

**Universidade Aberta**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**A Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso num curso de Biblioteconomia e Documentação**

**Marcelino Dias Muandichalira**

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**2024**

**Universidade Aberta**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**A Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso num curso de Biblioteconomia e Documentação**

**Marcelino Dias Muandichalira**

**Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso e co-orientada pela Doutora Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho**

**2024**

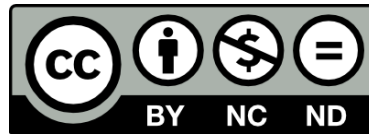
A investigação realizada no âmbito desta dissertação está integrada nas linhas de investigação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento **Laboratório de Educação a Distância e eLearning**<sup>1</sup> (UID 4372/FCT), da Fundação para a Ciência e Tecnologia.



---

<sup>1</sup><https://lead.uab.pt>

## LICENÇA *CREATIVE COMMONS*



Este trabalho está licenciado sob a Licença *Creative Commons* Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Esta licença permite que os utilizadores copiem e distribuam o material em qualquer meio ou formato, de forma não adaptada, apenas para fins não comerciais e desde que seja atribuída a autoria ao criador.

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.pt>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pelo dom de vida e por tudo que tem feito em nossas vidas.

Um reconhecimento especial é devido às minhas orientadoras Prof. Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso e Doutora Filomena Pestana pela disponibilidade, paciência, apoio, opiniões e críticas no melhor encaminhamento da pesquisa, pois são verdadeiras “mães académicas” para mim.

À coordenação do MGIBE (16.<sup>a</sup> edição), as Prof. Doutoradas Glória Basto e Ana Novo.

Às colegas do MGIBE, especialmente a Maria Emília Rodrigues e a Deolinda Marques.

Igualmente, o reconhecimento e apreço aos meus irmãos Alzira, Jone, Ana, Ester, Verónica, Júlia (pelo apoio moral e financeiro) e António.

A todos os estudantes e docentes do curso de graduação em Biblioteconomia e Documentação da Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica pela disponibilidade em participar na pesquisa.

E, por último, não menos importante, a todos os que muito, direta ou indiretamente, apoiaram incondicionalmente com amizade, paciência e encorajamento na superação dos obstáculos ocorridos em todo o processo.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho académico à minha família, especialmente à minha esposa Seriza Serrano Jequessene, e aos meus filhos Eugénia da Troia, Elton Jone Dias e Emarsel Dias, pois constituem a minha fonte de inspiração.

Aos meus pais Dias Muandichalira e Joana Bulaque (*in memoriam*).

## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declarado ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

## STATEMENT OF INTEGRITY

*I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.*

*I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, n.º 215, November 6th 2013).*

Universidade Aberta, 13.12.2024

Nome completo/*Full name:*

Marcelino Dias Muandichalira

Assinatura/*Signature:*

A handwritten signature in purple ink that reads "Marcelino Dias Muandichalira". The signature is written in a cursive style and is positioned below the printed name.

# **A Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso num curso de Biblioteconomia e Documentação**

## **RESUMO**

A presente pesquisa, intitulada *A Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso num curso de Biblioteconomia e Documentação*, pressupõe sinalizar quer as perceções, quer as práticas de estudantes e professores do ensino superior em Moçambique, designadamente daquele curso da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, sobre a Wikipédia enquanto recurso de ensino e de aprendizagem, nomeadamente como Recurso Educacional Aberto. Importa notar que a Wikipédia joga um papel preponderante na atual Sociedade da Informação, incluindo em Moçambique. Este facto pode ser explicado pela facilidade do seu acesso e gratuidade, permitido, inclusivamente, trabalhar online e offline.

Metodologicamente, enveredou-se por um estudo misto, ou seja, a pesquisa combina o paradigma positivista com o paradigma qualitativo ou interpretativo. No estudo de caso levado a cabo recorreu-se ao inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. Assim, foram implementados dois questionários, disponibilizados online, um dirigido aos professores e outro aos estudantes. Para o tratamento e a análise dos dados foi utilizada sobretudo a estatística descritiva.

Da análise de dados recolhidos pode concluir-se que tanto professores como estudantes consideram que a Wikipédia é um projeto que permite o acesso de todos à informação. Contudo, denota-se ainda que há a necessidade de que a informação da Wikipédia seja suportada por outras fontes. Além disso, consideram que em comparação com há cinco anos a Wikipédia é atualmente mais utilizada, evidenciando-se alguma abertura na sua utilização enquanto recurso de ensino e de aprendizagem. Por sua vez, nem professores nem estudantes do curso de Biblioteconomia e Documentação da Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica se têm destacado na criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia, o que sugere a pertinência de lhes proporcionar formação para o efeito.

## **Palavras-chave**

Wikipédia, Recurso de Ensino e Aprendizagem, Ensino Superior, Moçambique, Biblioteconomia e Documentação.

# **Wikipedia as a Teaching and Learning Resource in Higher Education in Mozambique: case study in a Library and Documentation graduation program**

## **ABSTRACT**

This research, entitled *Wikipedia as a Teaching and Learning Resource in Higher Education in Mozambique: case study in a Library and Documentation graduation degree program*, aims to highlight both the perceptions and practices of Higher Education students and teachers in Mozambique, namely of that programme at the Higher School of Journalism, in the Manica Delegation, regarding Wikipedia as a teaching and learning resource, namely as an Open Educational Resource. It is important to note that Wikipedia plays a preponderant role in the current Information Society, including in Mozambique. This fact is can be explained by the easiness of its access and because it is free of charge, as well as allowing to work online and offline.

Methodologically, a mixed study was adopted, that is, the research combines the positivist paradigm with the qualitative or interpretative paradigm. In the case study carried out, a questionnaire survey was used as a data collection instrument. Thus, two questionnaires were implemented and made available online, one aimed at teachers and the other at students. Descriptive statistics were mainly used for data processing and analysis.

From the analysis of the data collected, we can conclude that both teachers and students consider Wikipedia to be a project that allows everyone to access information. However, it is also clear that there is a need for Wikipedia information to be supported by other sources. Furthermore, they consider that Wikipedia is currently used more than it was five years ago, showing some openness in its use as a teaching and learning resource. In turn, neither teachers nor students of the Librarianship and Documentation degree program of the Academic Delegation of the Higher School of Journalism in Manica, Mozambique, have stood out in the creation and/or updating of articles on Wikipedia, which suggests the relevance of training them for this purpose.

## **Keywords**

Wikipedia, Teaching and Learning Resource, Higher Education, Mozambique, Librarianship and Documentation.

# ÍNDICE GERAL

RESUMO.....	VII
ABSTRACT .....	VIII
ÍNDICE GERAL .....	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	XI
ÍNDICE DE QUADROS .....	XV
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XVI
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS .....	XVIII
INTRODUÇÃO .....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA .....	5
1. Biblioteconomia e Documentação.....	6
2. Recursos Educacionais Abertos .....	17
3. Wikipédia .....	31
3.1. Literacia da Informação.....	42
3.2. Literacia Digital.....	44
CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	48
1. Questões e Objetivos da Investigação.....	48
2. Paradigma e Design da Investigação.....	49
2.1. Contexto do estudo empírico.....	55
2.2. Participantes do estudo empírico .....	62
2.3. Procedimentos Metodológicos .....	63
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS.....	65
1. Estudantes e a Wikipédia.....	65
1.1. Caracterização da amostra relativa aos estudantes inquiridos .....	65
1.2. Perceção e Utilização da Wikipédia .....	67
2. Professores e a Wikipédia .....	89
2.1. Caracterização da amostra relativa aos professores .....	89

2.2. Percepção e Utilização da Wikipédia .....	91
CONCLUSÕES .....	109
1. Conclusões do estudo.....	109
2. Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras .....	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	118
ANEXOS .....	125
Anexo I – Matriz do questionário realizado aos docentes da ESJ – Manica	126
Anexo II – Matriz do questionário realizado aos estudantes da ESJ – Manica .....	127
Anexo III – Questionário endereçado aos docentes da ESJ – Manica .....	128
Anexo IV – Questionário endereçado aos estudantes da ESJ – Manica ....	136
Anexo V – Dados estatísticos de acesso e download dos REA (UAb) entre 2009/2022 .....	144
Anexo VI – Declaração de autorização do Sr. Diretor da ESJ – Manica.....	147

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por sexo .....	66
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por faixa etária .....	66
Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por habilitações académicas de ingresso .....	66
Gráfico 4– Distribuição dos estudantes por ano do Curso de Biblioteconomia e Documentação .....	67
Gráfico 5– Perceções dos estudantes relativamente ao projeto Wikipédia .....	68
Gráfico 6 – Grau de conhecimento dos estudantes relativo à Wikipédia e Britannica Online .....	69
Gráfico 7– Grau de preferência dos estudantes relativo aos projetos Wikipédia e Britannica Online .....	69
Gráfico 8 – Frequência de acesso dos estudantes à Wikipédia .....	70
Gráfico 9 – Razões pelas quais os estudantes acedem à Wikipédia .....	70
Gráfico 10 – Expectativas dos estudantes relativamente à Wikipédia .....	71
Gráfico 11 – Aspetos que os estudantes valorizam no projeto Wikipédia .....	72
Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes relativamente aos idiomas em que procuram informação na Wikipédia .....	73
Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes relativamente à utilização do idioma predominante em que procuram informação na Wikipédia .....	73
Gráfico 14 – Distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que utilizam a Wikipédia.....	74
Gráfico 15 – Perceção dos estudantes relativamente à utilidade da Wikipédia	75
Gráfico16 – Perceção dos estudantes relativamente à credibilidade da Wikipédia .....	76
Gráfico 17 – Perceção dos estudantes relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia .....	77
Gráfico 18 – Perceção dos estudantes relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia .....	78
Gráfico 19 – Distribuição dos estudantes relativamente à atualização e/ou criação de um artigo na Wikipédia .....	79
Gráfico 20 – Razões que motivaram os estudantes a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia.....	79

Gráfico 21 – Distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que criaram e/ou atualizam um artigo na Wikipédia.....	80
Gráfico 22 - Razões pelas quais os estudantes nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia.....	80
Gráfico 23 – Posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes, no âmbito dos cursos que frequentam .....	81
Gráfico 24 – Distribuição dos estudantes relativamente à solicitação de construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito dos cursos que frequentam .....	82
Gráfico 25 – Distribuição dos estudantes relativamente às razões que levaram à construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito do seu curso .....	83
Gráfico 26 – Tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes .....	84
Gráfico 27 – Tipologia de artigos solicitados aos estudantes no âmbito do seu curso .....	84
Gráfico 28 – Razões que os estudantes atribuem à não criação e/ou alteração de um artigo na Wikipédia no âmbito do curso que se encontram a frequentar	85
Gráfico 29 – Perceção dos estudantes respondentes relativamente à utilização da Wikipédia por estudantes em comparação com há cinco anos atrás .....	86
Gráfico 30 – Razões pelas quais os estudantes respondentes consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte de estudantes do que há cinco anos atrás .....	86
Gráfico 31 – Distribuição dos estudantes no que concerne a referência, pelos professores, no âmbito das atividades letivas, ao uso da Wikipédia.....	87
Gráfico 32 – Distribuição dos estudantes de acordo com a referência feita pelos professores à Wikipédia no âmbito do seu curso .....	87
Gráfico 33 – Perceções que os estudantes têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia.....	88
Gráfico 34 – Distribuição dos professores inquiridos por sexo.....	89
Gráfico 35 – Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária.....	89
Gráfico 36 – Distribuição dos professores por habilitações académicas.....	90
Gráfico 37 – Distribuição dos professores por licenciaturas em que lecionam	90

Gráfico 38 – Distribuição dos professores por anos de docência na Escola Superior de Jornalismo.....	90
Gráfico 39 – Grau de conhecimento dos professores relativo à Wikipédia e Britannica Online .....	91
Gráfico 40 – Grau de preferência dos professores relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online.....	91
Gráfico 41 – Frequência de acesso à Wikipédia dos professores inquiridos ...	93
Gráfico 42 – Razões pelas quais os professores inquiridos acedem à Wikipédia .....	93
Gráfico 43 – Expectativas dos professores relativamente à Wikipédia .....	94
Gráfico 44 – Aspetos que os professores respondentes valorizam no projeto Wikipédia.....	95
Gráfico 45 – Idiomas em que os professores procuram informação na Wikipédia .....	96
Gráfico 46 – Idioma predominante em que os professores procuram informação na Wikipédia.....	96
Gráfico 47 – Frequência com que os professores utilizam a Wikipédia .....	97
Gráfico 48 – Perceção dos professores relativamente à utilidade da Wikipédia .....	97
Gráfico 49 – Perceção dos professores relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia .....	98
Gráfico 50 – Perceção dos professores relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia.....	99
Gráfico 51 – Razões que motivaram os professores a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia.....	100
Gráfico 52 – Frequência com que os professores criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia.....	100
Gráfico 53 – Razões pelas quais os professores nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia.....	101
Gráfico 54 – Posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia no âmbito da sua atividade docente.....	102
Gráfico 55 – Razões pelas quais os professores solicitaram a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente .	102

Gráfico 56 – Tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes pelos professores .....	104
Gráfico 57 – Tipologia de artigos solicitados pelos professores aos estudantes no âmbito da atividade docente.....	104
Gráfico 58 – Razões pelas quais os professores nunca solicitaram no âmbito da sua atividade docente a criação e/ou atualização de um artigo da Wikipédia	105
Gráfico 59 – Percepção dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes em comparação com há cinco anos.....	106
Gráfico 60 – Razões pelas quais os professores consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte dos estudantes do que há cinco anos .....	106
Gráfico 61 – Distribuição dos professores que se referiram nas suas atividades letivas à Wikipédia.....	107
Gráfico 62 – Percepções que os professores têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia.....	108

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Percurso com vista a alcançar uma enciclopédia universal .....	9
Quadro 2 – Licenças Creative Commons (condições) .....	29
Quadro 3 – Combinações possíveis a partir das condições consideradas .....	29
Quadro 4 – Quadro-Síntese relativos à conceção, caracterização, utilização e finalidades da Wikipédia por parte dos públicos-alvo da investigação .....	40
Quadro 5 – Quadro-Síntese relativo à criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia pelos professores e estudantes inquiridos .....	41
Quadro 6 – Enquadramento de suporte á Literacia da Informação na Universidade de Derby e atividades com a Wikipédia.....	44
Quadro 7 – Características diferenciadoras da investigação quantitativa e qualitativa .....	54
Quadro 8 – Número de estudantes no segundo semestre de 2022 nas três licenciaturas .....	59
Quadro 9 – Corpo docente no segundo semestre de 2022.....	59
Quadro 10 – Currículo da Licenciatura de Biblioteconomia e Documentação .	61
Quadro 11 – Quadro síntese relativo às perceções que os públicos-alvo têm da Wikipédia.....	111
Quadro 12 – Quadro síntese relativo aos usos que os públicos-alvo fazem da Wikipédia.....	113
Quadro 13 – Quadro síntese relativo à integração da Wikipédia no contexto das práticas letivas no ensino superior .....	114
Quadro 14 – Quadro síntese relativo à criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia pelos professores e estudantes inquiridos .....	115

