



**Meta-análise da página lusófona
do Programa Wikipédia na Universidade:
proposta de sistema metodológico a partir do MAECC®**

**Meta-analysis of the Lusophone Page
of the Wikipedia in University Program:
proposal of a methodological system based on MAECC®**

Filomena Pestana

LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
mfcoelho@lead.uab.pt
<https://orcid.org/0000-0003-3146-8792>

Teresa Cardoso

Universidade Aberta (Portugal)
LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning
teresa.cardoso@uab.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

Resumo:

Sob o lema “Wikipedia belongs to education”, a *Wikimedia Foundation* criou em 2010 o Programa Wikipédia na Educação e, neste, o Programa Wikipédia na Universidade. Tendo-se iniciado em 2011 em língua portuguesa, entendeu-se importante mapear e meta-analisar os cursos implementados desde então, para responder à seguinte questão principal: O que nos dizem os cursos do Programa Wikipédia na Universidade inscritos na plataforma da Wikipédia Lusófona? Concretamente, esta problemática enquadra um estudo exploratório, de cariz descritivo e índole meta-analítica, de natureza mista, integrando uma abordagem quantitativa e qualitativa. Neste campo de ação, adotou-se o MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®, como instrumento analítico-metodológico, sustentado simultaneamente pela análise documental e a análise de conteúdo.

Assim, o presente artigo assume-se como um recorte de um estudo mais amplo e tem como principal finalidade descrever o suporte metodológico que deu corpo à referida investigação. Neste contexto, após darmos conta das questões e objetivos específicos norteadores do estudo, daremos conta do suporte teórico inerente ao sistema metodológico de análise, nomeadamente o MAECC®, a análise documental, a análise de conteúdo, bem como o contexto, o *corpus* e o instrumento de análise. Por último, identificamos a forma como se articulam as próprias questões definidas na investigação com o modelo metodológico MAECC®, na implementação que efetivamos para meta-analisar os 92 cursos que integram o Programa Wikipédia na Universidade da comunidade lusófona entre 2011 e 2018.

Palavras-chave: Programa Wikipédia na Educação; Comunidade Lusófona; Ensino Superior Universitário; Mapeamento e Sistematização de Conhecimento; MAECC®.



Abstract:

Under the motto “Wikipedia belongs to education”, the Wikimedia Foundation created in 2010 the Wikipedia in Education Program, which includes the Wikipedia in University Program. Having started in 2011 in Portuguese, we found it was important to map and meta-analyze the courses implemented since then, to answer the following main question: What do the courses in the Wikipedia in University Program on the Wikipedia’s lusophone platform tell us? Specifically, this is part of a descriptive and meta-analytical exploratory study, of a mixed nature, integrating a quantitative and qualitative approach. In this field of action, the MAECC®, Meta-model of Analysis and Exploration of Scientific Knowledge®, was adopted as an analytical-methodological instrument, supported simultaneously by document analysis and content analysis.

Thus, the main goal of this paper is to describe the methodological framework that sustained the broader study carried out. So, after taking into account its specific questions and objectives, we consider the theoretical support of our methodological system of analysis, namely the MAECC®, the document analysis, the content analysis, as well as the context, the *corpus* and the instrument of analysis. Finally, we specify how the research questions can be perceived in the light of the MAECC®, within the implementation developed to meta-analyze the 92 courses of the lusophone community included in the Wikipedia in University Program between 2011 and 2018.

Keywords: Wikipedia Education Program; Lusophone Community; (University) Higher Education; Knowledge Mapping and Systematization; MAECC®.

Résumé:

Sous la devise «Wikipédia appartient à l’éducation», la Fondation Wikimedia a créé en 2010 le programme Wikipédia dans l’éducation, qui inclut le programme Wikipédia à l’Université. Ayant commencé en 2011 en portugais, il était important de cartographier et de méta-analyser les cours mis en œuvre depuis lors, afin de répondre à la question principale suivante: que nous disent les cours du programme Wikipédia à l’Université inscrits sur la plateforme lusophone de Wikipédia? Ainsi, ce texte fait partie d’une étude exploratoire, de nature descriptive et méta-analytique, de nature mixte, intégrant une approche quantitative et qualitative. Dans ce domaine d’action, le MAECC®, Méta-modèle d’analyse et d’exploration des connaissances scientifiques®, a été adopté comme instrument analytique et méthodologique, soutenu simultanément par l’analyse de documents et l’analyse de contenu. Le but est donc de décrire le soutien méthodologique développé pour notre recherche. Dans ce contexte, après avoir pris en compte nos questions et objectifs spécifiques, nous adressons le support théorique inhérent au système méthodologique d’analyse créée, à savoir le MAECC®, l’analyse de documents, l’analyse de contenu, ainsi que le contexte, le *corpus* et l’instrument d’analyse. Enfin, nous identifions comment les questions définies dans la recherche s’articulent avec le modèle méthodologique MAECC®, dans l’implémentation que nous avons réalisée pour méta-analyser les 92 cours qui composent le programme Wikipédia à l’Université de la communauté lusophone entre 2011 et 2018.

Mots-clés: Programme Wikipédia dans l’éducation; Communauté lusophone; Enseignement supérieur universitaire; Cartographie et systématisation de connaissances; MAECC®.

Introdução

Entendendo a rede como interface educativa que integra e proporciona a abertura e a partilha do conhecimento, de acordo com Cardoso, Pestana e Brás (2018), redirecionamos o nosso olhar

especificamente para a Wikipédia, paradigma da Web 2.0, com características próprias e uma amplitude sem precedentes. Esta enciclopédia *online* poderá ser vista como fonte de informação por via da escrita colaborativa e anónima, e pela autorregulação do sistema de construção do conhecimento. Existe neste projeto um inegável contributo para a construção da inteligência coletiva, na aceção de Lévy (1997), constituindo um marco na possibilidade de trabalho colaborativo e na democratização do acesso à informação.

