática e analisar o processo através do qual constroem e descrevem os seus significados.

A investigação qualitativa, por permitir a subjetividade do investigador na procura do conhecimento, permite uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Por isso, no trabalho de campo podem

utilizar-se diversas estratégias para a recolha de dados (Bogdan & Taylor, 1986).

Neste sentido, recorreram-se a duas formas de recolha de informação: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. A metodologia selecionada permite a compreensão se, de facto, a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída, bem como analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos no desenvolvimento de competências no mundo digital.

## **5.2. Tipo de estudo**

Para a presente investigação, será adotado o estudo de caso, uma abordagem metodológica que, segundo Figueiredo e Amendoeira (2018), envolve diversos fatores e visa compreender, descrever ou explorar fenómenos sociais que ocorrem em comunidades, grupos, organizações e/ou indivíduos visto que, esta metodologia tem sempre em consideração as características holísticas dos contextos reais em que tais fenómenos acontecem.

Stake (2007), explica que o estudo de estudo pode assumir diversas formas e servir diferentes propósitos. O seu uso não se limita à investigação, sendo também aplicados em contextos educativos ou formativos. Assim, Yin (2003) descreve-o como “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 23).

O estudo de caso pode centrar-se na análise de um indivíduo, um acontecimento, uma organização, um programa, uma reforma ou até mudanças ocorridas numa região. (Amado & Freire, 2014). Quando pretendemos analisar algo único, com um valor próprio, esta abordagem metodológica é a mais adequada. O ponto de partida para este processo é sempre a compreensão detalhada das particularidades do caso ou dos casos em análise (Ludke & André, 1986).

No mesmo sentido, Hamel (1998) afirma igualmente que os objetivos estão ligados à exploração e à identificação de novas problemáticas, à renovação de perspetivas existentes e à formulação de hipóteses aprofundadas.

Antes de decidir qual será o caso a estudar, o investigador deve definir a problemática e estabelecer o enquadramento teórico que sustentará a pesquisa. Estes são elementos fundamentais para o planeamento e condução de qualquer investigação. O

primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação do problema e das questões de investigação, pois é a partir delas que se determina a escolha do caso ou dos casos, bem como das respetivas subunidades de análise (Gall et al., 2007).

Devido ao seu carácter naturalista, dinâmico e interativo, o estudo de caso requer aquilo a que se denomina trabalho de campo, ou seja, um contacto prolongado entre o investigador e os participantes, no contexto real que se pretende analisar. Assim, tornam-se essenciais a identificação de contextos adequados, a obtenção das devidas autorizações e o apoio de sujeitos relevantes para o desenvolvimento do estudo (Amado & Freire, 2014).

Outro aspeto fundamental do estudo de caso é a caracterização rigorosa e detalhada da realidade em que se desenvolve. Dada à necessidade de se basear em "fontes de evidência" (Yin, 1989, p. 23), o investigador deve recorrer a um conjunto amplo e diversificado de técnicas de recolha de dados, tais como entrevistas semiestruturadas, observação participante, questionários, entre outros. Além disso, é fundamental recorrer a técnicas de interpretação de dados para garantir uma análise aprofundada e fundamentada (Amado & Freire, 2014).

Desta forma, o estudo de caso estrutura-se em torno da sequência de evidências, relacionando as questões de investigação, as fontes de evidência, a interpretação dos dados e a discussão dos resultados (Yin, 2010, citado em Figueiredo & Amendoeira, 2018).

Visto que este tipo de estudo se aplica a contextos da vida real e considerando a problemática desta investigação, será conduzido um estudo de caso no concelho do Funchal, centrado um grupo de idosos que frequentam uma instituição de apoio a pessoas idosas. O objetivo é determinar se a população com 65 ou mais anos se encontra infoexcluída e analisar as estratégias implementadas para proporcionar uma educação que permita aos idosos desenvolver competências no mundo digital.

Para tal, a investigação recorrerá a diversas técnicas de recolha de dados, incluindo a análise documental, para avaliar a oferta formativa, no âmbito da literacia digital, da instituição, e entrevistas semiestruturadas com o responsável pela instituição, com o professor de informática e com um grupo de idosos que frequenta as aulas de informática.

A exploração dos dados será realizada através da análise de conteúdo das entrevistas e da oferta formativa, complementada pela triangulação, que permitirá cruzar as informações recolhidas nas entrevistas, a oferta formativa e a revisão da literatura. Sendo que, oportunamente, voltarei à apresentação minuciosa destas técnicas de análise

de dados.

### **5.3. Sujeitos de pesquisa**

Esta investigação foi realizada em uma instituição da Região Autónoma da Madeira, que coordena diversos Centros Comunitários no concelho do Funchal. Face a isso, importa descrever os sujeitos que participaram na presente investigação. O primeiro participante é o responsável pela instituição, que, além de fundador há 22 anos, possui formação na área da arquitetura. A sua trajetória profissional reflete um compromisso de longa data com o desenvolvimento comunitário, sendo que a instituição visa responder às necessidades dos grupos mais vulneráveis da sociedade atual, em particular das populações mais carenciadas da cidade do Funchal.

O professor de informática, por sua vez, é o responsável pelas aulas de informática ministradas na instituição e conta com 12 anos de experiência nesta função. O seu percurso profissional iniciou-se no setor tecnológico, mas, após o encerramento da empresa onde trabalhava, procurou novas oportunidades. Foi então que surgiu, de forma inesperada, a possibilidade de colaborar com os centros comunitários. A proposta despertou-lhe curiosidade e, embora representasse um desafio totalmente novo, decidiu aceitar. Em conjunto com a equipa, iniciou um trabalho pioneiro, estruturando e adaptando as aulas de informática às necessidades específicas da população sénior. Este momento marcou não só uma mudança significativa no seu percurso profissional, como também o início de uma relação duradoura com a instituição e a sua missão de promover a literacia digital como instrumento de inclusão e participação ativa na sociedade.

Os restantes participantes são os 12 utentes que frequentam as aulas de informática. Enquadram-se numa faixa etária compreendida entre os 65 e os 85 anos, sendo o mais velho o utente 5, com 85 anos, e os mais novos os utentes 3, 4 e 7, com 65 anos. Outros participantes situam-se entre estas idades, nomeadamente com 69 (utente 11), 70 (utente 8), 72 (utente 1), 74 (utentes 9 e 12), 75 (utente 2), 79 (utente 10) e 84 anos (utente 6).

No que se refere à identidade de género, observa-se uma predominância feminina, com nove mulheres (utentes 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 12) e três homens (utentes 2, 3 e 7). Relativamente à naturalidade, os participantes são oriundos de diferentes localidades da Ilha da Madeira, revelando uma representatividade geográfica diversificada. Entre as freguesias e concelhos identificados encontram-se Serra de Água, na Ribeira Brava

(utente 1), Porto da Cruz (utentes 2 e 9), Camacha, em Santa Cruz (utente 3), e Santo António (utente 6). Outros participantes provêm de São Vicente (utente 8), Estreito de Câmara de Lobos (utente 10), Santa Maria Maior (utentes 4 e 11) e Curral das Freiras (utente 12). Dois participantes são naturais de Portugal Continental, nomeadamente de Lisboa (utente 4) e de Santarém (utente 7), residindo há várias décadas na Região Autónoma da Madeira.

No que respeita à alfabetização, a maioria dos utentes afirma saber ler e escrever, embora com diferentes níveis de domínio. Quanto à escolaridade, observa-se um nível geral baixo. A maioria concluiu apenas a quarta classe (utentes 2, 3, 5, 6, 9 e 10), equivalente ao antigo ensino primário. Dois participantes completaram o 6.º ano (utentes 7 e 11), enquanto se destacam dois casos com escolaridade mais elevada: o utente 1, com o 11.º ano, e o utente 4, com bacharelato, grau correspondente à formação pós-secundária na época. Apenas um dos participantes (utente 8) referiu não ter frequentado qualquer instituição de ensino formal.

As trajetórias profissionais revelam percursos marcados por contextos laborais essencialmente manuais e informais, com reduzida qualificação profissional. Vários utentes exerceram funções domésticas (utentes 3, 5, 8, 10 e 12), associadas à limpeza, ao cuidado do lar e a atividades manuais como o bordado. O utente 6 dedicou-se exclusivamente à gestão doméstica e ao cuidado familiar, sem vínculo laboral formal. Entre os percursos mais diversificados encontram-se o do utente 1, ligado à área da ação social escolar, e o da utente 4, que desempenhou funções de educadora de infância, ambos com trajetórias mais institucionalizadas e qualificadas. O utente 7 exerceu o cargo de guarda prisional. Já o utente 11 trabalhou como auxiliar de enfermagem. Por sua vez, o utente 9 apresenta uma experiência profissional internacional, tendo trabalhado durante 25 anos em Jersey, no ramo hoteleiro e na limpeza de um ginásio, acrescentando uma dimensão transnacional e multicultural ao grupo.

Em síntese, o grupo de participantes caracteriza-se por uma significativa heterogeneidade em termos etários, de género, escolaridade e experiências de vida. Esta diversidade enriquece o estudo, pois permite compreender de forma mais ampla as diferentes motivações, desafios e potencialidades que os idosos manifestam no processo de aprendizagem digital, refletindo o impacto das aulas de informática enquanto instrumento de inclusão social, desenvolvimento pessoal e participação ativa na comunidade.

## 5.4. Técnicas de recolha de dados

### 5.4.1. Análise documental

A análise documental é amplamente utilizada em projetos e estudos no campo das Ciências da Educação, sendo considerada um método eficaz para obter informações fidedignas (Bell, 2005), podendo ser aplicada tanto em estudos qualitativos como quantitativos, visando essencialmente a obtenção de informações concretas a partir dos diversos documentos selecionados com base na investigação (Júnior et al., 2021).

A análise documental, na perspetiva de Sá-Silva et al., (2009), é “um procedimento que se utiliza métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p. 5). Outro autor como Yin (2003) afirma que esta técnica de recolha de dados pretende “colaborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes” (p. 109), com o propósito de “dar forma conveniente e apresentar outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2005, p. 262).

Júnior et al., (2021) explicam que a análise documental pode ser realizada através de diversas fontes e diferentes tipos de documentos, não se limitando apenas ao texto escrito. Os diferentes documentos, como leis, fotografias, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, publicações e conteúdos de redes sociais, entre outros, caracterizam-se por não terem sido previamente analisados de forma sistemática. Assim, na investigação, cabe ao investigador examiná-los e determinar a sua relevância para o estudo, tendo sempre em conta o objetivo da pesquisa. Neste contexto, a análise documental assume-se como um percurso metodológico essencial numa investigação qualitativa.

Lüdke e André (1986), expõem que esta técnica “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p. 38).

Assim como qualquer outra técnica, a análise documental apresenta vantagens e desvantagens. Moreira (2007) destaca várias vantagens em utilizar a técnica da análise documental. Em *investigações primárias, a revisão bibliográfica é útil* para formular o problema, definir hipóteses, identificar a população em estudo e selecionar a metodologia a utilizar. Também é *relevante em estudos comparativos*, tanto a nível nacional como internacional, e na análise de tendências. Além disso, apresenta um *baixo custo*, permitindo o acesso a uma grande quantidade de material informativo sem exigir grandes investimentos. Outra vantagem é a *não reatividade*, pois os documentos já existem e não

influenciam a resposta das pessoas investigadas. A *exclusividade* também é um fator importante, uma vez que alguns documentos oferecem informações únicas que não podem ser obtidas através de observação, entrevistas ou inquéritos. Por fim, destaca-se a *historicidade*, dado que os registros escritos, imagens e gravações permanecem no tempo, possibilitando análises retrospectivas.

Apesar das vantagens apresentadas, o autor também destaca algumas desvantagens da análise documental, como a *seletividade* na produção, registro e conservação dos documentos, o que pode limitar o acesso à informação. Além disso, os documentos têm uma *natureza secundária*, seja numérica, escrita ou visual, sendo recomendável que complementem dados primários para garantir maior fiabilidade. Outro desafio é a *possibilidade de múltiplas interpretações*, que podem variar consoante o contexto e o tempo, tornando os documentos suscetíveis a manipulações ou a alterações ao longo dos anos. Por fim, há a *crítica etnometodológica* sobre o uso de fontes documentais oficiais, como estatísticas e informações públicas, que podem não refletir toda a realidade de forma imparcial.

Em conclusão, neste estudo, a análise documental será aplicada de forma específica à avaliação dos projetos da instituição e aos roteiros de atividades desenvolvidas para os idosos no contexto digital.

#### **5.4.2. Entrevista**

A entrevista é um dos principais instrumentos de recolha de dados de natureza qualitativa, sendo uma das técnicas de trabalho mais utilizadas em praticamente todos os tipos de investigação nas ciências sociais (Morgan, 1988).

Como a entrevista é uma técnica de recolha de informação conhecida por basear na comunicação verbal, Bogdan e Taylor (1986) consideram que as entrevistas “são encontros reiterados, cara a cara, entre o investigador e os entrevistados (...) dirigidos à compreensão das perspetivas que estes têm relativamente às suas vidas, experiências e situações, tal e qual como o exprimem com as suas próprias palavras” (p. 101).

Simões e Sapeta (2018) explicam que a entrevista constitui essencialmente um momento de interação humana, onde intervêm emoções, expectativas, perceções mútuas, preconceitos, interpretações e construção de significados por parte dos intervenientes - o entrevistador e o entrevistado. Enquanto o entrevistador procura recolher informação, o

entrevistado, por sua vez, interpreta o contexto, forma uma imagem do interlocutor e estrutura as suas respostas em função da situação.

Amado e Freire (2014) defendem que a entrevista é um dos meios mais eficazes para o investigador compreender os participantes e recolher informações em diversos contextos. Os autores, Bogdan e Biklen (1994), defendem que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista (...) produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (p. 136). Neste contexto, o entrevistador qualitativo deve evitar, sempre que possível, perguntas que possam ser respondidas apenas com um “sim” ou um “não”. É fundamental que incentive o entrevistado a ser mais específico, recorrendo a pedidos de clarificação como: “Pode explicar melhor?” ou “O que quer dizer com isso?”. Os pormenores e os detalhes são elementos essenciais, constituindo uma estratégia-chave para que o investigador qualitativo obtenha informação rica e significativa, permitindo uma interpretação mais aprofundada dos dados recolhidos.

Tendo em conta estes aspetos, é essencial preparar previamente o ambiente onde se realizará a entrevista, de modo a garantir condições favoráveis para obter dados ricos. O local escolhido pode influenciar significativamente a qualidade da interação, como sublinham Ghiglione e Matalon (1992) ao afirmarem que “não é indiferente que a entrevista tenha lugar num sítio calmo ou barulhento, no escritório ou na rua” (p. 76).

Para além do mais, Duarte (2004) explica que a condução de uma entrevista de qualidade requer, antes de mais, que o investigador tenha os objetivos da sua investigação não só claramente definidos, mas também plenamente interiorizados. É igualmente fundamental que possua um conhecimento aprofundado do contexto onde irá decorrer o estudo, o que pode ser alcançado através da experiência pessoal, de conversas com participantes e da leitura de trabalhos anteriores, complementada por uma revisão bibliográfica rigorosa. Além disso, é essencial que o entrevistador esteja familiarizado com o guião da entrevista, sendo recomendável a realização prévia de uma ou mais entrevistas teste, de modo a evitar hesitações durante as entrevistas efetivas.

Tendo em conta o que foi anteriormente exposto, nesta investigação recorreu-se à técnica da entrevista semiestruturada. Este tipo de entrevista assenta num guião previamente elaborado, mas permite a introdução de novas perguntas ao longo da interação entre os interlocutores (Glesne, 2015), possibilitando ao investigador explorar com maior profundidade os aspetos previamente estudados e que constituem o foco da

pesquisa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), através das entrevistas semiestruturada “fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários *sujeitos*, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão” (p. 135). Ainda segundo os mesmos autores, a entrevista semiestruturada permite igualmente, ao entrevistado “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (p. 135).

### **Quadro 1.**

*Datas e locais de realização das entrevistas.*

| Entrevistas                  | Datas            | Local                |
|------------------------------|------------------|----------------------|
| Utente 1                     | 9 de abril 2025  | Centro Comunitário A |
| Utente 2                     | 9 de abril 2025  | Centro Comunitário A |
| Utente 3                     | 10 de abril 2025 | Centro Comunitário B |
| Utente 4                     | 10 de abril 2025 | Centro Comunitário B |
| Utente 5                     | 10 de abril 2025 | Centro Comunitário B |
| Utente 6                     | 15 de abril 2025 | Centro Comunitário C |
| Utente 7                     | 15 de abril 2025 | Centro Comunitário C |
| Utente 8                     | 15 de abril 2025 | Centro Comunitário C |
| Professor de Informática     | 15 de abril 2025 | Centro Comunitário C |
| Utente 9                     | 18 de abril 2025 | Centro Comunitário D |
| Utente 10                    | 18 de abril 2025 | Centro Comunitário D |
| Utente 11                    | 18 de abril 2025 | Centro Comunitário D |
| Utente 12                    | 24 de abril 2025 | Centro Comunitário E |
| Responsável pela Instituição | 18 de junho 2025 | Sede da instituição  |

Neste contexto, na presente investigação realizaram-se entrevistas ao presidente da instituição, ao professor de informática e a um grupo de utentes, com 65 anos ou mais (ver apêndice C). Dito isto, a entrevista ao responsável pela instituição decorreu na sede da mesma, com o objetivo de compreender qual a missão da instituição no que diz respeito à inclusão digital da população idosa, identificar os programas e iniciativas desenvolvidas para capacitar os idosos no uso das tecnologias e conhecer os desafios encontrados nesse processo.

A entrevista ao professor de informática teve lugar igualmente num centro comunitário, no próprio dia em que lecionava a sua aula. Pretendeu-se, com esta entrevista, conhecer os projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da literacia digital junto da população idosa, nomeadamente os dispositivos utilizados nas aulas, os principais objetivos das sessões, a forma como os conteúdos são ajustados para responder às dificuldades específicas desta faixa etária, bem como os principais desafios enfrentados.

Por fim, as entrevistas aos utentes realizaram-se nos centros comunitários que frequentam habitualmente, com o objetivo de perceber se se encontram em situação de infoexclusão, quantos utilizam a internet, quais as suas competências digitais e de que forma utilizam as plataformas digitais disponíveis.

Como é possível verificar no Quadro 1, todos os entrevistados, bem como os centros comunitários que frequentam, foram identificados de forma codificada. No total, foram entrevistados 12 utentes com 65 anos ou mais, designados nesta investigação como Utente 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 e 12, pertencentes a cinco diferentes centros comunitários, identificados como Centro Comunitário A, B, C, D e E. O professor de informática e o responsável da instituição foram igualmente identificados de forma codificada, sem qualquer menção aos seus nomes, de modo a garantir o anonimato e a confidencialidade dos participantes.

Todos os entrevistados foram previamente informados sobre os objetivos da investigação, assim como sobre a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos durante as entrevistas. Com o consentimento informado de todos os participantes, as entrevistas foram gravadas utilizando uma aplicação com distorção de voz. A duração das entrevistas variou entre 30 e 45 minutos. Todas decorreram em espaços confortáveis, tranquilos e com privacidade, assegurando um ambiente propício à partilha de experiências.

## **5.5. Técnicas de análise de dados**

### **5.5.1. Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo visa “analisar um ou mais documentos, com o propósito de inferir o seu conteúdo imanente, profundo, oculto sob o aparente; ir além do que está expresso como comunicação directa, procurando descobrir conteúdos ocultos e mais profundos” (Sousa, 2005, p. 264). Neste sentido, Amado (2000) explica que a análise de

conteúdo é uma técnica que procura organizar o “conteúdo manifesto” dos mais variados tipos de comunicação, como textos, imagens ou filmes, em categorias com significado. Quando aplicada a textos escritos, esta análise tem como objetivo condensar a vasta quantidade de palavras num conjunto reduzido de categorias de conteúdo (Bardin, 1995).

Assim, Bardin (1995) explica que a análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas que, através de procedimentos sistemáticos e objetivos, permite descrever o conteúdo das mensagens e extrair indicadores que possibilitam inferir conhecimentos sobre as condições em que essas mensagens foram produzidas e recebidas (Bardin, 1995).

De forma complementar, Quivy e Campenhoudt (2008) argumentam que esta técnica permite um tratamento rigoroso e detalhado das informações e testemunhos, abordando-os com um elevado grau de complexidade. Pois, um dos aspetos mais importantes da análise de conteúdo é a sua capacidade de proporcionar uma representação fiel e rigorosa dos elementos presentes nas mensagens, através “da codificação e classificação por categorias e subcategorias, o avanço no sentido da captação do seu sentido pleno, por zonas menos evidentes constituídas pelo referido ‘contexto’ ou ‘condições’ de produção” (Amado et al., 2014, pp. 304-305).

O principal objetivo consiste em realizar uma descrição objetiva, sistemática e, inclusive, quantitativa, conforme proposto por Amado et al., (2014). Posto isto, a análise de conteúdo organiza-se em três fases sucessivas: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados (Bardin, 1995). A *pré-análise* é a fase da organização que envolve três missões principais: a seleção dos documentos a submeter à análise, a formulação dos objetivos e das hipóteses, e a elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final. De seguida, a *exploração do material* constitui a fase mais longa do processo e consiste, essencialmente, em operações de codificação, recorte ou enumeração, ou seja, a criação das categorias. Por fim, o *tratamento dos dados* constitui a fase em que os resultados brutos são trabalhados de forma a tornarem-se significativos e válidos. As “operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diafragmas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 1995, p. 101).

Posto isto, a análise de conteúdo é utilizada com dois objetivos essenciais: 1) esclarecer quaisquer dúvidas relativas à análise realizada; e 2) enriquecer a leitura, uma vez que uma análise mais aprofundada confere maior riqueza e profundidade à

interpretação dos textos (Bardin, 1995).

Para a presente investigação, será realizada uma análise documental ao conteúdo das entrevistas, bem como à oferta formativa disponibilizada pela instituição no âmbito da literacia digital.

### **5.5.2. Triangulação de dados**

A triangulação de dados consiste na combinação de diferentes métodos, dados e materiais empíricos, acrescentando maior profundidade, rigor e abrangência à investigação (Denzin & Lincoln, 1994), com o objetivo de “tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno” (Fortin, 2009, p. 322).

De acordo com Bento (2015) trata-se de um “método de verificação dos dados consistindo em empregar várias fontes de informação ou vários métodos de recolha de dados ou vários investigadores no mesmo estudo” (p. 85).

Günther (2006) acrescenta que a triangulação de dados consiste na aplicação de diversas abordagens metodológicas a um mesmo objeto de estudo, com o objetivo de minimizar eventuais distorções que poderiam resultar da utilização isolada de um único método, teoria ou investigador.

Desta forma, a triangulação de dados baseia-se na articulação de diversas perspetivas, abordagens teóricas, fontes de dados e técnicas de recolha, procurando uma compreensão mais aprofundada dos fenómenos em análise e uma visão mais completa e fidedigna da realidade estudada.

Neste sentido, Souza e Zioni (2003) explicam que esta surge como uma resposta à necessidade ética de assegurar a validade dos processos de investigação. Embora não se apresente como uma solução para todos os problemas, esta abordagem contribui para a fiabilidade dos resultados, permitindo a sua verificação a partir de múltiplas perspetivas.

Assim, na presente investigação, recorrer-se-á à triangulação de dados, integrando as informações obtidas através das entrevistas, da análise dos programas da instituição e da revisão da literatura.

### **5.6. Ética na investigação**

A ética na investigação científica assume hoje um papel central, não só para os investigadores, mas também para as instituições e entidades responsáveis pela validação

e divulgação dos resultados. Assim, esta funciona como uma orientação que dirige o comportamento responsável na produção de conhecimento, guiando-se por princípios e valores que transcendem o indivíduo, refletindo-se em todo o processo científico e na forma como este é conduzido e partilhado com a sociedade (Rodrigues, 2023).

Segundo Baptista (2014) cabe aos investigadores assumir compromissos científicos e profissionais com as comunidades e sociedades em que estão inseridos, tanto no plano da vivência como no exercício da sua atividade.

A Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2020), através da sua Carta Ética, expõe que compete aos investigadores assegurar que os princípios éticos estabelecidos, nomeadamente os expressos na Carta Ética da SPCE, sejam plenamente cumpridos, em harmonia com os valores consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nas várias Convenções das Nações Unidas que defendem e promovem os direitos humanos universais.

Na relação com os participantes, a investigação decorre frequentemente em contextos sociais complexos e com pessoas em situações de vulnerabilidade, exigindo dos investigadores um profundo respeito pela dignidade humana e uma avaliação cuidada dos impactos pessoais, institucionais e comunitários do seu trabalho, bem como uma atuação prudente e eticamente responsável (Baptista, 2014).

É durante a recolha de dados que a dimensão ética da investigação mais se evidencia (Rodrigues, 2023). Os participantes devem ser devidamente informados sobre todos os aspetos da investigação e têm o direito de alterar o seu consentimento a qualquer momento. Cabe aos investigadores garantir essa informação de forma clara e contínua, incluindo aos representantes legais quando necessário. No entanto, obter o consentimento informado pode ser desafiante em contextos complexos, como investigações com crianças, pessoas vulneráveis, ambientes íntimos ou institucionais, estudos de avaliação de políticas, investigação-ação ou atividades realizadas online (Baptista, 2014).

O consentimento informado é um documento que formaliza, de forma clara e acessível, a autorização do participante para colaborar na investigação. Segundo Rodrigues (2023) este documento deve incluir “a identificação do investigador, o título e o enquadramento do estudo. Deverá ainda fazer constar os objetivos, o método e as técnicas que serão utilizadas na recolha de dados” (p. 129). Para além disso, o participante deve ser informado do local, tempo envolvido, carácter voluntário da participação e se esta é remunerada ou não. O consentimento informado deve também indicar o prazo para destruição dos dados recolhidos, identificar eventuais financiadores e, se aplicável, referir

a aprovação por uma comissão de ética ou proteção de dados. Por fim, é essencial garantir o anonimato, impedindo a identificação dos participantes, tal como a confidencialidade, assegurando que os dados recolhidos sejam usados apenas no âmbito do estudo.

Neste seguimento, é indispensável que os investigadores informem antecipadamente os participantes de que têm total liberdade para abandonar o estudo a qualquer momento, sem sofrerem quaisquer prejuízos. Caso tal situação ocorra, os investigadores podem procurar compreender os motivos e respeitar plenamente a escolha do participante e, paralelamente, refletir criticamente sobre a sua própria atuação para perceber se esta, de alguma forma, influenciou essa decisão (Baptista, 2014).

Ainda na visão de Baptista (2014) é essencial que os participantes de uma investigação vejam respeitados os seus direitos à privacidade, anonimato e discrição. Cabe aos investigadores garantir que as informações recolhidas sejam tratadas de forma confidencial.

Para garantir a confidencialidade dos dados numa investigação, Borg e Gall (1989) citados em Rodrigues (2023) recomendam que a recolha de dados seja realizada de forma a impossibilitar qualquer associação entre os dados obtidos e os participantes que os forneceram, utilizando para isso um sistema de codificação que assegure o anonimato.

No que diz respeito ao armazenamento e tratamento de dados pessoais, os investigadores devem cumprir integralmente a legislação aplicável em matéria de proteção de dados, o Regulamento Europeu de Proteção de dados Pessoais, EU, nº 2016/678 de 27 abril 2016 (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020).

Por fim, importa ainda assegurar que os participantes devem ser devidamente informados acerca dos resultados da investigação e da forma como esses dados serão utilizados e divulgados, conforme estabelecido no consentimento informado. Assim, é de a responsabilidade dos investigadores garantir que os termos acordados com os participantes sejam respeitados, mesmo em situações de publicação, incluindo em plataformas digitais ou na internet (Baptista, 2014).

A presente investigação assegurou a confidencialidade e a utilização exclusiva dos dados recolhidos para os fins do presente estudo, garantindo igualmente o anonimato dos participantes, através da não recolha de quaisquer elementos identificativos. Todos os contactos foram realizados em contextos que asseguravam a máxima privacidade, não tendo, em nenhuma circunstância, sido divulgada a identidade dos participantes. Adicionalmente, cada participante assinou um termo de consentimento informado, no

qual se comprometeu a não divulgar a informação partilhada no âmbito da investigação.

Em suma, o presente estudo cumpre os princípios éticos e legais aplicáveis à investigação científica, encontrando-se devidamente validado pelos pareceres favoráveis do Encarregado de Proteção de Dados da UMa (ver anexo 1) e da Comissão de Ética da UMa (ver anexo 2).

## **Capítulo 6: Apresentação, análise e discussão dos dados**

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados recolhidos, ao longo do presente estudo, articulando-os com o enquadramento teórico desenvolvido da dissertação.

Importa referir que, numa fase preliminar, a investigadora solicitou a devida autorização para a recolha de dados junto das instituições envolvidas, conforme a documentação apresentada no Apêndice A. No momento da realização das entrevistas, todos os participantes assinaram um termo de consentimento informado, que contempla as informações essenciais relativas à investigação, disponível no Apêndice B.

### **6.1. Plano de Atividades Digitais da Instituição para 2025**

De acordo com o segundo objetivo geral desta investigação, que consiste em analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital, e em articulação com o objetivo específico de identificar os projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da literacia digital dirigidos à faixa etária dos idosos, foi disponibilizado pela instituição o Plano Anual de Atividades para 2025, que apresenta uma proposta centrada na inclusão digital das pessoas idosas, procurando combater a infoexclusão e promover o desenvolvimento de competências tecnológicas, sociais e cognitivas.

O documento parte do reconhecimento de que a evolução tecnológica dos últimos anos tem sido extremamente rápida, criando um fosso digital significativo para quem não teve contacto com a tecnologia ao longo da sua vida. Este contexto afeta sobretudo a população idosa, que muitas vezes não teve oportunidade de aprender a utilizar dispositivos digitais ou de explorar as possibilidades da internet. Assim, o plano define como objetivo principal capacitar os utentes para o uso seguro e eficaz das tecnologias, permitindo-lhes comunicar, aceder a serviços essenciais e participar ativamente na vida social e cultural, reduzindo o isolamento e aumentando o bem-estar.