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Moldura conceptual para a implementação da Web 2.0 no Ensino Superior.....	2
Figura 2 – Logótipo da Encyclopædia Britannica. ....	8
Figura 3 - Wikipédia Impressa na Hayden Library.....	10
Figura 4 - Logótipo do Repositório Aberto (UAb) .....	11
Figura 5 - Logótipo da comunidade/coleção PeriódicosREA (UAb) .....	11
Figura 6 - Logótipo da comunidade/coleção REA (UAb).....	11
Figura 7 – Dados estatísticos (parciais) de acesso e download dos REA (UAb) entre 2009 e 2022 .....	12
Figura 8 – Fenómenos associados à abertura na Educação .....	18
Figura 9 – Conceito de Educação Aberta.....	19
Figura 10 – Relação Recursos/Educacionais/Abertos .....	20
Figura 11 – Mapa concetual relativo ao movimento de Acesso Aberto.....	25
Figura 12 – Relação CopyRight/Creative Commons/Domínio Público.....	27
Figura 13 – Logótipo comemorativo dos 20 anos de existência.....	28
Figura 14 – Espectro das licenças Creative Commons entre domínio público e todos os direitos reservados.....	30
Figura 15 – Exemplos de Plataformas que utilizam as Licenças Creative Commons.....	31
Figura 16 – Licença Creative Commons da Wikipédia.....	31
Figura 17 – Captura de ecrã da página inicial da Wikipédia .....	34
Figura 18 – Projetos-irmãos da Wikipédia.....	34
Figura 19 – Dados relativos a visualizações em Moçambique de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023 .....	36
Figura 20 – Dados relativos a visualizações em Brasil de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023 .....	37
Figura 21 – Dados relativos a visualizações em Portugal de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023 .....	38
Figura 22– Os três níveis de literacia digital.....	46
Figura 23 – Triângulo ilustrativo dos processos educativos .....	50
Figura 24 – Mapa da Província de Manica em Moçambique.....	57
Figura 25 – Logótipo da Escola Superior de Jornalismo .....	58

Figura 26 – Logótipo da Escola Superior de Jornalismo reproduzido numa parede exterior do edifício da respetiva Delegação Académica em Manica ..... 58

## LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

ALA – *American Library Association*

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

AGP – Acordo Geral de Paz

ESJ – Escola Superior de Jornalismo

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IE – Investigação em Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

PEA – Práticas Educacionais Abertas

REA – Recursos Educacionais Abertos

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

RI – Repositórios Institucionais

ROA – Repositórios de Objetos de Aprendizagem

SCONUL – *Society of College, National and University Libraries*

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAb – Universidade Aberta (Portugal)

UoD – *University of Derby*

## INTRODUÇÃO

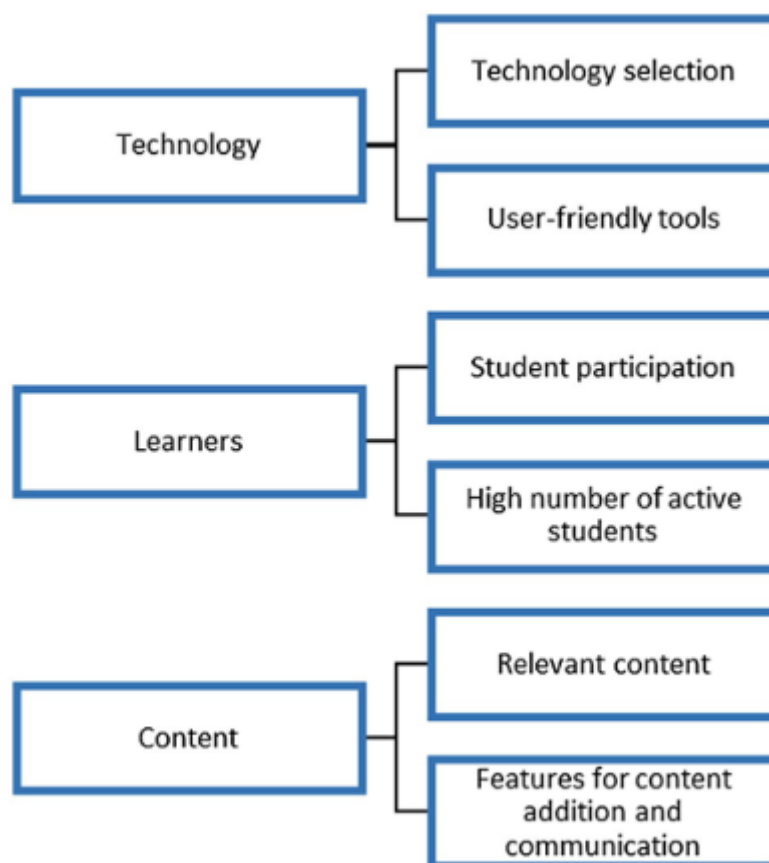
As tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são um elemento incontornável em todas as áreas de atuação na sociedade globalizada e nesta, em particular, quando estamos a referir-nos aos recursos de suporte da atividade escolar e académica. Neste contexto, importa destacar o papel catalisador da segunda geração da *world wide web* (web 2.0) na possibilidade não só de acesso aos recursos, mas também de edição e colaboração em ambiente online. Sendo um fenómeno do início do século XXI (2000) ainda se apresenta, de acordo com Isaías, Miranda & Pífano (2020, p. 648), como suporte válido às demandas das universidades, de estudantes e da sociedade da atualidade. Neste sentido, os autores referem que “[a] Web 2.0, com os inúmeros benefícios que apresenta, parece atender às necessidades de uma sociedade socialmente conectada e orientada pela informação, mas a sua integração em ambientes educacionais permanece um processo complexo”. No estudo apresentado pelos autores é considerada uma *framework* que integra, para além dos aspetos associados à tecnologia, aspetos relacionados com os estudantes e com o conteúdo (Figura 1). Os dados do referido estudo evidenciam, entre outros aspetos, que os Wikis ainda são uma tecnologia utilizada no ensino superior.

No que respeita ao “Conteúdo”, os autores identificam não só a pertinência do mesmo para os estudantes como também a possibilidade que as ferramentas possuem de criação de conteúdo e interação entre os estudantes. Neste âmbito destacamos os Wikis, a que antes aludimos, nomeadamente a Wikipédia, dado que a integração curricular da Wikipédia, nomeadamente a sua edição se apresenta como elemento promotor de um conjunto amplo de competências (Cardoso, Pestana & Castrelas, 2021; Cardoso & Pestana, 2023; Lockett, 2020).

Em paralelo, tanto Isaías, Miranda & Pífano (2020), como Castañeda & Selwyn (2018) e ainda Cardoso & Pestana (2021), evidenciam a relevância da componente pedagógica associada às ferramentas, ou seja, à tecnologia deverá estar associada a intencionalidade pedagógica, posicionamento que corroboramos. Já no contexto da relação com a Biblioteca em geral e a Biblioteca Universitária em particular e, de acordo com, Viana, Pieruccini & Madruga (2021), estabelecem-se parcerias com vista à aquisição de saberes informacionais.

Assim, e dado que a Wikipédia se apresenta como um recurso incontornável quando se faz uma pesquisa na internet, tem existido ao longo dos anos uma forte ligação entre a fundação que suporta a enciclopédia da atualidade e as instituições educativas, nomeadamente, as instituições de ensino superior no mundo (Pestana, 2018). No âmbito desta temática, que selecionamos para a investigação de dissertação, no mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares na Universidade Aberta em Portugal, realizamos o estudo que apresentamos no presente documento, intitulado “A Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem no ensino superior em Moçambique: estudo de caso num curso de Biblioteconomia e Documentação”.

Figura 1 – Moldura conceptual para a implementação da Web 2.0 no Ensino Superior



Fonte: Isaías, Miranda & Pífano (2020, p. 652)

A nossa investigação pretende responder à seguinte questão central:

- Que percepções e práticas têm estudantes e professores do Ensino Superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo (ESJ), na Delegação de Manica, sobre a Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem?

Neste âmbito emergem as seguintes questões específicas:

- Como percebem aqueles professores e estudantes do ensino superior a Wikipédia? Que características lhe atribuem?
- De que forma a utilizam no seu quotidiano? Com que finalidades?
- A Wikipédia é integrada nas práticas letivas do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica?
- Professores e estudantes do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, contribuem na coconstrução dos artigos publicados na Wikipédia?

Emergem das questões, central e específicas, os objetivos, geral e específicos, sendo aquele enunciado do seguinte modo:

- Identificar percepções e práticas de estudantes e professores do Ensino Superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, relativamente à Wikipédia como recurso de ensino-aprendizagem.

Por sua vez, os objetivos específicos formulados são os de:

- conhecer a percepção que aqueles professores e estudantes do ensino superior têm da Wikipédia e que características lhe atribuem;
- identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia por aqueles professores e estudantes do ensino superior;
- conhecer se e de que forma a Wikipédia é integrada nas práticas letivas do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica;

- identificar se e que tipo de contribuição aqueles professores e estudantes do ensino superior desenvolvem na coconstrução de artigos publicados na Wikipédia.

No que respeita à estrutura da dissertação, esta organiza-se em cinco partes. Assim, para além da **Introdução**, na segunda Parte – **Contextualização Teórica** – são trabalhados os referentes teóricos, enquadradores do estudo, organizados em três secções, a saber: a primeira secção é dedicada à área da Biblioteconomia e Documentação enquanto elemento catalisador da capacitação digital e informacional, nomeadamente no que respeita ao papel que a Wikipédia pode assumir neste contexto; a segunda secção é dedicada aos Recursos Educacionais Abertos (REA) enquanto fenómeno integrado na Educação Aberta, sendo que os REA assumem especial relevo porque são elementos catalisadores para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, em geral, e em particular o 4.º (Educação de Qualidade); a terceira e última secção é dedicada ao fenómeno Wikipédia relacionando-a quer com o papel que assume na área da Biblioteconomia e Documentação, quer enquanto REA que poderá consubstanciar-se enquanto Prática Educacional Aberta (PEA).

Na terceira Parte – **Contextualização Metodológica** –, após a identificação quer das questões, quer dos objetivos da investigação, são apresentados o enquadramento paradigmático e o design da investigação, incluindo o contexto de suporte a nível macro (Ensino Superior em Moçambique), meso (Província de Manica e Escola Superior de Jornalismo) e micro (Licenciatura de Biblioteconomia e Documentação, docentes e discentes deste curso), ou seja, o contexto e os participantes no estudo empírico. Também são identificados os procedimentos metodológicos de recolha de dados e os respetivos instrumentos. Por último, são discutidos os procedimentos para a análise de dados.

A quarta Parte – **Apresentação e Discussão dos Dados** – inicia-se pela caracterização da amostra (professores e estudantes inquiridos), e a apresentação e discussão dos dados recolhidos.

A quinta Parte – **Conclusões, Limitações e Sugestões** – traduz a sinopse dos resultados obtidos, dando-se resposta às questões da investigação. Simultaneamente, manifestam-se as limitações do estudo e concretizam-se sugestões para a realização de futuras investigações. A parte final integra a lista das referências bibliográficas citadas ao longo do trabalho.

Por último, são apresentados os **Anexos**; assim, além dos dois questionários utilizados na presente investigação (Anexo III e Anexo IV) e respetivas matrizes (Anexo I e II), integram-se, no Anexo V, os dados estatísticos de acesso e *download* dos Recursos Educacionais Abertos (REA) do repositório aberto, repositório institucional da Universidade Aberta (UAb), entre 2009 e 2022; por último, o Anexo VI corresponde à cópia da Declaração de autorização do Sr. Diretor da ESJ – Manica para a realização do estudo.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

Como antes referido, na contextualização teórica, são trabalhados os referentes teóricos, enquadradores do estudo, organizados em três secções: a primeira é dedicada à área da Biblioteconomia e Documentação enquanto elemento catalisador da capacitação digital e informacional, nomeadamente no que respeita ao papel que a Wikipédia pode assumir neste contexto; a segunda é dedicada aos REA enquanto fenómeno integrado na Educação Aberta, assumindo os REA especial relevo dado que são elementos dinamizadores com vista a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 das Nações Unidas, em particular o 4.º Educação de Qualidade; a terceira é dedicada ao fenómeno Wikipédia relacionando-a quer com o papel que assume na área da Biblioteconomia e Documentação, quer enquanto REA que poderá consubstanciar-se enquanto Prática Educacional Aberta (PEA).

Passamos, assim, no ponto seguinte, para a primeira secção da contextualização teórica – Biblioteconomia e Documentação.

## 1. Biblioteconomia e Documentação

A área de Biblioteconomia e Documentação é uma das áreas de suporte ao presente estudo e, por tal, importa compreender de que forma interagem com os dois restantes tópicos, a saber: os REA no contexto da Educação Aberta e a Wikipédia, enciclopédia da atualidade.

Importa, simultaneamente, destacar que a área de Biblioteconomia e Documentação se tem apresentado ao longo do tempo como elemento catalisador da capacitação digital. Neste âmbito, importa destacar, na perspetiva de Silva, Momm & Benkendorf (2018), o sentido que é atribuído à palavra biblioteconomia, incorporando os autores dois entendimentos. Assim, um primeiro entendimento, da autoria de Fonseca (2017) *apud* Silva, Momm & Benkendorf (2018, p. 13), traduz o seguinte: “A palavra biblioteconomia é composta por três elementos gregos - biblón (livro) + theka (caixa) + nomos (regra) - aos quais juntou-se o sufixo ia. Epistemologicamente, portanto, biblioteconomia é o conjunto de regras de acordo com as quais os livros são organizados em espaços apropriados: estantes, salas, edifícios”. O segundo entendimento, de Ortega (2004), é mais restrito, por se associar às regras de organização de um acervo; este autor define então biblioteconomia “como a área que realiza a organização, gestão e disponibilização de **acervos** de bibliotecas” (Ortega, 2004 *apud* Silva, Momm & Benkendorf, 2018, p. 14). Nesta definição, salienta-se o conceito de acervo que, de acordo com Cunha & Cavalcanti (2008) *apud* Silva, Momm & Benkendorf (2018), se refere ao conjunto de documentos que servem as finalidades de uma biblioteca, ou seja, entre outros aspetos, como fonte de informação, de pesquisa.