Como referem Knight e Pryke (2012), a Wikipédia é um tema novo e controverso na história da educação. Sob o lema “Wikipedia belongs to education”, a *Wikimedia Foundation*, entidade que suporta financeiramente diversos projetos, entre os quais a Wikipédia, tem apostado em parcerias com instituições educativas através do Programa Wikipédia na Educação (PWE), que por sua vez integra o Programa Wikipédia na Universidade (PWU) (Pestana, 2014, 2015, 2018, 2020). É neste contexto que se considerou pertinente meta-analisar a página relativa aos cursos disponibilizados no contexto do PWU lusófono. Para tal recorreremos, metodologicamente, ao MAECC®.

O artigo está organizado em duas partes. Primeiro, perspetivam-se aspetos associados ao sistema metodológico de análise, onde, após se elencarem as questões e objetivos definidos, se apresenta o suporte teórico que embasa os fundamentos dos métodos assumidos. Depois, apresenta-se o MAECC®, integrando as questões teóricas associadas à análise documental, análise de conteúdo e, resultante desta reflexão, se apresenta ainda o sistema metodológico do presente estudo. Na segunda parte apresenta-se o contexto que o suporta, além do *corpus* de análise e do instrumento de análise que o sustentou.

1. Sistema Metodológico de Análise: fundamentos teóricos e procedimentos enquadradores

A investigação realizada, de que este texto é um recorte, pretendeu dar resposta à seguinte questão central: O que nos dizem os cursos do PWU inscritos na plataforma da Wikipédia Lusófona? Neste âmbito, foram consideradas cinco questões específicas:

- Que áreas curriculares são privilegiadas?
- Que atores estão envolvidos?
- Que estratégias pedagógicas são utilizadas?
- Que produtos educacionais são realizados?
- Qual a tendência de cada universidade envolvida na realização de cursos integrados no PWU?

E, destas questões, emerge como objetivo central o de caracterizar os cursos do PWU inscritos na plataforma da Wikipédia Lusófona, e os objetivos específicos de:

- Identificar as áreas curriculares privilegiadas;
- Identificar os atores envolvidos;



- Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas;
- Identificar os produtos educacionais realizados;
- Identificar a tendência de cada universidade envolvida na realização de cursos integrados no PWU.

Importa referir que os métodos integram os fundamentos filosóficos subjacentes às orientações de uma investigação. Ou seja, ao método utilizado, seja quantitativo, seja qualitativo, está intimamente associado o paradigma que lhe dá suporte. Amado (2013: 30), neste âmbito, refere que é no panorama dos vários paradigmas que se deteta “uma fundamentação filosófica [...] e, sobretudo, uma fundamentação epistemológica [...], que justifiquem as escolhas ao nível das teorias, das estratégias metodológicas e das técnicas a empregar numa investigação”.

A seleção de um só paradigma ou a associação dos dois, para concretizar de forma adequada a investigação, não é consensual (Appolinário, 2006; Carmo e Ferreira, 1998; Morgado, 2012). Existem autores que defendem uma posição consentânea com a adoção de um dos paradigmas, defendendo uma dicotomia absoluta entre as duas naturezas da pesquisa, como por exemplo Flick (2005), Moreira (2002) ou Oliveira (1997) *apud* Appolinário (2006); outros posicionam-se não num dos extremos, mas num contínuo. Isto é, defendem a dimensão contínua da natureza das pesquisas (Brannen, 1992; Casebeer e Verhorf, 1997; de Vries et al, 1992; Newman e Benz, 1998; Steckler et al, 1992, *apud* Appolinário, 2006; Morgado, 2012; Tuckman, 2012). Neste âmbito, Morgado (2012:25) refere que as atuais tendências têm procurado patentear as inúmeras vantagens que resultam da interação de diferentes paradigmas por contraponto ao domínio de uma só escola de pensamento. Assim, “[a]credita-se que o pluralismo teórico possibilita a convivência e a convergência de diferentes perspetivas e formas de ver o mundo, permite diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação”.

Para Quivy e Campenhoudt (2008: 233), não deverão existir métodos pré-determinados, mas sim métodos adequados aos objetivos, ao modelo de análise e às suas hipóteses; “[p]or conseguinte, não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros. Cada um pode prestar os serviços esperados, na condição de ter sido sensatamente escolhido, de ser aplicado sem rigidez e de o investigador ser capaz de medir os seus limites e a sua validade”.

Avançamos com a definição dos dois paradigmas, segundo Reichurd e Cook (1986) *apud* Carmo e Ferreira (2008: 195, 196). Assim, para os autores, o paradigma quantitativo está associado a

“uma concepção global positivista, hipotético-dedutiva, particularista, orientada para os resultados, própria das Ciências Naturais, enquanto o paradigma qualitativo postula uma concepção global fenomenológica, indutiva, estruturalista, subjectiva e orientada para o processo, própria da Antropologia Social [...] cada tipo de método está portanto ligado a uma perspectiva paradigmática própria.”

Amado (2013) reforça esta posição e detalha que cada um dos paradigmas é detentor de regimes de verdade e de critérios de cientificidade divergentes, a saber: “conceito de ciência,



métodos adequados ao objeto e ao objetivo da investigação, procedimentos interpretativos e, ainda, o modo como cada membro da comunidade científica pode reconhecer, valorizar e integrar, na sua própria investigação, o conjunto da investigação dos pares e vice-versa". Das divergências, no campo das concepções, segundo Denzin e Lincoln (2003) *apud* Amado (2013), emergem três aspetos principais: do âmbito ontológico (natureza da realidade); antropológico (natureza humana); epistemológico (natureza do conhecimento, produção e comunicação).

Porque a nossa investigação se assume mista, com predominância qualitativa, como a seguir também indicamos, continuamos a trazer a visão de outros especialistas neste campo. O processo de investigação qualitativa, para Denzin e Lincoln (1994) *apud* Aires (2011: 3), define-se "pela interrelação de três níveis de atividade genérica, sujeitos a uma grande variedade de terminologias como (1) teoria, método e análise, (2) ontologia e epistemologia e (3) metodologia". Para Tuckam (2012: 722), a investigação qualitativa:

"(a) Evidencia uma ênfase fenomenológica, focalizando-se na forma como as pessoas que vivem um determinado acontecimento, o percebem. (b) Desenvolve-se numa situação natural com base nas entrevistas e observações realizadas no "terreno". (c) Consubstancia uma teoria emergente visto que as explicações têm como fundamento as próprias observações."