O plano estrutura-se em torno de cinco objetivos estratégicos: *capacitar tecnologicamente* os utentes, fomentando o uso de computadores, tablets e telemóveis; *promover a conexão social* através de espaços online que incentivem a troca de experiências; *estimular o ensino contínuo* através de formações presenciais e online; *potenciar o desenvolvimento cognitivo* com o uso de jogos interativos; e, finalmente,

*promover o bem-estar e a autoestima através de experiências digitais positivas.*

Estes objetivos são pensados para diferentes perfis de participantes: desde iniciantes, que nunca ou raramente utilizaram dispositivos digitais, a utilizadores intermédios, que pretendem explorar novas ferramentas, até utilizadores avançados, que desejam aprofundar os seus conhecimentos e partilhar saber com outros.

A metodologia aplicada combina aulas online interativas, jogos digitais adaptados, grupos virtuais de discussão e suporte técnico personalizado. A aposta na prática e na interação é clara, procurando que os idosos “aprendam fazendo” e que mantenham a motivação através de atividades lúdicas e socialmente enriquecedoras. Paralelamente, são adotadas estratégias para garantir a inclusão de todos, como a personalização de conteúdos, o apoio técnico individualizado, a criação de comunidades de entreajuda e o reconhecimento das conquistas dos participantes.

A avaliação e monitorização do projeto baseiam-se em critérios como a participação ativa, a evolução das competências digitais e o feedback dos utentes, sendo previstas avaliações mensais e uma avaliação global no final do ano para aferir o impacto e, se necessário, ajustar estratégias. Para a sua implementação, o plano requer recursos físicos e digitais, incluindo computadores, tablets, acesso à internet, software específico, materiais de apoio em formato impresso e digital, adaptações para necessidades especiais e espaços físicos para a realização de atividades presenciais.

Para finalizar, o cronograma anual organiza-se por trimestres. Entre janeiro e março, são promovidas aulas básicas de tecnologia e atividades práticas como pedidos online de receitas médicas, marcações de consultas e validação de faturas, complementadas com visitas culturais a empresas de informática. De abril a junho, decorrem jogos digitais e desafios online, bem como apoio no preenchimento e submissão do IRS e uso de plataformas digitais de serviços públicos. De julho a setembro, reforçam-se os grupos de discussão online e os debates temáticos, incentivando o pensamento crítico e a interação social. Entre outubro e dezembro, realiza-se um evento final de celebração, com reconhecimento dos participantes e visitas culturais, encerrando o ciclo anual.

Dito isto, através desta análise documental foi possível apurar que o Plano Anual de Atividades demonstra uma preocupação semelhante àquela destacada por Rodríguez (2008), ao defender que adotar estratégias para melhorar a literacia digital de um país é crucial para ampliar a inclusão digital e permitir que as pessoas desenvolvam competências ao longo da vida. Assim, este documento apresenta-se como uma estratégia

estruturada e abrangente para a promoção da literacia digital entre pessoas com 65 ou mais anos no Funchal. A sua abordagem, que combina aprendizagem tecnológica, interação social e integração nos serviços digitais, demonstra um compromisso claro em aumentar a autonomia, promover a inclusão social e reforçar a confiança dos idosos no uso das tecnologias. Ao mesmo tempo, contribui para aproximar este grupo das vantagens da sociedade digital, reduzindo a infoexclusão e melhorando o bem-estar dos participantes. Embora persistam desafios relacionados com o acesso, a motivação e o apoio contínuo, o plano evidencia que o Município do Funchal, em particular através da instituição onde decorre o estudo, está empenhado em prevenir a exclusão digital e valorizar a população idosa.

Assim, conclui-se que este documento ajudou a responder aos objetivos definidos nesta investigação, ao evidenciar, por um lado, as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital (objetivo geral), e, por outro, ao identificar os projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da literacia digital dirigidos à população idosa do concelho (objetivo específico).

## **6.2. A voz do responsável pela instituição**

O presente ponto resulta da análise efetuada à entrevista com o responsável pela instituição, disponível no Apêndice F, e articula-se com o segundo objetivo geral, em analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital, bem como com os respetivos objetivos específicos de identificar os projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da literacia digital dirigidos à população idosa e de interpretar o contributo das ações educativas do Município do Funchal para o desenvolvimento das competências digitais e comunitárias dos seus participantes.

O entrevistado começou por destacar o seu papel como fundador, sublinhando uma ligação pessoal e histórica de mais de duas décadas à organização. Este dado é particularmente relevante, pois revela não apenas a continuidade na liderança, mas também uma visão sustentada e evolutiva ao longo do tempo. O facto de a instituição ter sido criada há 22 anos indica que a sua missão, e consequentemente trabalho, se desenvolveram em resposta direta às transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcaram as últimas duas décadas, especialmente no que diz respeito à inclusão e à ALV.

Numa fase inicial, o trabalho da associação estava centrado nas aulas de alfabetização, com um professor destacado a ensinar a ler e a escrever. Com o tempo, todos os utentes alcançaram essa aprendizagem básica e, entretanto, começaram a surgir os primeiros telemóveis e novas tecnologias. Foi nessa altura que surgiu a perceção de que era necessário dar um passo em frente. Para acompanhar estas mudanças, a instituição decidiu criar aulas de informática. Contrataram um professor e começaram a ensinar os utentes a utilizar o computador, de forma a estimular o desenvolvimento das competências digitais. Esta mudança marcou uma nova fase na instituição, que passou de um foco na alfabetização para a promoção da **literacia digital**, procurando responder às necessidades e desafios que a tecnologia trouxe para o quotidiano da população idosa.

A preocupação com a acessibilidade física também está sempre presente. O responsável contou que, no Centro Comunitário D, a sala de alfabetização foi transformada em sala de informática; no Centro Comunitário C, a sala da carpintaria foi deslocada para o andar superior, de forma a instalar a sala de informática no rés-do-chão, permitindo o acesso a quem tem dificuldades de mobilidade; e, no Centro Comunitário E, como a sala de informática fica no andar de cima, foram disponibilizados iPads para os utentes que não conseguem subir as escadas. Este cuidado tem sido constante ao longo dos anos, garantindo que todos os centros tenham aulas de informática.

Outro aspeto valorizado é a individualização do ensino. O responsável afirmou que é fundamental adaptar as aulas às necessidades de cada pessoa, defendendo que ser justo não significa dar o mesmo a todos, mas sim oferecer a cada um o que realmente precisa. Sublinhou a diferença entre igualdade e equidade, reforçando que o objetivo da instituição é praticar a equidade no ensino.

No que se refere ao **impacto das aulas de informática na vida dos utentes**, o responsável da instituição salientou mudanças significativas no quotidiano destas pessoas. Referiu que já é possível observar utentes a comunicar com familiares que vivem no estrangeiro, utilizando para isso ferramentas digitais que antes lhes eram completamente desconhecidas. Muitos que, no passado, possuíam apenas telemóveis de teclas, optam agora por adquirir smartphones, não apenas para aceder às redes sociais, mas também para realizar pagamentos bancários e utilizar serviços online. Estas transformações refletem um aumento claro da autonomia digital e da capacidade de comunicação dos participantes, permitindo-lhes manter laços familiares e aceder de forma mais prática a serviços essenciais.

Este sublinhou também que a aceitação destas mudanças está diretamente ligada

à percepção das vantagens que a tecnologia pode trazer para a vida quotidiana. Quando os utentes compreendem a utilidade das ferramentas digitais, mostram-se mais motivados e abertos a aprender, participando de forma mais ativa nas aulas e nas atividades propostas.

Em relação aos **desafios enfrentados na promoção da inclusão digital**, o entrevistado destacou que a principal barreira continua a ser a resistência à inovação por parte dos utentes. Explicou que apresentar a informática de forma genérica e sem ligação direta ao quotidiano dificilmente desperta interesse. No entanto, quando a aprendizagem é associada a uma necessidade real, como comunicar com familiares distantes, o interesse aumenta significativamente. Esta abordagem prática, que valoriza a utilidade imediata das tecnologias, torna-se essencial para ultrapassar a oposição inicial e incentivar a participação.

Outro obstáculo identificado é a falta de motivação, muitas vezes justificada pela percepção de que já não se tem idade para aprender. O responsável contraria esta ideia, defendendo que a aprendizagem é possível em qualquer fase da vida e que a idade não deve ser encarada como uma limitação para adquirir novas competências digitais.

De um ponto de vista mais amplo, abordou ainda a necessidade de criar estratégias regionais para combater a infoexclusão. Reconhece que nem todas as instituições dispõem de recursos financeiros para contratar professores de informática, sugerindo que a solução poderia passar por um apoio direto das entidades regionais ou da segurança social para financiar estes profissionais. Alternativamente, defende que se poderiam mobilizar voluntários, especialmente jovens com conhecimentos básicos de informática, para partilhar saberes e apoiar os mais velhos.

Sobre a **visão de futuro**, o responsável da instituição acredita que a problemática da infoexclusão tenderá a diminuir ao longo dos próximos 10/15 anos. Tal como no passado se deixou de sentir a necessidade de oferecer aulas de alfabetização aos utentes, prevê que, num futuro não muito distante, as aulas básicas de informática também deixem de ser essenciais.

No entanto, sublinha que a redução da infoexclusão não significa o desaparecimento de novos desafios. Pelo contrário, prevê que a próxima grande preocupação poderá estar ligada ao impacto da inteligência artificial na vida das pessoas. A capacidade de distinguir entre o verdadeiro e o falso tornar-se-á uma competência crucial, pois, com a crescente dependência destas ferramentas, há o risco de as pessoas se acomodarem, deixarem de pensar de forma crítica e se tornarem mais vulneráveis à desinformação. A evolução acelerada da tecnologia exige, por isso, que se mantenha um

estado de alerta permanente e que se preparem os cidadãos para interagir com estas novas realidades de forma consciente e informada.

Por fim, relativamente à **função da instituição**, o responsável destaca que o seu papel fundamental continuará a ser o de transformar situações negativas em positivas e corrigir falhas identificadas na sociedade. Este compromisso, segundo afirma, manter-se-á independentemente de quem esteja na liderança da instituição, garantindo a continuidade da sua missão. Assim, a instituição pretende manter-se como um agente ativo na promoção da inclusão e na resposta aos desafios sociais e tecnológicos emergentes. A sua atuação não se limita a reagir a problemas existentes, mas também a antecipar e preparar estratégias para lidar com questões futuras, garantindo que os utentes se adaptam e permanecem integrados numa sociedade em constante mudança.

Em síntese, através desta análise, é possível evidenciar que as ações educativas promovidas pelo Município do Funchal, mais concretamente pela instituição em estudo, têm tido um impacto significativo no fortalecimento das competências digitais dos idosos e no desenvolvimento comunitário. As iniciativas de formação, adaptadas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos participantes, contribuíram para aumentar a autonomia digital, a interação social e o sentimento de pertença à comunidade. Assim, verifica-se que o trabalho desenvolvido pela instituição responde de forma direta aos objetivos desta investigação.

Relativamente ao objetivo geral, analisar as estratégias implementadas para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital, os dados permitem concluir que a instituição tem conseguido adaptar-se às mudanças tecnológicas e sociais, evoluindo da alfabetização tradicional para a literacia digital. Esta adaptação confirma o pressuposto de que a atualização contínua das práticas educativas estimula o desenvolvimento de competências relevantes para a ALV e para a inclusão digital.

No que se refere ao objetivo específico, identificar os projetos e atividades criados no âmbito da literacia digital, observou-se a implementação de aulas de informática e a individualização do ensino, com especial atenção à acessibilidade física e pedagógica. Estes resultados evidenciam que a diversificação metodológica e a adaptação das estratégias formativas beneficiam a motivação, o envolvimento e o sucesso dos idosos na aquisição de competências digitais.

Por fim, quanto ao outro objetivo específico, interpretar o contributo das ações educativas para o desenvolvimento de competências digitais e o desenvolvimento

comunitário, verificou-se que o domínio das tecnologias permite aos idosos comunicarem com familiares, realizar tarefas do quotidiano e manter uma vida social mais ativa. Deste modo, pode concluir-se que o desenvolvimento das competências digitais contribui para reduzir o isolamento, reforçar os laços com familiares e fortalecer a coesão social. Tal conclusão está em consonância com a perspectiva de Mattoo et al. (2006), que defendem que as TIC desempenham um papel fundamental no desenvolvimento social de qualquer país, região ou comunidade. Neste sentido, segundo a UNESCO (2015), as TIC são consideradas, um “grande potencial para melhorar o acesso dos adultos a uma variedade de oportunidades de aprendizagem e promover a equidade e a inclusão” (p. 7), mostrando o seu contributo para a criação de sociedades mais participativas e inclusivas.

Neste sentido, estas evidências confirmam que as estratégias educativas implementadas têm sido eficazes na promoção da inclusão digital e social dos idosos, embora persistam desafios como a resistência à inovação e a perceção de que a idade limita a aprendizagem. Em articulação com esta perspectiva, o Plano Anual de Atividades para 2025 evidencia a continuidade desta visão estratégica, ao consolidar ações que promovem a autonomia digital, a ALV e o bem-estar dos idosos, demonstrando o compromisso institucional do Município do Funchal com uma abordagem inclusiva à literacia digital.

### **6.3. A voz do professor de informática**

O presente ponto resulta da análise efetuada à entrevista com o professor de Informática, disponível no Apêndice E, e articula-se com o segundo objetivo específico, que consiste em analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolver competências no mundo digital. Relaciona-se, igualmente, com os objetivos específicos de identificar os projetos e atividades desenvolvidos no âmbito da literacia digital direcionada à população idosa e de interpretar o contributo das ações educativas do Município do Funchal para o desenvolvimento das competências digitais dos idosos e para o fortalecimento do desenvolvimento comunitário. Assim, as categorias apresentadas abaixo resultam da análise de conteúdo realizada aos dados recolhidos através das entrevistas.

### 6.3.1. Estratégias pedagógicas

Em harmonia com os objetivos, recolheram-se informações, sobre as **estratégias e atividades pedagógicas desenvolvidas para facilitar** o acesso e a utilização das tecnologias por parte dos idosos. As estratégias pedagógicas aplicadas nas aulas de informática procuram não só facilitar a aprendizagem, mas também garantir que esta se adapta às dificuldades específicas dos idosos. Para isso, são usadas atividades diversificadas que combinam o desenvolvimento de competências digitais com exercícios de raciocínio e literacia.

Entre os métodos utilizados, destacou atividades como anagramas e exercícios de escrita, em que os utentes precisam de digitar palavras no teclado ou reorganizar letras com o rato. Estes exercícios ajudam não apenas a combater o analfabetismo, mas também a treinar a coordenação motora e a destreza necessária para manusear os dispositivos. São também usados jogos como sopas de letras ou o “Ball Sort”, em que os participantes têm de organizar bolas da mesma cor em tubos de ensaio, exercitando a concentração, a memória e a capacidade de planejar passos sucessivos. Além disso, recorrem ainda a programas como o Word, para trabalhos de escrita, e em alguns casos ao Excel, para explorar outras ferramentas digitais.

Face a esta temática, também se procurou saber se são integradas atividades que **promovam a autonomia** dos alunos fora do contexto das aulas. Outro aspeto importante referido foi a necessidade de estimular a prática fora do espaço da sala de aula. O professor salientou que muitos idosos ainda sentem insegurança na utilização dos smartphones, pelo que propõe pequenos exercícios para realizarem em casa. Exemplos disso são tirar fotografias e enviá-las pelo WhatsApp, comentar publicações da associação no Facebook ou fazer uma videochamada. Estas tarefas práticas permitem que os utentes reforcem o que aprenderam nas aulas e, ao mesmo tempo, percebam a utilidade direta da tecnologia no seu dia a dia, ganhando maior autonomia e confiança.

Através da análise foi possível apurar que as estratégias pedagógicas adotadas nas aulas de informática demonstram uma preocupação em tornar o uso das tecnologias mais acessível aos idosos, através de atividades ajustadas às suas necessidades e capacidades. Exercícios de escrita, jogos digitais e tarefas práticas fora das aulas, como o envio de mensagens ou fotografias, permitem reforçar as aprendizagens, promover a autonomia e consolidar competências digitais. Estas ações refletem o compromisso da instituição com a inclusão digital e social, contribuindo para o envelhecimento ativo e o fortalecimento

do desenvolvimento comunitário. Esta perspetiva vai ao encontro do que defende Gómez et al. (2007), ao referir que a educação assume diferentes significados, adaptando-se às experiências dos indivíduos e das sociedades numa realidade humana diversificada e complexa, em que as práticas educativas são moldadas por visões do mundo e contextos políticos, sociais, económicos e culturais específicos, ajustando-se a cada situação.

### 6.3.2. Competências a desenvolver

Em concordância com os objetivos, o entrevistado foi questionado acerca dos principais objetivos das aulas de informática direcionadas a este público. O entrevistado começou por explicar que o **objetivo central das aulas de informática** é promover a inclusão digital, garantindo que os utentes adquiram conhecimentos básicos sobre o funcionamento das tecnologias. Salientou que, no caso específico dos telemóveis, a transição dos modelos tradicionais com teclas para dispositivos totalmente digitais tornou-se inevitável, e que as aulas procuram precisamente aproximar os idosos destas novas ferramentas, facilitando a sua adaptação ao mundo tecnológico atual.

No que diz respeito às **competências digitais prioritárias**, o professor destacou que o ponto de partida é sempre a realidade dos utentes que frequentam as aulas, sendo estes, na maioria, pessoas com mobilidade suficiente para manusear equipamentos. Assim, uma parte fundamental do trabalho envolve a aprendizagem do uso correto do rato e do teclado, competências que exigem destreza e coordenação motora. Acrescentou que ainda existem casos de analfabetismo entre os participantes e que a área tecnológica é utilizada como um meio para ultrapassar essa barreira, reforçando também competências de leitura e escrita.

O professor referiu ainda a importância de ensinar aspetos muitas vezes negligenciados, como a postura e a forma correta de manusear os dispositivos. Sublinhou que o uso incorreto do rato, por exemplo, não só provoca cansaço e desconforto físico nos utentes, como também pode danificar os equipamentos. Com esta abordagem, pretende garantir que os idosos não apenas aprendam a utilizar a tecnologia, mas que o façam de forma segura, eficiente e confortável, aumentando assim a sua autonomia e confiança no ambiente digital.

A análise evidencia que as estratégias implementadas pela instituição, no âmbito da formação em informática para idosos, formam uma resposta eficaz às necessidades de inclusão digital desta faixa etária. As aulas promovem não apenas a aquisição de

competências tecnológicas básicas, mas também o desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas e sociais, contribuindo para o reforço da autonomia e da confiança dos participantes. Isto vai ao encontro do que defende Martin (2005), ao referir que a literacia digital requer a aquisição e a aplicação de conhecimentos, técnicas, atitudes e competências pessoais, abrangendo a aptidão para planear, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas, bem como a capacidade de desenvolver continuamente a própria literacia digital.

Ao adaptar os conteúdos à realidade dos utentes e ao valorizar aspetos como a postura, o manuseamento correto dos dispositivos e a superação de limitações de literacia, estas ações educativas revelam-se fundamentais para uma aprendizagem significativa. Deste modo, conclui-se que o investimento da instituição na literacia digital dos idosos representa um contributo relevante para o desenvolvimento comunitário e para a promoção de uma cidadania digital mais inclusiva. Esta perspetiva é reforçada por Gómez et al. (2007), ao salientarem que a educação e o desenvolvimento comunitário são dimensões inseparáveis, uma vez que visam promover melhores condições de vida e uma maior humanização da sociedade.

### **6.3.3. Materiais e ferramentas utilizadas nas aulas**

De igual forma, foi questionado sobre quais os dispositivos tecnológicos utilizados durante as aulas, de modo a compreender os recursos utilizados no processo de aprendizagem. Começou por explicar que os materiais e tecnologias utilizados nas aulas são diversificados, mas sempre adaptados às necessidades e aos objetivos dos utentes. O entrevistado referiu que os **dispositivos mais usados** são o rato e o teclado, ferramentas básicas para a navegação em computador, mas que exigem treino e prática para que os idosos consigam utilizá-los com segurança e confiança. Acrescentou ainda que, em alguns casos, também se recorre à impressora, embora não seja utilizada em todas as sessões, funcionando mais como um recurso complementar para situações específicas.

No que diz respeito às **plataformas digitais**, destacou a importância de introduzir os utentes a páginas essenciais do quotidiano, permitindo-lhes um contacto direto com serviços que podem facilitar as suas rotinas. Entre estas plataformas, referiu o Portal das Finanças, a Segurança Social Direta e o Portal do Utente, onde os idosos podem realizar tarefas como validar faturas, acompanhar informações de saúde ou tratar de assuntos relacionados com pensões e subsídios. Sublinhou que estas ferramentas, para além de

aproximarem os utentes do mundo digital, têm um impacto prático na sua vida diária, ajudando-os a ganhar maior autonomia e a reduzir a dependência de terceiros para a realização de tarefas burocráticas.

Deste modo, a utilização de dispositivos básicos em conjunto com o acesso a plataformas digitais oficiais torna-se uma estratégia que consiste em ensinar competências tecnológicas essenciais ao mesmo tempo que se explica a utilidade próxima do digital na vida quotidiana dos idosos.

A análise realizada permite concluir que as estratégias implementadas pela instituição, no âmbito da formação em informática para idosos, evidenciam um esforço consistente na promoção de uma educação que capacite esta faixa etária a desenvolver competências no mundo digital. Verifica-se que as aulas constituem uma atividade estruturada de literacia digital, orientada para a aprendizagem progressiva de dispositivos básicos, como o rato e o teclado, e para o contacto com plataformas digitais de uso quotidiano, como o Portal das Finanças, a Segurança Social Direta e o Portal do Utente.

Estas iniciativas demonstram a preocupação em adaptar os conteúdos às necessidades e ritmos dos participantes, favorecendo uma aprendizagem significativa e inclusiva. Esta preocupação está em sintonia com a visão de Camargo (2017), em reforça que a inclusão no ambiente educativo deve promover metodologias e processos de comunicação que respeitem as diferenças, assegurando o desenvolvimento integral dos participantes.

Deste modo, conclui-se que as ações educativas desenvolvidas contribuem de forma expressiva para o fortalecimento das competências digitais dos idosos e, consequentemente, para o desenvolvimento comunitário, ao promoverem maior autonomia, participação social e integração no contexto digital.

#### **6.3.4. Ajuste dos conteúdos às necessidades e dificuldades dos idosos**

Para além disso, procurou-se compreender como são ajustadas as aulas para responder às necessidades específicas desta faixa etária e ultrapassar as dificuldades frequentemente encontradas. Foi exposto que a adaptação pedagógica é uma parte fundamental, pois cada centro comunitário tem características próprias e diferentes níveis de conhecimento dos utentes. O entrevistado sublinhou que a preparação das aulas é sempre pensada da forma mais direcionada possível, para que os conteúdos correspondam às reais necessidades e dificuldades de cada grupo.

Deu como exemplo o Centro Comunitário D, onde se encontram pessoas que se reformaram há pouco tempo e que, por isso, já possuem alguma experiência com informática. Neste caso, as atividades propostas são diferentes, mais avançadas e ajustadas ao seu nível de conhecimento, permitindo que continuem a evoluir e não se sintam limitados a aprendizagens demasiado básicas. Esta flexibilidade revela a preocupação em garantir que nenhum idoso se sinta excluído ou desmotivado. Ao mesmo tempo, reforça a ideia de que a inclusão digital não pode ser abordada de forma uniforme, mas sim personalizada, de acordo com o perfil e as necessidades de cada utente.

Através desta análise é possível verificar que as estratégias adotadas, no âmbito da promoção da literacia digital, junto da população idosa, evidenciam uma abordagem pedagógica flexível, centrada nas necessidades e capacidades de cada grupo. A preocupação em adaptar os conteúdos e métodos de ensino demonstra um compromisso entre a inclusão e a equidade, garantindo que todos os participantes tenham oportunidade de aprender de forma significativa e adequada ao seu ritmo. Neste contexto, esta perspetiva encontra-se alinhada com Freire (2008) que defende que a inclusão é um movimento educativo e social destinado a assegurar o direito de todos os indivíduos participarem ativamente na sociedade, respeitando as suas diferenças e promovendo a igualdade de oportunidades.

Desta forma, compreende-se que a inclusão digital, mais do que um processo técnico, é uma ação educativa e social que valoriza a individualidade e promove o desenvolvimento comunitário. Assim, as iniciativas desta instituição refletem uma visão integradora da educação, onde o envelhecimento ativo se alia à aprendizagem contínua, contribuindo para a autonomia, a participação e o bem-estar. Neste sentido, Pires (2005) salienta que a ALV deve ser entendida como “toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e as competências, no quadro de uma perspetiva pessoal, cívica e/ ou relacionada com o emprego” (p. 90), reforçando que a educação inclusiva deve proporcionar oportunidades contínuas de aprendizagem para todos, ao longo de toda a vida. Em concordância com esta visão, a UNESCO (1994), na Declaração de Salamanca, destaca que a inclusão implica que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, aprendam juntos, adaptando-se os métodos de ensino aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem para garantir uma educação de qualidade para todos.

### **6.3.5. Obstáculos encontrados**

Adicionalmente, foi abordada a questão dos desafios mais comuns no ensino da informática a idosos, permitindo identificar obstáculos que influenciam a aprendizagem. O professor destacou que o ensino de informática a idosos apresenta desafios específicos que exigem paciência, flexibilidade e uma grande capacidade de adaptação. Um dos principais obstáculos prende-se com a necessidade de atenção individualizada. Muitos utentes solicitam constantemente apoio direto, o que exige do professor uma gestão equilibrada entre acompanhar cada pessoa de perto e, ao mesmo tempo, manter o andamento da aula para o grupo.

Outro fator que interfere no processo de aprendizagem está relacionado com as condições de saúde dos participantes. O professor referiu, por exemplo, casos de utentes com Parkinson, que apresentam tremores e, conseqüentemente, maior dificuldade em manusear o rato e o teclado. Apesar disso, salientou que as atividades desenvolvidas nos centros comunitários têm um papel positivo, ajudando a travar ou a abrandar a evolução de certas doenças, o que reforça a importância destas iniciativas.

Também a questão dos recursos materiais representa um desafio. No início, as aulas eram realizadas com um número muito limitado de equipamentos, o que dificultava bastante a aprendizagem, sobretudo porque havia vários utentes a partilhar o mesmo computador. Com o tempo, esta dificuldade foi atenuada graças a doações e ao investimento da instituição, permitindo aumentar a disponibilidade de dispositivos. Ainda assim, o professor reconhece que os equipamentos continuam a condicionar o ritmo das aulas e a experiência de ensino.

Por fim, destacou outro problema recorrente de quando os idosos adoecem ou não conseguem comparecer às aulas, o trabalho já desenvolvido sofre interrupções. Estas ausências prejudicam a continuidade da aprendizagem e obrigam a retomar conteúdos, atrasando o progresso individual e coletivo.

A análise demonstra um conjunto de desafios que refletem a complexidade em dar aulas de informática aos idosos. As dificuldades associadas à necessidade de acompanhamento individualizado, às limitações de saúde e à escassez de recursos materiais exigem do professor uma elevada capacidade de adaptação e planeamento pedagógico diferenciado. Ainda assim, através do que já foi apresentado anteriormente, verifica-se que as ações implementadas têm um impacto claramente positivo, não apenas na aquisição de competências digitais, mas também na promoção do bem-estar, da

autonomia e da inclusão social dos participantes. Esta observação vai ao encontro da perspectiva de Lucas (2002), que defende que a inclusão digital é essencial para melhorar a educação, a saúde e a participação democrática, constituindo um meio eficaz de reduzir desigualdades sociais e fortalecer a coesão comunitária.

### 6.3.6. Resultados e impactos

Por fim, foi questionado sobre as **melhorias observadas ao nível da autonomia** e confiança dos idosos no uso das tecnologias, bem como sobre o impacto que estas aulas têm nas suas rotinas e na sua integração social. O professor destacou que os resultados das aulas de informática têm sido bastante positivos, refletindo-se tanto na autonomia como na **confiança digital** dos idosos. Segundo este, é notório que os utentes se sentem cada vez mais capazes de lidar com as tecnologias, demonstrando interesse e motivação em aprender. Esta evolução traduz-se numa maior segurança na utilização de dispositivos digitais, deixando de ver a tecnologia como algo distante ou inacessível.

A confiança adquirida é, para o professor, um dos aspetos mais relevantes. Muitos dos idosos que inicialmente mostravam receio em usar computadores ou smartphones passaram a sentir-se mais à vontade, enfrentando os desafios digitais com menos medo de errar. Esta mudança de atitude tem um **impacto** direto na sua autonomia, permitindo-lhes utilizar ferramentas digitais de forma mais independente no seu quotidiano.

Outro impacto importante referido foi o combate ao isolamento social. O professor sublinhou que a aprendizagem digital não se limita apenas à aquisição de competências técnicas, mas tem também uma forte dimensão social. Graças às aulas, os idosos comunicam mais entre si e encontram novas formas de se manterem em contacto com familiares e amigos, seja através de chamadas, mensagens ou redes sociais. Esta interação ajuda a reduzir o sentimento de solidão e reforça os laços sociais, contribuindo para o bem-estar emocional e para uma maior integração na comunidade.

A análise destes resultados evidencia que as aulas de informática têm um impacto significativo na vida dos idosos, refletindo-se no aumento da sua autonomia, confiança e envolvimento social. Através destas aulas, os idosos deixam de encarar a tecnologia como algo distante, passando a utilizá-la de forma mais independente e funcional no seu quotidiano. Esta evolução traduz-se não apenas no desenvolvimento de competências digitais, mas também na melhoria do bem-estar emocional, uma vez que a aprendizagem tecnológica contribui para reduzir o isolamento e fortalecer os laços sociais. Assim,

verifica-se que o contributo destas aulas vai além da dimensão prática, assumindo um papel fundamental na promoção da inclusão digital e no reforço do desenvolvimento comunitário.

### **6.3.7. Recomendações para a inclusão digital**

O professor concluiu a entrevista deixando algumas recomendações para reforçar a inclusão digital dos idosos. Sublinhou que um dos principais fatores que ainda limita o ensino e a prática das competências digitais está relacionado com os recursos materiais disponíveis. Apesar dos esforços da instituição e de algumas doações, os equipamentos continuam a ser insuficientes e, em alguns casos, desatualizados.