A ambas as perspetivas, explicitadas no parágrafo que antecede, e tendo como suporte Machado (1981, p. 330, Tomo II), podemos acrescentar que biblioteconomia é a “Arte de arranjar, de conservar e de administrar uma biblioteca”; isto é, a este entendimento está intrinsecamente associado o conceito de biblioteca, “Colecção de livros posta em estantes ou armários. [...] O edifício, a sala, ou as salas, e, que os livros são sistematicamente guardados e arrumados” (Machado, 1981, p. 330, Tomo II). Por sua vez, para Pinheiro (2009, s.p.), a Biblioteconomia apresenta contribuições interdisciplinares “que também é uma aplicação, por exemplo, em Automação de Bibliotecas enquanto, ao mesmo tempo, contribui para a representação da informação, com técnicas

de catalogação, classificação e indexação”. E, para Le Coadic (2004) *apud* Lima & Moreira (2011, p. 11), o termo Biblioteconomia advém da união de duas palavras, biblioteca e economia (no sentido de organização, administração, gestão), não se apresentando enquanto “uma ciência, nem uma tecnologia rigorosa, mas uma prática de organização: a arte de organizar bibliotecas”.

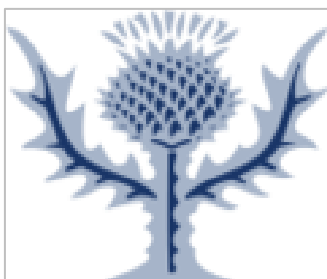
Já no que respeita à Ciência da Documentação, aquele autor identifica a sua génese, no final do século XX, sendo que surge como resposta “à complexidade dos problemas bibliográficos da época, para os quais as técnicas biblioteconômicas tradicionais não eram adequadas”. Deste facto, emerge a necessidade de “desenvolver novas técnicas para organizar, analisar, descrever e resumir os documentos cada vez mais variados. Ainda segundo o autor, “tanto essas duas disciplinas quanto as duas outras que atuam no campo da informação, Museologia e Jornalismo, atribuíram mais interesse aos suportes do que à informação”.

Relativamente à interdisciplinaridade, Le Coadic (2004) *apud* Lima & Moreira (2011, s.p.) refere que este fenómeno se traduz “por uma colaboração entre diversas disciplinas, que leva a interações, isto é, uma certa reciprocidade nas trocas, de modo que haja, em suma, enriquecimento mútuo”.

No que respeita ao papel que podem assumir as enciclopédias, importa destacar que, de acordo com Brown (2011), é longa a tradição de promover o que a civilização grega e romana designava como conhecimento absoluto, sendo que a palavra Enciclopédia só surge no século XVI, não deixando de existir, quer na Antiguidade, quer na Idade Média, iniciativas que apontam neste sentido. O autor destaca, por exemplo, e já na idade Moderna, que a *French Encyclopédie*, editada por Diderot & D’Alembert em 1751 era constituída por 11 volumes de ilustrações, 5 volumes suplementares e 2 volumes dedicados a índices, no total 18.000 páginas e 20 milhões de palavras. Destaca, simultaneamente, a *Encyclopaedia Britannica* que apresenta a sua primeira edição em 1768 e que ainda subsiste nos dias de hoje, no entanto, com outro suporte (digital). Levy, Kent & Donald (2020) explicitam que a 15.<sup>a</sup> edição, publicada em 1974 e posteriormente revista e publicada em 1985, foi a última edição da *Encyclopaedia Britannica* impressa, porquanto foi descontinuada no ano de 2012. A partir desse momento passou a ser disponibilizada online, no entanto, desde o início dos anos 90 que existia em *compact disc* e desde 1994 online, em

simultâneo com a versão impressa. Importa notar que no contexto ocidental, a Encyclopaedia Britannica, publicada pela Encyclopædia Britannica, Inc., foi marcadamente a enciclopédia em língua inglesa, que transpôs diversas épocas e que evidenciou a relevância que assume o digital e o virtual, dado que cedo se moveu para estes meios; por tal, é a mais antiga das enciclopédias que ainda é publicada, cujo logótipo apresentamos na Figura 2.

Figura 2 – Logótipo da Encyclopædia Britannica.



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Encyclop%C3%A6dia\\_Britannica.svg.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Encyclop%C3%A6dia_Britannica.svg.png) em 14.08.2024

As enciclopédias apresentam-se ao longo do tempo como um fenómeno que as diversas épocas e civilizações almejaram (Brown, 2011; Tkacz, 2015 *apud* Pestana, 2018), sendo que a vertente digital e virtual assume na atualidade particular relevo. Tkacz (2015, p. 5) *apud* Pestana (2018, p. 73) considera que as enciclopédias não são só livros, dado que traduzem um microcosmo específico da sua época e, neste sentido, é incontornável a compreensão do fenómeno Wikipédia que, segundo Brown (2011), Rosenzweig (2006) e Tkacz (2015) *apud* Pestana (2018), se alicerça na ideia de traduzir um desejo antigo, ou seja, de reunir num único espaço todo o conhecimento humano e, por tal, apresenta traços da Biblioteca de Alexandria.

Já direcionados para a dimensão digital e virtual, evidenciamos que as enciclopédias poderão integrar os acervos e considerar ainda o papel que assumem também os recursos em suporte digital, sendo que, neste âmbito, Silva, Momm & Benkendorf (2018, p. 32) enfatizam, na atualidade, que “ter competência informacional pode ser considerado uma necessidade tão básica quanto a alfabetização. E, este aspeto, não deixa de ser uma espécie de alfabetização digital, a capacidade de dominar as ferramentas disponíveis na

internet, de fazer a seleção das informações pesquisadas, avaliando seu conteúdo e verificando a confiabilidade das fontes”. Além disso, apresentamos no Quadro 1, um conjunto de eventos que sintetiza o percurso temporal percorrido pretendendo-se alcançar uma enciclopédia universal, na perspectiva de Reagle (2010) *apud* Pestana (2018).

Quadro 1 – Percurso com vista a alcançar uma enciclopédia universal

A TIMELINE OF EVENTS	
1895	Otlet’s Permanent Encyclopedia: liberating ideas from binding of books.
1936	Wells’s World Brain: a vision of worldwide encyclopedia using microfilm.
1945	Bush’s memex: a vision of a hypertextual knowledge space and new forms of encyclopedias.
1965	Nelson’s Xanadu: a vision of hypertext.
1971	Hart’s Project Gutenberg: a vision of providing ebooks through achievable means (“plain vanilla ASCII”).
1980s	Academic American Encyclopedia is made available in an online experiment; multimedia CD-ROMs soon follow.
1991	Berners-Lee’s World Wide Web: a vision of highly accessible read/write.
1993	Interpedia: an ambiguous vision lost among too many infrastructural options.
1995	Cunningham’s WikiWikiWeb: making the Web easy to edit collaboratively.
1999	Distributed Encyclopedia: many people should contribute independent essays that could be centrally indexed.
1999	Stallman’s “The Free Universal Encyclopedia and Learning Resource”.
2000	Distributed Proofreaders: distributing the task of proofreading among many.
2000 (March 9)	Nupedia launched: a FOSS-inspired expert-driven free encyclopedia.
2001 (January 10)	“Let’s make a wiki”.
2001 (January 15)	www.wikipedia.com launched.
2001 (January 16)	GNE Project announced.
2001 (September)	“Interpedia is dead - long live the Wikipedia”.

Fonte: Reagle (2010) *apud* Pestana (2018, p. 80)

Importa notar que apesar de a enciclopédia Wikipédia ser virtual, Mandiberg (2015), enquanto artista, apresentou uma versão impressa, numa exposição individual na *Denny Gallery* no *Lower East Side* de Nova Iorque. Esta obra de arte, que desenvolveu durante seis anos, com a ajuda de amigos e de um software, que permitiu transformar a totalidade da Wikipédia em língua

inglesa em 7.473 volumes e os descarregar para impressão sob demanda, designou-a de “From Aaaaa! to ZZZap!”. Posteriormente, o seu trabalho foi exposto, de 9 de março a 21 de maio de 2016, na *Hayden Library* com o apoio da *Arizona State University (ASU) Art Museum* e da *ASU Libraries* (Figura 3). Ou seja, a obra de Mandiberg assume-se sugestiva para as bibliotecas, verdadeiro local de atuação das enciclopédias, incluindo a Wikipédia.

Figura 3 - Wikipédia Impressa na *Hayden Library*



Fonte:

[https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Print\\_Wikipedia#/media/File:PrintWikipedia-ASU-mainView.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Print_Wikipedia#/media/File:PrintWikipedia-ASU-mainView.jpg) em 14.08.2024

Considerando, então, a biblioteca, debruçamo-nos sobre dois tipos, de entre os enumerados por Silva, Momm & Benkendorf (2018), dado serem os que mais se relacionam com o presente estudo. Assim, destacamos as bibliotecas universitárias, num primeiro momento, e as bibliotecas digitais, num segundo momento.

As bibliotecas universitárias, como o próprio nome indica, estão inseridas em “instituições de Ensino Superior. O público atendido são os universitários, professores e demais profissionais que trabalham nas instituições. O acervo é

composto por obras que atendem aos cursos oferecidos. Além de serviços especializados para o público-alvo” (p. 72); as bibliotecas digitais “reúnem coleções digitais que são disponibilizadas na internet. As informações contidas nas bibliotecas digitais são disponibilizadas apenas digitalmente, não há nada físico” (p. 73).

As bibliotecas, neste campo de ação, de acordo com Marien (2020), têm integrado nas suas práticas quer a digitalização de recursos, quer a utilização de meios eletrónicos, não deixando de identificar o relevo que assumem os REA. No caso específico da *University of North Carolina*, em Greensboro, é evidenciado o papel dos recursos digitais dado que, de acordo com Hill & Harlow (2020), estes recursos são um elemento crucial no contexto do Ensino a Distância. A mesma situação se coloca na Universidade Aberta em Portugal (UAb), suporte académico do presente estudo. Assim, os Serviços de Documentação da UAb incorporam, além de um conjunto de bibliotecas tradicionais, universitárias, como por exemplo no edifício da sede da universidade em Lisboa (Biblioteca Central) e nas delegações regionais de Coimbra e do Porto, um conjunto amplo de serviços de que evidenciamos os designados recursos de informação em formato digital, nomeadamente o Repositório Aberto, repositório institucional da UAb, que inclui as comunidades/coleções Periódicos REA e REA, cujos logótipo reproduzimos nas Figuras 4, 5 e 6.

Figura 4 - Logótipo do Repositório Aberto (UAb)



Figura 5 - Logótipo da comunidade/coleção Periódicos REA (UAb)



Figura 6 - Logótipo da comunidade/coleção REA (UAb)

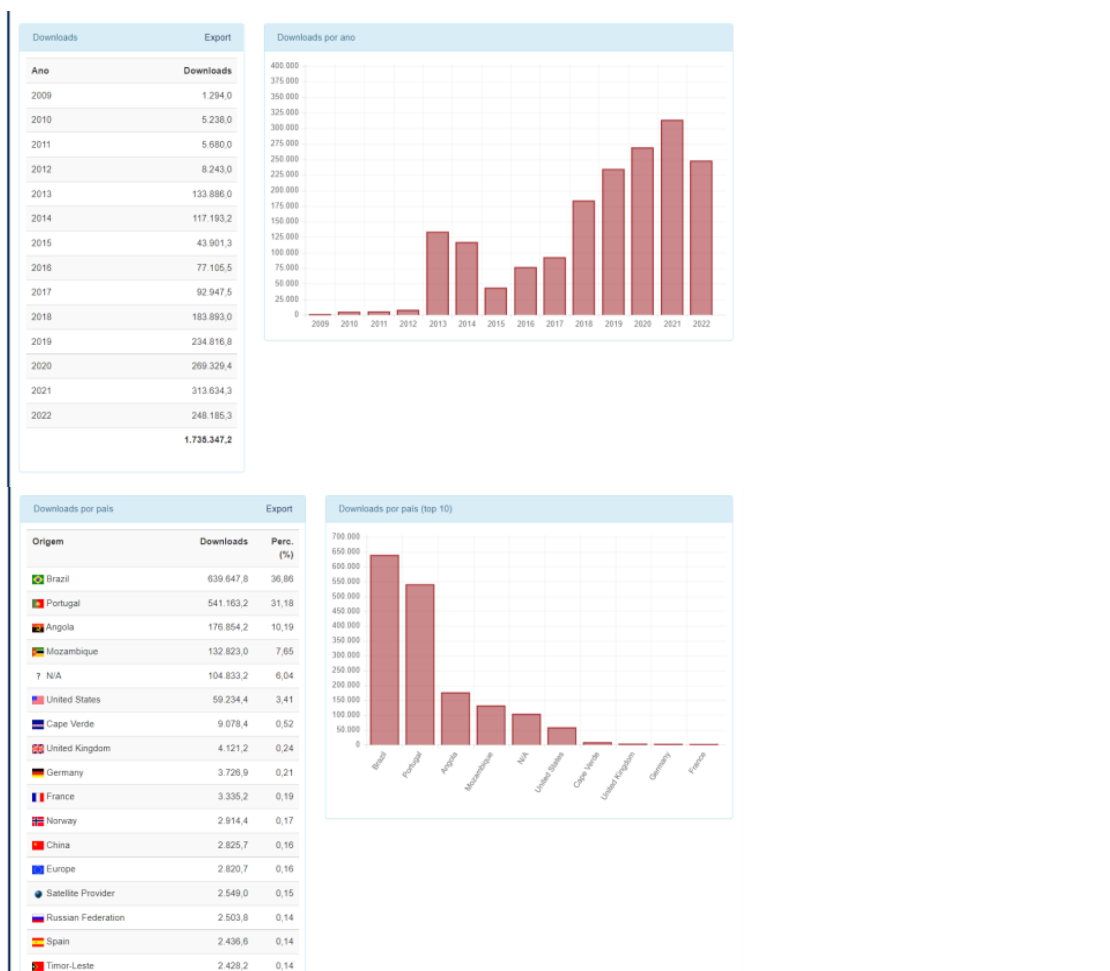


Fonte: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/4664> em 14.08.2024

Com vista a ilustrar a dimensão que assumem os REA no contexto da UAb, reproduzimos, na Figura 7, os respetivos dados de acesso no período entre 2009 e de 2022, de forma parcial (e a totalidade no Anexo V). É, assim, possível observar que a relevância se traduz não só pelo número de acessos, mas

também pelos países a partir dos quais são acedidos; durante aquele período, Moçambique ocupa a quarta posição relativamente ao número de acessos (132.823).