No que respeita à relação entre estes paradigmas e a investigação em educação, e trazendo a posição de Amado (2013), se por um lado, a investigação em educação possui fundamentos epistemológicos comuns às ciências sociais, por outro, apresenta especificidades próprias que se devem à natureza do próprio objeto sobre o qual se debruça – a educação e a atividade educativa. Já no que respeita à evolução, quer da investigação em educação, quer da investigação nas ciências da educação, estas, ainda segundo o autor, têm apresentado uma enorme evolução desde os finais do século XIX. Mas, se o século XXI apresenta uma evolução positiva na sua concretização, isso deve-se quer à ação educativa, quer à democratização da escola e à subida do nível cultural que a própria escola promoveu. Reforçando este pensamento, Torres e Palhares (2014: 14) referem, "no campo alargado das ciências sociais e da educação, assistiu-se nos últimos anos à multiplicação [...] [de publicações de natureza metodológica] de âmbito nacional e internacional, acompanhando de perto as necessidades crescentes do 'mercado emergente'", posição também antes assumida por Bogdan e Biklen (1994: 11) quando referem que "[a] influência dos métodos qualitativos no estudo de várias questões educacionais é cada vez maior".

Considerando agora o desenho utilizado para responder às questões e aos objetivos de investigação, revelou-se apropriado às características e à dimensão do estudo e desenvolveu-se numa abordagem mista, combinando-se métodos quantitativos e qualitativos. Ao método quantitativo correspondem os factos entendidos sob a concepção positivista, correspondendo a factos objetivamente mensuráveis, em que o papel do investigador se apresenta imparcial e neutro; ao método qualitativo, que se refere a fenómenos associados à interpretação subjetiva dos factos, assume-se, neste caso, e ao invés do anterior, uma realidade que é suportada por fenómenos socialmente construídos, apresentando-se o investigador como não-neutro. No

seu conjunto, pretende-se determinar o facto e compreender o fenómeno. Sobre esta questão, Carvalho (2002: 97) interrelaciona o racional e o empírico referindo que o

“facto é uma observação empiricamente verificada. O termo empírico refere-se à experiência; por sua vez, a experiência é o conhecimento que nos é transmitido pela percepção dos sentidos. A percepção que um observador tem do facto é chamada fenómeno; pessoas diversas podem observar, no mesmo facto, fenómenos diferentes.”

1.1. MAECC®, Meta-modelo de Análise e Exploração do Conhecimento Científico®

De acordo com Pinto, Cardoso e Pestana (2019: 30), a sistematização do conhecimento, consubstanciada na meta-análise mista ou multimodal, permite conciliar a análise documental na perspetiva qualitativa e quantitativa à análise de conteúdo, “privilegiando as teorias propostas por Van Der Maren (1996), categorizadas de acordo com os seguintes níveis: descrição, compreensão, explicação e formalização do conhecimento, os quais promovem uma apropriação de um saber crítico e reflexivo sobre os temas em questão”. Importa, esclarecer o nosso entendimento de meta-análise, secundando-nos, para tal, da perspetiva de Gene Glass, que em 1976 introduziu o termo pela primeira vez. Assim, para Glass (1976: 3), “[m]eta-analysis refers to the analysis of analyses. I use it to refer to the statistical analysis of a large collection of analysis results from individual studies for the purpose of integrating the findings”. Ou seja, de acordo com Cardoso (2007: 24), é “uma técnica estatística que permite combinar os resultados de estudos realizados de forma independente, sobre uma mesma questão, de modo a sintetizar as suas conclusões, extrair conclusões mais fiáveis ou mesmo novas conclusões”. Ainda de acordo com a autora, esta metodologia tem, à semelhança das outras, potencialidades e fragilidades, e considera como potencialidades o facto de surgir como “resposta credível e promissora para a convergência da informação de um ou de múltiplos estudos empíricos”; como fragilidades, que, contudo, podem ser ultrapassadas, retoma as que Martins (2001) expõe:

“1. a combinação de estudos diferentes; 2. a avaliação da qualidade metodológica dos estudos; 3. o enviesamento das publicações a favor de resultados significativos; 4. a heterogeneidade entre os resultados dos diferentes estudos; 5. a utilização de múltiplos resultados de um mesmo estudo; 6. o predomínio dos efeitos principais entre as variáveis, em detrimento dos efeitos de interação e mediação.”

Da meta-análise, considerámos para o nosso estudo, de acordo com Cardoso (2007), as seguintes etapas processuais: (i) a seleção e inclusão de todos os cursos existentes na plataforma do Programa Wikipédia na Universidade; (ii) a definição de critérios de inclusão e exclusão, para a constituição do *corpus*; (iii) o desenvolvimento de categorias de codificação, para abranger a maior parte dos cursos identificados; (iv) a análise e representação gráfica dos resultados e sua distribuição; (v) a combinação de revisões quantitativas e qualitativas.

1.2. Análise documental

Um dos pilares de qualquer investigação é inevitavelmente a análise documental. Como reconhece Cardoso (2007: 36), “[a] análise documental, apesar de ser usada em diferentes áreas científicas, com diferentes fins, é uma ‘técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação’”. Segundo Cechinel, Fontana, Giustina, Pereira e Prado (2016: s.p.), quando um investigador se propõe estudar um objeto socorre-se de diversos instrumentos metodológicos, de acordo “com sua natureza, seu problema de pesquisa e seu referencial teórico, sendo que um dos instrumentos metodológicos se refere à pesquisa e/ou análise de documentos, o que caracteriza a pesquisa documental”. É, assim, um procedimento metodológico fulcral para algumas áreas, nomeadamente na educação. Na perspetiva de Chaumier (1979) *apud* Bardin (2009: 47), esta é definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A autora clarifica que a análise documental permite “passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro)” (*idem*).

Retomando Cechinel et al. (2016: s.p.), estes defendem também que a análise documental se inicia “pela avaliação preliminar de cada documento realizando o exame e a crítica do mesmo, sob o olhar”, dos seguintes elementos: contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto e conceitos-chave. Os elementos de análise podem variar conforme as necessidades do investigador. Após a análise de cada documento, segue-se a análise documental propriamente dita que, ainda para aqueles autores, consiste no

“momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. [...] Porém, o que caracteriza a análise documental em si, é a realização desta análise, baseada na interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa.”