Nesse sentido, destacou a importância de apoios financeiros que permitam criar melhores condições de aprendizagem, nomeadamente através da aquisição de computadores, tablets e outros dispositivos adequados às necessidades dos idosos. Para o professor, este investimento seria fundamental para garantir que todos os utentes tenham acesso a ferramentas que lhes permitam não só aprender durante as aulas, mas também praticar fora delas, assegurando uma maior continuidade no processo de aprendizagem.

Esta recomendação evidencia a consciência de que a inclusão digital não depende apenas do esforço pedagógico, mas também de condições estruturais que assegurem igualdade de oportunidades. O reforço dos recursos materiais, aliado à continuidade das aulas, seria um passo importante para consolidar os avanços já alcançados e para promover uma integração mais plena dos idosos na sociedade digital.

## **6.4. A voz dos utentes**

O presente ponto resulta da análise efetuada à entrevista com os diferentes utentes, disponível no Apêndice D, e articula-se com o primeiro objetivo geral, que consiste em compreender se a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída. Relaciona-se, igualmente, com os objetivos específicos de identificar a quantidade que utiliza a Internet, conhecer as competências digitais dos idosos e conhecer que tipo de utilização fazem os idosos das plataformas digitais disponíveis. Assim, as categorias apresentadas abaixo resultam da análise de conteúdo realizada aos dados recolhidos através das entrevistas.

#### **6.4.1. Acesso e uso da internet por parte dos utentes**

Em consonância com os objetivos, os entrevistados foram questionados sobre o **acesso à internet em casa**, e a maioria dos utentes afirmou que tem ligação à internet na sua habitação. Dez dos doze participantes (utentes 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 e 12) confirmaram que têm internet em casa. Sendo que, o utente 5 referiu que: nos dias de hoje, “se a pessoa não tem internet em casa, não pode viver”, o que indica a importância da internet no quotidiano. Por outro lado, apenas dois utentes (números 1 e 6) disseram que não têm acesso à internet nas suas casas.

A análise destas respostas permite apurar que a maioria dos participantes dispõe de ligação à internet nas suas residências, o que revela uma crescente integração desta faixa etária no acesso às tecnologias digitais. Segundo Paiva (2012) o acesso às TIC é uma barreira menor quando comparado com o principal desafio: a falta de competências para as utilizar. No entanto, o facto de alguns idosos não possuírem internet em casa e de o acesso não implicar necessariamente uma utilização frequente ou autónoma, evidencia que a infoexclusão não está apenas associada à ausência de recursos tecnológicos, mas também às limitações nas competências digitais e na confiança no uso das tecnologias, que será analisado posteriormente.

Quanto à **frequência de utilização da internet**, procurou-se perceber com que regularidade os participantes recorrem a este recurso, observando-se respostas bastante diversas entre si. Alguns participantes referem utilizar a internet todos os dias, como é o caso dos utentes 2, 11 e 12. O utente 11 afirmou: “Eu praticamente uso todos os dias, um bocadinho à noite (...)” e o utente 12 referiu: “Todos os dias.” Já o utente 2 explicou: “Em casa não uso internet, mas aqui (centro comunitário) uso todos os dias.”

Outros participantes, como os utentes 1, 3, 5, 6, 7 e 8, referem que utilizam a internet apenas durante as aulas de informática. O utente 1 indicou: “Uso internet aqui todas as semanas.”; o utente 3 comentou: “Tenho internet em casa, mas não uso. Só aqui no centro durante as aulas.”; e o utente 5 acrescentou: “Em casa eu não uso muito, é mais aqui nas aulas de informática.” Já o utente 7 mencionou: “É raríssimo usar em casa, utilizo mais nas aulas de informática.” e o utente 8 disse: “Nas aulas de informática e em casa para mexer no telemóvel.” O utente 4 destacou-se, afirmando que usa a internet “com muita regularidade, sobretudo no telemóvel”.

Há ainda participantes que demonstram pouco interesse ou pouca prática no uso da internet. O utente 9 admitiu: “Eu não uso muito, não gosto de mexer.”, e o utente 10

referiu: “Eu não utilizo em casa.”

A análise da frequência de utilização da internet revela uma grande diversidade de práticas entre os participantes. De acordo com Osório et al. (2017), “os infoexcluídos são constituídos pelos indivíduos mais velhos, reformados, sem qualquer nível de escolaridade, de menores rendimentos e sem contacto com os equipamentos informáticos” (p. 71). Enquanto alguns idosos utilizam a internet diariamente, outros limitam o seu uso ao contexto das aulas de informática, dependendo do apoio prestado nesses momentos. Esta realidade confirma a perspectiva de Castells (2012), sendo que a infoexclusão ultrapassa a falta de acesso, envolvendo também carências de competências e confiança no uso das tecnologias digitais.

Observa-se ainda um grupo que manifesta menor interesse ou pouca familiaridade com o meio digital, utilizando-o de forma muito pontual. Esta diversidade evidencia que, embora o acesso esteja amplamente assegurado, a utilização efetiva da internet varia consoante o grau de autonomia, interesse e apoio disponível, refletindo diferentes níveis de integração digital entre os idosos.

Os entrevistados, também foram questionados relativamente aos **dispositivos utilizados** para aceder à internet ou realizar atividades digitais. O computador e o telemóvel são os mais referidos. A maioria dos utentes usa o computador, sobretudo nas aulas de informática, como indicam os utentes 1, 3, 6, 9 e 10. O utente 1 referiu: “Uso o computador nas aulas de informática.”; o utente 3 declarou: “Uso o computador.”; o utente 6 afirmou: “Apenas o computador.”; e o utente 9 explicou: “Só mesmo o computador nas aulas e raramente no telemóvel (...) o telemóvel só uso para atender e para chamar.” Já o utente 10 indicou: “O computador nas aulas e o telemóvel.”

Outros utentes, como os números 2, 4, 5, 7 e 8, referem utilizar tanto o computador como o telemóvel, o que demonstra alguma versatilidade no contacto com diferentes tecnologias. O utente 11 destacou-se ao afirmar: “Em casa eu uso mais o telemóvel, para não estar sempre a abrir o computador que é menos prático (...) portanto, em casa eu uso mais o telemóvel e o meu computador uso nas aulas de informática. Se bem que durante o fim de semana, às vezes, uso o computador.” Por fim, o utente 12 referiu: “Computador, telemóvel e o tablet.”, sendo o único a mencionar o uso de três dispositivos distintos.

A análise dos dispositivos utilizados pelos participantes para aceder à internet demonstra uma predominância do uso do computador, sobretudo em contexto de aprendizagem, nas aulas de informática. Segundo Prensky (2001), esta diferença no uso de dispositivos pode estar relacionada com a divisão entre nativos e imigrantes digitais,

sendo que os idosos, enquanto imigrantes digitais, manifestam maior familiaridade com ferramentas mais tradicionais e maior dificuldade em adaptar-se às TIC.

O telemóvel surge como o segundo dispositivo mais utilizado, revelando-se mais comum entre os idosos que apresentam maior familiaridade e autonomia digital. Verifica-se, contudo, que para muitos o uso do telemóvel permanece limitado a funções básicas, o que evidencia diferentes níveis de adaptação tecnológica dentro do grupo. A coexistência de utilizadores que recorrem a vários dispositivos e de outros que mantêm práticas restritas ilustra a heterogeneidade da experiência digital nesta faixa etária e reforça a importância do apoio formativo para ampliar a sua participação no meio digital.

A análise conjunta destes dados permite responder diretamente ao objetivo geral, e é possível verificar que a maioria dos participantes possui acesso à internet nas suas residências, o que indica um nível significativo de inclusão digital, respondendo assim ao primeiro objetivo específico, que visa identificar a percentagem de idosos que utiliza a internet. Contudo, as diferenças na frequência e nas formas de utilização revelam que a infoexclusão não está apenas relacionada com o acesso, mas também com o domínio das competências digitais.

Gil (2019) reforça que o verdadeiro exercício da cidadania digital exige o desenvolvimento de competências. Neste sentido, o segundo objetivo específico, é igualmente respondido, uma vez que os dados mostram que muitos utilizam a internet apenas em contexto de formação, demonstrando limitações na autonomia e na confiança no uso das tecnologias.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico, é respondido ao evidenciar que o computador continua a ser o principal meio de contacto com o digital, sobretudo em ambiente de aprendizagem formal, enquanto o telemóvel é utilizado de forma mais prática e quotidiana por aqueles que apresentam maior familiaridade tecnológica. Assim, observa-se que, embora a maioria destes idosos não se encontre totalmente infoexcluída, persistem desigualdades no nível de competências e na autonomia digital, o que reforça a importância de estratégias de formação que garantam a inclusão dos cidadãos e uma educação que possa permitir aos idosos dominarem as competências no mundo digital.

#### **6.4.2. Competências digitais**

Ainda no sentido de responder aos objetivos desta investigação, foram realizadas várias perguntas aos utentes com o propósito de conhecer as suas **competências digitais**.

As respostas revelam níveis muito distintos de conhecimento, prática e autonomia no uso das tecnologias. Para muitos, estas competências foram adquiridas ou reforçadas durante as aulas de informática, sendo o contacto com os dispositivos digitais ainda recente.

Alguns participantes demonstram já alguma fluidez no uso de ferramentas básicas, como o teclado e o rato. É o caso do utente 1, que sabe escrever no Google o que quer pesquisar, utilizar o rato e o teclado, organizar palavras em frases e afirma gostar de aprender, mesmo preferindo ler a mexer no computador. O utente 2 refere que usa várias plataformas (Facebook, WhatsApp, Messenger, YouTube), faz pesquisas no Google e escreve no teclado, pedindo ajuda sempre que necessário. Já o utente 3 ainda está a aprender a escrever corretamente, conseguindo preencher palavras nos espaços certos, e está a iniciar o trabalho com frases completas.

O utente 4 apresenta competências mais avançadas: além de usar redes sociais e fazer pesquisas, acede ao Portal das Finanças, usa aplicações bancárias como o MB Way e Revolut, e trabalha com programas como o PowerPoint e o Word. O utente 5, por outro lado, utiliza o WhatsApp para comunicar com a filha e refere que aprendeu a jogar caça-palavras.

O utente 6 mostra bom domínio de tarefas simples, como escrever em Word, usar o rato e o teclado, colocar acentos e letras maiúsculas, e realizar atividades práticas nas aulas, como organizar palavras e usar cores. Já o utente 7 refere que usa um telemóvel tátil, principalmente para consultar a sua conta bancária, embora o faça raramente.

O utente 8, que tem dificuldades de leitura e escrita, começou recentemente a aprender a usar o teclado e sente-se mais confortável com o rato. Usa o Facebook e, embora não saiba iniciar videochamadas, consegue atender às que lhe fazem. O utente 9 gosta de jogar no computador e usa o WhatsApp com ajuda da neta, mas não tem interesse noutras funções.

O utente 10 também está numa fase de aprendizagem inicial, especialmente no uso do rato e do teclado. Refere que gosta muito de jogos, como o caça-palavras e outros com letras. Já o utente 11 apresenta um conjunto de competências bastante alargado. Utiliza várias plataformas (Pinterest, YouTube, Google), realiza tarefas como o IRS, validação de faturas, acesso a portais públicos e aplicações bancárias. Além disso, aprendeu a utilizar programas como Word e Excel, e participou na criação de vídeos com a aplicação CapCut.

Por fim, o utente 12 também mostra interesse e envolvimento nas atividades. Gosta de escrever no computador os nomes que o professor dita, resolver sopas de letras,

montar puzzles com imagens de flores e animais e tirar fotografias com o telemóvel. No entanto, não envia mensagens por não saber ler.

A análise destas respostas revela uma clara diversidade no domínio das tecnologias entre os participantes. Alguns idosos já utilizam de forma autónoma ferramentas básicas, como o teclado, o rato e os motores de pesquisa, enquanto outros ainda se encontram em fases iniciais de aprendizagem, recorrendo frequentemente ao apoio do professor. Destaca-se um pequeno grupo que demonstra maior segurança e versatilidade, realizando tarefas mais complexas, como o uso de aplicações bancárias, portais de serviços públicos e programas de edição. Esta variedade de níveis evidencia que o processo de aprendizagem é gradual e fortemente dependente do contacto regular com a tecnologia. Conforme referem Sá e Paixão (2016), o desenvolvimento das competências digitais requer prática contínua e contextualizada, que permita ao utilizador evoluir da mera execução técnica para uma utilização autónoma e crítica das tecnologias. As aulas de informática desempenham, neste contexto, um papel importante, funcionando como espaço de prática e descoberta que estimula a autonomia, a confiança e o interesse pelo meio digital.

Já no que toca à **confiança** destes idosos, foi questionado aos diversos utentes se se sentem confortáveis a navegar na internet e a usar os dispositivos digitais, a maioria dos utentes afirma que sim, demonstrando uma atitude positiva em relação à aprendizagem e à utilização das novas tecnologias.

Utentes como o 1, 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11 e 12 dizem que se sentem confortáveis e seguros. O utente 2 acrescenta que vai se “desenrascando”, e o utente 3 destaca o facto de gostar muito de aprender algo novo, sublinhando que o professor contribui para esse ambiente de confiança. O utente 7 diz que se sente bem nas atividades realizadas, e o utente 10 partilha o gosto por jogos como o caça-palavras. Também o utente 12 demonstra entusiasmo, especialmente com os jogos de encaixar peças e formar desenhos, atividade que aprecia muito.

Por outro lado, alguns utentes revelam dificuldades ou desconforto. O utente 5 confessou: “Não me sinto confortável, eu converso com a minha filha pelo WhatsApp, porque ela está no estrangeiro, mas nada mais!” O caso mais marcante é o do utente 9, que revelou receio e desconfiança: “Não, não me sinto nada confortável a mexer na internet. Por isso não mexo na internet. Tenho medo e além do medo de vez em quando aparece uns números sem justificação e que não são daqui de Portugal. Eu não atendo, tenho muito medo. Eu sei que há pessoas que se escondem por detrás de perfis falsos,

iludem e roubam os outros. Lembra-se daquelas mensagens ‘olá mãe’? (...) eu recebi uma.”

A análise destas respostas permite observar que a maioria dos participantes demonstra uma atitude positiva e confiante perante o uso das tecnologias digitais, revelando interesse e motivação para aprender. No entanto, persistem diferenças significativas no grau de segurança sentido durante utilização da internet. Enquanto vários utentes se mostram à vontade no uso de dispositivos e plataformas, outros manifestam receio, sobretudo relacionado com o risco de burlas e a falta de domínio sobre as ferramentas. Em concordância com Marques (2022), o fortalecimento das competências digitais é um fator decisivo para a participação ativa dos cidadãos na Sociedade da Informação, permitindo uma utilização mais segura e confiante das tecnologias. Estes sentimentos de insegurança refletem a importância de um acompanhamento próximo e de um ambiente de aprendizagem protetor, no qual a ajuda do professor desempenha um papel fundamental na construção da confiança e na promoção de um uso mais autónomo e seguro das tecnologias.

Consequentemente, foi abordado a questão das **dificuldades** que sentem no uso da internet. Estes identificaram várias dificuldades no uso das tecnologias digitais, que variam consoante o nível de conhecimento, a experiência e a própria confiança no manuseamento dos dispositivos e plataformas.

Alguns participantes reconhecem dificuldades relacionadas com a compreensão do conteúdo. O utente 2, por exemplo, refere que: “a maior parte das coisas estão escritas com palavras difíceis (...) fico sem saber o que querem dizer”. De forma semelhante, o utente 12 destaca que a maior dificuldade é ler e diz que afirma que escreve mais facilmente do que lê.

Outros utentes referem-se à navegação nos sites e plataformas como algo confuso. O utente 3 afirma: “Quando entro num site, não sei onde clicar.” O utente 8 explica: “Às vezes carrego num sítio e aquilo vai para outro lado qualquer... depois já não sei voltar atrás.” E o utente 7 partilhou: “Por vezes, não consigo procurar uma palavra e ver qual é o botão do computador para fazer melhor a atividade.”

O utente 6 expõe outra dificuldade: “pedem números e códigos por todo o lado... e eu nunca sei onde os ir buscar.” Já o utente 1 tem uma perspetiva mais reflexiva, reconhecendo que existem sempre obstáculos, mas considera importante não desistir e procurar sempre superá-los com esforço e persistência.

Alguns utentes referem que as dificuldades estão mais relacionadas com o uso dos

próprios dispositivos. O utente 10 diz: “Ainda estou a aprender a mexer no rato e no teclado, que é a maior dificuldade, apesar de sentir dificuldade em tudo. Mas já foi mais reles. Já consigo fazer as palavras no teclado.” O utente 11, com mais experiência, admitiu: “Ainda é mexer no Word e no Excel, porque tem várias maneiras de trabalhar e eu fico baralhada (...) Agora ir ao YouTube e ao Google eu sei mexer bem. Como eu já tenho computador há 19 anos facilitou bastante.”

Por contraste, o utente 4 afirmou: “Eu não considero ter muitas dificuldades.” e o utente 9 declarou: “Eu não consigo encontrar dificuldades porque eu raramente vou a elas.”

A análise destas respostas mostra que os idosos enfrentam diferentes obstáculos na utilização das tecnologias digitais, que variam consoante o nível de experiência e familiaridade com os dispositivos. Entre as dificuldades mais comuns destacam-se a compreensão da linguagem utilizada em alguns sites, muitas vezes complexa ou em inglês, e a incerteza sobre como navegar nas páginas ou executar determinadas ações. Surgem também limitações de ordem prática, relacionadas com o manuseamento do rato e do teclado, bem como com a introdução de códigos e senhas. Apesar destes constrangimentos, vários participantes revelam empenho em aprender e valorizam o apoio recebido nas aulas, reconhecendo que esse acompanhamento os ajuda a ultrapassar receios e a progredir no contacto com o digital.

De acordo com Sá e Paixão (2016), o desenvolvimento de competências digitais vai além do domínio técnico, exigindo capacidades de adaptação a uma sociedade em constante transformação. A ausência dessas competências coloca os indivíduos em situação de desvantagem, reforçando desigualdades sociais e comprometendo o acesso pleno aos seus direitos. De forma geral, estas experiências refletem a importância de um processo de aprendizagem contínuo e adaptado ao ritmo de cada idoso, capaz de reforçar a confiança e a autonomia no ambiente tecnológico.

A análise conjunta destes dados permite afirmar que os resultados obtidos respondem de forma clara aos objetivos definidos para esta investigação. No que diz respeito ao objetivo específico 2, verifica-se que existe uma grande diversidade de níveis de domínio tecnológico. Enquanto alguns participantes demonstram autonomia na utilização de ferramentas básicas e no acesso a plataformas digitais, outros ainda dependem do apoio constante do professor. Esta heterogeneidade evidencia que o processo de aprendizagem é gradual e fortemente condicionado pela experiência prévia e pela frequência das aulas de informática.

Relativamente ao objetivo específico 3, os dados revelam uma utilização maioritariamente funcional e social, centrada em tarefas como a comunicação através do WhatsApp, a pesquisa no Google, a visualização de vídeos no YouTube e, em casos mais avançados, o uso de aplicações bancárias e portais de serviços públicos. Apesar de alguns receios relacionados com a segurança e o medo de burlas, a maioria dos participantes mostra uma atitude positiva e motivação para continuar a aprender.

Deste modo, em articulação com o objetivo geral, constata-se que, embora o acesso e o contacto com as tecnologias estejam presentes, persistem sinais de infoexclusão associados à limitação das competências digitais e à falta de confiança na utilização autónoma das ferramentas. Como salienta Lucas (2002) o desenvolvimento de competências digitais constitui um fator-chave de inclusão social, permitindo aos cidadãos participar plenamente na Sociedade da Informação e reduzir as desigualdades tecnológicas. As aulas de informática surgem, assim, como um meio fundamental de inclusão e capacitação digital, promovendo o desenvolvimento de competências e a redução progressiva das desigualdades tecnológicas nesta faixa etária.

#### **6.4.3. Finalidade do uso da internet**

De forma a responder ao objetivo específico 3, procurou-se compreender de que forma os idosos utilizam a internet, face às competências que os mesmos têm. Assim, numa primeira questão, foram inquiridos acerca do **acesso que fazem aos diferentes serviços**. Alguns participantes usam a internet para aceder a serviços públicos online, como o Portal das Finanças ou a Segurança Social. O utente 1, por exemplo, refere que: “no passado fiz muitas formações em informática, devido ao meu trabalho. Mas atualmente uso apenas a internet para frequentar as aulas de informática. Sei aceder apenas ao Portal das Finanças.” Já o utente 4 indica que também acede a esse portal, e o utente 6 afirma que: “vou às finanças, segurança social e ao banco pagar as contas”. O caso mais completo é o do utente 11, que explica: “isso eu aprendi a aceder aqui nas aulas de informática. Já faço o meu IRS, o da minha filha e dos meus netos, pelo portal das finanças, valido as faturas pelo e-fatura (...) se bem que às vezes há recibos, por exemplo, que não sei bem de que empresa é, eu peço apoio nas aulas. Mas regra geral costumo fazer sozinha. (...) se eu tiver alguma dificuldade aqui o professor ajuda-me sempre que preciso. Aqui nas aulas de informática nós aprendemos muita coisa. Ir ao YouTube, ir ao portal do utente, ao portal das finanças, ao SNS24, e à Segurança Social Direta foi aqui

que aprendi com ajuda do professor.”

Por outro lado, há vários utentes que não usam a internet para este tipo de serviços. O utente 2 afirma: “não sei usar, a minha esposa ajuda-me e faz isso por mim”, e os utentes 3, 7 e 10 dizem claramente que não usam. O utente 5 assume que: “não, não tenho nada disso... esses sites são complicados. Prefiro ir ao balcão, falar com as pessoas. Sempre fiz assim e nunca me faltou nada”. O utente 8 refere: “não tenho nada disso. Eu não percebo dessas coisas, nem sei ler. Quando preciso de alguma coisa, peço a alguém que me ajude, como sempre fiz”. Já o utente 9 indica que: “se precisar de ir à segurança social, às finanças ou ao banco eu vou lá própria”, e o utente 12 acrescenta: “se eu precisar, eu vou sempre aos lugares”.

A análise destes dados revela que a utilização da internet para aceder a serviços públicos entre os idosos ainda é reduzida. Embora alguns demonstrem maior autonomia e capacidade para realizar tarefas online, como tratar de assuntos fiscais, bancários ou de saúde, a maioria prefere recorrer ao atendimento presencial. Esta preferência deve-se, sobretudo, à perceção de complexidade dos sites, à falta de confiança no uso das plataformas digitais e ao valor atribuído ao contacto direto com os serviços. Assim, verifica-se que, apesar dos progressos alcançados através das aulas de informática, a adoção da internet para fins administrativos continua limitada, refletindo a necessidade de um apoio contínuo e de estratégias que reforcem a confiança e a literacia digital nesta faixa etária. Estes resultados confirmam as dificuldades apontadas por Paiva (2012), que identifica a falta de competências digitais como uma das principais barreiras ao acesso a serviços públicos online, especialmente entre a população mais envelhecida.

De seguida, abordou-se o **uso de plataformas digitais** que varia bastante entre os utentes. Alguns utilizam redes sociais e aplicações de comunicação com alguma regularidade, enquanto outros não têm qualquer contacto com estas ferramentas. O utente 2 refere que: “uso o Facebook, o WhatsApp, o Messenger e o YouTube”, mostrando familiaridade com várias plataformas. Também o utente 4 afirma que: “uso o Instagram e o WhatsApp e por vezes vejo vídeos no YouTube”. Já o utente 5 diz que: “em casa uso para telefonar à minha filha pelo WhatsApp (...) não uso o Facebook”. O utente 7 refere que utiliza: “só o Facebook e o WhatsApp”, enquanto o utente 8 afirma que usa: “só o Facebook”. Há ainda casos em que os utentes têm conta em algumas redes, mas não as usam. É o caso do utente 9, que refere: “tenho Facebook e Messenger, mas não uso (...) O WhatsApp às vezes a minha neta faz uma vídeo chamada. Mas eu ainda não sei chamar o vídeo, só sei atender.” O utente 11 destaca-se pelo uso diário das redes sociais,

explicando: “tenho, e uso todos os dias (...) uso o Facebook para entrar em contacto com a minha família, para dar uma boa noite às pessoas (...)”.

Por outro lado, vários utentes afirmam que não usam nenhuma plataforma digital, como o utente 1, que afirma: “Neste momento não uso.”, o utente 3, que refere: “não sei”, o utente 6, que diz “não uso”, o utente 10, que também não utiliza, e o utente 12, que justifica: “não tenho, como eu não sei ler quase nada, não consigo perceber”.

A análise destes dados evidencia que o uso de plataformas digitais é bastante heterogéneo. Enquanto alguns utilizam com regularidade redes sociais e aplicações de comunicação, como o Facebook, o WhatsApp ou o YouTube, para manter contacto com familiares e amigos, outros revelam um uso muito limitado ou inexistente dessas ferramentas. As diferenças observadas podem estar relacionadas com o nível de literacia digital, a experiência prévia com a tecnologia e a motivação pessoal para o uso das plataformas. Para alguns, as redes sociais representam um meio de socialização e de proximidade afetiva, enquanto, para outros, a falta de competências, o desconhecimento das funcionalidades ou a dificuldade em ler e compreender os conteúdos digitais constituem barreiras significativas. Castells (2012) explica que estas desigualdades de uso refletem formas diferenciadas de inclusão digital, em que o acesso não garante, por si só, uma participação efetiva na sociedade da informação. Assim, verifica-se que, apesar de alguns idosos demonstrarem maior familiaridade e segurança no uso destas ferramentas, o acesso e a utilização das plataformas digitais permanecem marcados por desigualdades que refletem diferentes níveis de confiança, autonomia e interesse no mundo digital.

Por fim, abordou-se a forma como os utentes utilizam a internet para realizar **pesquisas**. As respostas revelaram uma grande diversidade, refletindo diferentes níveis de conhecimento e interesse neste tipo de atividade. Alguns participantes demonstram utilizar o Google com alguma facilidade. O utente 1 refere: “Escrevo no Google o que pretendo pesquisar e depois vai aparecendo aquilo que eu pretendo saber.” O utente 2 também utiliza o Google, afirmando que :“pesquisa no Google (...) como gosto muito de carros americanos tiro as fotografias do Google e meto na minha pasta”. O utente 4 confirma que: “eu pesquiso informações no Google”. O utente 11 é quem demonstra maior autonomia e interesse nesta área, dizendo: “eu gosto muito de pesquisar coisas (...) gosto de ver receitas de comeres, costura, gosto muito de ir ver no Pinterest, que ensinam muita coisa. Mesmo trabalhos manuais, como fazer um ramo de flores (...) através do Pinterest, YouTube e do Google. No Google é mais para pesquisar medicamentos e ver o nome de uma determinada flor.”

Por outro lado, há utentes que não usam a internet para pesquisar, por diferentes motivos. O utente 5 afirma: “não conheço o Google”, e os utentes 6 e 7 dizem: “não, ainda não sei” e “não, nunca me meti nesse sistema”. O utente 3 admite: “não sei”, e o utente 9 refere: “sei ir procurar alguma coisa, mas não estou interessada nessa parte (...) porque vejo muita bilhardice na internet, e eu não me identifico.” O utente 8 afirma: “não sei ler e escrever, por isso não sei pesquisar”, e o utente 12 acrescenta: “não sei, como eu não sei ler quase nada, não consigo perceber. Eu sei fazer cópias, mas escrever por minha cabeça, só o meu nome.” O utente 10 também refere: “não sei”.

A análise destes dados revela que o uso da internet para a realização de pesquisas entre os idosos é bastante heterogéneo, refletindo diferentes níveis de literacia digital, autonomia e interesse. Enquanto alguns demonstram familiaridade com motores de busca e utilizam o Google ou outras plataformas, como o YouTube e o Pinterest, para procurar informação prática e de lazer, outros revelam limitações significativas, quer por falta de conhecimento sobre como pesquisar, quer por dificuldades de leitura e escrita. Além disso, a ausência de interesse ou a perceção negativa sobre os conteúdos disponíveis na internet também contribuem para a não utilização desta ferramenta. Assim, observa-se que, embora exista um grupo que explora ativamente as potencialidades da pesquisa online, a maioria ainda enfrenta barreiras que limitam o uso da internet como fonte de informação e aprendizagem, o que reforça a importância do apoio pedagógico e do desenvolvimento contínuo de competências digitais. Neste sentido, Freitas (2010) defende que a literacia digital deve ultrapassar o domínio técnico e promover uma compreensão crítica e consciente das tecnologias, permitindo aos utilizadores transformar a informação em conhecimento útil.

A análise conjunta destes dados permitiu dar resposta ao objetivo específico 3, evidenciando que existe uma grande heterogeneidade entre os participantes, revelando diferentes níveis de literacia, confiança e autonomia tecnológica. Embora alguns demonstrem competências que lhes permitem realizar tarefas administrativas online, comunicar através de redes sociais e pesquisar informação de forma autónoma, a maioria limita o uso da internet a atividades mais básicas ou evita o seu uso por completo.

Regista-se, efetivamente, que os idosos com maiores competências digitais utilizam a internet de forma mais frequente, diversificada e autónoma, enquanto aqueles com menos experiência ou confiança revelam um uso mais restrito ou dependente de ajuda. De acordo com Rodríguez (2008), a inclusão digital implica não apenas acesso, mas também a promoção de competências e estratégias de ALV, de modo a garantir uma

participação ativa e informada na sociedade tecnológica.

O acesso a serviços, por exemplo, continua reduzido, sendo comum a preferência pelo atendimento presencial devido à percepção de complexidade dos sites e à falta de confiança nas plataformas. Já no caso das redes sociais e aplicações de comunicação, observa-se uma adesão mais expressiva, sobretudo para manter contacto com familiares e amigos, evidenciando o valor social e emocional destas ferramentas. Quanto à pesquisa de informação, apenas uma minoria demonstra autonomia e curiosidade para explorar conteúdos de interesse pessoal, enquanto muitos enfrentam barreiras associadas à leitura, escrita ou desconhecimento das funcionalidades.