Figura 7 – Dados estatísticos (parciais) de acesso e *download* dos REA (UAb) entre 2009 e 2022



Fonte: <https://repositorioaberto.uab.pt/stats?level=community&type=access&page=download-series&object-id=146>

Mais à frente, quer no ponto dedicado à Educação Aberta, quer no ponto dedicado à Wikipédia, retomamos a temática dos REA, porquanto são um fenómeno integrado na Educação Aberta e a Wikipédia é um REA. Ainda assim, e retomando o papel que assumem os REA em geral e a Wikipédia em particular, no contexto das bibliotecas universitárias, convocamos o estudo levado a cabo por Longmeier (2021). Este autor identifica, a partir da revisão sistemática da literatura que efetuou entre 2014 e 2020, um conjunto amplo de iniciativas promovidas naquelas bibliotecas enquanto suporte das designadas

“Hackathons”, ou seja, eventos associados a maratonas de programação, no que respeita à Wikipédia. Sobre estes eventos o autor refere que “Libraries [...] are an ideal location for events, such as hackathons, that align with library priorities of outreach, data and information literacy, and engagement focused on social good” (p. 1).

Em paralelo, tanto Snyder (2018) quanto Viana, Pieruccini & Madruga (2021) enfatizam a relevância de associar as bibliotecas universitárias à edição dos artigos da Wikipédia em articulação com o trabalho em sala de aula. Snyder (2018, p. 119) identifica, neste contexto, as “Edit-a-Thons”; para a autora, o conceito surgiu em 2011 e é concretizado habitualmente em instituições de ensino superior e bibliotecas. Estas iniciativas têm tido ao longo do tempo uma enorme adesão. Ainda para a autora, relevam de “Volunteers assembling to edit a crowd-sourced encyclopedia together, for hours”.

Sengul-Jones (2018, p. 215) evidencia a sua experiência em diversas bibliotecas públicas nos Estados Unidos da América, onde implementou as referidas *Edit-a-Thons*, constatando que “[t]heir experiences with Wikipedia are distinct and include editing, adding citations, information literacy, and partnership-building. What binds them together is their embrace of Wikipedia – and its dynamic community of editors – because of the content opportunities, technicals lectures, and collaborative community it offers”.

Importa ainda referir que as *Edit-a-Thons* integram a atividade designada “ART+FEMINISM Wikipedia”, *edit-a-thon* muito popular, implementada em todo o globo. Esta iniciativa, nomeadamente a levada a cabo na *Central Washington University*, consiste, segundo Pratesi, Miller & Sutton (2019, p. 23), em editores que promovem e publicam artigos relacionados com arte e com o trabalho de artistas femininas de diversos séculos, procurando, portanto, colmatar a diferença de género (em inglês, *gender gap*), patente na informação veiculada na Wikipédia; também a questão racial foi relevada, procurando, neste caso e como referem as autoras, contrariar o facto de a maior parte dos editores e das edições não refletirem “the gamut of human diversity and identities; most of them

'are white, male, technically-oriented, educated and from the northern hemisphere".

Importa destacar igualmente que, de acordo com Rossini & Gonzalez (2012, p. 40), para além da “área de livros didáticos, multiplicam-se pelo mundo os repositórios de objetos educacionais e módulos abertos”, evidenciando-se, em África, projetos como a “Rede Merlot-Man, com mais de 30 mil unidades, OER Africa Open Course Aware Consortium e os projetos da Wikimedia Foundation”. Sublinhamos, no contexto do nosso estudo, o papel da Fundação Wikimedia, que incorpora, para além da enciclopédia da atualidade, um conjunto amplo de outros projetos, os quais se designam de projetos-irmãos.

Retomando o posicionamento de Rossini & Gonzalez (2012, p. 40), estes autores evidenciam ainda uma característica específica dos REA, que corroboramos, e que se circunscreve ao facto de que os REA, “além de valorizarem práticas de aprendizagem mais próximas à cultura da web e da sociedade do conhecimento, eles fortalecem o sujeito que produz o conteúdo, colocando o autor no centro das atenções, já que a escolha de quando e como compartilhar as obras que cria é uma decisão que dispensa a mediação das editoras”.

Concluimos este ponto recuperando Viana, Pieruccini & Madruga (2021, p. 646) quando defendem que as bibliotecas universitárias cumprem o seu papel tradicional, de “dispositivo privilegiado de reunião, organização e disponibilização de produção científica, técnica e artística em seus respectivos âmbitos de atuação, desempenhando função informativa específica, em atendimento à comunidade acadêmica”. Dito de outro modo, “atua como instância de preservação e difusão de conhecimentos, práticas intrinsecamente ligadas aos fundamentos que definem sua existência na esfera universitária”, existência a que acresce, segundo os autores, a relevância que estes espaços cumprem, num papel mais atual, a saber “a ordem informacional contemporânea, com suas novas dinâmicas, códigos e práticas, quanto os contextos socioculturais (sobretudo brasileiros) nos quais este organismo se inscreve” e nos quais, concretamente, se inscreve a edição da Wikipédia.

Em paralelo, importa destacar que Moçambique, localizado na região da África Austral, é um país em vias de desenvolvimento. O país alcançou a sua

independência a 25 de junho de 1975, e posteriormente em 1976 mergulhou numa guerra civil (conflito interno) entre o governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO), que terminou com a assinatura do Acordo Geral de Paz (AGP) de Roma, a 4 de outubro de 1992 na Itália. O AGP marcou a viragem do monopartidarismo para o multipartidarismo, previsto já na constituição de 1990, materializando-se com a realização das primeiras eleições democráticas e multipartidárias na história do país em 1994.

Como muitos países africanos recém-independentes, Moçambique enfrentava problemas em vários campos sociais como é o caso da educação e da saúde. A guerra civil acima citada veio piorar a situação. As dificuldades no campo da educação afetavam todos os subsistemas de ensino; só para citar um exemplo, até à altura da assinatura do AGP em 1992 o país apenas possuía 3 universidades públicas (Universidade Eduardo Mondlane, Instituto Superior Pedagógico e Instituto Superior de Relações Internacionais), todas localizadas na capital do país, o que significava que apenas uma minoria poderia ter acesso ao ensino superior. Foi com a liberalização do sistema vigente, do socialismo para o capitalismo, que começou a assistir-se ao aparecimento de instituições de ensino superior privadas e fora da capital do país, democratizando significativamente o subsistema de ensino superior.

Neste âmbito, Nharreluga (2009) menciona a fragilidade das políticas públicas do campo da informação em Moçambique, o que de certa maneira dificulta em larga medida o acesso a informação de forma equitativa, principalmente para as comunidades rurais. O mesmo autor adianta ainda que se assiste também a fragilidades ao nível das infraestruturas de acesso/democratização da informação, como é o caso de Bibliotecas Públicas, Arquivos, Museus e outras unidades de informação vitais.

Mais recentemente, e circunscrito ao contexto moçambicano, António (2020) refere que nos nossos dias o acesso à informação tem um valor fundamental para a vivência social. A biblioteca universitária tem como propósito garantir o acesso à informação a professores, estudantes e toda a comunidade académica, apoiando de forma direta a missão da universidade, que é a produção de conhecimento e a formação superior.

A Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica, contexto onde foi desenvolvido o nosso estudo, como uma instituição nova, possui uma biblioteca pouco equipada. As suas coleções ainda carecem de alguma atualização e o acesso a REA pode minimizar esta carência. Aliás, a Figura 7 reflete esta situação, ou seja, no período em análise estão identificados 132.823 acessos à comunidade/coleção REA (UAb) de Moçambique, assim ocupando a quarta posição.

Ainda de acordo com António (2020), e de alguma forma corroborando os posicionamentos antes avançados, o autor reconhece a biblioteca universitária como um pilar da instituição de ensino superior a que está agregada, dado que, apoia essencialmente professores, estudantes, pesquisadores, mas também, conforme aludido, a comunidade em geral. Para tal, o seu acervo deve ser objeto de trabalho cuidado, nomeadamente na seleção, organização, conservação e difusão em diversos formatos dos recursos bibliográficos, em função das necessidades da instituição, para satisfazer ou responder aos objetivos traçados.

Neste âmbito, e no contexto moçambicano, as dificuldades de acesso à informação refletem-se também no contexto educacional e o subsistema de ensino superior não é exceção. Neste diapasão, dadas as facilidades de acesso a diversos REA e acima de tudo à Wikipédia, importa diagnosticar que papel esta enciclopédia pode assumir quer na biblioteca universitária, quer na Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica, sobretudo por meio do Curso de Biblioteconomia e Documentação.

Este facto pode trazer consigo incontornavelmente diversas vantagens, como referenciam Santana, Rossini & Pretto (2010, p. 10), dado que “o uso de formatos técnicos abertos, bem como de softwares livres e formatos abertos de edição, facilita o acesso e a reutilização potencial dos recursos publicados digitalmente”. Já Rossini & Gonzalez (2012) enfatizam o facto de os REA se consubstanciarem em diversas realidades, como por exemplo parte ou a totalidade de um curso ou módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, softwares, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica, que possa apoiar o acesso e a produção de conhecimento. Retomaremos, mais à frente as questões associadas aos REA, designadamente na próxima secção.

Numa outra perspetiva, Costa (2021, p. 14), aludindo, concretamente, ao uso da Wikipédia nos países de língua portuguesa, ressalta que os dados

automaticamente atualizados pela Wikipédia evidenciam que “[e]m quase 60 milhões de artigos em 299 idiomas, 1 044 007 foram escritos em português até setembro de 2020”. Retomaremos, também mais à frente, na parte dedicada à Wikipédia, esta temática, nomeadamente o papel que assumem os diversos países de língua portuguesa na construção da enciclopédia da atualidade.

Prosseguindo, avançamos para o ponto seguinte, abordando o papel que assumem os REA no contexto do presente estudo.

## **2. Recursos Educacionais Abertos**

Apesar de nos circunscrevermos essencialmente aos REA importa num primeiro momento fazer o enquadramento que existe a montante deste fenómeno, ou seja, a Educação Aberta. Neste contexto, Darari, Pratama & Krisnadhi (2019) *apud* Cardoso & Pestana (2022) referem que a educação integra na atualidade os fenómenos associados à abertura, no entanto, não se apresentava, aquando da sua emergência, como um fenómeno previsível, nem expectável.

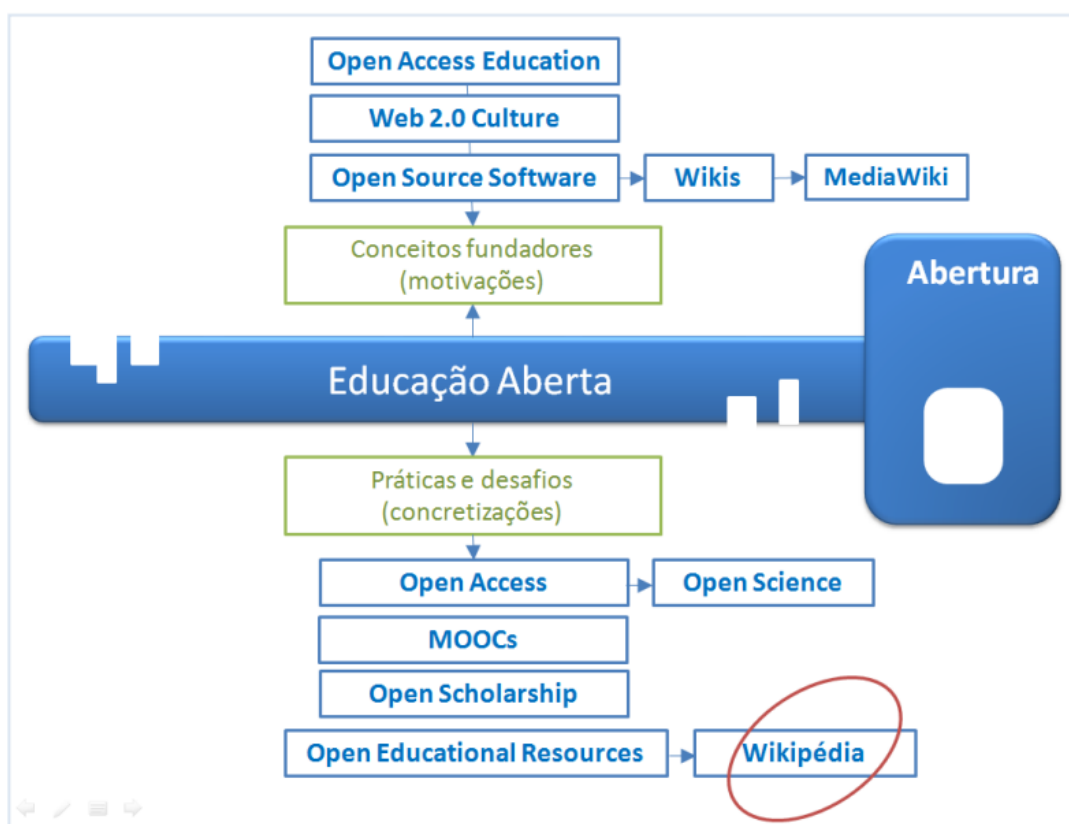
Importa destacar que estamos em presença de um conceito complexo e multifacetado, ou seja, a sua espinha dorsal incorpora, de acordo com Pestana (2018), um conjunto amplo de áreas de atuação, nomeadamente as perspetivadas por Weller (2014) e que se consubstanciam em conceitos fundadores (motivações), a par de práticas e desafios (concretizações).

Assim, estão associados aos conceitos fundadores os fenómenos seguintes: *Open Access Education; Web 2.0 Culture; Open Source Software*. Já no que respeita às práticas e desafios os fenómenos que lhes estão associados são os seguintes: *Open Access; Massive Open Online Courses; Open Scholarship; Open Education Resources* (Figura 8).