Na perspetiva de Garcia Junior, Medeiros e Augusta (2017: 141), a análise documental refere-se a um conjunto de operações que tem como objetivo analisar documentos “no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas. Compreendemos que essas operações busquem elucidar o conteúdo expresso nos documentos escolhidos para o corpus da pesquisa, de forma que contextualize os assuntos [...] em busca de se inscrever em um status científico”.

Para Silva (1973: 14), os processos de análise de documentos inscrevem-se em duas categorias de métodos que identifica como: clássicos e quantitativos, “derivados da crítica literária e da crítica histórica, temos o princípio da intensividade, que manda extrair o máximo conteúdo de um único documento”; quantitativos, “derivados de técnicas aritméticas, [...] [visando] as normas da extensividade, que determinam a extração da essência basilar de uma série de documentos”. Estes dois métodos não se excluem mutuamente; pelo contrário, “completam-se quando o objetivo analítico visa à apreensão integral da mensagem transmitida no documento” (*ib, idem*).

Neste âmbito, tanto Cechinel et al. (2016) quanto Garcia Junior, Medeiros e Augusta (2017) e Bogdan e Biklen (1994) destacam o que o “documento” abarca. Assim, de acordo com Cechinel

et al. (2016: s.p.), o significado de documento integra diversos entendimentos e concretiza-se de diversas formas, ou seja, “documento é tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’. Os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc.”. Já Garcia Junior, Medeiros e Augusta (2017: 140), no contexto das Ciências da Informação (CI), perspetivam a noção de documento como herdeiro de “influências do movimento Positivista que consideravam como “verdadeiros” apenas os documentos escritos/textuais e ligados a uma instituição como fonte produtora”. Esta situação resulta, segundo os autores, do facto de a escola positivista se centrar nas pesquisas históricas. Já as ciências sociais expandem este sentido (Garcia Junior, Medeiros e Augusta, 2017: 140), e,

“Por esse motivo, o conceito de documento para a CI não pode ficar atrelado apenas à concepção posta pelo modelo positivista de ciência. É importante que tenhamos em mente a diversidade sobre o conceito de informação [...] [uma vez] que existem muitos conceitos de informação e eles estão inseridos em estruturas teóricas mais ou menos explícitas. Quando se estuda a informação, é fácil perder a orientação. Somando a expansão do conceito de documento e a perspectiva da CI que busca focar suas pesquisas para além, dos suportes informacionais, documentos, seguimos em busca de relacionarmos estes elementos com os procedimentos metodológicos que buscam sistematizar a pesquisa científica.”

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994: 180), e no campo da educação, destaca-se a importância de considerar documentos que por vezes são secundarizados pelos investigadores, excluindo-os da categoria de dados, já que “os consideram extremamente subjetivos, representando o enviesamento dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização”. Neste caso consideram “memorandos, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, dossiers, registos dos estudantes, declarações de filosofia, comunicados à imprensa e coisas semelhantes” (*ib, idem*). Sintetizando, a “análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros” (Cellard, 2008 *apud* Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009: 2).

Concluimos este tópico fazendo a ponte para o tópico seguinte – Análise de Conteúdo. Para Bardin (2009: 47), “alguns procedimentos de tratamento da informação documental, apresentam tais analogias com uma parte das técnicas da análise de conteúdo que parece conveniente aproximá-los para melhor diferenciar”; de forma sucinta, sistematizamos esta diferenciação na tabela 1.

Tabela 1: Análise documental e análise de conteúdo (a partir de Bardin, 2009)

ANÁLISE DOCUMENTAL	ANÁLISE DE CONTEÚDO
Foco	
- A documentação trabalha documentos.	- A análise de conteúdos trabalha com mensagens (comunicação).
Caracterização	
- A análise documental faz-se principalmente, por classificação-indexação.	- A análise categorial temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo.



Objetivo	
- Representar de forma condensada a informação, para consulta e armazenamento.	- Manipular mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

1.3. Análise de conteúdo

Para Bardin (2009: 11), a análise de conteúdo apresenta-se como um

“conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados [...]. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade.”

A autora segmenta os possíveis domínios da aplicação da análise de conteúdo quer em código e suporte, quer em quantidade de pessoas implicadas na comunicação. No primeiro caso, identifica o código linguístico (escrito e oral), icónico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes, entre outros) e outros códigos semióticos (música, código olfativo, objetos diversos, comportamentos, espaço, tempo, entre outros). No segundo caso, assinala o monólogo, o diálogo, o grupo restrito e a comunicação em massa.

No que se refere ao campo da análise de conteúdo, apresenta um conjunto de técnicas de análise das comunicações utilizando um único instrumento. Porém, este pode assumir diversas formas, segundo um vasto campo de ação: as comunicações.

Outro elemento que a autora destaca relaciona-se com a descrição analítica que funciona de acordo com “procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (*idem*: 37). Os saberes deduzidos dos conteúdos poderão ser de natureza psicológica, sociológica, histórica e económica, entre outras; importa confrontá-los com os segmentos de definições já adquiridos, evidenciando a sua intenção, ou seja, a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção [...], inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (*idem*: 40). As inferências podem responder a questões como: “o que é que levou a determinado enunciado? [...] quais as consequências que determinado enunciado vai provavelmente provocar?” (*ib*, *idem*).

Outro aspeto ainda que a autora destaca está relacionado com a distinção entre análise de conteúdo e análise linguística. Para tal convoca a posição de Saussure (1978: 48), autor que distingue língua e fala, sendo que

“O estudo da linguagem comporta, portanto, duas partes: uma, essencial, tem por objecto a língua, que é social na sua essência e independente do indivíduo; este estudo é unicamente psíquico; a outra, secundária, tem por objecto a parte individual da linguagem, isto é, a fala, incluindo a fonação; esta é psicofísica.”



Apoiando-se nesta distinção, entre linguagem e língua, Baylon e Fabre (1979: 59) desenvolvem a sistematização que se apresenta na tabela 2.