Em síntese, verifica-se que o uso das plataformas digitais entre os idosos permanece desigual e condicionado por fatores individuais e contextuais, revelando a necessidade de estratégias contínuas de formação e apoio que promovam um uso mais autónomo, confiante e diversificado da internet. Estas conclusões vão ao encontro do que defende Sá e Paixão (2016), ao salientarem que a ausência de competências digitais reforça desigualdades sociais e limita o acesso dos cidadãos a direitos e oportunidades fundamentais numa sociedade em constante mudança.

#### **6.4.4. Comunicação digital**

Ainda no âmbito do objetivo específico 3, procurou-se compreender de que forma os idosos utilizam a internet. Assim, foram questionados acerca do **uso das redes sociais**. Os participantes do estudo revelaram hábitos bastante variados, com alguns a recorrerem diariamente a estas plataformas e outros a optarem por não as utilizar.

Alguns utentes afirmam que não usam redes sociais ou qualquer meio de comunicação digital deste tipo. É o caso dos utentes 1, 3, 5, 7 e 10, que dizem claramente que não utilizam estas ferramentas. O utente 12 acrescenta: “Prefiro falar com as pessoas cara a cara ou pelo telefone”, demonstrando preferência por formas de comunicação mais tradicionais.

Por outro lado, há participantes que fazem uso regular das redes sociais. O utente 2 refere: “Uso o Facebook, o WhatsApp, o Messenger e o YouTube.” Já o utente 4 afirma: “Uso o Instagram e o WhatsApp e por vezes vejo vídeos no YouTube.” O utente 11 também confirma: “Tenho, e uso todos os dias”, sendo uma das pessoas com maior envolvimento digital.

Outros participantes revelam uma utilização mais limitada ou assistida. O utente

6 indica: “Utilizo apenas o computador”, o que sugere que não acede a redes sociais em específico. O utente 8 refere: “Tenho Facebook e Messenger, mas não uso (...) O WhatsApp às vezes a minha neta faz uma vídeo chamada. Mas eu ainda não sei chamar o vídeo, só sei atender.” Já o utente 9 afirma: “Só o Facebook.”

A análise destes dados evidencia que o uso das redes sociais entre os idosos é bastante desigual, refletindo diferentes níveis de literacia digital, confiança e interesse. Enquanto alguns demonstram familiaridade e utilizam regularmente plataformas como o Facebook, o WhatsApp, o Instagram e o YouTube para comunicar e manter contacto com familiares e amigos, outros revelam uma utilização limitada ou até mesmo inexistente. Estes resultados podem estar associados tanto às competências digitais de cada um como às preferências pessoais, com alguns idosos a valorizar mais a interação presencial e os meios de comunicação tradicionais.

Esta diversidade de práticas confirma que a literacia digital não se restringe ao simples acesso às tecnologias, mas envolve competências de comunicação, interação e uso crítico do meio digital. Neste sentido, Poore (2009) e Martin e Ashworth (2004), defendem que a literacia digital envolve não só o acesso às tecnologias, mas também a capacidade de comunicar e interagir de forma segura e consciente nos ambientes digitais. Complementarmente, Steyaert (2000) aprofunda esta perspetiva ao identificar três dimensões fundamentais da literacia digital: a capacidade instrumental, que envolve o uso básico da tecnologia, desde manusear o teclado e o rato, pesquisar na internet e instalar programas; a capacidade estrutural, que se refere à navegação e à interpretação da informação digital de forma consciente e segura, exigindo competências de análise e compreensão; e, por fim, a capacidade estratégica, que se centra na aplicação eficaz da informação, permitindo ao indivíduo utilizá-la de modo útil e significativo na sua vida pessoal e profissional.

Em síntese, o uso das redes sociais surge como um indicador importante do grau de integração digital, permitindo observar que os idosos com maiores competências tendem a explorar de forma mais ativa e autónoma as plataformas digitais, enquanto os menos experientes mantêm uma relação mais distante e dependente da ajuda de terceiros.

As diferenças observadas na utilização das redes sociais e de outras ferramentas digitais refletem não só distintos níveis de literacia tecnológica, mas também diferentes graus de autonomia. Nesse sentido, tornou-se relevante analisar como estes idosos lidam com as dificuldades que surgem no uso da internet e a quem recorrem em **caso de dúvida**. Para tal, foi-lhes perguntado a quem costumam recorrer quando necessitam de ajuda para

resolver um problema.

A maioria dos entrevistados afirma que, em primeiro lugar, pedem ajuda ao professor de informática. Este é o caso dos utentes 1, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11 e 12. Alguns, como o utente 5, destaca: “Eu peço ajuda ao senhor professor, ele é que me ajuda sempre tanto no telemóvel como no computador.” Paralelamente, o utente 9 refere que o professor está sempre disponível, mesmo fora do horário das aulas, e que é com ele que recorre sempre que surge um aviso ou erro, mesmo durante os jogos.

Além do apoio do professor, alguns utentes também recorrem a familiares. O utente 4 menciona que conta com a ajuda dos filhos, e o utente 7 diz que pede apoio ao filho. Já o utente 12 refere que, quando não percebe alguma coisa no computador, pede ajuda à filha ou ao professor. O utente 11 comenta que os netos ajudam, mas nem sempre consegue acompanhar as explicações, pois dizem para “tocar aqui e ali” sem explicar bem, o que dificulta a compreensão.

Outros participantes mencionam o apoio de funcionários do centro. O utente 2, por exemplo, pede ajuda à técnica do centro, e o utente 6 diz que recorre a “qualquer uma das pessoas que mandam” no local, sempre que precisa.

A análise destas respostas evidencia que a ajuda do professor de informática assume um papel central na resolução de dúvidas e dificuldades digitais, funcionando como principal referência e fonte de confiança para a maioria dos idosos. A figura do professor é valorizada não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pela disponibilidade e pela relação de proximidade, que facilita a aprendizagem e reduz o receio de errar.

Paralelamente, observa-se que alguns participantes recorrem também a familiares, embora nem sempre esse apoio seja eficaz, uma vez que as explicações tendem a ser rápidas e pouco adaptadas ao ritmo dos idosos. Em menor número, há ainda quem procure ajuda junto dos funcionários do centro comunitário, o que reforça o papel das instituições como mediadoras no processo de inclusão digital. De forma geral, estas respostas mostram que o apoio interpessoal continua a ser um elemento fundamental para o uso autónomo e confiante das tecnologias, confirmando a importância de redes de suporte formais e informais no desenvolvimento das competências digitais dos idosos.

A análise conjunta destes dados permitiu dar resposta ao objetivo específico 3, evidenciando que os idosos utilizam as plataformas digitais de forma heterogénea, revelando distintos níveis de literacia, autonomia e confiança tecnológica. Verifica-se que os participantes com maiores competências digitais tendem a usar a internet de forma

mais frequente e diversificada, explorando redes sociais, ferramentas de comunicação e plataformas de pesquisa, enquanto aqueles com menos experiência ou confiança mantêm uma utilização mais limitada ou inexistente. O apoio interpessoal, sobretudo do professor de informática, surge como um elemento essencial para promover o uso autónomo e confiante das tecnologias, funcionando como mediador entre a curiosidade e a aprendizagem.

Assim, constata-se que o tipo de utilização das plataformas digitais entre os idosos está fortemente condicionado pelas competências adquiridas e pela rede de suporte disponível, reforçando a importância da formação contínua e do acompanhamento próximo na promoção da inclusão digital nesta faixa etária.

#### **6.4.5. Segurança e confiança no digital**

Ainda no âmbito do objetivo específico 3, procurou-se compreender de que forma os idosos utilizam a internet. Assim, foram questionados sobre o **uso da internet para tarefas de natureza financeira** e sobre o grau de segurança que sentem na utilização de dispositivos móveis para esse tipo de atividades.

Quando se trata de utilizar a internet e os dispositivos digitais para tarefas financeiras, como pagar contas ou aceder ao banco, a maioria dos utentes manifesta receio, desconfiança ou falta de hábito. Muitos preferem continuar a tratar destes assuntos presencialmente, por considerarem mais seguro ou mais fácil de compreender.

Alguns participantes mostram-se claramente desconfortáveis com o uso digital do dinheiro. O utente 1 afirma: “Isto já tem a ver com a minha maneira de ser, mas pagar contas com o telemóvel não faço, não sou muito defensora disso.” O utente 2 refere: “Disseram-me que dava para ver a conta do banco no telemóvel, mas eu não confio. Prefiro ir ao banco.” O utente 5 também expressa desconfiança, dizendo: “Eu pego no dinheiro e vou aos lugares pagar.” Já o utente 6 indica: “Eu vou ao banco pagar as contas.” Por sua vez, o utente 12 afirma: “Tenho medo de fazer asneiras com o dinheiro.”

Alguns utentes dependem de familiares para tratar de tudo o que envolve dinheiro online. É o caso do utente 3: “A minha filha é que trata disso por mim.”, Do utente 9: “A minha filha é que trata disso.” E do utente 10: “Não, as minhas filhas é que vão aos sítios por mim.”. O utente 8 também confia essa responsabilidade à filha, explicando: “Não tenho segurança nenhuma em ter elas no meu telemóvel. Se precisar de ir à segurança social, às finanças ou ao banco eu vou lá própria.”

Ainda assim, há participantes que fazem uso regular de plataformas bancárias digitais. O utente 4 refere: “Tenho a aplicação do banco instalada, o MB Way e o Revolut. Até agora não tive problemas de segurança nestas aplicações, no WhatsApp é que por vezes recebo mensagens estranhas de números estranhos... eu aí bloqueio o número (...) também sinto confiança no portal das finanças.” O utente 7 acrescenta: “O que eu uso mais é a parte bancária, para ver os meus extratos e afins, apesar de ser muito raro.” O utente 11 apresenta-se autónomo nesta área, dizendo: “Eu entro às vezes no Millennium, tanto no telemóvel como no computador, para ver o ordenado e para pagar as contas da água, da luz e da tv cabo.”

A análise destes dados revela que o uso da internet para tarefas financeiras entre os idosos é, em geral, limitado e caracterizado por sentimentos de desconfiança, insegurança e falta de familiaridade com as tecnologias digitais. A maioria prefere realizar operações bancárias e pagamentos de forma presencial, por considerar esse método mais seguro e de mais fácil compreensão.

Estes resultados corroboram a perspetiva de Castells (2012) quando argumenta que a infoexclusão vai além da simples falta de acesso à internet, abrangendo também a carência de competências e habilidades necessárias para navegar e utilizar as ferramentas digitais de forma eficaz, segura e proveitosa.

Observa-se, contudo, que uma pequena parte dos idosos com maior literacia digital demonstra maior autonomia e confiança no uso de plataformas bancárias online, realizando pagamentos e consultando informações financeiras de forma independente. Muitos outros, porém, continuam a depender do apoio de familiares ou optam por evitar o uso destas ferramentas devido ao receio de erros ou fraudes. Assim, constata-se que o nível de literacia digital é um fator determinante na adoção de serviços financeiros digitais, evidenciando as desigualdades existentes no domínio das tecnologias entre a população idosa.

Estas perceções de insegurança e desconfiança conduzem naturalmente à reflexão sobre outro aspeto relevante: **os cuidados com a segurança e a privacidade** no uso da internet. Perante isto, procurou-se saber que cuidados adicionais os participantes adotam aquando da utilização da internet.

Vários participantes referem evitar abrir mensagens ou conteúdos de remetentes desconhecidos, como é o caso dos utentes 1: “Evito abrir mensagens estranhas de números estranhos.” Do utente 2: “Eu não abro coisas sem saber.” Do utente 5: “Eu não atendo números desconhecidos.” Do utente 7: “Recebi uma mensagem a dizer que ganhei

um prémio, mas desconfiei e apaguei logo.” E do utente 8: “Quando aparece algo estranho no telemóvel, eu não mexo.”

Alguns utentes expressam medo da internet e preferem não interagir com certos dispositivos ou aplicações. O utente 3 afirma: “Tenho medo da internet, por isso não mexo em telemóveis de tocar com o dedo porque tenho medo de tocar em coisas e pagar a mais e fico aflita.” O utente 9 refere: “Como não mexo não preciso de ter cuidados nenhuns. Eu não gosto de mexer porque tenho medo.” O utente 10 partilha: “Ainda esta semana apareceu-me uma coisa estranha no telemóvel e eu não sabia o que era aquilo. Quando eu não sei, eu não mexo porque tenho medo.”

O utente 4 partilhou um episódio marcante de burla digital: “eu bloqueio números estranhos no WhatsApp. Se bem que quando vejo algo suspeito ou que não conheço vai embora. Pois, eu já tive uma experiência menos boa (...) sofri uma burla... assumo que fui burlada (...) A mensagem do ‘olá mãe’, eu convencida que era a minha filha mandei o dinheiro, sem pensar duas vezes. Quando cheguei a casa, perguntei à minha filha e ela disse-me de imediato que não foi ela (...)” Desde então, mostra-se mais cuidadoso e bloqueia números suspeitos.

O utente 11 apresenta um conjunto de comportamentos de prevenção bem definidos: “se eu ver que tem alguma coisa que eu não conheço eu nunca me meto a abrir sem primeiro tentar saber o que é aquilo, guardo sempre para no dia da informática, para o professor me ajudar a perceber se é um site que eu posso entrar. Eu não entro em sites que não sei quais são, não respondo a mensagens de desconhecidos e eu bloqueio-os, não dou os meus dados pessoais a ninguém. Na semana passada recebi uma mensagem falsa do banco, dirigi-me ao balcão e eles disseram que o banco não manda aquele tipo de mensagens a pedir para atualizar os meus dados pessoais. O problema é que há pessoas que não compreendem bem, ou não sabem ler bem e são enganadas porque ficam com medo e fazem o que está escrito nas mensagens.” Por outro lado, o utente 6 afirma simplesmente: “Sinto-me segura”.

A análise destes dados evidencia que a maioria dos idosos adota uma postura cautelosa face ao uso da internet, demonstrando consciência dos riscos existentes associados à segurança e à privacidade online. Muitos procuram proteger-se evitando abrir mensagens de remetentes desconhecidos ou interagir com conteúdos suspeitos, enquanto outros recorrem a ajudas para obter orientação quando enfrentam situações duvidosas.

De acordo com Gil (2019), o exercício da cidadania digital exige o

desenvolvimento de competências que permitam aos cidadãos aceder, compreender e utilizar as plataformas digitais de forma ativa e informada, garantindo a sua participação plena na sociedade digital. Nesta linha de pensamento, Rodríguez (2008), destaca que a promoção da literacia digital deve assentar em estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento contínuo de competências, permitindo que os cidadãos se mantenham ativos e participativos na Sociedade da Informação.

No entanto, ainda se observam casos de vulnerabilidade, resultantes sobretudo da falta de literacia digital e do desconhecimento sobre práticas seguras, o que pode levar a episódios de fraude ou ao afastamento total das tecnologias.

Sá e Paixão (2016) alertam que a ausência de competências digitais pode comprometer o acesso a direitos e serviços básicos, ampliando as desigualdades e a exclusão social. Assim, verifica-se que, embora exista uma crescente atenção aos cuidados de segurança, persiste a necessidade de reforçar a formação e o apoio aos idosos, de modo a promover uma utilização mais informada, autónoma e segura da internet.

A análise conjunta destes dados permitiu dar resposta ao objetivo específico 3, evidenciando que o uso das tecnologias digitais por esta faixa etária é marcado por uma adoção seletiva, prudente e fortemente condicionada pelo nível de literacia digital. Verifica-se que, embora alguns idosos revelem autonomia e confiança na utilização de plataformas financeiras e de comunicação online, a maioria demonstra receio, desconfiança e preferência por meios presenciais, sobretudo em atividades que envolvem questões monetárias ou dados pessoais.

Paralelamente, evidencia-se uma preocupação crescente com a segurança e a privacidade no uso da internet, traduzida em comportamentos de prevenção e cautela, ainda que coexistam situações de vulnerabilidade decorrentes da falta de conhecimento ou experiência digital. Assim, estes dados permitem compreender que a relação dos idosos com o digital é heterogénea e influenciada tanto por fatores de confiança e segurança como pelo apoio formativo e familiar disponível, destacando a importância de iniciativas que promovam maior capacitação e inclusão digital nesta população.

#### **6.4.6. Motivação e interesse pela aprendizagem**

Após compreender o tipo de utilização que os idosos fazem das plataformas digitais, tornou-se pertinente explorar outro aspeto fundamental para o desenvolvimento das suas competências: a **motivação e o interesse pela aprendizagem** no domínio

digital, em sintonia com o objetivo específico 2. Perante isso, procurou-se saber se os utentes gostariam de aprender mais sobre a utilização da tecnologia e que tipos de conteúdos ou atividades gostariam de explorar.

O utente 1 refere: “Sim, sem dúvida! Antes de me aposentar não tinha tempo, e agora como tenho tempo gostava de aprender a mexer no telemóvel, apesar de ainda não conseguir comprá-lo (...).” Este testemunho revela um interesse recente pela aprendizagem digital, associado ao tempo disponível após a reforma. O utente 3 também expressa entusiasmo, afirmando: “Sim, quero aprender mais coisas!”.

O utente 4 destaca um interesse mais específico, dizendo: “Sinto muita vontade em aprender a mexer com a inteligência artificial e em mexer melhor com o Excel, que não percebo muito. Já o Word mexo bem porque sou daquelas pessoas que vai fazendo e mexendo até aprender. Também gosto muito de fazer PowerPoint.” Este depoimento demonstra não só curiosidade, mas também uma atitude ativa e exploratória perante a tecnologia. O utente 11 também mostra interesse, explicando: “É assim, gostava de aprender mais, mas dentro das minhas capacidades (...) aprender a usar melhor o Word e o Excel.” Já o utente 12 afirma: “Eu gostava de aprender mais a mexer nos computadores (...) quero aperfeiçoar o que já sei nas palavras e nas figuras.” Ambos refletem um interesse em consolidar e aprofundar conhecimentos, dentro de limites que reconhecem como adequados às suas capacidades.

Outros participantes revelam uma motivação mais moderada ou centrada em objetivos simples. O utente 9 declara: “Quero aprender a fazer videochamadas e tirar fotografias para registar os meus momentos.” Este exemplo evidencia uma aprendizagem orientada por objetivos práticos e pessoais.

Há ainda quem veja a aprendizagem como uma forma agradável de passar o tempo, como é o caso do utente 10, que afirma: “Gostava. Porque é assim, como a gente está aprendendo é uma hora bem passada até parece que acaba mais depressa (...) conforme o que o professor ensinar, eu vou querer aprender.”

O utente 7 demonstra abertura à aprendizagem, mesmo sem saber identificar exatamente o que gostaria de aprender: “Gostava de aprender mais um pouco (...) assim de repente, não lhe sei dizer nada ao pormenor do que gostava de aprender.” Já o utente 8, que está no início das aulas, expressa o desejo de aprender a ler: “Estou no início das aulas, mas gostava de aprender a ler.” Este último testemunho destaca a importância da alfabetização como etapa ainda relevante para alguns idosos.

Alguns participantes mostram menos interesse em aprender mais, por sentirem

que já alcançaram o que pretendiam ou que a idade traz dificuldades acrescidas. O utente 2 afirma: “Não. Já sei o suficiente, porque com esta minha idade é difícil.” O utente 5 partilha a mesma visão: “Agora não quero. O que aprendi é mais que suficiente. Já sei mexer com o computador e com o telemóvel para falar com a minha filha (...) não quero mais nada na minha cabeça.” O utente 6 acrescenta: “Com esta idade que eu tenho, não me importo de não aprender mais. O meu telemóvel é de teclas e só sei chamar e atender.”

A análise destes resultados evidencia que a motivação e o interesse pela aprendizagem surgem como fatores determinantes para o desenvolvimento e consolidação das competências digitais nesta faixa etária. Verifica-se que a maioria dos participantes manifesta vontade de aprender e curiosidade em aprofundar os seus conhecimentos, vendo na aprendizagem uma oportunidade de ocupação, autonomia e integração no mundo atual.

De acordo com Tavares (2000), os indivíduos que desenvolvem competências nas áreas das TIC têm maiores probabilidades de integração na sociedade da informação, o que sublinha a importância da ALV. Neste sentido, Martins e Loureiro (2020) reforçam que a ALV contribui para reduzir a exclusão digital, proporcionando oportunidades para adquirir competências que permitem uma participação ativa na sociedade digital.

No entanto, existem diferentes níveis de motivação, influenciados por fatores como a idade, a perceção das próprias limitações, a utilidade prática percebida e o tipo de contacto prévio com a tecnologia. Assim, constata-se que, embora persistam resistências e inseguranças, o interesse demonstrado por grande parte dos idosos constitui um ponto de partida essencial para o desenvolvimento de estratégias de ensino adaptadas, capazes de potenciar a aprendizagem significativa e a inclusão digital desta população. Isto porque, a UNESCO (2015) considera o papel das TIC como um “grande potencial para melhorar o acesso dos adultos a oportunidades de aprendizagem e promover a equidade e a inclusão” (p. 7).

#### **6.4.7. Perceção de inclusão digital**

Dando continuidade à análise e em articulação com o objetivo geral, abordou-se a perceção dos idosos relativamente à sua inclusão no meio digital. Neste âmbito, procurou-se compreender a **facilidade de uso das tecnologias** e como tal, foi questionado se as novas tecnologias são fáceis de usar para pessoas com 65 anos ou mais.

As respostas foram variadas, mas revelaram uma visão realista e ponderada.

Alguns consideram que tudo depende da vontade de aprender e das experiências anteriores. O utente 1, por exemplo, referiu que: “depende das vivências passadas das pessoas, e se estas querem ou não aprende.” O utente 6 partilha da mesma ideia, afirmando que: “tendo vontade, tudo se aprende”, enquanto o utente 7 reforça a importância da prática: “a pessoa aprendendo e tendo umas aulas e praticar um bocadinho todos os dias, consegue”.

Outros participantes evidenciam as dificuldades associadas à idade ou à falta de hábitos tecnológicos. O utente 4 alerta que: “há pessoas que nem ler sabem... é uma barreira muito grande”, e o utente 5 acrescenta que: “nem toda a gente teve alguém que lhes ensinasse”. Ainda assim, há quem veja a aprendizagem digital como possível e motivadora. O utente 10 reconhece que: “não é muito fácil, mas com força de vontade tudo se consegue”, e o utente 12 partilha o seu exemplo inspirador: “eu não sei ler e faço cópias de palavras que vejo no telemóvel ou no tablet... é assim que tenho aprendido a escrever”.

A análise destes dados evidencia que embora muitos reconheçam as dificuldades associadas à idade, à falta de hábitos tecnológicos ou à ausência de apoio, também se destaca uma atitude positiva e uma crescente abertura à aprendizagem. A vontade, a persistência e o acompanhamento adequado surgem como fatores determinantes para a superação das barreiras existentes. Assim, conclui-se que a inclusão digital dos idosos é possível e desejável, desde que acompanhada de estratégias formativas acessíveis, apoio intergeracional e incentivo à prática contínua, promovendo, deste modo, uma verdadeira integração na sociedade digital.

A rápida transformação digital tem deixado muitos idosos com a perceção de que não conseguem acompanhar as mudanças, gerando, assim, um **sentimento de exclusão** e afastamento, e procurou-se perceber se estes se sentem excluídos. Quando utentes foram questionados se se sentem excluídos do mundo digital por causa da idade ou das dificuldades com a tecnologia, as opiniões foram diferentes, mas a maioria não se sente excluída.

Vários participantes afirmaram claramente que não se sentem de fora. É o caso dos utentes 1, 3, 5, 6, 9, 11 e 12. O utente 1 afirma que: “não me sinto excluído, apesar de as tecnologias estarem a evoluir muito rápido”, acreditando que, no futuro, “os idosos estarão mais inseridos neste mundo”. O utente 2 acredita que: “quem quer pesquisa as coisas até aprender, com ajuda de alguém.”

Já o utente 4 apresentou uma visão mais crítica, considerando que “as pessoas da

minha faixa etária se autoexcluem... estão acomodadas e têm medo”. O utente 5 diz que há quem não queira aprender, achando que já não vale a pena com esta idade. No entanto, não se sente excluído. O utente 7 também não se sente excluído, embora note que às vezes os mais velhos são vistos como frágeis. O utente 10 partilhou que: “Às vezes as pessoas sentem-se excluídas, especialmente os analfabetos.” Já o utente 8, por sua vez, destacou as dificuldades de quem não domina a leitura e escrita: “sinto-me bastante excluído por não saber ler nem escrever”.

A análise destes dados permite evidenciar que embora o sentimento de exclusão digital exista em alguns casos, a maioria dos idosos não se sente totalmente afastados do mundo digital. A perceção de inclusão está, em grande parte, associada à vontade de aprender, ao apoio de familiares e à valorização do esforço individual. Ainda que alguns reconheçam limitações decorrentes da idade, da falta de literacia ou do medo de errar, muitos demonstram uma atitude positiva e resiliente face às dificuldades. Esta realidade confirma o que Paiva (2012) defende, ao afirmar que quanto mais reduzidas forem as habilitações, menor será a capacidade dos indivíduos para utilizar um computador e aceder a serviços online, sendo a educação e a formação fatores essenciais para a plena integração na Sociedade da Informação.

Assim, conclui-se que o sentimento de exclusão tende a diminuir quando os idosos encontram oportunidades de aprendizagem, incentivo e reconhecimento do seu progresso no meio digital.

Perante o exposto, perguntou-se aos participantes que **medidas consideram importantes** para que as pessoas desta faixa etária se sintam mais incluídas no mundo digital. Os participantes partilharam várias ideias sobre o que poderia ser feito para ajudar mais pessoas idosas a aprender e a sentir-se incluídas no mundo digital. De forma geral, as sugestões apontam para a importância da vontade de aprender, da disponibilidade de aulas acessíveis e da criação de espaços de convívio e aprendizagem.

Para o utente 1, tudo começa pela atitude de cada pessoa: acredita que muitas pessoas da sua geração não aprenderam a usar tecnologia porque os seus trabalhos não exigiam isso, como o trabalho na terra ou no bordado. Refere que “só aprende quem se permite a aprender”.

O utente 2 sugere que: “Seria bom ter alguém para nos ajudar diariamente”. Já o utente 3 propõe: “Aulas de informática gratuitas, em todos os concelhos e freguesias para a população mais velha”, uma ideia também partilhada pelo utente 4: “Aulas coletivas nas juntas de freguesia.”

Os utentes 5 e 8 afirmaram: “Não sei responder a isso” e “Eu não sei, não lhe sei explicar”, respetivamente. Por outro lado, o utente 6 reconheceu que: “Nem tudo compreende, há pessoas que não compreendem (...) e melhor que estas aulas para aprender não há”. O Utente 7 defende: “Aulas de informática comunitárias e mais ajudas financeiras às instituições comunitárias”.

Para o utente 9, o essencial é haver aulas para quem quer mesmo aprender, porque sem vontade não há progresso. O utente 10 destaca que: “É assim, não se deixarem estar sozinhas em casa e pedir ajudar em lugares que as pessoas praticam aulas de informática, para nós conseguirmos aprender e irmos nos entretendo”,

O utente 11 vai mais longe, sugerindo: “formações e existir espaços físicos para que as pessoas possam aprender as coisas básicas, como jogar um joguinho. Tem de haver mais lugares que divulguem os seus espaços para atrair as pessoas. Tem muita gente que anda fechada em casa (...) haver um espaço para as pessoas se puderem juntar e trocar ideias umas com as outras é fundamental. As entidades governamentais deviam arranjar maneira para que isto acontecesse.” Este testemunho é particularmente relevante, pois evidencia a dimensão social e comunitária da inclusão digital, reforçando a importância do convívio, da partilha e do apoio intergeracional.

Por fim, o utente 12 mostra entusiasmo ao dizer que adora mexer no computador e que todas as pessoas deveriam ter a mesma oportunidade. No entanto, reconhece que nem todos têm computador ou telemóvel, o que dificulta o acesso à aprendizagem digital.

A análise destes dados evidencia que as sugestões dos participantes indicam que a inclusão digital dos idosos depende não apenas da oferta de formação acessível, mas também da motivação individual e do apoio contínuo da comunidade. A criação de espaços de aprendizagem e convívio, o acesso a aulas gratuitas e a disponibilidade de apoio personalizado surgem como medidas fundamentais para promover uma participação mais ativa e confiante no meio digital.

A análise conjunta dos dados permitiu compreender de forma mais ampla como os idosos percecionam a sua inclusão no meio digital e quais os fatores que influenciam essa experiência. Os resultados revelam uma realidade heterogénea, em que existem diferentes níveis de literacia tecnológica, motivações e atitudes face à aprendizagem. Embora muitos reconheçam limitações associadas à idade, à falta de experiência ou ao medo de errar, predomina uma postura positiva e o desejo de acompanhar a evolução tecnológica.

Verificou-se ainda que o sentimento de exclusão digital, embora presente em

alguns casos, não é generalizado. A maioria dos participantes sente-se integrado ou em processo de integração, atribuindo grande importância ao apoio familiar e ao incentivo de pessoas próximas. Quando esse apoio existe, o medo e a insegurança tendem a diminuir, favorecendo o envolvimento ativo no uso das tecnologias.

Por fim, as sugestões recolhidas reforçam a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem acessíveis e contínuas, através de aulas gratuitas, espaços comunitários de partilha e apoio personalizado. Como salienta Freitas (2010), a literacia digital não deve restringir-se à aprendizagem técnica das tecnologias, mas deve adaptar-se ao contexto social, económico e cultural, permitindo que os indivíduos compreendam o propósito e o impacto do uso da tecnologia na sociedade. Assim, conclui-se que a inclusão digital nesta faixa etária depende tanto da formação e dos recursos disponíveis, como da dimensão humana e social que acompanha o processo de aprendizagem.

#### **6.4.8. Evolução tecnológica**

Dando continuidade à análise, procurou-se compreender de que forma os idosos **percecionam as rápidas transformações tecnológicas** e como essas mudanças influenciam o seu processo de inclusão digital. A maioria dos participantes mostra surpresa com a rapidez com que a tecnologia evoluiu ao longo das últimas décadas. Muitos deles partilharam que, durante a sua juventude, nem sequer imaginavam que existiriam computadores, telemóveis ou a internet, e muito menos ferramentas como a inteligência artificial.