Neste enquadramento exploramos de forma aprofundada quer os REA, quer o Acesso Aberto, dado que se assume enquanto génese do mesmo. Portanto, e como é possível verificar, estamos em presença de um fenómeno que alberga um conjunto amplo de fenómenos (Figura 8). Isto é, nas palavras de Orr, Rimini & Van Damme (2015) *apud* Pestana (2018, p.12), estamos em presença de “an umbrella term for efforts to make education open to everyone and break down boundaries to access and success”. Ou, na perspetiva de Marwick (2015) *apud* Pestana (2018, p.12), que se apresenta como “a bit of a

catchall term, but generally implies unrestricted participation, transparency in governance, and widespread collaborations”. Por último, recorremos a Littlejohn & Pegler (2014) e Okada & Moreira (2008), também citados por Pestana (2018), que destacam o papel da educação aberta online, enquanto filosofia educacional pertinente quer no contexto da aprendizagem ao longo da vida, quer na aprendizagem informal, sendo particularmente relevante porquanto o nosso estudo ter sido realizado na Universidade Aberta de Portugal (UAb).

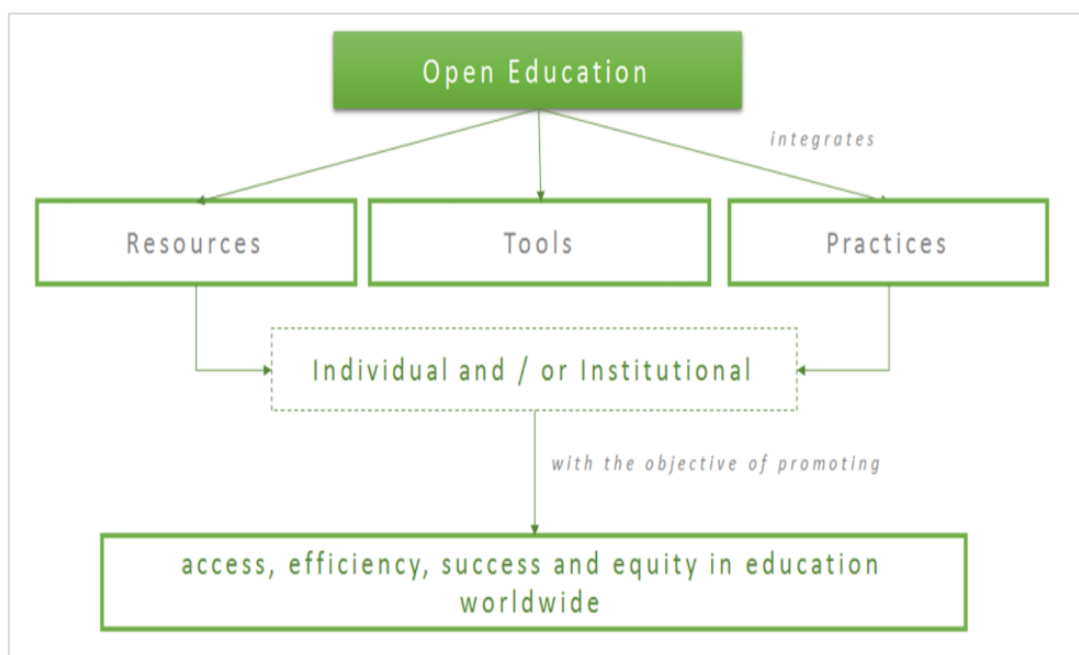
Figura 8 – Fenómenos associados à abertura na Educação



Fonte: Pestana (2018, p. 9)

Com vista a sistematizar as questões associadas à Educação Aberta, antes elencadas, recorremos à definição do conceito que refere que a “Educação Aberta integra recursos, ferramentas e práticas individuais e/ou institucionais com vista a promover o acesso, a eficiência, o sucesso e a equidade na educação no mundo”, conforme se representa na Figura 9 (Conole & Brown, 2019, Cronin & MacLaren, 2018, Pestana, 2018 e Cardoso & Pestana, 2020 *apud* Cardoso & Pestana, 2022, p. 129).

Figura 9 – Conceito de Educação Aberta



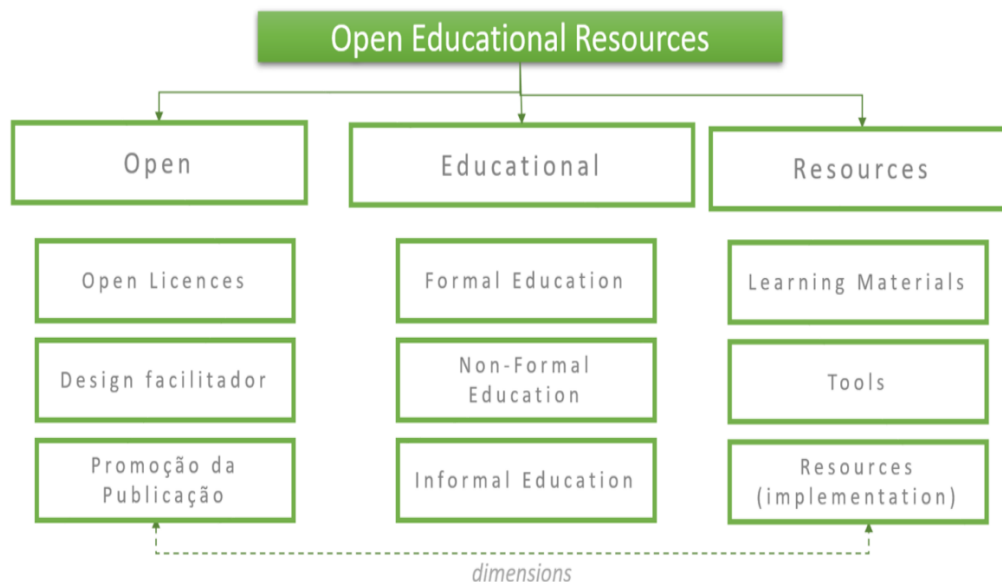
Fonte: Conole & Brown (2019), Cronin & MacLaren (2018) e Pestana (2018) *apud* Cardoso & Pestana (2020, p. 6).

Como referem Cardoso & Pestana (2022, p.129), no contexto da “educação aberta, as PEA e os REA apresentam-se como elementos fulcrais” sendo que o nosso maior foco será direcionado para os REA. No entanto, importa fazer, num primeiro momento, uma aproximação ao conceito dado que, de acordo com as autoras, os REA assumem um papel especial na “conjuntura da abertura”. Destacam, simultaneamente, o interesse de conhecer o significado de “Recursos”, “Educaionais” e “Abertos”, na referida conjuntura da abertura, e, por tal, recorrem à OCDE (2007).

Assim, “Recursos” estão associados a uma “provisão de materiais ou bens desenhados para funcionar eficazmente, destacando-se o facto de os recursos digitais serem recursos renováveis, porquanto a sua utilização e cópia não destrói a sua existência, isto é, são recursos *non-rival*, que incluem materiais de aprendizagem, ferramentas e recursos de implementação [no que respeita a ‘Educaional’], importa sublinhar que remete tanto para a Educação Formal e a Educação Não-Formal como para a Educação Informal [já no que respeita a ‘Abertos’], salientam-se as licenças abertas, que implicam um desenho facilitador

dos recursos e a promoção da sua publicação” (Cardoso & Pestana, 2022, p.130), perspectiva que apresentamos na Figura 10.

Figura 10 – Relação Recursos/Educacionais/Abertos



Fonte: OCDE (2007) *apud* Cardoso & Pestana (2020, p. 7)

Outros autores, a exemplo de Borges, Teixeira & Acedo (2020), Cardoso & Pestana (2018), Freitas, Heidemann & Araújo (2021) e Pereira & César (2021), identificam o surgimento do termo “Recursos Educacionais Abertos” no contexto do Fórum de Paris da UNESCO em 2002 e que permitiu iniciar o debate sobre este tema, tendo mais tarde, concretamente no *World Open Educational Resources Congress* em 2012, gerado a “Open Educational Resources Declaration” onde se estabeleceu que: “REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições” (UNESCO, 2012, p.1 *apud* Freitas, Heidemann & Araújo, 2021, s.p.).

Os mesmos autores avançam ainda que este termo é associado a um conjunto amplo de situações, nomeadamente “a ambiente, prática e recursos educacionais centrados no estudante, flexíveis voltados para colaboração, com recursos disponíveis gratuitamente, mesmo que nem sempre disponíveis sob

licença permissiva”. Destacam, também, que a declaração se funda na “educação como um direito de todos e inspiradas em tantas outras declarações sobre direitos humanos, económicos, sociais e culturais” (s.p.). E esclarecem que dela emanaram diversas iniciativas; assim, para além da promoção efetiva de REA, seja a nível individual, seja institucional, evidenciam fenómenos como a Ciência Aberta, o Acesso Aberto e o Software de Código Aberto.

Como constatámos anteriormente, os REA são um produto da Educação Aberta e esta emerge, de acordo com Mallmann & Schneider (2021, p. 119), “tanto da tradição educativa de partilha de boas ideias entre professores e estudantes quanto da cultura de integração tecnológica educacional em rede, com princípio de colaboração através da coautoria”. Este movimento, de acordo com os mesmos autores, “pauta-se na premissa de que professores e estudantes devem ter liberdade de usar, personalizar, contextualizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições”.

Neste contexto, Borges, Teixeira & Acedo (2020, p. 117) identificam os repositórios enquanto elementos imprescindíveis, assim avançando que para que os REA possam ser acessíveis de forma gratuita e democrática, os REA devem estar disponíveis em “Repositórios de Objetos de Aprendizagem (ROA) ou Repositórios Institucionais (RI)”.

Mallmann & Schneider (2021, p. 1119) destacam as diversas possibilidades que resultam no contexto dos REA, nomeadamente através das Licenças Abertas que abordaremos mais à frente e que, de acordo com os “5R”, cunhados por Wiley (2014 *apud* Pestana, 2018), permitem Reter, Reutilizar, Revisar, Remixar e Redistribuir, “que constituem bases do processo de transposição didática para recontextualizar e retemporalizar materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa”.

Importa, também, evidenciar, de acordo com Pereira & César (2021, p. 5), que os REA se diferenciam de outros recursos devido essencialmente a três princípios básicos, ou seja, por possuírem “conteúdo educacional; formatos técnicos abertos e licenças abertas”. Por tal, estes três princípios “devem garantir que o recurso sirva aos objetivos de ensino-aprendizagem, possua uma autorização expressa do autor sobre seu uso e se apresente em um formato aberto [...] que facilita sua circulação e modificação”.

Os autores destacam, simultaneamente, o papel que o professor assume no processo, ou seja, no auxílio ao percurso de multiletramento necessários ao modo de ler e escrever na contemporaneidade. Para tal, concluem que a relação REA, multiletramento e multimodalidade surge “dentro do contexto de crença de que eram necessários novos hábitos e novos valores para acompanhar as rápidas mudanças na era da Sociedade do Conhecimento, as quais demandam leitores que, em contato com textos multimodais, consigam considerar como as linguagens e culturas são mobilizadas na construção dos sentidos”. E adiantam que a partir desta relação é identificada “uma relação produtiva entre REA e multiletramentos para estimular a produção de REA que tratem da diversidade linguística e cultural e que, licenciados abertamente, possam ser facilmente acessados, modificados e compartilhados” (p. 1).

Neste sentido, os REA são um dos veículos para a possibilidade emancipatória de cada indivíduo, nação ou cultura. Em paralelo, são “bens comuns e públicos e a iniciativa tem como objetivos disponibilizar e compartilhar várias partes ou unidades do saber que podem ser reunidas, traduzidas e adaptadas para finalidades educacionais” (Rossini & Gonzalez, 2012 *apud* Freitas, Heidemann & Araújo, 2021, s.p.). Enfatizando este pensamento Borges, Teixeira & Acedo (2020) sustentam ainda que as mudanças tecnológicas próprias de um mundo global que a humanidade está a vivenciar nos dias de hoje possibilitam que profissionais de todas as áreas de conhecimento invistam “seu tempo e esforço na aprendizagem colaborativa em rede de ensino, considerando principalmente que a educação é uma acção colectiva, colaborativa e participativa”. Estamos, assim, em presença de uma “cultura de colaboratividade” a que não são alheios os fenómenos associados ao Movimento de Código Aberto e à Wikipédia, gerando, assim, “novos e revolucionários meios ecológicos cognitivos de armazenamento transformacional e transferência do conhecimento e da informação” (Pezzi, 2015 *apud* Freitas, Heidemann & Araújo, 2021, s.p.), assumindo-se como hiperobjectos cuja adoção pode democratizar a educação em diversos aspetos.

Ainda sobre a Wikipédia, enquanto REA, Freitas, Heidemann & Araújo (2021) enfatizam o seu carácter emancipatório, dado ser um hiperobjeto disponibilizado em rede aberta e sem necessitar de fazer *login*. Ou seja, a sua disponibilização é gratuita e permite que sejam integrados nos espaços

escolares através de diferentes perspetivas pedagógicas, nomeadamente possibilitando que, quer professores, quer estudantes, deixem, unicamente, o papel de “usuários” e passem a ser transformadores da sua realidade. Os autores defendem, assim, o potencial emancipatório dos REA, em geral, e da Wikipédia, em particular.

Em suma, e recordando, estamos em presença de um fenómeno integrado na Educação Aberta, que pelas suas características, associadas à abertura, permite o acesso aos recursos; por sua vez, estes podem, dependendo das condições inerentes às licenças abertas, apresentar-se como promotores de um conjunto amplo de possibilidades a nível pedagógico. Aos REA estão associadas as componentes tecnológica, social e cultural que permitem, a instituições diversas (escolas, universidades, ONG, Comunidades, entre outras), a promoção, como referem Freitas, Heidemann & Araújo (2021, s.p.), pelo seu carácter participativo, de “autonomias coletivas”.

Considerando, neste momento, as licenças abertas, direcionamo-nos para as licenças *Creative Commons* que tiveram a sua génese, de acordo com Canto, Muriel-Torrado & Pinto (2020) e Muriel-Torrado & Pinto (2018), no contexto do movimento do Acesso Aberto (*Open Access*); este resulta da necessidade de fazer frente “ao oligopólio de editores comerciais e aumento do preço dos assinantes dos periódicos” nas últimas décadas, evidenciando, pois, a relevância de promover “o acesso aberto à comunicação científica como forma de oposição das comunidades científicas as restrições de acesso aos resultados de pesquisa” (Guedon, 2001 *apud* Muriel-Torrado, & Pinto, 2018, p.88). Ainda de acordo com os autores, citando Suber (2004), estamos perante um “movimento que parte da comunidade académica e científica em âmbito mundial que defende a disponibilização de conteúdo científico em formato digital, online, sem custo de acesso e livre da maior parte de restrições de direitos autorais e licenças” (p. 88). Neste contexto, como afirmam os autores, recorrendo a Labastida & Iglesia (2006), destaca-se que este fenómeno está associado à publicação gratuita, de forma a possibilitar a leitura, o *download*, a compra, a distribuição e a impressão, sem qualquer restrição económica, técnica ou jurídica, exceto a necessidade de manter a integridade e reconhecer a autoria dos textos/recursos.