Tabela 2: Distinção entre língua e linguagem segundo Baylon e Fabre (1979: 59)

LÍNGUA	FALA
1. Um código: estabelecimento de uma correspondência entre imagens e conceitos.	1. Utilização desse código pelos sujeitos falantes.
2. A língua é pura passividade: a sua posse movimenta unicamente as faculdades receptoras do espírito, sobretudo a memória.	2. Tudo o que é actividade, no domínio da linguagem, pertence à fala: <ul style="list-style-type: none">- organização dos signos em frases;- combinação dos sentidos para o sentido global da frase.
3. Um fenómeno social.	3. Um acto individual.

Neste enquadramento, e retomando Bardin (2009: 45), “a análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência)”.

Por último, evidenciamos a posição da autora no que respeita à análise qualitativa e quantitativa. Assim, esta “funda-se na frequência da aparição de determinados elementos da mensagem. A abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais susceptíveis de permitir inferências; por exemplo, a presença (ou a ausência) pode constituir um índice tanto (ou mais) frutífero que a frequência de aparição” (*idem*: 140). Importa ainda salientar que “a análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação. Somente os índices é que são retidos de maneira não frequencial, podendo o analista recorrer a testes quantitativos: por exemplo, a aparição de índices similares em discursos semelhantes” (*ib*, *idem*).

1.4. Sistema metodológico de análise: modelo conceptual

A Figura 1 sistematiza o modelo conceptual construído para o nosso estudo, meta-analítico, nas suas várias fases, que a seguir descrevemos.

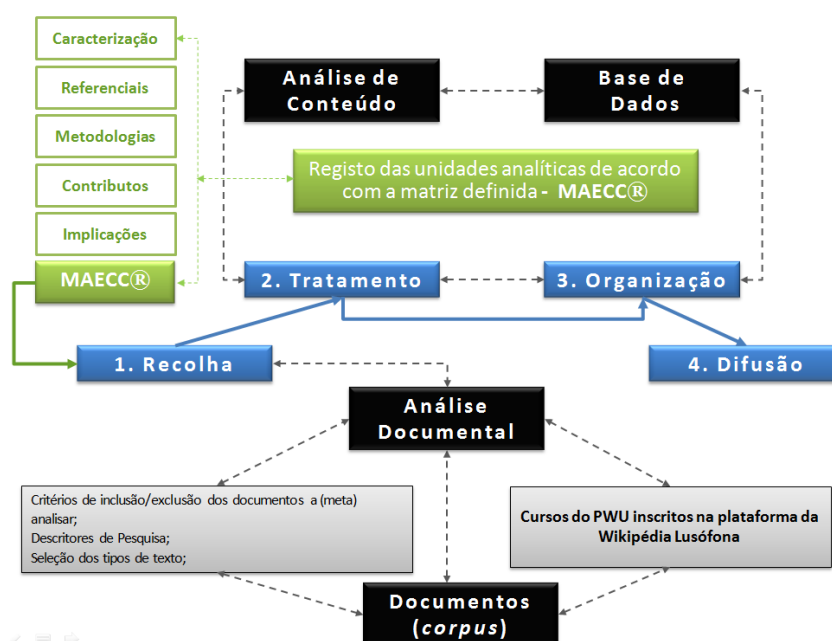


Figura 1: Sistema metodológico de análise: modelo conceptual (a partir de Cardoso, 2007)

De acordo com Cardoso (2007), a fase 1 (Recolha) baseou-se na análise documental e culminou na identificação dos documentos a integrarem o *corpus*. Para o efeito, foram definidos e aplicados os critérios de inclusão e exclusão dos documentos a (meta) analisar e os respetivos descritores de pesquisa. A título ilustrativo, refira-se o filtro temporal considerado: o período entre 2011 e 2018 inclusive. As fases 2 e 3 (Tratamento e Organização) reportam-se a etapas de leituras consecutivas, através das quais a informação dos textos do *corpus* foi progressivamente emergindo de cada documento induzida pela análise de conteúdo, num recurso constante aos dados e num diálogo permanente com os mesmos. No instrumento de análise elaborado foram registadas as unidades analíticas, de acordo com a matriz categorial definida. Importa recordar que tivemos como suporte o MAECC® e, por tal, incorporamos as respetivas cinco dimensões macro (Caracterização, Referenciais, Metodologias, Contributos, Implicações). Os termos identificativos formam os núcleos de significado que emanam, assim, do material de análise; sintetizam os conjuntos temáticos que caracterizam a investigação lusófona no domínio do PWU, para o período de tempo considerado. Tratam-se de *clusters* cujo conteúdo, codificado e sistematizado segundo tipologias de tópicos que emergiram da meta-análise, foi guardado numa base de dados relacional. Esta é, sem dúvida, uma ferramenta muito importante, pois permite, por exemplo, comparar os dados cronológica e/ou tematicamente (por fonte e data dos cursos onde aparecem e/ou por tópico), destacando-se convergências ou divergências, indicativas de significação recíproca ou antagónica. A base de dados criada no Excel apoia informaticamente o meta-modelo de análise do conhecimento. Por último, a fase 4 (Difusão) encerra a sequência metodológica deste estudo.

No ponto seguinte apresentam-se os fundamentos e procedimentos de aplicação do referido sistema metodológico de análise.

2. Sistema Metodológico de Análise: fundamentos práticos e procedimentos de implementação

2.1. Contexto

A página do PWU lusófona, representada na Figura 2, reúne todos os cursos desenvolvidos sob este programa em língua portuguesa. A página de boas-vindas, como o próprio nome indica, serve para dar as boas-vindas aos potenciais interessados no programa e está também direcionada para os atores implicados diretamente no programa – professores, estudantes e wikipedistas.



Figura 2: Ecrã da página de boas-vindas do PWU em língua portuguesa¹

Para além da página de boas-vindas, o programa integra os separadores “Cursos”, “Embaixadores de campus”, “Embaixadores online”, “Recursos” e “Ajuda”. Neste texto apenas consideramos os dados que integram a aba “Cursos”, porque, como aludido, tratar-se de um recorte de um estudo mais vasto.

Assim, na aba “Cursos”, representada na Figura 3, estão agregados e apresentados os cursos ministrados neste programa em língua portuguesa. À data da definição do *corpus* a meta-analisar, o último registo era o curso “Extensão: Reformulação e construção de verbetes da Wikipédia na área de Teoria da História”; mas, sendo do primeiro semestre de 2019, não foi incluído no *corpus*.