O utente 1 relembra que: “Antes ninguém falava em tecnologias. Não havia sequer televisão (...) os tempos mudaram.” Já o utente 2 afirma que: “Nunca me passou pela cabeça coisas pudessem evoluir de forma tão rápida (...) a verdade é que o mundo anda para a frente e não para trás, e se não houve tantas invenções não havia tantos serviços como há agora porque esta coisa de telemóveis e isso tudo são precisas. Em 5 minutos temos tudo o que precisamos.”

Vários participantes, como os utentes 3, 5 e 6, repetem a ideia de que nunca imaginaram uma evolução tão rápida, principalmente porque no passado não havia quase nada. O utente 7 reforça que: “Foi uma coisa que apareceu de forma muito repentina e a pessoa sem saber, foi vendo uma pessoa ou outra a mexer no computador, a falar disto e daquilo, e a pessoa sem saber do que se tratava.”

O utente 4 destaca ainda o impacto da inteligência artificial, afirmando: “Foi tudo

muito rápido e nunca pensei que pudesse ser tudo tão rápido. Agora quando aparece coisas da inteligência artificial, quem é que pensava que isso pudesse existir? (...) Aquele programa, o ChatGPT, responde a tudo em segundos (...) a maioria destes utentes não sabe o que é sequer a inteligência artificial.”

Outros participantes recordam como o mundo era totalmente diferente na infância. O utente 8, por exemplo, diz que a mãe lhe dizia que o mundo ia estar todo ligado por fios, quando ainda se usava petróleo para tudo. O utente 9 afirma que aos 7 anos já bordava e ia à escola, e nunca imaginou que tudo fosse mudar tanto.

A surpresa é também partilhada por quem agora já utiliza tecnologia. O utente 10 confessa que nunca imaginou estar a escrever num computador ou usar um telemóvel, e até brinca dizendo que criticava os netos por estarem sempre nos jogos, mas agora faz o mesmo. Já o utente 11 admite que tem algum receio da inteligência artificial, pois ainda não percebe bem o que é.

Por fim, o utente 12 conclui de forma simples e sincera: “Não, nunca pensei. Aos 11 anos vim para o Funchal trabalhar para dar de comer aos meus irmãos.”

A análise destes dados revela que as opiniões dos participantes têm uma perceção comum de admiração e surpresa perante a rapidez das mudanças tecnológicas. Muitos idosos referem que a transformação foi tão acelerada que ultrapassou completamente as suas expectativas de vida, passando de uma época quase sem recursos tecnológicos para um mundo profundamente digitalizado. Esta perceção vai ao encontro do que Castells (2003) descreve como o surgimento de um novo paradigma social, a Sociedade da Informação ou sociedade em rede, baseada no poder da informação e no papel central das tecnologias digitais na reorganização da vida social.

Apesar do espanto inicial, a maioria reconhece os benefícios que a tecnologia trouxe para o quotidiano, embora alguns expressem receio ou dificuldade em compreender fenómenos mais recentes, como a inteligência artificial. Assim, observa-se que a evolução tecnológica é vista simultaneamente como um símbolo de progresso e como um desafio à adaptação, refletindo o impacto profundo que estas mudanças têm na forma como os idosos se posicionam no mundo digital. Tal como refere Gouveia (2004), as TIC baseiam-se em processos de aquisição, armazenamento, processamento e distribuição da informação por meios eletrónicos, como a rádio, a televisão, o telefone e os computadores. No entanto, o autor sublinha que as TIC, por si só, não transformam as sociedades, funcionando antes como ferramentas utilizadas pelas pessoas no seu quotidiano, contribuindo para a formação de comunidades a nível local e global.

#### **6.4.9. O impacto das aulas de informática e o contributo para a educação digital**

Para finalizar a análise, procurou-se compreender o impacto das aulas de informática, na perspetiva dos idosos, e o contributo que estas têm para a sua educação digital. Assim, foi questionado se as aulas contribuem para uma aprendizagem que lhes permita acompanhar as mudanças da sociedade atual. Este ponto relaciona-se com o segundo objetivo geral, que procura analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolverem competências no mundo digital.

Os participantes reconhecem que as aulas de informática têm um impacto positivo nas suas vidas, embora esse impacto dependa muito da motivação e interesse de cada pessoa.

O utente 1, afirmou que “É uma mais valia para quem está interessado porque, evidentemente as pessoas têm de mostrar interesse.” O utente 2 partilha que, no início, não tinha interesse, preferia jogar dominó, mas depois de começar a frequentar as aulas passou a gostar bastante.

Outros participantes, como os utentes 3, 4 e 6, reforçam que as aulas são úteis e contribuem para a aprendizagem, mas que os resultados dependem da vontade de cada um. O utente 4, por exemplo, destaca que o professor ensina muitas coisas importantes, mas nem todos aproveitam, mesmo tendo duas aulas por semana.

Vários utentes, como o 5, 7 e 8, são breves nas suas respostas, mas deixam claro que consideram as aulas importantes e que ajudam a aprender novas coisas, especialmente se forem feitas com alguma regularidade. Já o utente 9 reconhece que as aulas são boas, mas que é preciso ter força de vontade, e por isso recomenda sempre aos colegas que participem.

O utente 10 valoriza muito as aulas, apesar de, por vezes, se esquecer do que aprendeu. Diz que se sente muito bem nas aulas, mesmo quando tem dificuldades. A utente 11 vai mais longe e explica que estas aulas ajudam a combater o isolamento, pois incentivam as pessoas a saírem de casa e a envolverem-se noutras atividades, como a natação ou a ginástica.

Por fim, o utente 12 destaca um progresso muito específico: desde que começou as aulas de informática, sente-se mais capaz de escrever e fazer atividades como sopas de letras, e diz que o professor tem sido uma grande ajuda nesse processo.

A análise destes dados revela que os participantes reconhecem que as aulas de informática têm um impacto claramente positivo nas suas vidas, contribuindo não só para o desenvolvimento de competências digitais, mas também para o bem-estar pessoal e social. A maioria destaca que a eficácia destas aulas depende sobretudo da motivação e da vontade de aprender, evidenciando que o empenho individual é determinante para o progresso.

De acordo com Freire (2008), a inclusão é um movimento que abrange os campos educacionais, sociais e políticos, com o objetivo de assegurar a todos os indivíduos o direito de participar, de forma consciente e responsável, na sociedade em que estão inseridos. Além disso, visa garantir que sejam aceites e respeitados nas suas diferenças em relação aos outros. Para este autor, a inclusão é baseada em quatro princípios: (1) é um direito essencial para todos; (2) reconhece e valoriza a diversidade e as diferenças; (3) exige a reestruturação do sistema educativo; e (4) é um caminho para a transformação social.

Nesta perspetiva, as aulas de informática são vistas como uma oportunidade para adquirir novos conhecimentos, ganhar autonomia e manter-se ativo, sendo também valorizadas pelo seu papel no combate ao isolamento e na promoção do convívio entre pares. Assim, conclui-se que estas iniciativas representam um contributo relevante para a inclusão digital e social dos idosos, favorecendo uma participação mais plena na sociedade contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envelhecimento populacional, resultante da diminuição da natalidade e do aumento da esperança média de vida, tem-se afirmado como um dos maiores desafios sociais da atualidade. Paralelamente, o rápido desenvolvimento das TIC trouxe novas dinâmicas sociais, tornando-se essencial para o acesso a serviços públicos e para o exercício da cidadania digital. Contudo, muitos idosos não possuem as competências digitais necessárias, encontrando-se em risco de infoexclusão, o que exige a implementação de estratégias que assegurem a sua inclusão plena na sociedade.

Foi neste enquadramento que surgiu a motivação para investigar esta problemática. A metodologia definida e as técnicas de recolha de dados adotadas permitiram alcançar resultados consistentes, capazes de responder à questão de investigação e de dar cumprimento aos objetivos estabelecidos no início do trabalho.

Os resultados obtidos, através da análise documental, das entrevistas ao responsável pela instituição, ao professor de informática e aos próprios utentes, permitiram responder de forma consistente à questão de investigação e alcançar os objetivos definidos, evidenciando o contributo do Município do Funchal na prevenção da infoexclusão da população idosa.

De forma geral, conclui-se que a instituição em estudo, tem desenvolvido estratégias consistentes, estruturadas e humanizadas, que contribuem de forma significativa para o combate à infoexclusão e para o fortalecimento da cidadania digital entre os mais velhos.

A análise documental revelou um compromisso claro do município com a promoção da literacia digital, a ALV e a inclusão social. O plano apresenta uma abordagem integrada, que combina componentes tecnológicas, cognitivas e sociais, orientadas para o desenvolvimento de competências básicas e avançadas no uso das tecnologias. As ações propostas evidenciam uma educação digital participativa, que valoriza o ritmo e as necessidades individuais de cada idoso, recorrendo a metodologias práticas, colaborativas e acessíveis.

No que diz respeito ao primeiro objetivo geral, que consistia em compreender se a população idosa se encontra infoexcluída, a investigação demonstra que, embora persistam desigualdades de acesso e limitações de literacia digital, existe um esforço contínuo e eficaz de mitigação da exclusão tecnológica. A maioria dos utentes entrevistados possui hoje acesso à internet nas suas residências, refletindo uma melhoria

significativa no acesso aos recursos digitais. Contudo, o simples acesso não garante a inclusão efetiva, pois muitos idosos continuam a depender do apoio prestado nas aulas de informática para utilizar autonomamente as plataformas digitais.

A análise das entrevistas aos utentes evidencia uma grande diversidade nos níveis de literacia e autonomia digital. Enquanto alguns participantes revelam competências básicas sólidas, como o uso do rato, teclado, motores de pesquisa e redes sociais, outros permanecem em fases iniciais de aprendizagem, limitando-se a utilizar a internet durante as aulas. Um pequeno grupo já demonstra domínio de plataformas mais complexas, como o Portal das Finanças ou aplicações bancárias, o que confirma que a inclusão digital é um processo gradual e fortemente influenciado pela prática, motivação e acompanhamento pedagógico.

Verificou-se igualmente que o uso da internet entre os idosos é maioritariamente funcional e social, centrado em atividades de comunicação e lazer, como o uso do WhatsApp, YouTube e Facebook. As aplicações e serviços públicos online ainda são pouco explorados, devido à perceção de complexidade das plataformas e à falta de confiança em realizar procedimentos administrativos sem ajuda. Este dado confirma que a infoexclusão não está apenas relacionada com o acesso tecnológico, mas sobretudo com o défice de competências e de confiança no uso das tecnologias.

Quanto às competências digitais, observou-se que a maioria dos participantes desenvolveu aprendizagens significativas através das aulas de informática. Muitos afirmam sentir-se mais confiantes, capazes de realizar pequenas tarefas de forma autónoma e interessados em continuar a aprender. Contudo, persistem barreiras associadas à compreensão da linguagem técnica, à navegação online e ao medo de burlas digitais, fatores que reforçam a importância de um acompanhamento próximo e contínuo.

No que diz respeito ao segundo objetivo geral, centrado na análise das estratégias educativas implementadas pelo Município do Funchal, os resultados revelam que o município tem adotado práticas inovadoras e inclusivas, alinhadas com os princípios da ALV e da educação intergeracional. As aulas de informática surgem como o principal instrumento de capacitação, oferecendo aos idosos um espaço de aprendizagem acessível, seguro e adaptado às suas necessidades.

As entrevistas ao professor de informática confirmam que as metodologias aplicadas são flexíveis, práticas e centradas no aluno, integrando exercícios que estimulam a coordenação motora, a leitura, a escrita e o raciocínio lógico. Estas atividades não apenas promovem o domínio técnico, mas também favorecem o bem-estar emocional

e o envelhecimento ativo. A abordagem pedagógica adotada reforça a ideia de que o ensino digital deve ser humanizado, respeitando as limitações e valorizando as conquistas individuais de cada idoso.

A análise da entrevista ao responsável pela instituição reforça a importância do papel do município na transformação educativa e social da população idosa. O responsável destacou a evolução progressiva da instituição, que passou do combate ao analfabetismo tradicional à alfabetização digital, demonstrando a capacidade de adaptação às novas exigências sociais e tecnológicas. Foram criadas salas de informática em vários centros comunitários e disponibilizados equipamentos adaptados, como tablets para pessoas com mobilidade reduzida, o que demonstra uma preocupação efetiva com a acessibilidade e a equidade.

Os resultados obtidos evidenciam ainda um impacto positivo das ações educativas na vida cotidiana dos idosos. Muitos utilizam hoje ferramentas digitais para comunicar com familiares, aceder a serviços públicos, consultar contas bancárias e realizar pequenas tarefas online. Estas aprendizagens contribuem não só para a redução da infoexclusão, mas também para o fortalecimento das relações sociais e comunitárias, combatendo o isolamento e promovendo o sentimento de pertença. A literacia digital, neste contexto, assume-se como um instrumento de empoderamento, permitindo aos idosos participar mais ativamente na sociedade e exercer os seus direitos de forma plena.

Contudo, a investigação também identificou desafios persistentes, como a resistência à inovação, a falta de motivação inicial, a perceção de incapacidade associada à idade e a limitação de recursos humanos e materiais. O medo de errar e a insegurança perante as fraudes online continuam a constituir obstáculos à utilização autónoma das tecnologias. O professor e o responsável institucional reconhecem que estas barreiras podem ser superadas através de abordagens pedagógicas contextualizadas, que relacionem o digital com situações reais do quotidiano dos idosos, tornando a aprendizagem mais significativa, útil e prazerosa.

Os dados sugerem ainda que a motivação e o interesse pela aprendizagem digital são fatores determinantes para o sucesso das iniciativas municipais. Os idosos que demonstram curiosidade e vontade de aprender tendem a evoluir mais rapidamente e a manter uma relação positiva com a tecnologia. Por outro lado, a ausência de acompanhamento contínuo ou a interrupção das aulas pode comprometer a consolidação das aprendizagens, o que reforça a necessidade de garantir formações regulares, gratuitas e acessíveis.

Em síntese, a presente investigação permite concluir que o Município do Funchal tem contribuído de forma significativa e sustentada para a prevenção da infoexclusão dos idosos, através de práticas educativas adaptadas às suas necessidades. As iniciativas municipais revelam uma visão inclusiva e humanizada da educação digital, que alia a dimensão tecnológica à social, fortalecendo a autonomia, a autoestima e o sentido de pertença dos participantes.

As aulas de literacia digital promovidas pela instituição constituem um instrumento eficaz de capacitação e inclusão, contribuindo para a redução das desigualdades tecnológicas e sociais. Apesar dos desafios ainda existentes, verifica-se uma evolução positiva no acesso, no domínio das competências e na confiança digital dos idosos.

Deste modo, pode afirmar-se que o Município do Funchal tem desempenhado um papel determinante na construção de uma cidadania digital ativa e inclusiva, promovendo o envelhecimento participativo e o direito à ALV. As suas ações refletem um compromisso com a equidade, a inclusão e o desenvolvimento comunitário, demonstrando que a educação digital é um pilar essencial para uma sociedade mais justa, solidária e tecnologicamente integrada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adaixo, I. (2022). *Literacia digital e cidadania: desigualdades no acesso e uso das plataformas digitais do Estado*. [Dissertação de Mestrado, ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. <http://hdl.handle.net/10071/26770>
- Agência Nacional Erasmus+ Educação e Formação. (2017). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida - A implementação do PALV em Portugal 2007-2013*. Tipografia Lobão.
- Allegrini, M. (2000). *La educación para el desarrollo local: una estrategia para la participación social*. Ediciones Universidad de Navarra.
- Amado, J., & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. Em J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Amado, J., Costa, A., & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. Em J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, (5), 53–63.
- Amorim, J. (2005). O fenómeno da globalização e os seus efeitos na sociedade multicultural. *Revista de Economia e Direito*, X(1), 85–117.
- Andrade, F. (2009). *O Cuidado Informal à pessoa Idosa Dependente em contexto Domiciliário: Necessidades Educativas do Cuidador Principal*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/10460>
- Anius, D. (2011). *Enhancing Innovation within a Regional Wireless Grid. Interdisciplinary Studies*. Tufts University.
- Associação Internacional de Cidades Educadoras (2004). *Carta das Cidades Educadoras*. <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2023/02/Carta-das-cidades-educadoras-pt.pdf>
- Azevedo, L. (2022). Este país é para velhos? Migrações e envelhecimento em Portugal. *Fórum Sociológico*, 40, 73–84.
- Ball, S. (2013). Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. *Educação (Portoalegre, impresso)*, 36(2), 144-155.

- Baptista, I. (2014). *Instrumento De Regulação Ético-Deontológica: Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). <https://www.spce.org.pt/PDF/CARTAETICA.pdf>
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BCSD Portugal. (2008). Infoexclusão. *Revista Sustentabilidade*, (14). <https://www.bcsdportugal.org/wp-content/uploads/2013/10/News-2008-03-14-Infoexclusao.pdf>
- Bell, J. (2005). *Como realizar um projecto de investigação*. Gradiva.
- Bellot, P. (2008). Cidades educadoras, uma aposta de futuro. Em Associação Internacional de Cidades Educadoras (Ed.) *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras* (pp. 17-22). AICE. <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>
- Bento, A. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais sobre investigação*. Oficinas de São Miguel.
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Ediciones Pados.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cabalo, M., Candia, F., Caride, J., & Meira, P. (1997). *Léxico básico de 131 conceptos clave da educación social*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Cabezudo, A. (2004). *A cidade que educa*. Folhaonline- Sinapse. <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u829.shtml>
- Cabral, M., Ferreira, P., Silva, P., Jerónimo, P., & Marques, T. (2013). *Processos de Envelhecimento em Portugal: Usos do tempo, redes sociais e condições de vida*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <http://hdl.handle.net/10451/24456>
- Calleja, J. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidade Tecnológica de Chocó*, 27(1), 109–117.
- Camargo, E. (2017). Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. *Revista Ciência e Educação*, 23(1), 1–6.
- Campos, L., & Canavezes, S. (2007). *Introdução à Globalização*. Instituto Bento de Jesus Caraça. <http://hdl.handle.net/10174/2468>.
- Caride, J. (2000). *Políticas sociales, educación social y programas educativos ante la situación de la pobreza*. Em Delgado, J., (Ed.), *A pobreza e a marginalização social do séc. XV aos nossos dias* (pp. 31-63). Universidad Porticalense Infante

- D. Henrique.
- Carmo, H. (1999). *Desenvolvimento Comunitário*. Universidade Aberta.
- Castells, M. (2001). *A Galáxia Internet. Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade*. Fundação Calouste Gulbenkian
- Castells, M. (2012). *A Sociedade em Rede*. Paz & Terra. <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>
- Castells, M. (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Zahar.
- Castells, M. (2007). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Centro de Competências de Envelhecimento Ativo. (2024). *Portugal está a envelhecer a um ritmo mais acelerado do que restantes países europeus – Centro de Competências de Envelhecimento Ativo*. <https://cceativo.pt/noticias/portugal-esta-a-envelhecer-a-um-ritmo-mais-acelerado-do-que-restantes-paises-europeus/>.
- Chaves, H. (2006). *Globalização e ideologia: uma análise sobre a dimensão ideológica do processo de globalização*. [Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9845>.
- Comissão Europeia. (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning*. União Europeia.
- Comissão Europeia. (2020). *Estratégia para a Igualdade de Género*. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy\\_pt](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_pt).
- Compete 2030. (2024). *Portugal Aprova Estratégia Digital Nacional - Compete 2030*. <https://www.compete2030.gov.pt/comunicacao/portugal-aprova-estrategia-digital-nacional/>
- Conceicao, P., Heitor, M. V., & Lundvall, B.-Å. (2003). *Innovation, Competence Building and Social Cohesion in Europe: Towards a Learning Society*. Edward Elgar Publishing.
- Conselho da União Europeia (2016). *Recomendação do Conselho de 19 de dezembro de 2016 sobre percursos de melhoria de competências: novas oportunidades para adultos*. *Jornal Oficial da União Europeia*. <https://cutt.ly/vyI455j>.
- Correia, A. (2009). *Literacia digital e aprendizagem informal em modelo de web*

- participativa*. [Dissertação de Mestrado, Iscte - Instituto Universitário de Lisboa].  
Repositório Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/4239>
- Correia, R., & Santos, J. (2013). A Importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). *Revista Aprendizagem em EAD*, 2(1), 1–16.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Edições Almedina.
- Coutinho, C., & Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século xxi. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5–22.
- Cunha, V. (2014). Quatro décadas de declínio de fecundidade em Portugal. In Instituto Nacional de Estatística, Fundação Francisco Manuel dos Santos (Eds.), *Inquérito à Fecundidade 2013* (pp. 19-28). Instituto Nacional de Estatística/Fundação Francisco Manuel dos Santos. <http://hdl.handle.net/10451/11514>
- Defarges, P. (1993). *A mundialização – O fim das fronteiras*. Instituto Piaget.
- Delval, J. (1991). *Notas sobre la construcción del conocimiento social*. In Sociedad Cultura y Educación. Centro de investigación y documentación educativa, Universidad Complutense de Madrid, 191-208.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Direção Regional de Estatística da Madeira. (2023). *Resultados Definitivos dos CENSOS 2021*.
- Direção-Geral da Saúde. (2017). *Estratégia Nacional Para O Envelhecimento Ativo E Saudável (2017-2025)*.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, 24(20), 213–225. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216>
- eEurope Advisory Group. (2005,). *e-Inclusion: New challenges and policy recommendations*. European Commission. [http://ec.europa.eu/information\\_society/eeurope/2005/doc/all\\_about/kaplan\\_report\\_einclusion\\_final\\_version.pdf](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/2005/doc/all_about/kaplan_report_einclusion_final_version.pdf)
- Eurostat (Ed.) (2023). *Demography of Europe – 2023 edition*. União Europeia. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/interactive-publications/demography-2023#population-structure>
- Faulks, K. (2000), *Citizenship*. Routledge.
- Fernandes, A. (2007). Determinantes da mortalidade e da longevidade: Portugal numa

- perspectiva europeia (UE15, 1991-2001). *Revista do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, 42(183), 419–443. <https://doi.org/10.31447/AS00032573.2007183.03>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital*. Comissão Europeia.
- Figueiredo, M., & Amendoeira, J. (2018). O Estudo De Caso Como Método De Investigação Em Enfermagem. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, VI(2), 102–107.
- Fonseca, A. M. (2005). Envelhecer em Portugal. Um olhar psicológico. *Povos E Culturas*, (10), 65-80. <https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2005.8809>
- Fortin, M. (2009). *Fundamentos e Etapas no Processo de Investigação*. Lusodidacta.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI(1), 5–20.
- Freitas, M. (2010). Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, 26(3), 335–352. <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>
- Freitas, O., & Peres, A. (2006). “Proposta de uma nova cidadania para o desenvolvimento social desde o local e o comunitário”. *Actas del I er Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*. XIX Seminário Interuniversitario de Pedagogia Social. SIPS.
- Fundação José Neves. (2023). *A educação ao longo da vida, entre os adultos portugueses, tem vindo a aumentar*. Brighter Future Fundação José Neves. <https://brighterfuture.joseneves.org/insight/a-educacao-ao-longo-da-vida-entre-os-adultos-portugueses-tem-vindo-a>.
- Gall, M., Gall, J., & Borg, W. (2007). *Educational Research: An Introduction*. Steventh Edition.
- Ghiglione, R.,z & Matalon, B. (1992). *O inquérito, teoria e prática*. Celta Editora.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. University of California Press.
- Gil, H. (2019). A literacia digital e as competências digitais para a infoinclusão : por uma inclusão digital e social dos mais idosos. *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 2(1), 79–96. <https://doi.org/10.34627/vol2iss1pp79-96>
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley & Sons.
- Glesne, C. (2015). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Pearson.
- Gomes, A. (2021). Cidade educadora. In Correia, L. (Ed.), *O passado é um país estranho. Temas e estratégias para uma educação histórica de qualidade* (pp. 35-66)

- Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.  
<https://doi.org/10.21747/978-989-8969-94-1/passa2>
- Gómez, J., Freitas, O., & Callejas, G. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Profedições.
- Gouveia, L. (2004). *Sociedade da Informação. Notas de contribuição para uma definição operacional*. Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Governo da República Portuguesa. (2024). *Estratégia Digital Nacional - Onde o digital simplifica*. digital.gov.pt. <https://digital.gov.pt/documentos/estrategia-digital-nacional>
- Governo da República Portuguesa. (2024). *Publicado o primeiro Plano de Ação para o Envelhecimento Ativo e Saudável*. XXIV Governo Constitucional. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=publicado-o-primeiro-plano-de-acao-para-o-envelhecimento-ativo-e-saudavel>.
- Günther, H. (2006). Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Esta é a questão? *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201–210.  
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?format=pdf&lang=pt>
- Hamel, J. (1998). Défense et illustration de la méthode des études de cas en sociologie et en anthropologie. quelques notes et rappels. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 104, 121–138.
- Hintz, A., Dencik, L., & Wahl-Jorgensen, K. (2017). *Digital citizenship and surveillance society: Introduction*. *International Journal of Communication*, 11, pp. 731 - 739.
- Huxley, A. (1932). *Admirável Mundo Novo*. Traduzido por Lino Vallandro e Vidal Serrano. Editora Globo. <https://dn720001.ca.archive.org/0/items/livros-de-literatura-brasileira-e-internacional/Aldous%20Huxley%20-%20Admir%C3%A1vel%20mundo%20novo.pdf>
- Iniciativa Nacional Competências Digitais (2019). *Quadro Dinâmico de Referência de Competência Digital*. [https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/qdracd\\_set2019.pdf](https://www.incode2030.gov.pt/wp-content/uploads/2022/01/qdracd_set2019.pdf)
- Instituto Nacional de Estatística. (2021). Censos 2021 – divulgação dos resultados provisórios. [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_destaques&DESTAQUESdest\\_boui=526271534&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=526271534&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt)
- Instituto Nacional de Estatística. (2023). *Sociedade da Informação e do Conhecimento - Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação nas*

*Famílias*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.  
[https://www.ine.pt/xportal/xmain?DESTAQUESdest\\_boui=637872566&DDESTAQUESmodo=2&xpgid=ine\\_destaquas&xpid=INE&utm\\_source=chatgpt.com](https://www.ine.pt/xportal/xmain?DESTAQUESdest_boui=637872566&DDESTAQUESmodo=2&xpgid=ine_destaquas&xpid=INE&utm_source=chatgpt.com)

- Instituto Nacional de Estatística. (2024). *Esperança de vida mais elevada nas regiões norte e centro*. Instituto Nacional de Estatística, I.P.
- Jornal Oficial da União Europeia. (2018). *Competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*. Recomendação do Conselho 2018/C 189/01.
- Júnior, E., Oliveira, G., Santos, A., & Schnekenberg, G. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da Fucamp*, 20(44), pp. 36-51
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education – from pedagogy to andragogy*. Cambridge, The Adult Education Company.  
[https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a The %20Modern Practice of Adult Education.pdf](https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a%20The%20Modern%20Practice%20of%20Adult%20Education.pdf).
- Lau, J., & Grizzle, A. (2020). *Media and information literacy: Intersection and evolution, a brief history*. In S. Goldstein (Ed.), *Informed societies: Why information literacy matters for citizenship, participation and democracy* (pp. 89–110). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.29085/9781783303922.007>
- Lopes, A. (2009). *O associativismo na cidade educadora: o caso do Porto*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/19262>
- Lucas, C. (2002). As tecnologias da informação e a exclusão digital. *Transinformação*, 14(2), 159–165.  
<https://www.scielo.br/j/tinf/a/XB4k6P9WSNTtcKcbZFSr48j/?lang=pt>
- Lüdke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Editora Pedagógica e Universitária. [https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke Andre-Pesquisa Educaca abordagens qualitativas.pdf](https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke-Andre-Pesquisa-Educaca-abordagens-qualitativas.pdf)
- Magriço, V. (2002). *Da mundialização à globalização*. ISEG - CEDIN.  
<http://hdl.handle.net/10400.5/24278>.
- Malassis, L. (1974). *Ruralidad, educación y desarrollo*. Huemul, Unesco.
- Mantoan, M. (2006). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.  
<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

- Marchioni, M. (1994). *La utopía posible: la intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Editorial Benchomo.
- Marques, M. (2022). *Desenvolvimento Da Cidadania Digital Global Dos Docentes: Contributos Dos Projetos Internacionais De Intercâmbio*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. Instituto Politécnico de Bragança Biblioteca Digital. <http://hdl.handle.net/10198/26423>.
- Martin, A., & Ashworth, S. (2004). Welcome to the *Journal of eLiteracy!* *Journal of eLiteracy*, 1(1).
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy*, 2(1), 130–136. [https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25&repid=rep1&type=pdf&utm\\_source=chatgpt.com](https://citeseerx.ist.psu.edu/document?doi=7e9ba99227c94e610b9ff2a6ee08c187c179dc25&repid=rep1&type=pdf&utm_source=chatgpt.com)
- Martins, E., & Loureiro, A. (2020). Transformação digital e inclusão digital: um estudo de caso com adultos que frequentam ações de formação na modalidade EFA. *Revista UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 8(2), 81–101.
- Martins, E., Mendes, F., Fernandes, R., & Fonseca, S. (2015). *Modelos e projetos de inclusão social*. Escola Superior de Educação de Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/2892>.
- Mattoo, A., Rathindran, R., & Subramanian, A. (2006). Measuring Services Trade Liberalization and Its Impact on Economic Growth: An Illustration. *Journal of Economic Integration*, 21(1), 64–98. <https://www.e-jei.org/upload/4Q358PDD5KW32JFU.pdf>
- Mendes, F. (2018). O contexto nacional: Declínio da fecundidade em Portugal numa perspetiva de século. In Conselho Económico e Social (coord) *Desafios Demográficos: a Natalidade*. Edições Almedina. <http://hdl.handle.net/10174/24432>
- Mendes, A. (2005). Luzes e sombras da globalização. *Theologica. Braga.*, 40(2), 89–106. <http://hdl.handle.net/10400.14/12775>.
- Mendonça, A., Brazão, P., Nascimento, A., & Freitas, D. (2019). Estereótipos de género entre os estudantes da formação de professores em educação infantil (0-10 anos): estudo de caso na Universidade da Madeira. *Ensaio Pedagógico*, 3(3), 96-106. <http://hdl.handle.net/10400.13/5211>.
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Universidade Técnica de Lisboa.

Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage Publications.
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). *Virtual Inequality: beyond the digital divide*. Georgetown University Press.
- Moura, G. (2023). *Inserção social: desafios comunitários de vulnerabilidades*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa). <http://hdl.handle.net/10400.13/5349>.
- Movimento pela Utilização Digital Ativa. (2019). *Portugueses vão poder ir à escola aprender a serem mais digitais*. MUDA - Movimento pela Utilização Digital Ativa. <https://www.muda.pt/noticias-e-eventos/noticias/portugueses-va-o-poder-ir-a-escola-aprender-a-serem-mais-digitais/>
- Neto, C. (2006). *O papel da internet no processo de construção do conhecimento: uma perspectiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º ciclo com a Internet*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.
- Neves, B. (2010). Cidadania Digital? Das cidades digitais a Barack Obama. Uma abordagem crítica. In I. Morgado, & A. Rosas. (Eds.), *Cidadania Digital* (pp. 143-188). LabCom.
- OECD (2018). *Going Digital: Making the Transformation Work for Growth and Well-being: The opportunities and challenges of the digital transformation*. OECD.
- Oliveira, C. (2021). *Indicadores de Integração de Emigrantes. Relatório Estatístico Anual*. Observatório das Migrações. <https://eurocid.mne.gov.pt/sites/default/files/repository/paragraph/documents/19245/relatorio-estatistico-anual-2021.pdf>
- ONU. (2022). *World Populations Propects: The 2017 Revision*. ONU.
- ONU. (2024). *Envelhecimento*. ONU. <https://unric.org/pt/envelhecimento/>.
- Osório, N., Neto, L., & Filho, F. (2022). *GeronTOcantins: estudos sobre a educação ao longo da vida na Amazônia legal*. Atena Editora.
- Paiva, K. (2012). *Infoexclusão nos serviços públicos eletrónicos: um caso de estudo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional. <https://ria.ua.pt/handle/10773/10449>.
- Parlamento Europeu e Conselho. (2006). *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida 2007-2013* (Decisão n.º 1720/2006/CE). <https://eur-lex.europa.eu/PT/legal-content/summary/lifelong-learning-programme-2007-13.html>.
- Pasqualotti, A., Gil, H., & Carvalho, I. (2015). Envelhecimento e os desafios à

- investigação e intervenção: processos de infoexclusão e infointervenção. *Ciências e Políticas Públicas*. 1(1). p. 201-227.
- Patrocínio, T. (2003). Educação e cidadania glocal. In Gouveia, L. (Ed.), *Cidades e Regiões Digitais: impacte nas cidades e nas pessoas* (pp. 15-40). Edições Universidade Fernando Pessoa. [http://homepage.ufp.pt/lmbg/livro\\_crd03.htm](http://homepage.ufp.pt/lmbg/livro_crd03.htm)
- Pellicer, G. (1997). La Mod a tecnológica en la educación: peligros de un espejismo. *Revista de Medios y Educación*, 1(9), 81–92.
- Peralva, A. (2019). Conflito e movimentos sociais no acionalismo de Alain Touraine. *Lua Nova*, 106, 160–194.
- Pinto, F. (2004). *Cidadania, sistema educativo e cidade educadora*. Instituto Piaget.
- Pinto, J. (2001). Prefacio. In Villar M. (Ed), *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. (pp. 7-11). Instituto Piaget.
- Pires, A. (2005). *Educação e formação ao longo da vida: análise crítica dos sistemas e dispositivos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pires, A. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, (2), 5-19.
- Poore, M. (2009). *Digital literacy: Human flourishing and education in a new knowledge space*. Comunicação apresentada na Conferência Bienal da Associação de Diretores das Escolas Independentes da Austrália.
- Pordata. (2024a). *Índice de envelhecimento*. PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores. <https://www.pordata.pt/europa/indice+de+envelhecimento-1609>.
- Portada. (2024). *Pirâmides etárias de Portugal*. PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores. <https://www.pordata.pt/cinco-decadas-democracia-em-portugal/populacao>.
- Portada. (2024b). *Pirâmides etárias de Portugal*. PORDATA - Estatísticas, gráficos e indicadores. <https://www.pordata.pt/cinco-decadas-democracia-em-portugal/populacao>.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. MCB University Press, 9(5), 1–6. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Aprova a Estratégia Portugal 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 98/2020). <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2020/11/22200/0001200061.pdf>.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008) *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Ramos, M. (2007). Aprendizagem ao longo da vida. Instrumento de empregabilidade e integração social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 41(3), 299-383.
- Rebelo, T. (2016). *Globalização, Pobreza e Desigualdade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/20378>.
- República Portuguesa. (2021). *Assinado acordo para investimento em qualificações e competências no valor de 5 mil milhões de euros*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=assinado-acordo-para-investimento-em-qualificacoes-e-competencias-no-valor-de-5-mil-milhoes-de-euros>.
- Richardson, J., & Milovidov, E. (2018). Digital Citizenship Education. In A., Abreu, P., Mihailidis, A., Lee, J., Melki, & J., McDougall. (Eds.). *International Handbook of Media Literacy Education* (pp. X-x). Routledge.
- Rocha, A. (2007). *O autoconceito dos idosos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Faculdade de Medicina de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1103/1/17177 O Autoconceito dos Idosos.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1103/1/17177%20O%20Autoconceito%20dos%20Idosos.pdf).
- Rodrigues, A., Oliveira, C., & Freitas, M. (2001). *Algumas reflexões sobre globalização, mundialização e cultura.*, 6(1), 97-105. <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/439>.
- Rodrigues, E., Samagaio, F., Ferreira, H., Mnedes, M., & Januário, S. (1999). *A Pobreza e a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. <https://hdl.handle.net/10216/8578>
- Rodrigues, L. (2023). Ética e a Investigação Científica. *RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, VII(2), 126–139. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/12890>
- Rodríguez, D. (2008). Alfabetización digital: el pleno dominio del lápiz y el ratón. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, XV(30), 137–146. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15811864022.pdf>
- Rosa, M., & Oliveira, I. (2021). Ter ou não ter filhos: razões da decisão. In Instituto Nacional de Estatística (ed), *Inquérito à Fecundidade 2019: Estudos sobre fecundidade em Portugal* (pp. 9- 29). Instituto Nacional de Estatística, I.P.

[url:https://www.ine.pt/xurl/pub/6358344](https://www.ine.pt/xurl/pub/6358344)

- Sá, P., & Paixão, F. (2016). Competências-chave para todos no séc. XXI: orientações emergentes do contexto europeu. *Revista Interações*, 11(39), 243–254. <https://doi.org/10.25755/int.8735>
- Sacristán, J. (2002). *O currículo - uma reflexão sobre a prática*. Artmed.
- Santos, B. (2001). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Edições Afrontamento.
- Sanvicens, A. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcanova.
- Sá-Silva, J., Almeida, C., & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira De História & Ciências Sociais*, 1(1). <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>
- Servon, L. J. (2004). *Bridging the Digital Divide: Technology, Community, and Public Policy*. Blackwell Publishing.
- Silva, B. (2001). A tecnologia é uma estratégia. In P., Dias, & ., Freitas. (Eds.), *Actas da II Conferência Internacional* (pp. 839-859). Centro de Competência da Universidade do Minho do Projeto Nónio.
- Silva, C. (2009). Conceitos oitocentistas de cidadania: liberalismo e igualdade. *Análise Social*, XLIV(192), 533–563.
- Silva, L., & Faustino, S. (2024). Método Qualitativo: origem, conceitos e relevância nas Ciências Humanas. *SciELO Preprints*, 1–17. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.9093>
- Simões, Â., & Sapeta, A. (2018). Entrevista e Observação. Instrumentos Científicos em Investigação Qualitativa. *Revista Investigación Cualitativa*, 1(1), 43–57.
- Smith, G. (2000). Governança na ausência de governos. In Sweet, A., (Ed.), *Cidadania e Novos Poderes numa Sociedade Global*. Dom Quixote.
- Soares, F. (2010). *Proteção contra incêndios. Lares de Idosos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. UPorto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63430/1/000146994.pdf>.
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.) (2020). *Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. <https://www.spce.org.pt/assets/files/CARTA-TICA2.EDICAOFINAL-2020-COMPACTADO.pdf>
- Sousa, A. (2005). *Investigação em educação*. Livros Horizonte.
- Sousa, J. (2023). O papel da Educação no empoderamento da Pessoa. Em L., Rodrigues & J. M., Sousa (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário* (pp. 18-30).

- Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (CIE-UMa).  
Editora: Imprensa Académica.
- Souza, D., & Zioni, F. (2003). Novas perspectivas de análise em investigações sobre meio ambiente: a teoria das representações sociais e a técnica qualitativa da triangulação de dados. *Revista Saúde e Sociedade*, 12(2), 76–85.  
<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/TW7cWXFJprGmPxdYqvbLmJS/?format=pdf&lang=pt>
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stefanacci, R. (2022). *Considerações gerais sobre o envelhecimento*. Thomas Jefferson University. <https://www.msmanuals.com/pt-pt/casa/questões-sobre-a-saúde-de-pessoas-idosas/o-envelhecimento-corporal/considerações-gerais-sobre-o-envelhecimento>.
- Steyaert, J. (2000). *Digital Skills, literacy in the information society*. Rathenau Instituut.
- Takahashi, T. (2000). *Sociedade da Informação no Brasil Livro Verde*. Ministério da Ciência e Tecnologia.  
<https://livroaberto.ibict.br/bitstream/1/434/1/Livro%20Verde.pdf>
- Tavares, C. (2000). *Novas Competências para Ensinar, mais Caminhos a Percorrer. Inovação, Currículo e Formação*. Porto Editora.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por).
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>
- UNESCO (1997) *Open and distance learning: prospects and policy considerations*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110752>.
- UNESCO (2003). *Open File on Inclusive Education*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132164>
- UNESCO (2015). *Recomendação sobre Aprendizagem e Educação de Adultos*. UNESCO. <https://cutt.ly/EyI6qLX>.
- UNESCO (2016). *Alfabetização Mediática e Informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>.

- UNESCO (2023). *A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?* Relatório de monitoramento global da educação. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por)
- Vianna, C. (2007). *Educação inclusiva na constituição federal de 1988: uma questão ética e jurídica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUC-SP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/7648>.
- Vicente, F., Marques, M., Fernandes, & S., Meirinhos, M. (2021). *As fake news no contexto da cidadania digital*. In Grácio, J., Tores, J., Paniago, M., Rodrigues, M., Figueiredo, M., Arguelho, M. (Org.). *Anais do Encontro Cultura Digital e Educação na década de 20*. Setúbal: Instituto Politécnico. pp. 92 - 98. <http://hdl.handle.net/10198/23604>.
- Vieira, M. (2005). *Educação e Sociedade da Informação. Uma perspectiva crítica sobre as TIC num contexto escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM. <https://hdl.handle.net/1822/3276>.
- Villar, C. (2001). *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Instituto Piaget.
- Yin, R. (1989). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications
- Yin, R. (2003). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Zanella, A. (2005). Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, 17(2), 99–104.
- Zitkoski, J. (2006). Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. *Revista Espaço Pedagógico*, 13(1), 9–18. <https://doi.org/10.5335/rep.v13i1.7945>

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS

Decreto-Lei n.º 14/2024 de 12 de janeiro – [Aprova o Plano de Ação do Envelhecimento Ativo e Saudável 2023-2026] <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/14-2024-836495389>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho – [Estabelece os princípios e as normas que garantem a educação inclusiva em Portugal] <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 61/2018, de 3 de agosto – [Estabelece o regime jurídico aplicável aos centros académicos clínicos] <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/61-2018-115886131>.

## APÊNDICES

### Apêndice A.

*Pedido de autorização para o estudo.*



**Assunto: Pedido de autorização para recolha de dados qualitativos na ...**

Funchal, 15 de novembro de 2024

Exmo. Sr. Dr. ... ,

O meu nome é Alexandra Leonor Vieira Alves e sou estudante do 2.º ano do mestrado em Educação e Desenvolvimento Comunitário, na Universidade da Madeira. Atualmente, estou a desenvolver a minha dissertação intitulada “*Da Infoexclusão à Cidadania Digital: um estudo de caso*”, sob a orientação da Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira.

O envelhecimento populacional tem-se afirmado, nas últimas décadas, como um dos principais desafios sociais, exigindo medidas que evitem a exclusão das pessoas com 65 ou mais anos e promovam a sua integração na sociedade. Paralelamente, vivemos numa era em que a maioria dos cidadãos já nasceu num ambiente imerso em tecnologias digitais, refletindo-se numa natural familiaridade com essas ferramentas. Contudo, a infoexclusão, resultante de baixos níveis de literacia digital, afeta de forma particularmente severa a população idosa, que enfrenta dificuldades em acompanhar a evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Torna-se, portanto, crucial garantir a este grupo o acesso a uma educação digital adequada e implementar estratégias que promovam a sua inclusão e participação ativa na sociedade.

Dado que a presente investigação é assumida como um estudo de caso, gostaria de realizá-la na ... , instituição escolhida por ter, entre as suas missões, a promoção da integração e do desenvolvimento social de grupos socialmente desfavorecidos e em situação de risco, desenvolvendo atividades de literacia digital para a população sénior, o

que se revela particularmente relevante para o meu estudo.

O principal objetivo deste estudo é compreender se a população com 65 anos ou mais do concelho do Funchal enfrenta situações de infoexclusão, bem como analisar as estratégias adotadas pelo Município do Funchal para fomentar uma educação que capacite os idosos no desenvolvimento de competências digitais. Para tal, pretendo recolher os dados através de entrevistas semiestruturadas, direcionadas aos idosos com 65 ou mais anos que frequentem as aulas de informática, ao respetivo professor e ao responsável pela instituição. Além disso, será feita uma análise documental dos projetos da instituição e das atividades desenvolvidas no âmbito digital.

Gostaria de salientar que todas as entrevistas serão gravadas em áudio, sendo que os registos serão eliminados, no prazo máximo de dois anos, após a defesa da Dissertação de Mestrado. A investigação assegurará a confidencialidade e o uso exclusivo dos dados para o estudo em questão, garantindo igualmente o anonimato dos participantes.

Face ao exposto, venho, por este meio, solicitar a sua autorização para realizar a recolha de dados referida. Se possível, agradecia que pudesse formalizar a sua concordância através de um documento escrito por V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, como resposta a este pedido.

Na expectativa de receber notícias de V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup>, agradeço a sua atenção.

Com os melhores cumprimentos,  
Alexandra Leonor Vieira Alves

---

Endereço eletrónico: 2071120@student.uma.pt

A orientadora,  
Professora Doutora Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

## **Apêndice B.**

*Consentimento informado.*



### **Consentimento Informado, Esclarecido e Livre para Participação em estudos de Investigação**

**Identificação do Investigador:** Alexandra Leonor Vieira Alves

**Título do estudo:** Da Infoexclusão à Cidadania Digital: um estudo de caso

**Enquadramento:** O envelhecimento populacional tem-se tornado, nas últimas décadas, um dos principais desafios sociais, exigindo medidas para evitar a exclusão das pessoas com 65 ou mais anos e promover a sua integração. Paralelamente, vivemos numa sociedade em que a maioria dos cidadãos já nasceu num contexto imerso em tecnologias digitais, o que se reflete na sua familiaridade e proximidade com estas ferramentas, integradas no quotidiano. No entanto, a infoexclusão, resultado de baixos níveis de literacia digital, afeta especialmente as pessoas da terceira idade, que enfrentam dificuldades em acompanhar a evolução das TIC. Torna-se, assim, essencial proporcionar a este grupo o acesso a uma educação digital e implementar estratégias que assegurem a sua inclusão, promovendo uma cidadania digital ativa e inclusiva.

**Explicação do estudo:** Esta investigação tem como objetivo compreender se a população com 65 anos ou mais do concelho do Funchal enfrenta situações de infoexclusão, bem como analisar as estratégias adotadas pelo Município do Funchal para fomentar uma educação que capacite os idosos no desenvolvimento de competências digitais. Para obter estes dados, será realizada uma investigação que inclui entrevistas semiestruturadas ao responsável da instituição, ao professor de informática e aos idosos que frequentam as aulas, garantindo sempre a confidencialidade dos dados pessoais e o anonimato dos participantes. Além disso, será feita uma análise documental dos projetos institucionais e das atividades desenvolvidas na área da informática.

**Anonimato e confidencialidade:** Todos os dados recolhidos neste estudo serão tratados com total confidencialidade e utilizados exclusivamente para fins de investigação. As

informações recolhidas, incluindo notas, gravações de áudio e transcrições, serão armazenadas em sistemas protegidos por palavra-passe. Para salvaguardar o anonimato dos participantes, as entrevistas serão conduzidas com o auxílio de uma aplicação de distorção de voz. Assim que as gravações deixarem de ser necessárias, serão permanentemente eliminadas. Na apresentação dos resultados, os dados serão analisados e expostos de forma agregada, destacando apenas tendências e padrões gerais, sem qualquer referência a informações individuais. Nenhum nome será divulgado, sendo utilizados códigos para identificar os participantes. Assim, os entrevistados serão referidos por designações como "Professor X" ou "Responsável da Instituição", enquanto os utentes serão identificados numericamente (ex.: Utente 1, Utente 2, etc.).

**Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.**

**Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.**

Assinatura de quem pede consentimento:

---

### **Declaração de Consentimento do Participante**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela/s pessoa/s que acima assina/m. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo/a investigador/a.

Assinatura legível e manuscrita:

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

## Apêndice C.

Guião de entrevista semiestruturada.



### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** Da Infoexclusão à Cidadania Digital: um estudo de caso.

**Entrevistados:** Idosos, professor de informática e o responsável da instituição.

| Objetivos gerais  | Objetivos específicos   | Questões   |
|---|---|--|
| 1. Compreender se a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída. | 1.1. Identificar a percentagem de idosos que utiliza a internet;<br>1.2. Conhecer as competências digitais dos idosos;<br>1.3. Conhecer que tipo de utilização, fazem os idosos das plataformas digitais disponíveis. | <b>Público-alvo: idosos</b><br><ul style="list-style-type: none"><li>· Que idade tem?</li><li>· Qual é a sua identidade de género?</li><li>· É natural do Funchal?</li><li>· Sabe ler e escrever?</li><li>· Qual é o seu nível de habilitações literárias?</li><li>· Que profissões ou profissão exerceu ao longo da sua vida?</li><li>· Tem acesso à internet em casa?</li><li>· Com que frequência utiliza a internet?</li><li>· Quais os dispositivos que utiliza para aceder à internet?</li></ul> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>· Para que fins costuma utilizar a internet? (ex: aceder a serviços, redes sociais, pesquisas, notícias?)</li><li>· Sabe como pesquisar informações online, por exemplo, através do Google?</li><li>· Sente-se confortável a navegar na internet? Quais as maiores dificuldades que encontra?</li><li>· Costuma utilizar redes sociais, como o Facebook ou o WhatsApp, para se comunicar com amigos ou família?</li><li>· Se precisar de ajuda para resolver um problema a quem costuma recorrer?</li><li>· Sente segurança na utilização de dispositivos móveis para as atividades de natureza financeira e outras mais ligadas à gestão de tarefas enquanto utente?</li><li>· Que cuidados adicionais tem quando utiliza a internet? (ex: segurança, privacidade, complexidade no uso)</li><li>· Gostaria de aprender mais sobre como usar tecnologia?<br/>Se sim: Que tipos de coisas gostaria de aprender?<br/>Se não: Há alguma razão pela qual sente que não é necessário?</li><li>· Na sua opinião, as novas tecnologias, como computadores, telemóveis e a internet, são acessíveis e fáceis de usar para pessoas</li></ul> |
|--|--|---|

|  |   |  |
|--|---|--|
|  |   | <p>da sua idade, ou sente que existe alguma exclusão em relação ao uso destas ferramentas?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· O que acha que pode ser feito para que as pessoas da sua idade se sintam mais incluídas no mundo digital?</li> <li>· Alguma vez imaginou que as coisas pudessem evoluir de forma tão rápida?</li> <li>· Para concluir, considera que as aulas de informática contribuem para uma educação digital que permita aos idosos acompanhar as mudanças da sociedade atual?</li> </ul>   |
| <p>2. Analisar as estratégias implementadas pelo Município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolverem competências no mundo digital.</p> | <p>2.1. Identificar os projetos e atividades desenvolvidas no âmbito da literacia digital na faixa etária dos idosos;</p> <p>2.2. Interpretar o contributo das ações educativas do Município do Funchal no âmbito das competências digitais dos idosos e o desenvolvimento comunitário.</p> | <p><u>Público-alvo: professor de informática</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Há quanto tempo ensina informática a idosos?</li> <li>· Como surgiu o seu interesse em trabalhar com esta faixa etária?</li> <li>· Quais os dispositivos usados nas aulas? (ex: computadores, telemóveis, tablets)</li> <li>· Quais são os principais objetivos das aulas de informática para os idosos?</li> <li>· Que competências digitais básicas considera mais importantes para ensinar aos idosos?</li> <li>· Como é feito o ajuste do conteúdo das aulas para atender às necessidades e superar as dificuldades específicas desta faixa etária?</li> </ul> |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Que estratégias e atividades pedagógicas desenvolve para tornar a utilização das tecnologias mais acessíveis aos idosos?</li> <li>· Integra atividades que promovam a autonomia dos alunos fora das aulas, como exercícios práticos em casa?</li> <li>· Quais são os desafios mais frequentes que encontra ao ensinar informática aos idosos?</li> <li>· Através destas aulas nota melhorias significativas na autonomia e confiança com a tecnologia?</li> <li>· Que impactos conseguiu observar na vida dos idosos após a participação nas aulas?</li> <li>· Na sua opinião, quais são as principais vantagens que os idosos retiram das aulas de informática?</li> <li>· Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a inclusão digital dos idosos na sociedade?</li> </ul> <p><u>Público-alvo: responsável da instituição</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· De que forma a instituição integra a inclusão digital na sua missão, especificamente na população com 65 anos ou mais?</li> <li>· Como avalia o impacto das ações desta instituição na vida dos idosos?</li> </ul> |
|--|--|--|

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <ul style="list-style-type: none"><li>· Quais são os maiores desafios na implementação das suas estratégias de inclusão digital para os idosos?</li><li>· Na sua opinião, que estratégias podem ser desenvolvidas a nível regional para combater a infoexclusão de forma mais eficaz?</li><li>· Que visão tem para o futuro da inclusão digital da população idosa na RAM?</li><li>· Qual é o papel que a instituição pretende continuar a desempenhar?</li></ul> |
|--|--|---|

## Apêndice D.

*Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aos utentes.*

| Categories                        | Subcategories        | Contexto de Análise   | Participante |
|-----------------------------------|----------------------|---|--------------|
| 1. Caracterização do Entrevistado | Idade                | “Tenho <b>72 anos.</b> ”  | Utente 1     |
|                                   |                      | “Tenho <b>75 anos.</b> ”  | Utente 2     |
|                                   |                      | “Tenho <b>65 anos.</b> ”  | Utente 3     |
|                                   |                      | “Tenho <b>65 anos.</b> ”  | Utente 4     |
|                                   |                      | “Tenho <b>85 anos.</b> ”  | Utente 5     |
|                                   |                      | “Tenho <b>84 anos.</b> ”  | Utente 6     |
|                                   |                      | “Tenho <b>65 anos.</b> ”  | Utente 7     |
|                                   |                      | “Tenho <b>70 anos.</b> ”  | Utente 8     |
|                                   |                      | “Tenho <b>74 anos.</b> ”  | Utente 9     |
|                                   |                      | “Tenho <b>79 anos.</b> ”  | Utente 10    |
|                                   |                      | “Tenho <b>69 anos.</b> ”  | Utente 11    |
|                                   |                      | “Tenho <b>74 anos.</b> ”  | Utente 12    |
|                                   | Identidade de Género | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 1     |
|                                   |                      | “Sou <b>homem.</b> ”  | Utente 2     |
|                                   |                      | “Sou <b>homem.</b> ”  | Utente 3     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 4     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 5     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 6     |
|                                   |                      | “Sou <b>homem.</b> ”  | Utente 7     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 8     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 9     |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 10    |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 11    |
|                                   |                      | “Sou <b>mulher.</b> ”   | Utente 12    |
|                                   | Naturalidade         | “Sou natural da freguesia da Serra de Água, conselho da <b>Ribeira Brava.</b> ” | Utente 1     |
|                                   |                      | “Eu sou do <b>Porto da Cruz.</b> ”  | Utente 2     |

|  |               |   |           |
|--|---------------|---|-----------|
|  |               | “Sou natural da <b>Camacha</b> , concelho de Santa Cruz.”   | Utente 3  |
|  |               | “Eu sou natural de <b>Lisboa</b> , mas vivo há 30 e muitos anos em Santa Maria Maior.”  | Utente 4  |
|  |               | “Eu sou natural da <b>Ponta do Sol</b> . Mas estou vivendo no Funchal, no sítio do Bom Jesus, há perto de 25 anos”.   | Utente 5  |
|  |               | “Sou natural da freguesia de <b>Santo António</b> .”  | Utente 6  |
|  |               | “Sou natural de <b>Santarém</b> .”  | Utente 7  |
|  |               | “sou natural de <b>São Vicente</b> , mas vivo no Funchal desde bebé.”   | Utente 8  |
|  |               | “Eu sou natural do <b>Porto da Cruz</b> . Só que vim para o funchal com 6 meses de idade.”  | Utente 9  |
|  |               | “Eu sou do <b>Estreito de Câmara de Lobos</b> , da fajã das galinhas. Mas eu vivo agora no Funchal, (...), porque as pessoas foram retiradas da fajã das galinhas quando houve o incêndio.” | Utente 10 |
|  |               | “Sou de Santa Maria Maior, do concelho do <b>Funchal</b> ”.   | Utente 11 |
|  |               | “Nasci no <b>Curral das Freiras</b> , mas vim para o Funchal pequenina.”  | Utente 12 |
|  | Alfabetização | “Sei ler e escrever.”   | Utente 1  |
|  |               | “Sei ler e escrever, mas escrevo com erros.”  | Utente 2  |
|  |               | “Sei ler e escrever.”   | Utente 3  |
|  |               | “Sei ler e escrever.”   | Utente 4  |

|  |              |  |           |
|--|--------------|--|-----------|
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 5  |
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 6  |
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 7  |
|  |              | “Não sei ler, nem escrever.”   | Utente 8  |
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 9  |
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 10 |
|  |              | “Sei ler e escrever.”  | Utente 11 |
|  |              | “Sei escrever o meu nome e ler algumas palavras”.                          | Utente 12 |
|  | Escolaridade | “Tenho o <b>11.º ano.</b> ”  | Utente 1  |
|  |              | “Tenho a <b>quarta classe.</b> ”   | Utente 2  |
|  |              | “ <b>Quarta classe.</b> ”  | Utente 3  |
|  |              | “Tenho o <b>Bacharelato</b> , que já não existe.”                          | Utente 4  |
|  |              | “A <b>quarta classe.</b> ”   | Utente 5  |
|  |              | “Tenho a <b>quarta classe.</b> ”   | Utente 6  |
|  |              | “Eu tenho o <b>6.º ano.</b> ”  | Utente 7  |
|  |              | “Eu <b>não andei na escola.</b> ”  | Utente 8  |
|  |              | “Tenho a <b>quarta classe.</b> ”   | Utente 9  |
|  |              | “Tenho a <b>quarta classe.</b> ”   | Utente 10 |
|  |              | “Tenho o <b>6.º ano</b> . Desisti da escola porque queria trabalhar (...)” | Utente 11 |
|  |              | “Eu fiz a <b>primeira classe.</b> ”  | Utente 12 |
|  | Profissão    | “Eu trabalhei na <b>ação social escolar.</b> ”                             | Utente 1  |
|  |              | “Eu trabalhei na <b>terra.</b> ”   | Utente 2  |
|  |              | “Eu trabalhei como <b>doméstica.</b> ”                                     | Utente 3  |
|  |              | “Eu trabalhei como <b>educadora de infância.</b> ”                         | Utente 4  |
|  |              | “Eu trabalhei como <b>doméstica.</b> ”                                     | Utente 5  |
|  |              | “ <b>Cuidei da minha casa e dos meus filhos.</b> ”                         | Utente 6  |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | “Fui <b>guarda prisional.</b> ”  | Utente 7  |
|  |  | “Trabalhei como <b>doméstica.</b> ”  | Utente 8  |
|  |  | Eu <b>bordei</b> , fiz telas, aprendi crochet, aprendi tudo (...), fui <b>trabalhar a dias</b> , (...) trabalhei na eletrónica (...) fazíamos canos para coisas de operações, para os hospitais. Depois a empresa deu à falência e eu saí daqui da Madeira. <b>Fui para Jersey</b> , sozinha, durante 25 anos (...) Trabalhei num hotel a <b>limpar quartos</b> (...) depois o hotel fechou e arranjei um trabalho para <b>limpeza</b> num ginásio de 3 andares (...)” | Utente 9  |
|  |  | “Eu era <b>doméstica</b> , fazia a vida de casa, <b>cuidava dos meus filhos</b> , <b>bordava</b> e ainda trabalhava na <b>fazenda.</b> ”   | Utente 10 |
|  |  | “Comecei a trabalhar a fazer tapeçarias (...) depois eu consegui trabalho na Eletrónica, (...) fazíamos uns tubos para os hospitais e nós metíamos numa máquina para meter uns fios por dentro (...) depois fui para o hospital e trabalhei como <b>auxiliar de enfermagem</b> durante 39 anos.”   | Utente 11 |
|  |  | “ <b>Doméstica</b> sempre e fui <b>lavadeira e engomadeira</b> da casa de bordados.”   | Utente 12 |