Neste sentido, Canto, Muriel-Torrado & Pinto (2020) identificam como argumento central que a informação científica é indispensável para o

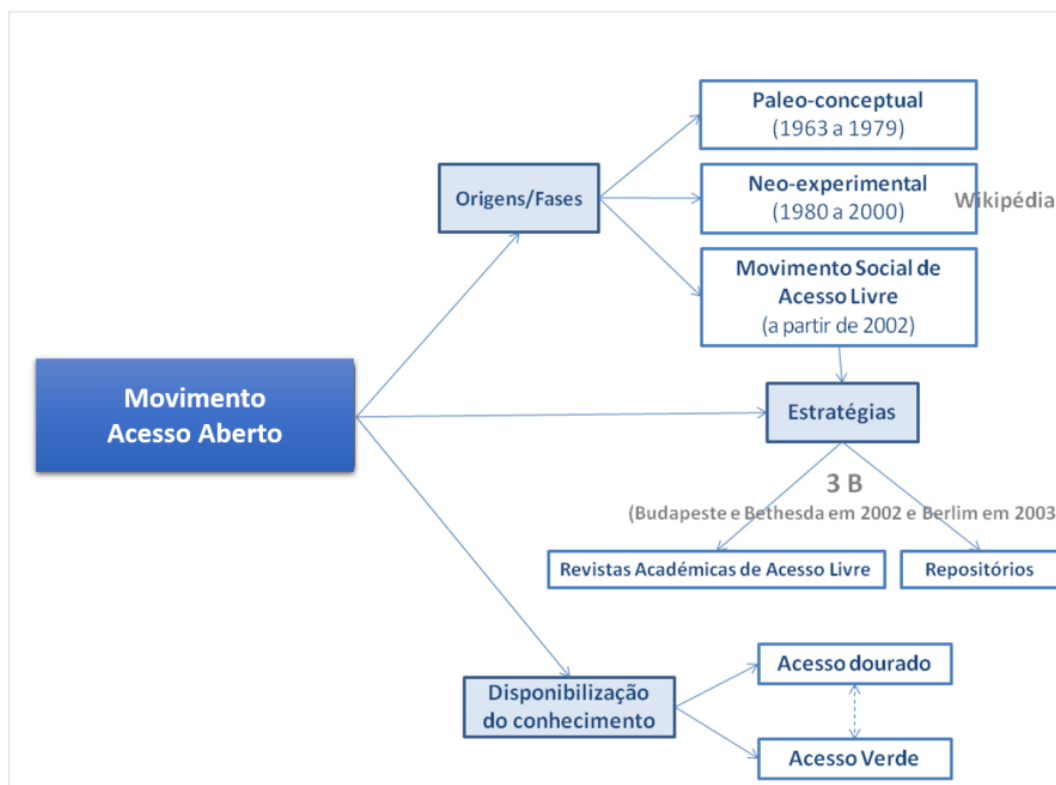
desenvolvimento da sociedade e simultaneamente que existem pesquisas a nível mundial que são financiadas com recursos públicos. Por tal, a privatização do conhecimento produzido com recursos públicos não é aceitável. Para Xie, Khozy, Kallmes & Lehman (2022), o Acesso Aberto apresenta-se como uma solução para a publicação de artigos em diversas áreas do conhecimento, tendo-se popularizado pela facilidade tanto no acesso como na publicação.

Importa destacar que, de acordo com Scott & Shelley (2022), a definição do fenómeno Acesso Aberto apresenta alterações dependendo do contexto que se pretende alcançar, no entanto, sempre associado à publicação e partilha do trabalho académico/científico sem custos associados para quem acede aos mesmos. A esta perspetiva integramos o posicionamento que foi assumindo nas iniciativas/declarações conhecidas como as 3B – Budapeste, Bethesda, Berlim (cf. Canto, Muriel-Torrado & Pinto, 2020; Muriel-Torrado & Pinto, 2018; Pestana, 2018). De acordo com Conlogue, Gilman & Holmes (2022, p. 291), o movimento associado ao Acesso Aberto foi formalmente apresentado em 2002 na “Budapest Open Access Initiative”, porém, como defendem Cardoso *et al.* (2009) e Cardoso, Jacobetty & Duarte (2012) *apud* Pestana (2018), foram identificadas três fases que antecederam o início formal do movimento. Estas fases, como pode ser identificado na Figura 11, integram três momentos que estão associados à fase Paleo-conceptual, Neo-experimental e Movimento Social de Acesso Livre; estas fases deslocam-se das primeiras experiências neste campo (1963 e 1979) para, posteriormente, se irem consolidando, como é o caso do período Neo-experimental (1980 e 2000), em que surgiram diversas iniciativas associadas à ética hacker, nomeadamente a Wikipédia, dado ser o nosso objeto de estudo. Esta fase caracterizou-se pelo desenvolvimento e pela difusão de aplicações, onde o trabalho cooperativo/colaborativo online era promovido em grande escala. A última fase, do Movimento Social de Acesso Livre, a partir de 2002, traduz a realidade atual.

Como é possível verificar na Figura 11, existe a segmentação no que respeita à publicação, ou seja, a publicação em revistas académicas de acesso livre (acesso dourado) e em repositórios institucionais (acesso verde), sendo que estes serão abordados mais à frente, dado terem especial relevância no contexto da área em estudo (cf. Conlogue, Gilman & Holmes, 2022; Canto, Muriel-Torrado

& Pinto, 2020; Muriel-Torrado & Pinto, 2018; Pestana, 2018; Scott & Shelley, 2022; Xie, Ghozy, Kallmes & Lehman, 2022).

Figura 11 – Mapa conceitual relativo ao movimento de Acesso Aberto



Fonte: a partir de Pestana (2018, p.39)

E, pelo seu relevo, justifica-se que apresentar uma pequena súpula das declarações/iniciativas 3B, o que faremos tendo como suporte Canto, Muriel-Torrado, & Pinto (2020, p.89). assim, e no que diz respeito à:

- *Budapest Open Access Initiative* – Declaração de Budapeste, o “‘Acesso aberto’ à literatura científica revisada por pares significa a disponibilidade livre na Internet, permitindo a qualquer usuário ler, fazer *download*, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou referenciar o texto integral desses artigos, recolhê-los para indexação, introduzidos como dados em *software*, ou usá-los para outro qualquer fim legal, sem barreiras financeiras, legais ou técnicas que não sejam inseparáveis ao próprio acesso a uma conexão à Internet. As únicas restrições de reprodução ou distribuição e o único papel para o *direito autoral* nesse domínio é dar aos autores o controle sobre a integridade do seu trabalho e o direito de ser devidamente reconhecido e citado”;

- *Bethesda Statement on Open Access Publishing* – Declaração de Bethesda, “[o]s autores e detentores dos direitos autorais concedem a todos os usuários um direito irrevogável, gratuito e irretroatável de acesso e permissão para copiar, utilizar, distribuir, transmitir e exibir publicamente o trabalho e para torná-lo público, bem como para criar e distribuir trabalhos derivados, em qualquer meio digital, para qualquer propósito responsável, sujeito à devida atribuição de autoria, bem como o direito de fazer um pequeno número de cópias impressas para seu uso pessoal”;

- *Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities* – Declaração de Berlim, “[a]s contribuições de acesso aberto devem satisfazer duas condições: O(s) autor(es) e o(s) titular(es) do direito de tais contribuições outorgam a todos os usuários um direito de acesso gratuito e irrevogável em todo o mundo e uma licença para copiar, utilizar e distribuir, transmitir e exibir o trabalho publicamente, bem como fazer e distribuir trabalhos derivados, em qualquer meio digital para qualquer propósito responsável, sujeito à devida atribuição de autoria (padrões da comunidade, continuará a fornecer o mecanismo para a aplicação apropriada e uso responsável do trabalho publicado, como fazem agora), bem como o direito de fazer um pequeno número de cópias impressas para seu uso pessoal”.

Após abordarmos o fenómeno associado à génese das licenças *Creative Commons*, no âmbito do Acesso Aberto, relacionando-as com os direitos de autor, prosseguimos, perspetivando as questões associadas às licenças propriamente ditas. Assim, importa evidenciar que, de acordo com Canto, Muriel-Torrado & Pinto (2020, p.93), com o desenvolvimento da internet e da Web, permitindo a expansão dos recursos em formato eletrónico, sentiu-se a necessidade de alterar “o tradicional sistema de direitos autorais” em virtude de novas formas de “acesso, distribuição, partilha e uso de conteúdo para a rede”. Neste contexto, passaram a existir “novas formas de regulamentação [para o] uso de conteúdo digital [que] passaram a ser pensadas para regular a livre circulação de obras intelectuais preservando-se sempre a indicação da autoria”. De entre diversas licenças, as licenças *Creative Commons*, antes aludidas, na atualidade, utilizam-se em grande escala. De acordo com Pestana (2018, p. 64), “em 2001 [...] foi fundada a *Creative Commons* pela mão de um

conjunto de membros da Escola de Direito de Harvard, entre os quais Lawrence Lessig. *Creative Commons* refere-se a um conjunto flexível e diversificado de Licenças que vieram melhorar significativamente a *Open Publication License*”.

Com vista a posicionar as licenças Creative Commons, apresentamos a perspetiva de *Digital Copyright Basics (2020) apud Torino (2020)*, ou seja, a sua relação quer com os direitos de autor, quer com o Domínio Público.

A Figura 12 evidencia, precisamente, esta relação, observando-se a passagem de todos os direitos de autor, cuja utilização do recurso carece da permissão do detentor dos direitos, para as licenças *Creative Commons*, onde só alguns direitos estão reservados e, por tal, de acordo com a licença selecionada, a sua utilização não carece de permissão; observa-se, ainda, a situação do Domínio Público, que se caracteriza por não necessitar de permissão, dado não ter direitos reservados.

Figura 12 – Relação *CopyRight/Creative Commons/Domínio Público*



Fonte: *Digital Copyright Basics (2020) apud Torino (2020, p. 21)*

Pelo exposto, é possível verificar que, como referem Canto, Muriel-Torrado & Pinto (2020, p.93), a licença corporiza “uma espécie de autorização de uso da obra pelo licenciado tendo em conta as condições estabelecidas pelo licenciante, autor ou detentor de direitos [sendo que] no caso das Creative Commons, o licenciamento assume um carácter universal, na qual a licença não se limita a figura do licenciando, mas sim a toda e qualquer pessoa que tenha interesse em utilizar o conteúdo”. Os autores, simultaneamente, referem que a *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos, com o objetivo de permitir/incentivar “a criação, compartilhamento, e uso de obras gratuitas por

meio de licenças específicas”, sendo que estas licenças, enquanto ferramentas jurídicas, “flexibilizam o regramento tradicional dos direitos autorais”, permitindo que as suas obras sejam partilhadas “de acordo com o tipo de uso almejado”. De igual modo, as licenças permitem identificar de forma clara, aos que acedem aos recursos, “o que podem ou não fazer com as obras licenciadas” (p. 93). Ou seja, a *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos, cujo principal objetivo é possibilitar a partilha e a utilização e reutilização do trabalho criativo e o conhecimento através de um conjunto de ferramentas legais de fácil compreensão (Patricia & Ramadhan, 2019). Já no que respeita ao processo de licenciamento, este é concretizado em <https://creativecommons.org/choose/>, de forma simples, sem que necessite de registo; aí podem ser seleccionadas as diversas opções que correspondem a ícones que integram a licença, e dos quais nos ocuparemos de seguida, após apresentar o logótipo da instituição aquando a celebração dos seus 20 anos (Figura 13).





Figura 13 – Logótipo comemorativo dos 20 anos de existência



Fonte: <https://creativecommons.org/20-years/>






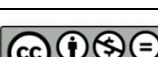
Importa destacar que as licenças abertas *Creative Commons* se apresentam como um dos atributos para que os recursos possam ser identificados enquanto REA. Estas licenças podem traduzir diversos níveis de abertura/graus de autorização/condições, dependendo da escolha de quem licencia o seu recurso. Neste contexto, o Quadro 2 dá conta das quatro condições que suportam as seis combinações possíveis. Além disso, e como referido, as 4 condições apresentadas no Quadro 2 permitem serem combinadas entre si e, por tal, dar lugar às 6 licenças, estas apresentadas no Quadro 3.

Quadro 2– Licenças *Creative Commons* (condições)

Ícone	Condição	
	BY	BY ou atribuição – todas as licenças incluem esta condição. Nesta licença advoga-se que o mais importante é o reconhecimento do direito de paternidade.
	NC	NC ou não comercial – a autorização de uso condiciona a não realizar usos comerciais ou patrocinados. Esta licença impede as pessoas de usos comerciais por parte de terceiros.
	SA	SA ou compartilha igual – obras derivadas devem ser compartilhadas utilizando a mesma licença. É um “efeito viral” que impossibilita que algo previamente licenciada passe a ter todos os direitos reservados. Ou seja, a sua utilização requer a compartilha de obras na forma como foram licenciadas.
	ND	ND ou não para obras derivadas – a forma mais comum de obra derivada na ciência é a tradução. Esta licença impede fazer obras derivadas do original, como por exemplo as traduções.

Fonte: a partir de Canto, Muriel-Torrado & Pinto (2020)

Quadro 3 – Combinações possíveis a partir das condições consideradas

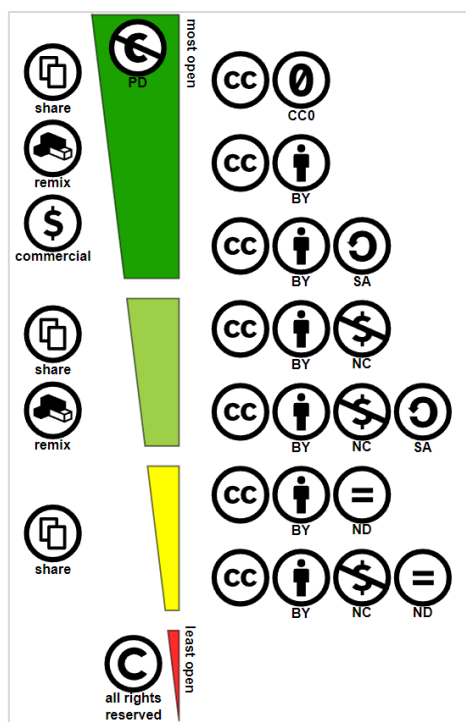
Licenças	Combinações	
	BY	Atribuição
	BY-NC	Atribuição – Uso Não Comercial
	BY-SA	Atribuição – Compartilhamento pela mesma licença
	BY-NC-SA	Atribuição – Uso Não Comercial – Compartilhamento pela mesma licença
	BY-ND	Atribuição – Não a obras derivadas
	BY-NC-ND	Atribuição – Uso Não Comercial – Não a obras derivadas

Fonte: a partir de Torino (2020, p. 16)

Como foi possível identificar no Quadro 3, as licenças *Creative Commons* estão organizadas em quatro condições, permitindo que sejam combinadas resultando em seis licenças (Apfelbaum & Stadler, 2021; Muriel-Torrado & Pinto, 2018; Patricia & Ramadhan, 2019; Torino, 2020).