¹ https://goo.gl/EdXKkLs [20 de novembro de 2019].



Figura 3: Ecrã da aba “Cursos” da página do PWU em língua portuguesa²

2.2. Corpus de (meta) análise

A aba de “Cursos” da página do PWU lusófona entre 2011 e 2018 perfaz 92 cursos. Na Tabela 3 damos conta quer dos documentos/cursos (92) que constituem o *corpus* de análise, quer a sua codificação – para além da designação do curso, identificamos a instituição de ensino superior associada, bem como o respetivo *link* (se disponível).

Tabela 3: *Corpus* de meta-análise

Curso	Universidade
1. Desenvolvimento de Software Livre	Universidade de S. Paulo (Instituto de Matemática)
2. Sistemas Multimidia	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
3. Tópico Especial em História Antiga - “A história romana na Wikipédia”	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
4. História da Cultura	Universidade Estadual Paulista
5. Eletromagnetismo	Universidade Federal do Rio de Janeiro
6. Espalhamento Elástico de Luz e Raios-X por Biosistemas	Universidade de S. Paulo
7. Política Cultural	Universidade de S. Paulo
8. Antiguidade Clássica	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
9. Memória e Vivência	Universidade Estadual Paulista
10. Curso de extensão	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
11. Direito Sanitário	Fundação Getúlio Vargas

² <https://bit.ly/31jyHVv> [20 de novembro de 2019].



12. <u>Atividades Acadêmico-Científico-Culturais</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>
13. <u>Cidade e Imaginário</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>
14. <u>Química Geral e Experimental</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>
15. <u>Equações Diferenciais</u>	<u>Universidade Estadual Paulista</u>
16. <u>Design e Editoração</u>	<u>Faculdades Integradas Rio Branco</u>
17. <u>Física III-C - Física para engenharia</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
18. <u>Literatura - Teoria e Crítica</u>	<u>Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia</u>
19. <u>Sistemas de Produção I</u>	<u>Universidade Federal do Paraná</u>
20. <u>Tópicos Especiais em Biologia Evolutiva</u>	<u>Universidade Federal do Espírito Santo</u>
21. <u>Língua Latina 2</u>	<u>Universidade Federal do Espírito Santo</u>
22. <u>Evolução</u>	<u>Universidade Federal do Espírito Santo</u>
23. <u>Introdução às Tecnologias da Comunicação</u>	<u>Universidade Federal Fluminense</u>
24. <u>Antropologia e Sociologia - Grandes Pensadores Brasileiros</u>	<u>Universidade Federal do Rio de Janeiro</u>
25. <u>Eletromagnetismo II</u>	<u>Universidade Federal do Rio de Janeiro</u>
26. <u>Seminário de Pesquisa em Cultura Histórica e Documento</u>	<u>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</u>
27. <u>Física III-C – Física para engenharia</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
28. <u>Instrumentação Física</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
29. <u>Cálculo Numérico</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
30. <u>Aplicações da Matemática - A</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
31. <u>Introdução ao Cálculo Fracionário</u>	<u>Universidade Estadual Paulista</u>
32. <u>Sociedade de Consumo e Litígios em Massa</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>
33. <u>Tradução Inglês - Português</u>	<u>Universidade Gama Filho</u>
34. <u>Planejamento Wikipédia na Universidade com FGV SP</u>	<u>Fundação Getulio Vargas (SP)</u>
35. <u>Introdução às Tecnologias da Comunicação</u>	<u>Universidade Federal Fluminense</u>
36. <u>WikiProjeto Medicina</u>	<u>WikiProjeto Medicina</u>
37. <u>Física IV Civil (FIS01223)</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
38. <u>Cálculo Numérico (MAT01169)</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
39. <u>Tradução do Alemão</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
40. <u>Introdução às Tecnologias da Comunicação</u>	<u>Universidade Federal Fluminense</u>
41. <u>Física III-C - Física para engenharia</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
42. <u>Instrumentação Física</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>



43. Física IV Civil (FIS01223)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
44. Cálculo Numérico (MAT01169)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
45. O Mundo Helenístico	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
46. Introdução às Tecnologias da Comunicação	Universidade Federal Fluminense
47. Ciência Política	Faculdade Cásper Líbero
48. Matemática Aplicada II (MAT01168) (2014-2)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
49. Análise I (MAP0101)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
50. Cálculo Numérico (MAT01169)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
51. Termodinâmica e Mecânica Estatística (FIS01232)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
52. Gestão de Pessoas	Universidade Federal de Uberlândia
53. Liderança e Comportamento Organizacional	Universidade Federal de Uberlândia
54. Ciência Política	Faculdade Cásper Líbero
55. Sociologia	Faculdade Cásper Líbero
56. Gestão de Pessoas II	Universidade Federal de Uberlândia
57. Gestão de Pessoas I	Universidade Federal de Uberlândia
58. Criação de verbetes sobre História da Antiguidade Ocidental	Universidade Federal de Santa Catarina
59. Laboratório didático de Física e Práticas Pedagógicas VII	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
60. Física III-C - Física para engenharia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
61. Comportamento Organizacional	Universidade Presbiteriana Mackenzie
62. Evolução: o sentido da vida	Universidade Estadual de Santa Cruz
63. Criação de verbetes sobre História da Antiguidade Ocidental	Universidade Federal de Santa Catarina
64. Laboratório didático de Física e Práticas Pedagógicas VII	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
65. Instrumentação Física	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
66. Física III-C - Física para engenharia	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
67. Wikipédia na Universidade/Cursos/Contextos Educacionais	Universidade Aberta
68. Evolução: o sentido da vida	Universidade Estadual de Santa Cruz
69. Ecologia Geral	Universidade Estadual de Santa Cruz
70. Ciência Política	Faculdade Cásper Líbero
71. Biologia da Conservação	Universidade Estadual de Santa Cruz