|                             |                           |   |           |
|-----------------------------|---------------------------|---|-----------|
| 2. Acesso e Uso da internet | Acesso à Internet em casa | “Em casa <b>não tenho acesso à internet.</b> ”  | Utente 1  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet.</b> ”  | Utente 2  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 3  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 4  |
|                             |                           | “ <b>Tenho</b> , pois se a pessoa não tem internet em casa, não pode viver.             | Utente 5  |
|                             |                           | “ <b>Eu não tenho</b> internet em casa.”  | Utente 6  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 7  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 8  |
|                             |                           | “ <b>Temos internet</b> em casa.”   | Utente 9  |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 10 |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 11 |
|                             |                           | “ <b>Tenho internet</b> em casa.”   | Utente 12 |
|                             | Frequência de uso         | Uso internet aqui <b>todas as semanas.</b> ”  | Utente 1  |
|                             |                           | “Em casa não uso internet, mas aqui uso <b>todos os dias.</b> ”                         | Utente 2  |
|                             |                           | “Tenho internet em casa, mas não uso. Só aqui <b>no centro durante as aulas (...)</b> ” | Utente 3  |
|                             |                           | “ <b>Com muita regularidade</b> , sobretudo no telemóvel.”                              | Utente 4  |
|                             |                           | “Em casa eu <b>não uso muito</b> , é mais aqui nas <b>aulas de informática.</b> ”       | Utente 5  |
|                             |                           | “Apenas nas <b>aulas de informática.</b> ”  | Utente 6  |
|                             |                           | “É <b>raríssimo usar em casa</b> , utilizo mais nas <b>aulas de informática.</b> ”      | Utente 7  |

|  |                         |   |           |
|--|-------------------------|---|-----------|
|  |                         | “Nas <b>aulas de informática</b> e em <b>casa</b> para mexer no telemóvel.”   | Utente 8  |
|  |                         | “Eu <b>não uso muito</b> , não gosto de mexer”.   | Utente 9  |
|  |                         | “Eu <b>não utilizo em casa.</b> ”   | Utente 10 |
|  |                         | “Eu <b>praticamente uso todos os dias</b> , um bocadinho à noite (...)”   | Utente 11 |
|  |                         | “ <b>Todos os dias.</b> ”   | Utente 12 |
|  | Dispositivos utilizados | “Uso o <b>computador</b> nas aulas de informática.”   | Utente 1  |
|  |                         | “O <b>computador</b> e o <b>telemóvel.</b> ”  | Utente 2  |
|  |                         | “Uso o <b>computador.</b> ”   | Utente 3  |
|  |                         | “O <b>telemóvel</b> e o <b>computador.</b> ”  | Utente 4  |
|  |                         | “O <b>computador</b> e o <b>telemóvel.</b> ”  | Utente 5  |
|  |                         | “Apenas o computador”   | Utente 6  |
|  |                         | “Uso o <b>telemóvel</b> e o <b>computador.</b> ”  | Utente 7  |
|  |                         | “Uso o <b>computador</b> e o <b>telemóvel.</b> ”  | Utente 8  |
|  |                         | “Só mesmo o <b>computador</b> nas aulas e raramente no <b>telemóvel</b> (...)o telemóvel só uso para atender e para chamar.”  | Utente 9  |
|  |                         | “o <b>computador</b> nas aulas e o <b>telemóvel.</b> ”  | Utente 10 |
|  |                         | “Em casa eu uso mais o <b>telemóvel</b> , para não estar sempre a abrir o <b>computador</b> que é menos pratico (...) portanto, em casa eu uso mais o telemóvel e o meu computador uso nas aulas de informática. Se bem que durante o | Utente 11 |

|                                      |                      |   |           |
|--------------------------------------|----------------------|---|-----------|
|                                      |                      | fim de semana, às vezes, uso o computador.”   |           |
|                                      |                      | “ <b>Computador, telemóvel e o tablet.</b> ”  | Utente 12 |
| 3. Finalidades do<br>Uso da Internet | Acesso a<br>serviços | “No passado fiz muitas formações em informática, devido ao meu trabalho. Mas atualmente uso apenas a internet para frequentar as aulas de informática. <b>Sei aceder apenas ao Portal das Finanças.</b> ” | Utente 1  |
|                                      |                      | “ <b>Não sei usar</b> , a minha esposa ajuda-me e faz isso por mim.”  | Utente 2  |
|                                      |                      | “ <b>Não sei.</b> ”   | Utente 3  |
|                                      |                      | “ <b>Acedo ao Portal das finanças.</b> ”  | Utente 4  |
|                                      |                      | “Não, <b>não tenho nada disso...</b> esses sites são complicados. Prefiro ir ao balcão, falar com as pessoas. Sempre fiz assim e nunca me faltou nada.”   | Utente 5  |
|                                      |                      | “Eu vou às finanças, <b>segurança social</b> e ao <b>banco</b> pagar as contas.”  | Utente 6  |
|                                      |                      | “ <b>Não uso.</b> ”   | Utente 7  |
|                                      |                      | “ <b>Não tenho nada disso.</b> Eu não percebo dessas coisas, nem sei ler. Quando preciso de alguma coisa, peço a alguém que me ajude, como sempre fiz.”   | Utente 8  |
|                                      |                      | “Se precisar de ir à segurança social, às finanças ou ao banco eu <b>vou lá própria.</b> ”  | Utente 9  |
|                                      |                      | “ <b>Não uso.</b> ”   | Utente 10 |

|  |                      |   |           |
|--|----------------------|---|-----------|
|  |                      | <p>“Isso eu aprendi a aceder aqui nas aulas de informática. Já faço o meu <b>IRS</b>, o da minha filha e dos meus netos, pelo portal das finanças, <b>valido as faturas pelo e-factura</b> (...) se bem que às vezes há recibos, por exemplo, que não sei bem de que empresa é, eu peço apoio nas aulas. Mas regra geral costumo fazer sozinha. (...) se eu tiver alguma dificuldade aqui o professor ajuda-me sempre que preciso. Aqui nas aulas de informática nos aprendemos muita coisa. Ir ao Youtube, ir ao <b>portal do utente</b>, ao <b>portal das finanças</b>, ao <b>sns24</b>, e à <b>segurança social direta</b> foi aqui que aprendi com ajuda do professor.”</p> | Utente 11 |
|  |                      | <p>“Se eu precisar eu vou <b>sempre aos lugares</b>.”</p>   | Utente 12 |
|  | Plataformas digitais | <p>“<b>Não</b>. Neste momento não uso.”</p>   | Utente 1  |
|  | Plataformas digitais | <p>“Uso o <b>Facebook</b>, o <b>WhatsApp</b>, o <b>Messenger</b> e o <b>Youtube</b> (...)”</p>  | Utente 2  |
|  | Plataformas digitais | <p>“<b>Não sei</b>.”</p>  | Utente 3  |
|  | Plataformas digitais | <p>“Uso o <b>Instagram</b> e o <b>WhatsApp</b> e por vezes vejo vídeos no <b>Youtube</b>.”</p>  | Utente 4  |
|  | Plataformas digitais | <p>“(...) em casa uso para telefonar à minha filha pelo <b>WhatsApp</b>”<br/> “(...) <b>não uso o Facebook</b>.”</p>  | Utente 5  |
|  | Plataformas digitais | <p>“<b>Não uso</b>.”</p>  | Utente 6  |

|  |           |   |           |
|--|-----------|---|-----------|
|  |           | “Só o Facebook e o WhatsApp.”   | Utente 7  |
|  |           | “Só o Facebook.”  | Utente 8  |
|  |           | ”Tenho Facebook e Messenger mas não uso (...) O WhatsApp às vezes a minha neta faz uma vídeo chamada. Mas eu ainda não sei chamar o vídeo, só sei atender.” | Utente 9  |
|  |           | “Não uso.”  | Utente 10 |
|  |           | “Tenho, e uso todos os dias (...) eu uso o Facebook para entrar em contacto com a minha família, para dar uma boa noite às pessoas (...)                    | Utente 11 |
|  |           | “Não tenho, como eu não sei ler quase nada, não consigo perceber.”  | Utente 12 |
|  | Pesquisas | “Sim! Escrevo no Google o que pretendo pesquisar e depois vai aparecendo aquilo que eu pretendo saber.”   | Utente 1  |
|  |           | “Pesquisa no Google (...) como gosto muito de carros americanos tiro as fotografias do google e meto na minha pasta.”                                       | Utente 2  |
|  |           | “Não sei.”  | Utente 3  |
|  |           | “Eu pesquiso informações no Google.   | Utente 4  |
|  |           | “Não conheço o Google”  | Utente 5  |
|  |           | “Não, ainda não sei.”   | Utente 6  |
|  |           | Não, nunca me meti nesse sistema.”  | Utente 7  |

|                          |                                 |  |           |
|--------------------------|---------------------------------|--|-----------|
|                          |                                 | “Não sei ler e escrever, por isso <b>não sei pesquisar</b> ”.  | Utente 8  |
|                          |                                 | “ <b>Sei ir procurar alguma coisa</b> , mas não estou interessada nessa parte (...) porque vejo muita bilhardice na internet, e eu não me identifico.”   | Utente 9  |
|                          |                                 | “ <b>Não sei.</b> ”  | Utente 10 |
|                          |                                 | “ <b>Eu eu gosto muito de pesquisar coisas</b> (...) Eu gosto de ver receitas de comeres, costura que eu gosto de fazer costura, gosto muito de ir ver no <b>Pinterest</b> que eles ensinam muita coisa. Mesmo trabalhos manuais, como fazer um ramo de flores, agarrar numa coluna e transformá-la noutra coisa (...) Através do Pinterest, Youtube e do Google. No <b>google</b> é mais para pesquisar medicamentos e ver o nome de uma determinada flor.” | Utente 11 |
|                          |                                 | “ <b>Não sei</b> , como eu não sei ler quase nada, não consigo perceber. Eu sei fazer cópias, mas escrever por minha cabeça, só o meu nome.”   | Utente 12 |
| 4. Competências Digitais | Competências digitais do utente | “Escrevo o que pretendo <b>pesquisar no Google</b> e depois vai aparecendo aquilo que eu pretendo saber (...) eu sei <b>mexer no rato</b> , a <b>mexer no teclado</b> , a <b>organizar palavras e por elas no</b>  | Utente 1  |

|  |  |   |          |
|--|--|---|----------|
|  |  | <p><b>lugar correto da frase...</b> são coisas bastante simples, porque não somos nenhuns especialistas. Se bem que prefiro ler a mexer no computador, mas dá para passar o tempo, gosto de aprender e de me sentir ocupada.”</p>   |          |
|  |  | <p>“Uso o <b>Facebook</b>, o <b>WhatsApp</b>, o <b>Messenger</b>, o <b>Youtube</b> e pesquiso no <b>Google (...)</b> mexo no <b>rato</b>, escrevo no <b>teclado</b> e sempre que tenho dificuldades peço ajuda (...)”</p>   | Utente 2 |
|  |  | <p>“Só sei mesmo <b>preencher as palavras nos espaços corretos (...)</b> já aprendi a fazer palavras e agora estou nas <b>frases.</b>”</p>  | Utente 3 |
|  |  | <p>“Uso o <b>Instagram</b> e o <b>WhatsApp</b> e por vezes vejo vídeos no <b>Youtube</b>, acedo ao <b>Portal das finanças</b> e pesquiso informações no <b>Google.</b> (...)Tenho a <b>aplicação do banco</b> instalada, o <b>MB Way</b> e o <b>Revolut (...)</b> fazer <b>PowerPoint (...)</b> <b>Word.</b>”</p> | Utente 4 |
|  |  | <p>“Eu converso com a minha filha pelo <b>WhatsApp (...)</b> aprendi o <b>caça palavras.</b></p>  | Utente 5 |
|  |  | <p>“Nas aulas de informática eu escrevo no com computador (<i>word</i>), meto as <b>bolas coloridas no seu lugar</b>, meto as <b>palavras no lugar certo (...)</b> sei mexer no</p>   | Utente 6 |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | <p><b>teclado</b> para escrever e no <b>rato</b>. Sei escrever e <b>pôr os acentos</b> nas palavras e <b>meter as letras grandes.</b>”</p>   |           |
|  |  | <p>“telemóvel tátil (...) uso mais é a parte bancaria, para ver os meus extratos e afins, apesar de ser muito raro.</p>  | Utente 7  |
|  |  | <p>“Comecei hoje a aprender a mexer no <b>teclado</b> e correu bem, como não sei escrever trona-se mais difícil (...) com o <b>rato</b> eu sei mexer. (...) <b>Facebook</b>”.</p>  | Utente 8  |
|  |  | <p>“Eu quando vou para os computadores, faço <b>palavras cruzadas</b> ou uns <b>jogos colocar o nome direito</b> (...) Por minha vontade entro apenas nos <b>joguinhos</b>, porque gosto muito (...) o <b>WhatsApp</b> às vezes a minha neta faz uma vídeo chamada. Mas eu ainda não sei chamar o vídeo, só sei atender.</p> | Utente 9  |
|  |  | <p>“ (...) eu gosto de jogar jogos, o <b>jogo dos caças palavras</b>, e <b>jogos com letras</b> (...) ainda estou a aprender a mexer no <b>rato</b> e no <b>teclado.</b>”</p>  | Utente 10 |
|  |  | <p>“Eu uso a internet para entrar em contacto com a minha família, para dar uma boa noite às pessoas, as vezes ir pesquisar alguma coisa, que eu gosto muito de</p>  | Utente 11 |

|  |  |  |                  |
|--|--|--|------------------|
|  |  | <p>pesquisar coisas (...) através do <b>Pinterest, Youtube</b> e do <b>Google</b> (...) já faço o meu <b>IRS</b>, o da minha filha e dos meus netos, pelo portal das <b>finanças, valido as faturas pelo e-factura</b> (...) ir ao <b>Youtube</b>, ir ao <b>portal do utente</b>, ao <b>portal das finanças</b>, ao <b>sns24</b>, e à <b>segurança social direta</b> (...) de momento estamos a aprender a mexer no <b>Word</b>, no ano passado fizemos uma tabela com os nossos horários no <b>Excel</b>, dividimos a tabela com o horário da manhã e da tarde, as respetivas horas e atividades. Por vezes faço o <b>caça palavras</b>, e <b>meter uma bolas todas da mesma cor num tubinho</b> (...) eu entro às vezes no <b>Millennium</b> (...) tem uns dias que agente para aprendeu a fazer um vídeo com várias fotos, em movimento, do género do tiktok, agente usou a aplicação <b>CapCut</b>.”</p> |                  |
|  |  | <p>“O senhor professor passa nomes no quadro e eu <b>escrevo no computador</b>. Também gosto de <b>encaixar as peças para formar desenhos</b> (...) como o professor sabe que eu gosto de flores e de animais ele mete aqueles jogos de <b>arrastar as peças para formar as figuras</b> (...) sei fazer <b>sopa de</b></p>   | <p>Utente 12</p> |

|                     |  |   |          |
|---------------------|--|---|----------|
|                     |  | letras, chamar e telefonar para as pessoas. Não mando mensagens porque não sei ler (...) também sei tirar fotografias pelo telemóvel.”  |          |
| Conforto ao navegar |  | “ <b>Sinto-me confortável.</b> ”  | Utente 1 |
|                     |  | “ <b>Sim, sinto-me confortável</b> e vou me desenrascando.”   | Utente 2 |
|                     |  | “ <b>Sim!</b> Adoro! É uma coisa que nunca tinha aprendido, e depois de aprender adoro e fico confortável (...) sinto-me à vontade porque também o professor nos põe à vontade.”  | Utente 3 |
|                     |  | “ <b>Sinto-me confortável.</b> ”  | Utente 4 |
|                     |  | “ <b>Não me sinto confortável</b> , eu conversei com a minha filha pelo WhatsApp, porque ela está no estrangeiro, mas nada mais!”   | Utente 5 |
|                     |  | “ <b>Sinto-me segura.</b> ”   | Utente 6 |
|                     |  | “ <b>Sim</b> , sinto-me bem e gosto das atividades que fazemos.”  | Utente 7 |
|                     |  | “Eu estou a começar nas aulas de informática e depois não sei muito bem buscar as coisas no computador.”  | Utente 8 |
|                     |  | “ <b>Não, não me sinto nada confortável</b> a mexer na internet. Por isso não mexo na internet. Tenho medo e além do medo de vez em quando aparece uns números sem justificação e que não são daqui de Portugal. Eu não | Utente 9 |

|  |                          |  |           |
|--|--------------------------|--|-----------|
|  |                          | <p>atendo, tenho muito medo. Eu sei que há pessoas que se escondem por detrás de perfis falsos iludem e roubam os outros. Lembra-se daquelas mensagens “olá mãe”? (...) eu recebi uma, mas foi engraçado porque naquele dia uma rapariga das finanças veio cá dar uma aula, e eu comentei com ela. Ela perguntou-me o que eu fiz, e eu respondi que não fiz nada porque só tenho uma filha e não tenho mais filhos, porque se a minha filha precisasse de dinheiro não ia pedir por mensagem.”</p> |           |
|  |                          | <p>“Nas aulas de informática eu <b>sinto-me bastante confortável</b> e eu gosto de fazer as coisinhas. O jogo dos caças palavras, e jogos com letras.”</p>   | Utente 10 |
|  |                          | <p>“Sim! <b>Sinto-me confortável.</b>”</p>   | Utente 11 |
|  |                          | <p>“<b>Sinto-me.</b> Gosto muito de encaixar as peças para formar os desenhos.”</p>  | Utente 12 |
|  | Dificuldades encontradas | <p>“Depende do que eu quero fazer. <b>Há coisas que eu sinto dificuldade,</b> por exemplo <b>quando não encontro os dados que pretendo.</b> A meu ver a internet é fácil, mas para quem quer procurar coisas tem de saber o que está a fazer e o que está a procurar. Alias, em tudo e em</p>  | Utente 1  |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  |  | todas as áreas da vida há um ponto de dificuldade e temos de superar as dificuldades sem nos acomodarmos à situação e tentar sempre superar as dificuldades.”             |           |
|  |  | “A maior parte das coisas estão <b>escritas com palavras difíceis...</b> fico sem saber o que querem dizer.”  | Utente 2  |
|  |  | “Quando entro num site, <b>não sei onde clicar.</b> ”   | Utente 3  |
|  |  | “ <b>Eu não considero ter muitas dificuldades.</b> ”  | Utente 4  |
|  |  | “Às vezes aparecem <b>palavras em inglês.</b> ”   | Utente 5  |
|  |  | “ <b>Pedem números e códigos</b> por todo o lado... e eu nunca sei onde os ir buscar.”  | Utente 6  |
|  |  | “Por vezes, <b>não consigo procurar uma palavra e ver qual é o botão do computador</b> para fazer melhor a atividade.”  | Utente 7  |
|  |  | “Às vezes <b>carrego num sítio e aquilo vai para outro lado</b> qualquer... depois já não sei voltar atrás.”  | Utente 8  |
|  |  | “ <b>Eu não consigo encontrar dificuldades porque eu raramente vou a elas.</b> ”  | Utente 9  |
|  |  | “Ainda estou <b>a aprender a mexer no rato e no teclado</b> , que é a maior dificuldade, apesar de sentir dificuldade em tudo. Mas já foi mais reles. Já consigo fazer as | Utente 10 |

|                        |                      |  |           |
|------------------------|----------------------|--|-----------|
|                        |                      | palavras no teclado.”  |           |
|                        |                      | “Ainda é mexer <b>no Word e no Excel</b> , porque tem várias maneiras de trabalhar e eu fico baralhada. Mas o professor vai lá e ensina-nos para superarmos as dificuldades. Agora ir ao Youtube e ao google eu sei mexer bem. Como eu já tenho computador há 19 anos facilitou bastante.” | Utente 11 |
|                        |                      | “Geralmente é sempre no <b>ler</b> . Mais depressa escrevo tudo o que vejo do que leio.”   | Utente 12 |
| 5. Comunicação Digital | Uso de redes sociais | “Não. Neste momento <b>não tenho rede sociais</b> .”   | Utente 1  |
|                        |                      | “Uso o <b>Facebook</b> , o <b>WhatsApp</b> , o <b>Messenger Messenger</b> e o <b>Youtube</b> ”   | Utente 2  |
|                        |                      | “ <b>Não uso</b> .”  | Utente 3  |
|                        |                      | “Uso o <b>Instagram</b> e o <b>WhatsApp</b> e por vezes vejo vídeos no <b>Youtube</b> ”  | Utente 4  |
|                        |                      | “ <b>Não uso</b> .”  | Utente 5  |
|                        |                      | “Utilizo apenas o <b>computador</b> .”   | Utente 6  |
|                        |                      | “ <b>Não uso</b> .”  | Utente 7  |
|                        |                      | ” <b>Tenho Facebook e Messenger mas não uso (...)</b> O <b>WhatsApp</b> às vezes a minha neta faz uma vídeo chamada. Mas eu ainda não sei chamar o vídeo, só sei atender.”   | Utente 8  |
|                        |                      | “ <b>Só o Facebook</b> .”  | Utente 9  |
| “ <b>Não uso</b> .”    | Utente 10            |  |           |

|                          |  |   |           |
|--------------------------|--|---|-----------|
|                          |  | “ <b>Tenho</b> , e uso todos os dias”.  | Utente 11 |
|                          |  | “ <b>Prefiro falar com as pessoas cara a cara</b> ou pelo telefone.”  | Utente 12 |
| Apoio em caso de dúvidas |  | “Nas aulas de informática <b>peço ajuda ao professor de informática.</b> ”  | Utente 1  |
|                          |  | “Peço ajuda à <b>técnica</b> daqui do centro”.  | Utente 2  |
|                          |  | “Ao <b>professor de informática.</b> ”  | Utente 3  |
|                          |  | “Ao <b>professor de informática</b> e aos meus <b>filhos.</b> ”   | Utente 4  |
|                          |  | “Eu peço ajuda ao <b>senhor professor</b> , ele é que me ajuda sempre tanto no telemóvel como no computador.”   | Utente 5  |
|                          |  | “A <b>qualquer uma pessoa daqui dos que mandam.</b> ”   | Utente 6  |
|                          |  | “Ao meu <b>filho.</b> ”   | Utente 7  |
|                          |  | “Ao <b>professor de informática.</b> ”  | Utente 8  |
|                          |  | “Vou com o <b>professor</b> . Até se eu estiver a brincar nos jogos e depois vem aqueles alarmes a avisar que está cheio não sei quê, eu vou com ele e peço ajuda. Mesmo que ele não esteja trabalhando e lhe disser que quero falar com ele, ele está sempre disponível para nós todos.” | Utente 9  |
|                          |  | “Ao <b>senhor professor.</b> ”  | Utente 10 |
|                          |  | “Em geral é ao <b>professor</b> . Em casa tenho dois netos, mas eles dizem “avó toca aqui e aqui” e eu não percebo nada.”   | Utente 11 |

|                                     |                              |  |           |
|-------------------------------------|------------------------------|--|-----------|
|                                     |                              | “À minha <b>filha</b> ou ao <b>professor</b> , quando não percebo alguma coisa no computador.”   | Utente 12 |
| 6. Segurança e Confiança no Digital | Uso para tarefas financeiras | “Isto já tem haver com a minha maneira de ser, mas <b>pagar contas com o telemóvel não faço</b> , não sou muito defensora disso.”  | Utente 1  |
|                                     |                              | “Disseram-me que dava para ver a conta do banco no telemóvel, mas eu não confio. <b>Prefiro ir ao banco.</b> ”   | Utente 2  |
|                                     |                              | “A <b>minha filha é que trata disso por mim.</b> ”   | Utente 3  |
|                                     |                              | “ <b>Sim!</b> Tenho a aplicação do banco instalada, o <b>MB Way</b> e o <b>Revolut</b> . Até agora não tive problemas de segurança nestas aplicações, no WhatsApp é que por vezes recebo mensagens estranhas de números estranhos... eu aí bloqueio o número (...) também sinto confiança no portal das finanças”. | Utente 4  |
|                                     |                              | “ <b>Não</b> , não, não. Eu pego no dinheiro e vou aos lugares pagar.”   | Utente 5  |
|                                     |                              | “Eu vou ao <b>banco pagar as contas.</b> ”   | Utente 6  |
|                                     |                              | “O que eu uso mais é a parte bancaria, para <b>ver os meus extratos</b> e afins, apesar de ser muito raro.”  | Utente 7  |
|                                     |                              | “ <b>Não, não tenho nada disso</b> porque a minha filha é que trata  | Utente 8  |

|  |                                      |   |           |
|--|--------------------------------------|---|-----------|
|  |                                      | disso tudo. Não tenho segurança nenhuma em ter elas no meu telemóvel. Se precisar de ir à segurança social, às finanças ou ao banco eu vou lá própria. Eu por enquanto posso ir para os estabelecimentos porque eu despacho-me e entendo. Se for pelo telemóvel eu vou ler aquilo e não vou perceber nada do que está escrito. Para escrever custa-me mais porque as letras são mais pequeninas e eu não estou pratica para escrever. Se for para escrever uma coisa à mão tudo bem, mas ao contrário não consigo.” |           |
|  |                                      | “ <b>A minha filha é que trata disso.</b> ”   | Utente 9  |
|  |                                      | “ <b>Não</b> , as minhas filhas é que vão aos sítios por mim.”  | Utente 10 |
|  |                                      | “Eu <b>entro às vezes no Millennium</b> , tanto no telemóvel como no computador, para ver o ordenado e para pagar as contas da água, da luz e da tv cabo. A conta da luz já recebo por e-mail, a da luz ainda não, tenho que tratar disso.”   | Utente 11 |
|  |                                      | “Tenho <b>medo</b> de fazer asneiras com o <b>dinheiro.</b> ”   | Utente 12 |
|  | Cuidados com segurança e privacidade | “ <b>Evito abrir mensagens estranhas</b> de números estranhos.”   | Utente 1  |
|  |                                      | “ <b>Eu não abro coisas sem saber.</b> ”  | Utente 2  |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | <p>“Tenho medo da internet, por isso <b>não mexo em telemóveis de tocar com o dedo</b> porque tenho medo de tocar em coisas e <b>pagar a mais</b> e fico aflita.”</p>  | Utente 3  |
|  |  | <p>“(…) <b>bloqueio números estranhos no WhatsApp</b>. Se bem que quando vejo algo suspeito ou que não conheço vai embora. Pois, eu já tive uma experiência menos boa (…) <b>sofri uma burla</b>... assumo que fui burlada (…)</p> <p>A mensagem do “olá mãe”, eu convencida que era a minha filha mandei o dinheiro, sem pensar duas vezes. Quando cheguei a casa, perguntei à minha filha e ela disse-me de imediato que não foi ela (…)</p> | Utente 4  |
|  |  | <p>“Eu <b>não atendo números desconhecidos</b>.”</p>   | Utente 5  |
|  |  | <p>“Sinto-me segura</p>  | Utente 6  |
|  |  | <p>“Recebi uma mensagem a dizer que ganhei um prémio, mas desconfiei e <b>apaguei logo</b>. Parecia aldrabice.”</p>  | Utente 7  |
|  |  | <p>“Quando aparece <b>algo estranho</b> no telemóvel, <b>eu não mexo</b>.”</p>   | Utente 8  |
|  |  | <p>“<b>Como não mexo não preciso de ter cuidados nenhuns</b>. Eu não gosto de mexer porque tenho medo.”</p>  | Utente 9  |
|  |  | <p>“Ainda esta semana apareceu-me uma coisa estranha no telemóvel e</p>  | Utente 10 |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | <p>eu não sabia o que era aquilo.<br/> <b>Mostrei ao professor e ele ajudou-me a tirar aquilo.</b><br/> Quando eu não sei, eu não mexo porque tenho medo.”</p>   |           |
|  |  | <p>“Quer dizer eu tenho medo. Mas isto é assim, se eu ver que tem alguma coisa que eu não conheço <b>eu nunca me meto a abrir sem primeiro tentar saber o que é aquilo</b>, guardo sempre para no dia da informática o professor me ajudar a perceber se é um site que eu posso entrar. Uma vez fui abrir e era pornografia, deste então peço ajuda ao professor (...) eu não mando fotos a estranhos, não entro em sites que não sei quais são, não <b>respondo a mensagens de desconhecidos</b> e eu <b>bloqueio-os, não dou os meus dados pessoais a ninguém</b>. Na semana passada recebi uma mensagem falsa do banco, dirigi-me ao balcão e eles disseram que o banco não manda aquele tipo de mensagens a pedir para atualizar os meus dados pessoais. O problema é que há pessoas que não compreendem bem, ou não sabem ler bem e são enganadas porque ficam com medo e fazem</p> | Utente 11 |

|  |                            |  |           |
|--|----------------------------|--|-----------|
|  |                            | o que está escrito nas mensagens.”   |           |
|  |                            | “Só faço sopas de letras, não há perigo.”  | Utente 12 |
| 7. Motivação e Interesse pela Aprendizagem | Interesse em aprender mais | “ <b>Sim</b> , sem dúvida! Antes de me aposentar não tinha tempo, e agora como tenho tempo gostava de <b>aprender a mexer no telemóvel</b> , apesar de ainda não conseguir comprá-lo (...)”  | Utente 1  |
|  |                            | “ <b>Não</b> . Já <b>sei o suficiente</b> , porque com esta minha idade é difícil.”  | Utente 2  |
|  |                            | “ <b>Sim</b> , quero aprender mais coisas!”  | Utente 3  |
|  |                            | “ <b>Sim!</b> Sinto muita vontade em <b>aprender a mexer com a inteligência artificial</b> e em mexer melhor com o <b>Excel</b> , que não percebo muito. Já o Word mexo bem porque sou daquelas pessoas que vai fazendo e vai fuçando até aprender. Também gosto muito de fazer PowerPoint.” | Utente 4  |
|  |                            | “ <b>Agora não quero</b> . O que aprendi é mais que suficiente. Já sei mexer com o computador e como o telemóvel para falar com a minha filha (...) não quero mais nada na minha cabeça.”  | Utente 5  |
|  |                            | “ <b>Com esta idade que eu tenho, não me importo de não aprender mais</b> . O meu telemóvel  | Utente 6  |