Em suma, e como apresentamos visualmente na Figura 14, os níveis de abertura das licenças, contemplam a licença mais aberta, relativa ao domínio público, e a licença mais fechada, relativa ao que os autores designam como *copyrights* (direitos de autor); é também perceptível, no lado esquerdo da figura, a diminuição das condições. Assim, no primeiro grupo (verde), é possível a partilha, a alteração e a utilização comercial; no segundo grupo (verde-claro), é possível a partilha e a alteração; no terceiro grupo (amarelo), é possível a partilha; já o último (vermelho), não permite nenhuma condição (Shaddim, 2016 *apud* Muriel-Torrado & Pinto, 2018, p.5).

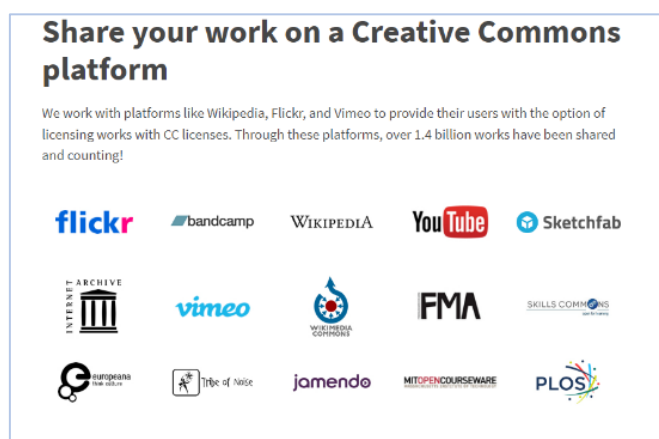
Figura 14 – Espetro das licenças *Creative Commons* entre domínio público e todos os direitos reservados



Fonte: Shaddim (2016) *apud* Muriel-Torrado e Pinto (2018, p.5)

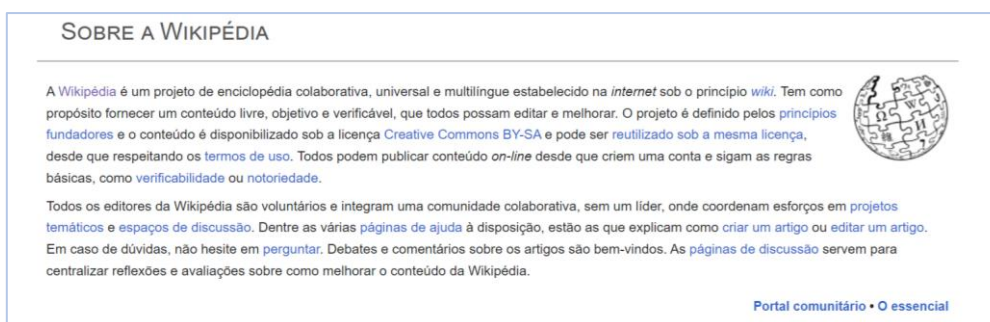
Na Figura 15 é possível dar conta de algumas das plataformas nas quais as *Creative Commons* são convocadas; neste conjunto, destacamos a Wikipédia. Na realidade como pode ser patenteado na Wikipédia, esta rege-se por uma licença *Creative Commons* (Figura 16).

Figura 15 – Exemplos de Plataformas que utilizam as Licenças *Creative Commons*



Fonte: <https://creativecommons.org/share-your-work/>

Figura 16 – Licença *Creative Commons* da Wikipédia



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina\\_principal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal)

Como é possível verificar na Figura 16, a Wikipédia possui uma licença CC-BY-SA, o que permite que o seu conteúdo possa ser reutilizado sob a mesma licença, ou seja, a condição 'BY' está associada à Atribuição e a condição 'SA' a Compartilhualgal.

O ponto seguinte é focado, precisamente, na Wikipédia.

### 3. Wikipédia

A Wikipédia arrancou formalmente a 15 de janeiro de 2001, pela mão de Jimmy Wales e Larry Sanger, e como temos vindo a defender, constitui-se como a enciclopédia da atualidade, tendo como característica ser disponibilizada online, em diversas línguas e construída com o contributo de uma comunidade

de voluntários em todo o mundo (Pestana & Cardoso, 2016). Concretamente, e de acordo com dados disponibilizados na página principal, a 14 de agosto de 2024, a Wikipédia apresenta-se como integrando 341 línguas<sup>2</sup>. Ainda na ótica daquelas autoras (p. 250), “o Projeto tem tido, ao longo de quinze anos, um enorme crescimento apresentando, segundo Wales (2012:4m:21s), ‘a very bright future’; na realidade, como refere, a ‘Wikipédia has become part of our infrastructure and life’ (ibidem, 2m:24s)”. Um elemento favorável a tal crescimento e naturalização no nosso quotidiano, foi o surgimento dos Wikis na altura, mais concretamente o MediaWiki, dado ser o software que suporta tanto esta enciclopédia como os seus projetos-irmãos. Conforme referimos inicialmente, o facto de a Wikipédia ocorrer num Wiki apresenta-se ainda na atualidade como um elemento potenciador e promotor de um conjunto amplo de competências (Isaías, Miranda & Pifano, 2020; Cardoso & Pestana, 2023).

Para Bateman & Logan (2010) e Creelman (2012), ambos citados por Pestana & Cardoso (2016), esta enciclopédia ainda é olhada com suspeição por alguns membros da comunidade científica, apesar de se assumir enquanto a maior enciclopédia online. Um dos possíveis argumentos para a referida suspeição pode ser relevado de a revisão por pares no contexto Wiki ser pouco compatível com o modelo académico tradicional de revisão. No entanto, Bateman & Logan (2010), citados também pelas autoras, destacam que a Wikipédia é um elemento incontornável sempre que se faz uma busca, dado que surge, a maior parte das vezes, em primeiro lugar; paralelamente, quer cientistas, quer o público em geral e os estudantes de todos os níveis de ensino a utilizam como forma de obter informação na sua área.

Como referimos anteriormente, a Wikipédia é disponibilizada em 341 línguas (em 14 de agosto de 2024), sendo que, para Costa (2021), apesar de se suportarem centralmente por um conjunto de fundamentos e pilares, cada uma constitui-se como “ecossistema próprio”, que se rege por regras próprias e por modos de atuação conciliados em cada uma das comunidades e que se consubstanciam em “Wikipédias”. Tendo como suporte o número de línguas existentes na Wikipédia poderemos dizer que existem 341 Wikipédias. Para o autor, implica “uma cultura organizacional própria, composta por comunidades

---

<sup>2</sup>[https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina\\_principal](https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal) em 14.08.2024

de práticas e mediadas por ferramentas e regras próprias na produção colaborativa” (s.p.).

Recordando, tanto a Wikipédia como os seus projetos-irmãos são administrados pela Fundação Wikimedia, fundação sem fins lucrativos que pretende “to make it easier for everyone to share what they know. To do this, we keep Wikipedia and Wikimedia sites fast, reliable, and available to all. We protect the values and policies that allow free knowledge to thrive. We build new features and tools to make it easy to read, edit, and share from the Wikimedia sites. Above all, we support the communities of volunteers around the world who edit, improve, and add knowledge across Wikimedia projects”<sup>3</sup>. Isto é, assume como missão “To empower and engage people around the world to collect and develop educational content under a free license or in the public domain, and to disseminate it effectively and globally” (Wikimedia Foundation, s.d., s.p.). Como também antes referimos, e após ter resistido a diversos desafios, a Wikipédia foi responsável pelo fim de algumas enciclopédias em formato físico (Miliard, 2008 *apud* Costa, 2021; Pestana, 2018). Neste contexto, de acordo com Costa (2021) e Pestana (2018), a Wikipédia cimenta o ideal antigo de reunir o conhecimento, o que abordámos no ponto dedicado à Biblioteconomia e Documentação, dado estarmos em presença de um fenómeno, as enciclopédias que ao longo do tempo assumiram diversos formatos, entre outros e, nomeadamente, uma existência em papel e posteriormente em digital.

Na Figura 17, que apresentamos seguidamente, reproduzimos a página inicial da Wikipédia. Esta figura traduz visualmente a grandeza do projeto, designadamente através das línguas com maior presença na Wikipédia, à volta do logótipo, tal como a língua portuguesa. A maior presença é concretizada pela Wikipédia anglófona, de forma destacada, na medida em que apresenta cerca de quatro vezes o volume dos artigos da Wikipédia em Alemão, que surge na segunda posição. As restantes línguas estão presentes na parte inferior do logótipo e mais abaixo evidenciam-se os projetos-irmãos, que destacamos de modo autónomo na Figura 18. Em suma, de acordo com Martins (2018) *apud* Costa (2021, s.p.), “[a]o expor em diferentes idiomas e para milhões de pessoas conhecimentos de rápida consulta, a Wikipédia torna-se num dos maiores e mais

---

<sup>3</sup> <https://wikimediafoundation.org/about/> [18 de fevereiro de 2023].



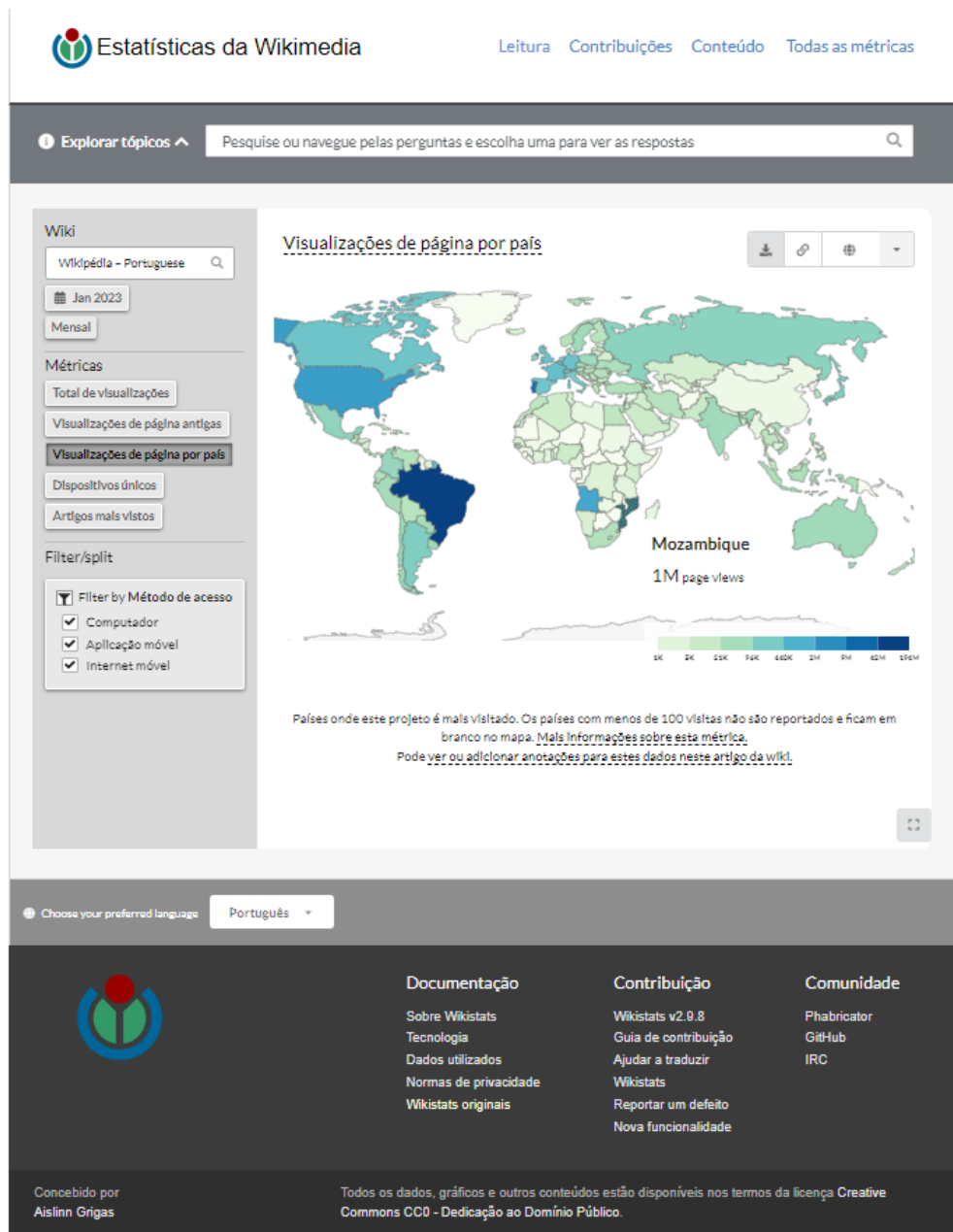
No caso da Wikipédia em língua portuguesa, importa notar que, de acordo com Costa (2021, s.p.), “[e]xistem 265 milhões de pessoas que falam a língua portuguesa. No entanto, atualmente apenas 10.527 são editores e/ou utilizadores (ativos) da Wikipédia em língua portuguesa, isto é, que efetuaram uma ação nos últimos 30 dias”. Uma das razões que tanto o autor quanto Pestana (2018) identificam, para aquele valor extremamente baixo de editores e utilizadores, é a baixa penetração da internet na maioria dos países lusófonos, os 10 países em que a língua oficial é o português, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Costa (2021) evidencia, também, a relevância que a enciclopédia em língua portuguesa assume na difusão do português como língua universal de conhecimento, sendo que o Brasil alcança uma maior presença por via de possuir quer uma forte penetração da internet, quer, aproximadamente, “209,5 milhões de habitantes”. Pestana (2018) identifica, para além do Brasil, Portugal, em que, apesar dos números associados à população ter menor impacto, a penetração da internet permitir que seja o segundo país a partir do qual mais se contribui para a Wikipédia lusófona.