72. <u>Ecologia Geral</u>	<u>Universidade Estadual de Santa Cruz</u>
73. <u>Criação de verbetes sobre História da Antiguidade Ocidental</u>	<u>Universidade Federal de Santa Catarina</u>
74. <u>Laboratório didático de Física e Práticas Pedagógicas VII</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
75. <u>Introdução ao Cálculo Fracionário</u>	<u>Universidade Estadual Paulista</u>
76. <u>Ciência Política</u>	<u>Faculdade Cásper Líbero</u>
77. <u>Comportamento Humano nas Organizações</u>	<u>Universidade Presbiteriana Mackenzie</u>
78. <u>Gerenciamento Editorial em Mídias Digitais: Jornalismo de Dados</u>	<u>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</u>
79. <u>Caminhão com Ciência</u>	<u>Universidade Estadual de Santa Cruz</u>
80. <u>Tópicos Especiais em Ciência da Informação</u>	<u>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</u>
81. <u>Criação de verbetes sobre História da Antiguidade Ocidental</u>	<u>Universidade Federal de Santa Catarina</u>
82. <u>Laboratório didático de Física e Práticas Pedagógicas VII</u>	<u>Universidade Federal do Rio Grande do Sul</u>
83. <u>Gerenciamento Editorial em Mídias Digitais: Jornalismo de Dados</u>	<u>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</u>
84. <u>Gerenciamento Editorial em Mídias Digitais: Jornalismo de Dados</u>	<u>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</u>
85. <u>Extensão: Reformulação e construção de verbetes da Wikipédia na área de Teoria da História.</u>	<u>Universidade Federal de Santa Catarina</u>
86. <u>Extensão: Reformulação e construção de verbetes da Wikipédia na área de Teoria da História.</u>	<u>Universidade Federal de Santa Catarina</u>
87. <u>História Moderna II</u>	<u>Universidade Federal de São Paulo</u>
88. <u>Seminário de Pesquisa em História Antiga</u>	<u>Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro</u>
89. <u>Introdução à Biofotônica</u>	<u>Inspere</u>
90. <u>Gerenciamento Editorial em Mídias Digitais: Jornalismo de Dados</u>	<u>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo</u>
91. <u>Audiologia Educacional e Reabilitação Auditiva</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>
92. <u>Editatona de Prevenção em Saúde</u>	<u>Universidade de São Paulo</u>

2.3. Instrumento de análise

O nosso instrumento analítico-metodológico, na senda de Alarcão (1999) e Canha (2001) *apud* Cardoso (2007), é um instrumento dinâmico que foi sendo construído, primeiro, a partir de uma leitura flutuante dos documentos (cursos da página lusófona do PWU entre 2011 e 2018) e, mais



tarde, por análises mais finas das suas componentes, assumindo sempre as validações exigidas pelo modelo até à sua estabilização. Nas palavras de Cardoso (2007: 50), o processo é “[i]nteractivo, porque as referidas transformações foram sendo sugeridas pelo quadro teórico (conceptual) que [se] ia construindo e pelos ‘ecos de analogia’ que iam emergindo da análise do *corpus*”.

Após a estabilização da grelha meta-analítica, esta integra, na sua versão final (Quadro 1), cinco categorias macro que se segmentam em subcategorias (meso), e, no caso das categorias Referenciais e Metodologias, se segmentam ainda em subcategorias micro.

1. CARACTERIZAÇÃO 1.1. Designação Curso: 1.2. Instituição de Ensino Superior: 1.3. Ano/Semestre: 1.4. País:
2. REFERENCIAIS 2.2. Área Curricular 2.2.1. Ciências Exatas: 2.2.2. Ciências Sociais e Humanas:
3. METODOLOGIAS 3.1. Atores (participantes nos cursos) 1.3.1. Docentes: 1.3.2. Estudantes: 1.3.3. Embaixadores 3.2. Formato/Tipologia de disponibilização dos cursos:
4. CONTRIBUTOS 4.1. Nível de Acesso à informação:
5. IMPLICAÇÕES Articulação a outras iniciativas:

Quadro 1: Grelha Meta-análise de suporte ao estudo

Na Tabela 4 são retomadas as categorias enunciadas no instrumento de análise para especificar os diversos níveis que encerra (macro, meso e micro).

Tabela 4: Meta categorias de análise definidas para o estudo

Categorias Macro do MAECC®	Descrição/Categorias e Subcategorias (cf. Níveis meso e micro do MAECC®)
1. Caracterização	Nesta dimensão macro do MAECC® pretende-se identificar: <ul style="list-style-type: none">- Designação do Curso;- Instituição de Ensino Superior;- Ano e Semestre;- País onde foi desenvolvido.

2. Referenciais	Nesta dimensão macro do MAECC® pretende-se identificar: - Áreas Curriculares implementadas (nível meso), nomeadamente Ciências Exatas / Ciências Sociais e Humanas (nível micro).
3. Metodologias	Nesta dimensão macro do MAECC® pretende-se identificar: - Atores (participantes nos cursos), nomeadamente Docentes, Estudantes e Embaixadores da Wikipédia (nível micro). - Formato/Tipologia de disponibilização dos cursos.
4. Contributos	Nesta dimensão macro do MAECC® pretende-se identificar: - Nível de Acesso à informação.
5. Implicações	Nesta dimensão macro do MAECC® pretende-se Identificar: - Articulação a outras iniciativas.

Considerando ainda as dimensões macro do MAECC®, é possível relacioná-las com as questões do nosso estudo (Figura 4).