|                                 |                        |   |           |
|---------------------------------|------------------------|---|-----------|
|                                 |                        | é de teclas e só sei chamar e atender.”   |           |
|                                 |                        | “ <b>Sim</b> , sim gostava de aprender mais um pouco (...) assim de repente, não lhe sei dizer nada ao pormenor do que gostava de aprender.”  | Utente 7  |
|                                 |                        | “Estou no início das aulas, mas <b>gostava de aprender a ler.</b> ”   | Utente 8  |
|                                 |                        | “ <b>Ah sim!</b> Eu gostava de aprender mais um pedacinho. Não para ir para a internet fazer paleios. Quero <b>aprender a fazer vídeos chamadas e tirar fotografias</b> para registar os meus momentos, mais que isto não tenho interesse.” | Utente 9  |
|                                 |                        | “ <b>Gostava.</b> Porque é assim, como agente está aprendendo é uma hora bem passada até parece que acaba mais depressa (...) conforme o que o professor ensinar, eu vou querer aprender.”  | Utente 10 |
|                                 |                        | “É assim, <b>gostava de aprender mais</b> , mas dentro das minhas capacidades (...) aprender a usar melhor o <b>word</b> e o <b>excel.</b> ”  | Utente 11 |
|                                 |                        | “ <b>Eu gostava de aprender mais a mexer nos computadores</b> (...) quero aperfeiçoar o que já sei nas palavras e nas figuras.”   | Utente 12 |
| 8. Perceção de Inclusão Digital | Facilidade de uso para | “ <b>Depende das vivências passadas das pessoas, e se estas</b>   | Utente 1  |

|  |                             |   |          |
|--|-----------------------------|---|----------|
|  | pessoas com 65 anos ou mais | <b>querem ou não aprender.</b> Parte muito de cada um aprender para se tornar fácil. As pessoas não têm um foco em aprender (...)"  |          |
|  |                             | "Na minha opinião as pessoas desenrascam-se, mas <b>não sabem mexer bem</b> (...)"  | Utente 2 |
|  |                             | " <b>Eu penso que sim</b> , porque muitas pessoas mexem, até pessoas com mais idade que eu, e vejo-os a mexerem bem. Eu nunca fui habituada às tecnologias por isso não sei mexer bem."   | Utente 3 |
|  |                             | " <b>Eu vejo que muita gente não consegue mexer</b> e tem pessoas que nem ler sabem... querem ir ao contacto de não sei quem e não conseguem chegar ao nome porque, não sabem ler... <b>é uma barreira muito grande.</b> "  | Utente 4 |
|  |                             | " <b>Nem toda a gente sabe.</b> Eu sei mexer, mas tem gente que não sabe, até pessoas mais novas do que eu (...) <b>porque nunca tiveram ninguém que lhes ensinasse, e não foram habituadas.</b> Eu tive a minha filha que me ensinou, agora tenho o senhor professor que me ensina." | Utente 5 |
|  |                             | "Tendo vontade, tudo se aprende! Por isso, <b>sim.</b> "  | Utente 6 |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  |  | <p>“<b>Sim!</b> A pessoa aprendendo e tendo umas aulas e praticar um bocadinho todos os dias consegue.”</p>   | Utente 7  |
|  |  | <p>“Vai da maneira que a pessoa aprende, mas <b>com pratica as pessoas conseguem.</b>”</p>  | Utente 8  |
|  |  | <p>“É bom que haja, mas <b>para as pessoas da minha idade acho que já não há grande facilidade. Para as pessoas novas e que sabem mexer com juízo,</b> porque há quem não tenha um bom caminho na internet, tudo bem. Mas agora para as pessoas da minha idade o telefone faz de conta é só para atender e chamar.”</p> | Utente 9  |
|  |  | <p>“<b>Não é muito fácil,</b> mas também a pessoa vai aprendendo uma coisinha hoje e outra amanhã e depois vai buscar tudo. porque <b>com força de vontade de tudo se consegue.</b> O básico somos capazes de aprender.”</p>  | Utente 10 |
|  |  | <p>“<b>Eu acho que sim.</b> Se as <b>pessoas tiverem força de vontade para aprender conseguem.</b> Para mim é bastante acessível. Agora já se vê muita gente a querer aprender, já se vê pessoas de 70 e tal anos que elas gostam de aprender.”</p>   | Utente 11 |
|  |  | <p>“<b>Puxando pela cabeça as pessoas conseguem.</b> Se eu tiro</p>   | Utente 12 |

|  |                        |  |          |
|--|------------------------|--|----------|
|  |                        | sopas de letras pelo tablet as pessoas conseguem. Eu não sei ler e faço cópias de palavras que vejo no telemóvel ou no tablet e depois a minha neta vê se esta bem. É assim que tenho aprendido a escrever, porque eu não sei ler.”                |          |
|  | Sentimento de exclusão | “ <b>Não me sinto excluída</b> , apesar de <b>cada vez mais as tecnologias estão a evoluir mais rápido</b> . Mas eu acho que... daqui a 10 anos as coisas vão começar a melhorar no sentido de os idosos estarem mais inseridos neste mundo (...)” | Utente 1 |
|  |                        | “Não. Porque <b>quem quer pesquisa as coisas até aprender</b> , com ajuda de alguém. Se bem que há uns mais espertos que outros. No meu caso, quando eu cresci não havia nada disto e como faço muitos erros preciso de ajuda.”                    | Utente 2 |
|  |                        | “ <b>Não me sinto excluída.</b> ”  | Utente 3 |
|  |                        | “Na minha opinião, <b>as pessoas da minha faixa etária auto excluem-se</b> ... mas claro existem exceções (...) as pessoas estão acomodadas e têm medo.”   | Utente 4 |
|  |                        | “ <b>Tem mesmo gente que não se importa em não aprender</b> , porque para aprender temos de querer. A pessoa deve dar esforço ao seu corpo para aprender (...) as pessoas metem na cabeça que  | Utente 5 |

|  |  |  |           |
|--|--|--|-----------|
|  |  | com esta idade não é importante aprender (...) <b>mas eu não me sinto.</b> ”   |           |
|  |  | “ <b>Não me sinto excluída.</b> ”  | Utente 6  |
|  |  | “ <b>Não!</b> Apesar de por haver por vezes pensamentos que a pessoa é mais frágil, mas acho que faz parte.”   | Utente 7  |
|  |  | “ <b>Sim, bastante</b> (...) por <b>não saber ler e escrever.</b> ”  | Utente 8  |
|  |  | “ <b>Não me sinto excluída.</b> Eu ainda não fui a parte nenhuma e que me digam assim: tem telefone ou tem internet?”  | Utente 9  |
|  |  | “ <b>Às vezes as pessoas sentem-se excluídas,</b> especialmente os <b>analfabetos.</b> Eu antes sentia-me excluída.”   | Utente 10 |
|  |  | “Fora daqui é capaz de haver, mas dentro do centro ninguém está excluído.”   | Utente 11 |
|  |  | “Eu penso que não, porque <b>eu não me sinto excluída.</b> ”   | Utente 12 |
|  | Sugestões para promover a inclusão digital | “Bem isso, aí... vou ser franca. As pessoas da minha idade têm de querer porque, se elas não tiverem vontade própria de aprender não aprendem. Na minha opinião, o digital passou ao lado dessas pessoas porque, passaram a vida a trabalhar na terra ou no bordado e esses trabalhos não exigiam aprender a mexer no computador | Utente 1  |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  |  | (...) <b>só aprende quem se permite a aprender.</b>   |           |
|  |  | “Seria bom ter alguém para nos ajudar diariamente.”   | Utente 2  |
|  |  | “Devias haver <b>aulas de informática gratuitas</b> , em todos os concelhos e freguesias para a população mais velha.”  | Utente 3  |
|  |  | “ <b>Aulas coléti</b> vas nas juntas de freguesia, por exemplo.”  | Utente 4  |
|  |  | “Não sei responder a isso”.   | Utente 5  |
|  |  | “Nem tudo compreende, há pessoas que não compreendem (...) e melhor que estas aulas para aprender não há.”  | Utente 6  |
|  |  | “ <b>Aulas de informática comunitárias e mais ajudas financeiras</b> às instituições comunitárias.”   | Utente 7  |
|  |  | “Eu não sei, não lhe sei explicar.”   | Utente 8  |
|  |  | “ <b>Aulas de informática</b> para as pessoas que tenham vontade de aprender, porque é preciso ter vontade de aprender.”  | Utente 9  |
|  |  | “É assim, <b>não se deixarem estar sozinhas em casa e pedir ajudar</b> em lugares que as pessoas praticam aulas de informática, para nós conseguirmos aprender e irmos nos entretendo.” | Utente 10 |
|  |  | “Por exemplo, eles podiam <b>fazer formações e existir espaços físicos para que as pessoas</b>  | Utente 11 |

|                         |   |  |           |
|-------------------------|---|--|-----------|
|                         |   | <p><b>possam aprender as coisas básicas</b>, como jogar um joguinho. Tem que haver mais lugares que divulguem os seus espaços para atrair as pessoas. Tem muita gente que anda fechada em casa (...) <b>haver um espaço para as pessoas se puderem juntar e trocar ideias umas com as outras</b> é fundamental. A entidades governamentais deviam arranjar maneira para que isto acontecesse.”</p> |           |
|                         |   | <p>“Eu adoro mexer no computador. <b>E todas as pessoas deviam de ter a oportunidade de mexer (...)</b> Nem todos têm telemóvel ou computador... eu não sei responder bem a esta questão.</p>  | Utente 12 |
| 9. Evolução Tecnológica | Opinião sobre mudanças tecnológicas rápidas | <p>“<b>Antes ninguém falava em tecnologias.</b> Não havia sequer televisão. Quando houve o 25 de abril, eu tinha 22 anos e ninguém falava em tecnologias... <b>televisões eram contadas</b>, eram uma aqui outra acolá, porque eram <b>caríssimas</b>. Os tempos mudaram (...)”</p>  | Utente 1  |
|                         |   | <p>“<b>Nunca me passou pela cabeça coisas pudessem evoluir de forma tão rápida (...)</b> a verdade é que o mundo anda para a frente e não para trás, e se não houve</p>  | Utente 2  |

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
|  |  | <p>tantas invenções não havia tantos serviços como há agora porque esta coisa de telemóveis e isso tudo são precisas. Em 5 minutos temos tudo o que precisamos.”</p>   |          |
|  |  | <p>“<b>Nunca pensei</b> que as coisas pudessem evoluir de forma tão rápida.”</p>   | Utente 3 |
|  |  | <p>“Foi tudo <b>muito rápido</b> e nunca pensei que pudesse ser tudo tão rápido. Agora quando aparece coisas da inteligência artificial, quem é que pensava que isso pudesse existir? (...) Aquele programa, o ChatGPT, responde a tudo em segundos (...) a maioria destes utentes não sabe o que é sequer a inteligência artificial.”</p> | Utente 4 |
|  |  | <p>“<b>Nunca imaginei</b> que as coisas pudessem evoluir de forma tão rápida”</p>  | Utente 5 |
|  |  | <p>“<b>Nunca imaginei, porque não havia nada.</b>”</p>   | Utente 6 |
|  |  | <p>“Não. <b>Nunca pensei nem imaginei coisa igual.</b> Foi uma coisa que apareceu de forma muito <b>repentina</b> e a pessoa sem saber, foi vendo uma pessoa ou outra a mexer no computador, a falar disto e daquilo, e a pessoa sem saber do que se tratava. Na minha juventude eu, por exemplo, não me apercebi de nada desses</p>       | Utente 7 |

|                                      |                                      |  |           |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--|-----------|
|                                      |                                      | sistemas que estavam a aparecer por aí, <b>porque era para quem tinha dinheiro.</b> ”  |           |
|                                      |                                      | “ <b>Não...</b> a minha mãe dizia-me que o mundo ia estar ligado com fios, a eletricidade, que antigamente era tudo a petróleo.”   | Utente 8  |
|                                      |                                      | “ <b>Não, pode na minha infância era tudo totalmente diferente</b> e com 7 anos eu bordava e ia para a escola. Nunca imaginei que as coisas fossem mudar.”   | Utente 9  |
|                                      |                                      | “ <b>Não.</b> Eu nunca me imaginei a escrever num computador nem agarrar num telemóvel assim. Eu antes criticava os meus netos e agora sou pior que eles nos meus jogos.”  | Utente 10 |
|                                      |                                      | “ <b>Nunca... nunca pensei mexer num telemóvel ou num computador.</b> É como as fotocópias. Alguma lá imaginei que fosse possível (...) eu tenho muito medo da inteligência artificial e ainda não entendi muito bem o que ela é.” | Utente 11 |
|                                      |                                      | “ <b>Não, nunca pensei.</b> Aos 11 anos vim para o funchal trabalhar para dar de comer aos meus irmãos.”   | Utente 12 |
| 10. Impacto das Aulas de Informática | Contributo para uma educação digital | “É uma <b>mais valia</b> para quem está interessado porque, evidentemente <b>as pessoas têm de mostrar interesse</b> (...) Eu tive   | Utente 1  |

|  |  |  |          |
|--|--|--|----------|
|  |  | <p>muitas formações, pagas por mim (...) o meu trabalho exigia que eu consultasse o Diário da República, a internet, imprimir e procurar as coisas necessárias e mexer no sistema do trabalho.”</p>  |          |
|  |  | <p>“<b>Aprendo sempre qualquer coisa</b> porque quando eu vim para aqui, não ia lá para cima (<i>sala de informática</i>), depois quando comecei a ir e foi quando aprendi alguma coisa (...) como eu jogava dominó não tinha interesse. Mas quando comecei a frequentar as aulas de informática gostei bastante.”</p> | Utente 2 |
|  |  | <p>“Sim! Eu <b>gosto de aprender</b> e acho que <b>contribui</b>.”</p>   | Utente 3 |
|  |  | <p>“<b>Contribui apenas para os que querem</b>, porque aqui nas aulas o professor ensina imensas coisas ótimas e nem sempre são aproveitadas por todos os utentes, porque temos duas aulas por semana e dá para aprender.”</p>   | Utente 4 |
|  |  | <p>“<b>Muito boas esta aulas</b>.”</p>   | Utente 5 |
|  |  | <p>“De certa forma sim! O professor ajuda-nos imenso a aprender. <b>Nunca esperei chegar a esta idade e estar a mexer num computador e estou feliz</b>.”</p>   | Utente 6 |
|  |  | <p>“<b>Estas aulas são muito boas</b>, tendo umas aulas de vez em</p>  | Utente 7 |

|  |  |   |           |
|--|--|---|-----------|
|  |  | quando a pessoa consegue <b>ir mais além.</b> ”   |           |
|  |  | “ <b>Sim</b> , acho que sim.”   | Utente 8  |
|  |  | “ <b>Sim, para alguns sim.</b> Vai da <b>força de vontade de cada um.</b> Para mim, as aulas são boas, apesar não ter muita cabeça e recomendo sempre aos meus colegas irem às aulas.”  | Utente 9  |
|  |  | “As aulas de informática são <b>muito boas</b> , caso agente consiga compreender as coisas (...) mas com a idade já começo a me esquecer de alguma coisa e eu fico triste quando me esqueço, porque eu <b>sinto-me muito bem nas aulas.</b> ”                                   | Utente 10 |
|  |  | “Sim, eu acho que <b>ajuda bastante.</b> E ainda bem que sim, porque havia muita gente que se refugiava. Agora vão para os centros de dia, para a ginástica, para a natação... sairão da sua bolha de conforto. As pessoas da minha idade, por vezes tem que ter um incentivo.” | Utente 11 |
|  |  | “ <b>Eu gosto muito</b> , porque quando chego a caso faço no papel. Eu depois de começar a fazer a informática já não demoro tanto tempo a fazer sopa de letras. Como já sei escrever um bocadinho mais. O professor  | Utente 12 |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | ajuda-me a tentar escrever e a ler<br>um bocadinho mais.” |  |
|--|--|---|--|

## Apêndice E.

*Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas ao professor de informática.*

| Categorias                           | Subcategorias                                   | Contexto de Análise  |
|--------------------------------------|---|--|
| 1. Percurso e Motivação Profissional | Anos de experiência                             | “Há <b>12 anos.</b> ”  |
|                                      | Início da atividade                             | “Eu assim que terminei o <b>curso de informática</b> , estive a trabalhar na parte tecnológica da Vodafone e depois infelizmente a loja fechou, e então estava à procura de algo novo. Na altura não conhecia os centros comunitários nem este tipo de trabalho que era desenvolvido aqui, mas fiquei curioso e <b>surgiu a proposta e começámos do zero.</b> ”  |
| 2. Objetivos Educativos              | Objetivos das aulas                             | “O principal objetivo é a <b>inclusão digital</b> e fazer com que os utentes tenham um conhecimento do funcionamento da parte tecnológica, como é que é e não é (...) no que diz respeito aos telefones... nós trabalhamos essa parte porque, muitos deles já não têm telemóveis com teclas e já começa a ser tudo digital, no sentido de aproximá-los o máximo possível às tecnologias.”  |
|                                      | Competências digitais consideradas prioritárias | “As competências básicas que eles devem ter... sabemos que só idosos com mobilidade é que podem frequentar as aulas por isso, partimos do princípio de que as pessoas têm capacidades para se mexer. Como referi anteriormente, nós usamos o rato e é preciso alguma <b>destreza</b> para a utilização do rato e do teclado também. Ainda existem aqui algumas situações de analfabetismo por isso tentamos combater essa barreira através da área tecnológica (...) Eu tento fazer com que eles percebam que a força às vezes torna a |

|                                       |  |  |
|---------------------------------------|--|--|
|                                       |  | utilização um bocadinho mais cansativa e eles sentem-se mais cansados se estiverem a usar errado... a postura também é muito importante. A utilização do rato se não for correta, também vão se cansar, e para além de se cansar podem avariar os equipamentos.”   |
| 3. Materiais e Tecnologias Utilizadas | Dispositivos usados  | “Nós usamos o <b>rato</b> , o <b>teclado</b> , <b>internet</b> , <b>impressora</b> em alguns casos, não em todos (...)”  |
|                                       | Plataformas digitais   | “Temos as páginas de internet que são muito importantes, em que eles vão ao <b>portal das finanças</b> , vão à <b>segurança social direta</b> , vão ao <b>portal do utente</b> , entre várias coisas.”   |
| 4. Adaptação Pedagógica               | Ajuste dos conteúdos às necessidades e dificuldades dos idosos | “(..) a preparação é feita da melhor forma e o <b>mais direcionado possível a cada um dos centros comunitários</b> , porque há centros em que as pessoas têm uma capacidade maior, com um maior conhecimento de informática por exemplo, no Centro Comunitário D nós temos pessoas que se reformaram há pouco tempo e que já têm algum conhecimento de informática e então <b>aplicamos outro tipo de atividades</b> . “   |
| 5. Desafios no Ensino                 | Obstáculos encontrados no ensino de informática a idosos       | “(..) muitas das vezes eles exigem um bocadinho do professor, pedem <b>atenção individualizada</b> ... para além disso, mesmo a própria <b>saúde</b> deles como nos podemos ver, existem vários tipos de doença, principalmente o Parkinson em que eles tremem muito e notasse aí uma dificuldade. As atividades em geral dos centros comunitários ajudam a regredir a evolução a doença (...) o que condiciona efetivamente as aulas são os <b>equipamentos</b> . Nós começámos com um equipamento e com dois utentes era muito complicado. Atualmente já temos alguns graças a |

|                            |  |  |
|----------------------------|--|--|
|                            |  | doações e ao próprio investimento da nossa instituição (...) muitas vezes se ficam doentes não podem assistir às aulas e isso condiciona o trabalho que já foi desenvolvido.”  |
| 6. Estratégias Pedagógicas | Métodos e atividades para facilitar a aprendizagem e promover a acessibilidade | “Nós usamos muitas atividades, por exemplo, para <b>combater o analfabetismo, usamos anagramas, palavras em que eles têm de digitalizar através do teclado ou até mesmo mover as letras através do rato</b> , temos os <b>caça palavras</b> , temos um exercício do <b>Ball Sort</b> que tem haver com umas bolinhas nos tubos de ensaio, em que eles tem de colocar as bolas todas da mesma cor em cada um dos tubos de ensaio, em que eles têm de dar passos para a frente e para trás para conseguir concluir o exercício. Também temos a parte da escrita, <b>trabalhos de escrita</b> através do <b>Word</b> , em alguns casos já usamos o <b>Excel</b> . |
|                            | Estímulo à prática fora das aulas  | “Como alguns deles ainda estão um bocadinho condicionais na utilização dos smartphones, eu muitas vezes coloco exercícios para eles fazem em casa como tirar <b>uma foto e enviar pelo WhatsApp</b> . Por exemplo, <b>comentar uma publicação</b> que a associação tenha feito no Facebook, fazer uma <b>vídeo chamada</b> .”  |
| 7. Resultados e Impactos   | Melhorias na autonomia   | “Eu sinto que eles se sentem cada vez mais <b>confiantes, capazes e interessados</b> .”  |
|                            | Confiança digital  | “Eles sentem-se <b>muito mais confiantes</b> .”  |
|                            | Impacto na vida dos idosos   | “Um dos impactos que eu gosto de referir é o combate ao isolamento, o <b>isolamento social</b> . Em que eles já comunicam uns com os outros.”  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| 8.<br>Recomendações<br>para Inclusão<br>Digital | Sugestões do<br>professor<br>para melhorar<br>a integração<br>digital dos<br>idosos na<br>sociedade | “ <b>Apoios financeiros</b> que pudessem dar outras<br>condições, os equipamentos, por exemplo.” |
|---|---|--|

## Apêndice F.

*Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas ao responsável da instituição.*

| Categories                  | Subcategories                             | Contexto de Análise  |
|-----------------------------|---|--|
| 1. Histórico da Instituição | Fundador e tempo de serviço               | “Fui o fundador (...) Há 22 anos.”   |
|                             | Evolução da missão                        | “No início da associação, fazíamos aulas de alfabetização e tínhamos o professor de alfabetização. Mas depois todos já sabiam ler e escrever, e os telefones começaram (...) e sentimos necessidade de começar a promover as aulas de informática. Arranjámos um professor e metemos as pessoas a aprender informática.”   |
| 2. Inclusão Digital         | Integração da literacia digital na missão | “No fundo, a literacia digital de agora é o saber ler e escrever de há anos (...) fazendo sempre ponto com as aulas de alfabetização, muitos aprenderam a ler e a escrever, mas continuam a escrever errado e a pôr palavrões (...) é uma missão também que o professor de informática tem, que é no fundo um pouco de alfabetização juntamente com a digitalização.”  |
|                             | Expansão e acessibilidade física          | “No Centro Comunitário D, a sala de alfabetização foi transformada numa sala de informática; no Centro Comunitário C a sala da carpintaria e da manutenção, que era em baixo passou a ser em cima, para a sala de informática ser em baixo visto que muitos utentes não conseguem subir as escadas; no Centro Comunitário E como a sala de informática, é no andar de cima, temos iPads para os utentes que não conseguem subir as escadas e ao longo dos anos temos tido esta |

|                                |  |   |
|--------------------------------|--|---|
|                                |  | preocupação e temos aulas de informática em todos os centros.”  |
|                                | Individualização do ensino               | “É importante as aulas serem individualizadas e dar a cada um, o que cada um precisa. Até é um dos lemas da nossa instituição: <b>não tem de ser igual para todos, sê justo não é dar igual para todos, ser justo é dar a cada um o que ele precisa.</b> Igualdade e equidade não são a mesma coisa, e temos de praticar a equidade.”   |
| 3. Impacto na Vida dos Utentes | Autonomia digital e comunicação          | “Já vemos utentes a conseguirem falar com familiares que estão fora, já vemos utentes com telemóveis modernos, que antes era só telemóveis de números, pois já sentem necessidade de ter, quer para o acesso às redes sociais, quer mesmo em fazer pagamentos de bancos, no acesso aos serviços.”   |
|                                | Envolvimento e motivação                 | “Quando eles percebem as vantagens aceitam.”  |
| 4. Desafios                    | Resistência à inovação                   | “O maior desafio, penso que seja, a <b>resistência à inovação</b> (...) se dissermos “vamos dar aulas de informática para você saber informática” não vai resultar, mas se nós dissermos “olhe nunca mais falou com o seu filho, tem aqui um meio de falar com ele, não quer aprender para falar com os seus filhos?”. Desta forma eles conseguem ver uma utilidade e já entram de cabeça nas aulas de informática. Pois, a maior dificuldade é quando não temos a capacidade de explicar as coisas como devem ser. |
|                                | Falta de motivação por parte dos utentes | “ <b>Acham que não tem idade</b> para aquilo, mas têm sim idade para tudo.”   |

|                    |   |   |
|--------------------|---|---|
|                    | Estratégias que podem ser desenvolvidas a nível regional para combater a infoexclusão | <p>“Admito que haja instituições que não consigam ter um professor de informática como não têm a capacidade financeira para ter um professor de informática (...) Por isso, se a região ou a segurança social <b>comparticipassem professores da área da informática nas várias instituições a nível regional</b> isso seria bom. Mas também é uma questão que pode muito bem ser resolvida com <b>voluntários</b>, porque atualmente qualquer jovem sabe informática, qualquer jovem que tem o 12.º ano tem capacidade de ensinar o básico que as pessoas precisam.”</p> |
| 5. Visão de Futuro | Redução da infoexclusão   | <p>“Daqui a 10/15 anos é capaz de ainda existir a problemática da infoexclusão, mas penso que em <b>menor escala</b>, como nós sentimos que já não havia necessidade de dar aulas de alfabetização aos nossos utentes, também um dia <b>vai chegar ao ponto em que não vamos precisar de fazer, pelo menos, as aulas básicas de informática</b>, para que as pessoas não se sintam infoexcluídas.”</p>  |
|                    | Emergência de novas problemáticas   | <p>“A próxima problemática até poderá ser sobre <b>inteligência artificial</b>, saber distinguir o que é o falso do verdadeiro. Porque cada vez mais as pessoas vão pedir ajuda à inteligência artificial, vão se acomodar, vão deixar de pensar, vão deixar de ser críticas e isso é o problema (...) Hoje, a evolução está cada vez mais rápida e as pessoas quando não estão alerta ou que não estão formatadas para estar em alerta mais fácil é de acreditar na inteligência artificial.</p>   |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
| 6. Função da Instituição | Papel que a instituição pretende continuar a desempenhar | <b>“Ajudar a tornar bom o que era mau e ajudar a corrigir os erros da sociedade,</b> e é isso que a instituição vai continuar a fazer comigo ou com outra pessoa qualquer que esteja aqui. Por exemplo, ainda sobre a inteligência artificial se começarmos a dar formação às pessoas para entenderem o que é o bom e o mau estamos a corrigir o que podia ser um erro da sociedade. Portanto, os próximos erros serão outros, ou seja, problemáticas novas que nem imagino o que poderá ser corrigido para ajudar a tornar bom o que era mau.” |
|--------------------------|--|---|

## ANEXOS

### Anexo 1.

*Parecer favorável emitido pelo Encarregado de Proteção de Dados da UMA.*



## PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados da Universidade da Madeira, e após análise pela equipa de proteção de dados desta instituição, do Projeto de Investigação “**Da Infoexclusão à Cidadania Digital: Um estudo de caso**” é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral da Proteção de Dados.

Funchal, 24 de fevereiro de 2025

Encarregado de Proteção de Dados

Assinado por: **Filipa Isabel Sousa Mota**  
Num. de Identificação: 10993715  
Data: 2025.02.24 10:25:21+00'00'

---

## **Anexo 2.**

*Parecer favorável emitido pela Comissão de Ética da UMa.*



### **PARECER Nº 184/CEUMA/2025, DE 20 DE MARÇO**

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa nº 184, de 2025.

#### **A – RELATÓRIO**

A apreciação do processo referente ao Pedido nº 184, de 2025, respeita ao estudo intitulado: “Da Infoexclusão à Cidadania Digital: Um estudo de caso”, proposto por Alexandra Leonor Vieira Alves, mestranda em Educação e Desenvolvimento Comunitário na Universidade da Madeira, orientada por Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira. O pedido em análise é constituído pelos seguintes documentos:

- a) Formulário de Pedido de Parecer à CEUMa;
- b) Documento de informação ao participante e consentimento informado, seguindo a minuta da Universidade da Madeira;
- c) Instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: guião de entrevista semiestruturada adaptado a cada tipo de participante;
- d) Documento de autorização da entidade onde se realizará a recolha de dados, nomeadamente da associação X;
- e) Parecer favorável emitido pelo Encarregado da Proteção de Dados da Universidade da Madeira;
- f) Declaração de suporte da orientadora.

O estudo, realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado, tem data de início prevista

para 01/04/2025 e de conclusão para 31/08/2025. Este estudo, um estudo de caso, tem o envolvimento de instituições externas à UMa, nomeadamente cinco centros comunitários da associação X, onde será realizada a recolha de dados. O estudo tem como objetivos gerais “compreender se a população com 65 anos ou mais se encontra infoexcluída” e “Analisar as estratégias implementadas pelo município do Funchal para promover uma educação que capacite os idosos a desenvolverem competências no mundo digital”. Os dados serão recolhidos através de entrevistas semiestruturadas e análise documental. “A análise documental será aplicada especificamente na análise dos projetos da instituição e às atividades desenvolvidas no âmbito digital na faixa etária dos 65 anos, ou mais. A entrevista semiestruturada será aplicada ao responsável da instituição de forma a obter informações sobre a missão, os valores, a visão e os objetivos da organização no que diz respeito à problemática da infoexclusão. Ao professor de informática para compreender os projetos e as atividades desenvolvidas no âmbito da literacia digital na faixa etária dos idosos. Aos idosos que frequentam as aulas de informática de maneira a conseguir identificar a quantidade de idosos que utiliza a internet, conhecer as competências dos idosos e conhecer que tipo de utilização fazem os idosos das plataformas digitais disponíveis.” Além do responsável da instituição e do professor de informática, prevê-se a participação de 15 idosos. Não se preveem riscos associados à participação neste estudo. São asseguradas medidas de confidencialidade e segurança dos dados recolhidos. A informação ao participante e consentimento informado é do tipo assinado, contendo na sua maioria a informação necessária para que o participante possa dar o seu consentimento informado, livre e esclarecido.

## **B - CONCLUSÃO**

A CEUMa deliberou emitir parecer **Favorável** à realização do estudo, tendo em conta os pressupostos indicados pelo principal investigador, com as seguintes recomendações: **O documento de informação ao participante e consentimento informado deverá conter uma declaração dos riscos associados à participação, ou de ausência destes, e a indicação de quando os dados serão eliminados.**

Aprovado por unanimidade, em reunião do dia 20 de março de 2025.

Foi relatora deste parecer: Professora Doutora Mónica da Silva Cameirão

## A Presidente da CEUMa

Assinado por: **Liliana Maria Gonçalves Rodrigues  
de Góis**

Num. de Identificação: 10084399

Data: 2025.03.20 18:33:32+00'00'



**CHAVE MÓVEL**

Professora Doutora Liliana Rodrigues