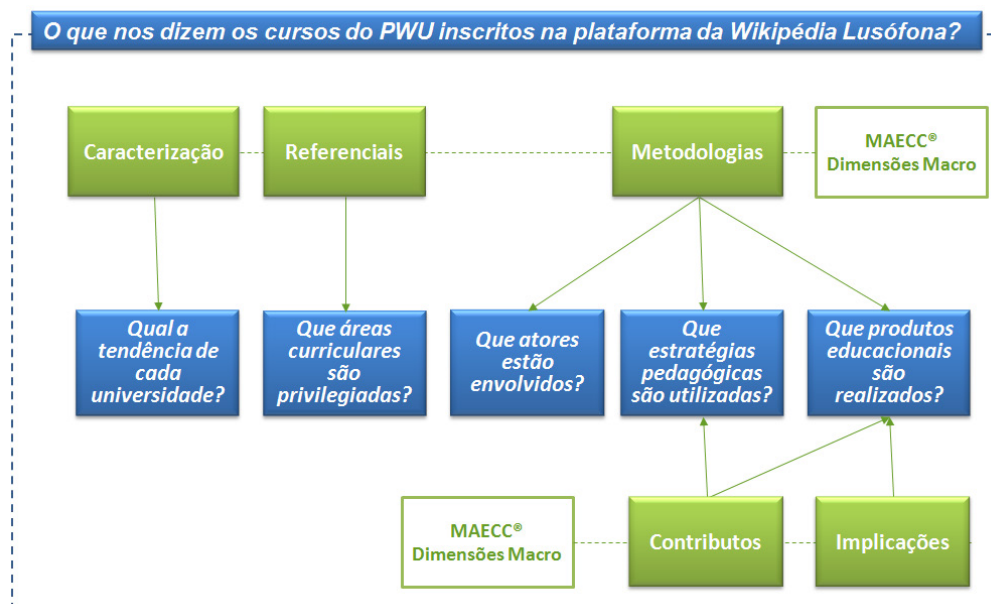


Figura 4: Articulação Questões/Dimensões macro do estudo

Antes de concluir, recordamos que a partir da grelha de meta-análise apresentada (cf. Quadro 1), os dados foram carregados e agregados numa base de dados relacional, concretizada em Excel, permitindo que pudéssemos dar resposta à problemática de partida e às questões específicas da investigação, e concretizar os objetivos (geral e específicos) que nos propusemos alcançar.

Conclusões

O PWU pretende conjugar esforços da comunidade de wikipedistas com docentes e estudantes universitários para melhorar/criar artigos da Wikipédia, o que se assume positivo para todos os intervenientes. Neste contexto, é adicionado conteúdo à Wikipédia, possibilitando, assim, que os estudantes adquiram um maior conjunto de competências comparativamente às alcançadas numa atividade tradicional (Pestana, 2014, 2015, 2018, 2020).

Entendeu-se, pois, relevante identificar o conjunto de evidências para mapear a informação dos cursos apresentados na página lusófona do PWU entre 2011 e 2018, num total de 92, que consubstanciam o nosso *corpus*, em particular no que se refere às categorias macro do MAECC®: Caracterização, Referenciais, Metodologias, Contributos e Implicações. O MAECC® permitiu desenhar o sistema metodológico de análise do estudo, apresentado neste texto, e posteriormente percorrer as etapas que resultaram no levantamento de categorias a meta-analisar, as quais foram depois transpostas para a grelha-instrumento de recolha de dados.

Concluindo, somos inspiradas a concordar com Bolívar (2012: 255) quando reconhece que “não é possível prosperar se não nos basearmos na evidência dos dados”. Assim, e a terminar, esperamos que os nossos dados possam prosperar e ser colocados no centro da melhoria de práticas pedagógicas, educacionais, de formação e de investigação, incluindo as nossas, no contexto do ensino superior universitário.

Referências

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da Ciência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Baylon, C. e Fabre, P. (1979). *Iniciação à Linguística*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos. O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Cardoso, T. (2007). *Interacção verbal em aula de línguas: meta-análise da investigação portuguesa entre 1982 e 2002*. Universidade de Aveiro. Tese de doutoramento.
- Cardoso, T., Pestana, F. & Brás, S. (2018). *A Rede como Interface Educativa: uma Reflexão em Torno de Conceitos Fundamentais*. In Revista Interfaces Científicas – Educação, 6(3), pp. 41-52. DOI-10.17564/2316-3828.2018v6n3p41-52.
- Carmo, H. e Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação, Guia de Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.



- Carvalho, E. (2002) *Metodologia do Trabalho Científico. “Saber-Fazer” da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Cechinel, A.; Fontana, S.; Giustina, K.; Pereira, A. & Prado, S. (2016). Estudo/Análise Documental: uma Revisão Teórica e Metodológica. In *Revista Criar Educação*, 5(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ce.v5i1.2446>
- Flick, U. (2005). Qualitative Research in Sociology in Germany and the US—State of the Art, Differences and Developments. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 23. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503230> [24 de agosto de 2017].
- Garcia Junior, E.; Medeiros, S. & Augusta, C. (2017). Análise documental: uma metodologia da pesquisa para a Ciência da Informação. *Revista Telemática*, 13(7), pp. 138-150. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2017v13n7.35383>
- Glass, G. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *American Educational Research Association*, 5(10), pp. 3-8.
- Knight, C. e Pryke, S. (2012). Wikipedia and the University, a case study. In *Teaching in Higher Education*, 17(6), pp. 1-11. DOI: 10.1080/13562517.2012.666734.
- Lévy, P. (1997). *A Inteligência Colectiva. Para uma antropologia do ciberespaço*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DeFacto Editores.
- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Universidade Aberta. Tese de Mestrado.
- Pestana, F. (2015). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: Práticas Formativas e Pedagógicas no Ensino Básico Português*. Universidade Aberta. Tese de Mestrado.
- Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como recurso educacional aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Tese de Doutoramento. Universidade Aberta.
- Pestana, F. (2020). *Programa Wikipédia na Universidade: meta-análise dos cursos da comunidade lusófona entre 2011 e 2018*. Universidade Aberta. Relatório de Pós-doutoramento.
- Pinto, J.; Cardoso, T. & Pestana, F. (2019). Competência Digitais, Qualificação e Empregabilidade: Mapeamento dos documentos em Português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. Em *Revista de Educação a Distância e Elearning – RE@D*, 2(1), pp. 26-45.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Sá-Silva, J.; Almeida, C. & Guindani, J. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Em *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1(1), pp. 1-15.
- Saussure, F. (1978). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Silva, A. (1973). Teoria e Prática da Análise Documental. Em *Revista do Serviço Público*, 108(1), jan/abr, pp. 13-23. DOI: <https://doi.org/10.21874/rsp.v0i1.2413>.
- Torres, L. e Palhares, J. (2014). As investigações que se fazem... rotas de pesquisa e tendências dominantes. In Torres, L. e Palhares, J. (Org.). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação*, pp. 13-37. Braga: Universidade do Minho.
- Tuckman, B. (2012). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.