Ao nível dos acessos tanto Costa (2021) como Pestana (2018) identificam, através do site Alexa, que a Wikipédia surge nas primeiras posições, quer em língua inglesa, quer em língua portuguesa. Particularizando, os dados relativos a Moçambique, Brasil e Portugal, alusivos a visualizações de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023, são apresentados, respetivamente nas Figuras 19, 20, 21, conforme as estatísticas da *Wikimedia*.

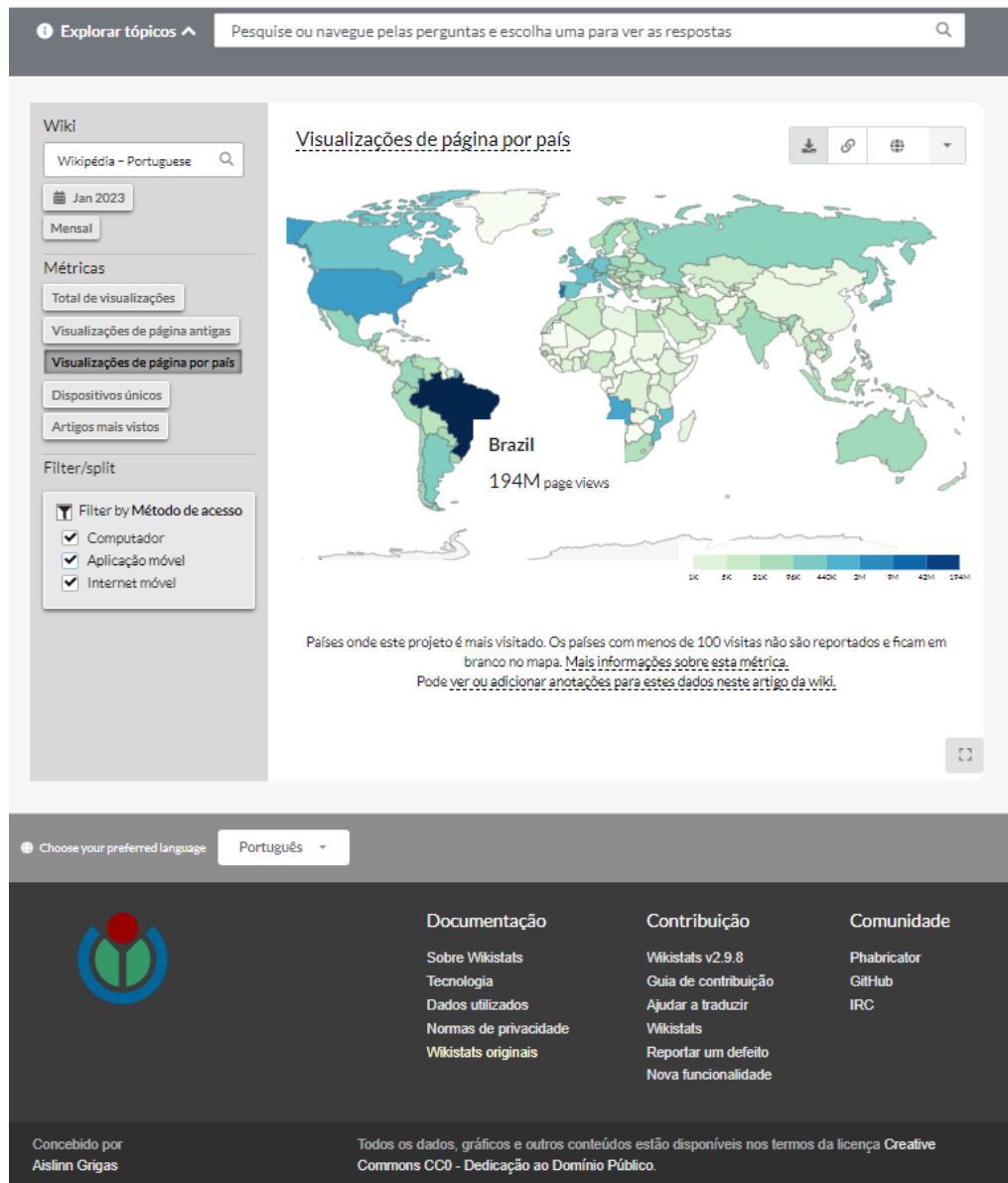
Como é possível verificar, os dados são de 1M no caso de Moçambique, 194M no caso do Brasil e 30M no caso de Portugal. Quanto ao método de Acesso, e ainda no caso de Moçambique, os dados são de 239K para o “Computador”, 8K para a “Aplicação Móvel” e 775K para a “Internet Móvel”, destacando-se esta em detrimento, principalmente, da “Aplicação Móvel”. Importa notar que o “K” está associado a Kilobyte e o “M” a Megabyte, portanto, unidades de medida referentes à dimensão do arquivo digital.

Figura 19 – Dados relativos a visualizações em Moçambique de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023



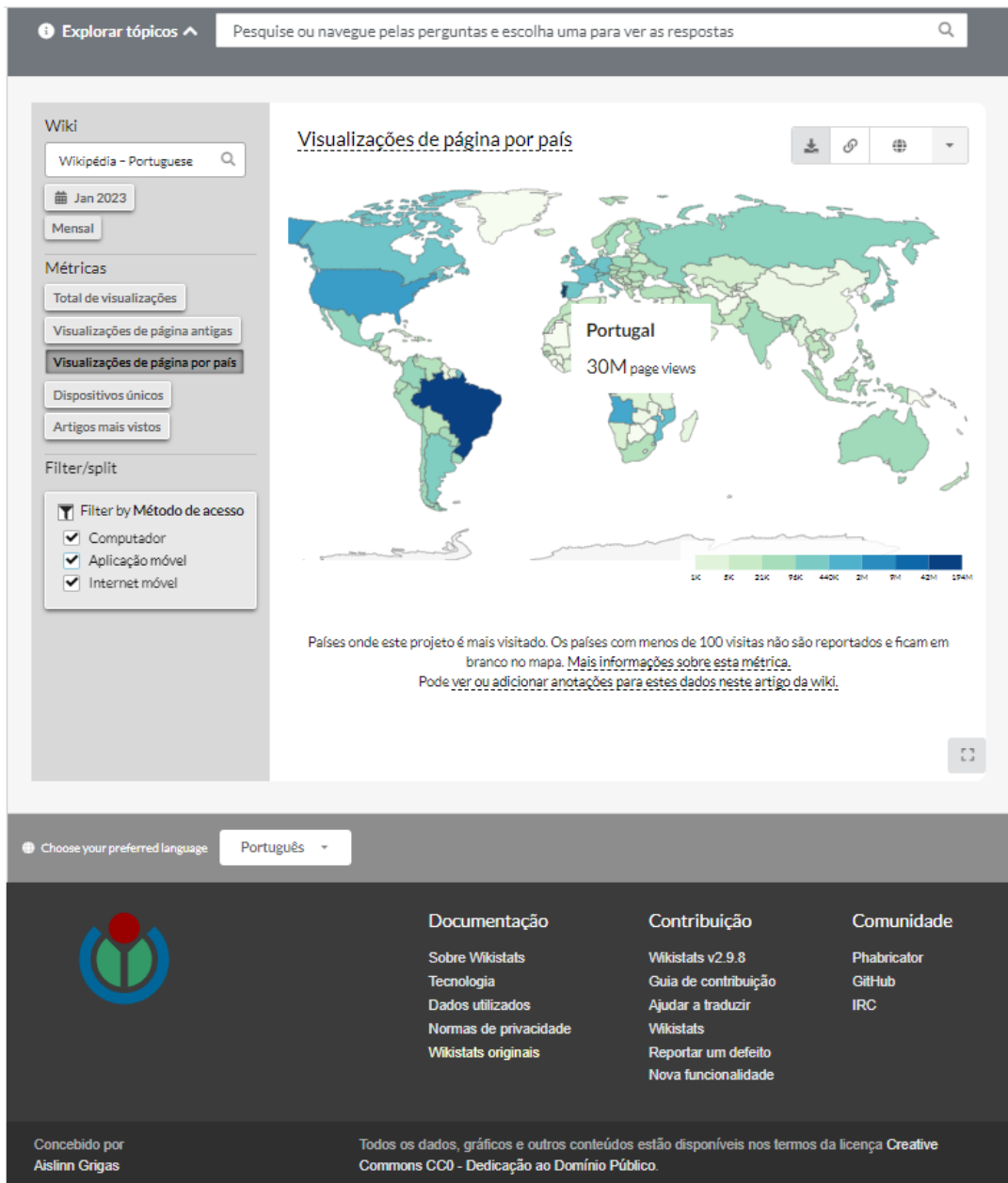
Fonte: [https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|\(access\)~desktop\\*mobile-app\\*mobile-web|monthly](https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|(access)~desktop*mobile-app*mobile-web|monthly)

Figura 20 – Dados relativos a visualizações em Brasil de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023



Fonte: [https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|\(access\)~desktop\\*mobile-app\\*mobile-web|monthly](https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|(access)~desktop*mobile-app*mobile-web|monthly)

Figura 21 – Dados relativos a visualizações em Portugal de páginas da Wikipédia no mês de janeiro de 2023



Fonte: [https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|\(access\)~desktop\\*mobile-app\\*mobile-web|monthly](https://stats.wikimedia.org/#/pt.wikipedia.org/reading/page-views-by-country/normal|map|2023-01-17~2023-01-18|(access)~desktop*mobile-app*mobile-web|monthly)

A análise efetuada por Costa (2021), que retomamos, permite lembrar o potencial que a Wikipédia pode assumir no “desenvolvimento do português como língua de conhecimento”, sem esquecer, no entanto, que importa ultrapassar um conjunto de desafios como as questões associadas aos desafios técnicos, à

penetração da internet e mais concretamente à conectividade em países como por exemplo Moçambique.

Paralelamente, o autor refere que “[é] necessário que se instruem alunos dos respetivos países de língua portuguesa, tanto dos sistemas de ensino secundário como superior, de modo a perceberem como se podem tornar editores da Wikipédia e quais as regras de publicação nesta plataforma” (s.p.). Este é um posicionamento que corroboramos, tendo-se pretendido, com o presente estudo, precisamente, fazer o levantamento daquela possibilidade de formação, designadamente na Escola Superior de Jornalismo (Delegação Académica de Manica), mais especificamente no Curso de Biblioteconomia e Documentação, não apenas junto da respetiva comunidade discente, mas também da sua comunidade docente.

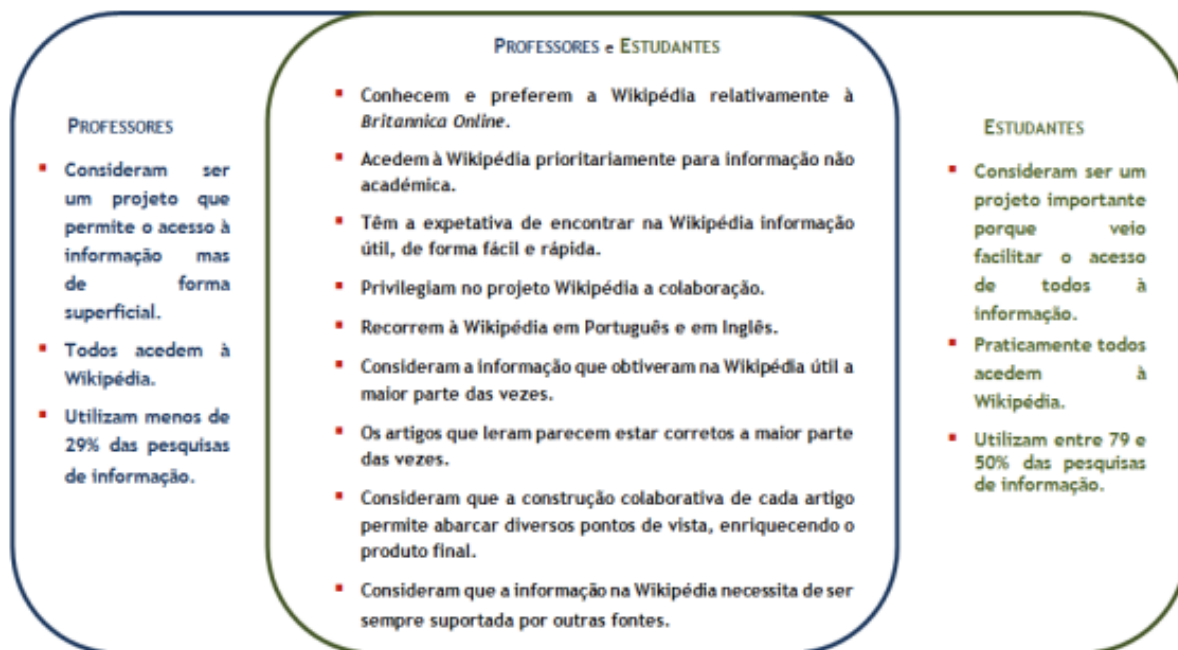
Destacamos, por último, que a Wikipédia pode ser lida *offline*, ou seja, não estando refém da penetração da internet, nem de problemas de conectividade. Assim, o “**Kiwix** é um [software livre](#) com [licença GPL 3](#) capaz de ler em modo [offline](#) conteúdos da [Wikipédia](#). O objectivo principal deste projecto é brindar aos usuários a possibilidade de aceder ao conhecimento promovido pelos artigos da Wikipédia de maneira *offline*, ou seja, sem a necessidade de usar a [internet](#) obrigatoriamente para poder ter acesso aos mesmos.” (Kiwix, 2022, s.p.).

Antes de passarmos a identificar de forma mais aprofundada as questões associadas ao potencial que encerra a integração curricular da Wikipédia, nomeadamente ao nível das literacias da informação e digital, identificamos quer perceções, quer práticas relacionadas com a Wikipédia, recorrendo ao estudo levado a cabo por Pestana (2014) e do qual pretendemos perspetivar uma súmula.

Relembramos, de acordo com a autora, que a Wikipédia é um REA incontornável, porém não é consensual no contexto académico, nem para os docentes, nem para os discentes. O seu estudo decorreu numa universidade pública portuguesa que tem toda a sua oferta em regime a distância, mais concretamente online; nele participaram 42 docentes e 232 discentes, tendo sido utilizado o questionário como instrumento de recolha de dados – embora

semelhantes, os questionários, estavam especificamente direcionados para cada público-alvo (docentes e discentes). O Quadro 4 dá conta da síntese das evidências recolhidas através dos dois questionários, no que respeita às perceções e práticas, que a própria autora apresentou e que reproduzimos.

Quadro 4– Síntese relativa à conceção, caracterização, utilização e finalidades da Wikipédia por parte dos públicos-alvo inquiridos



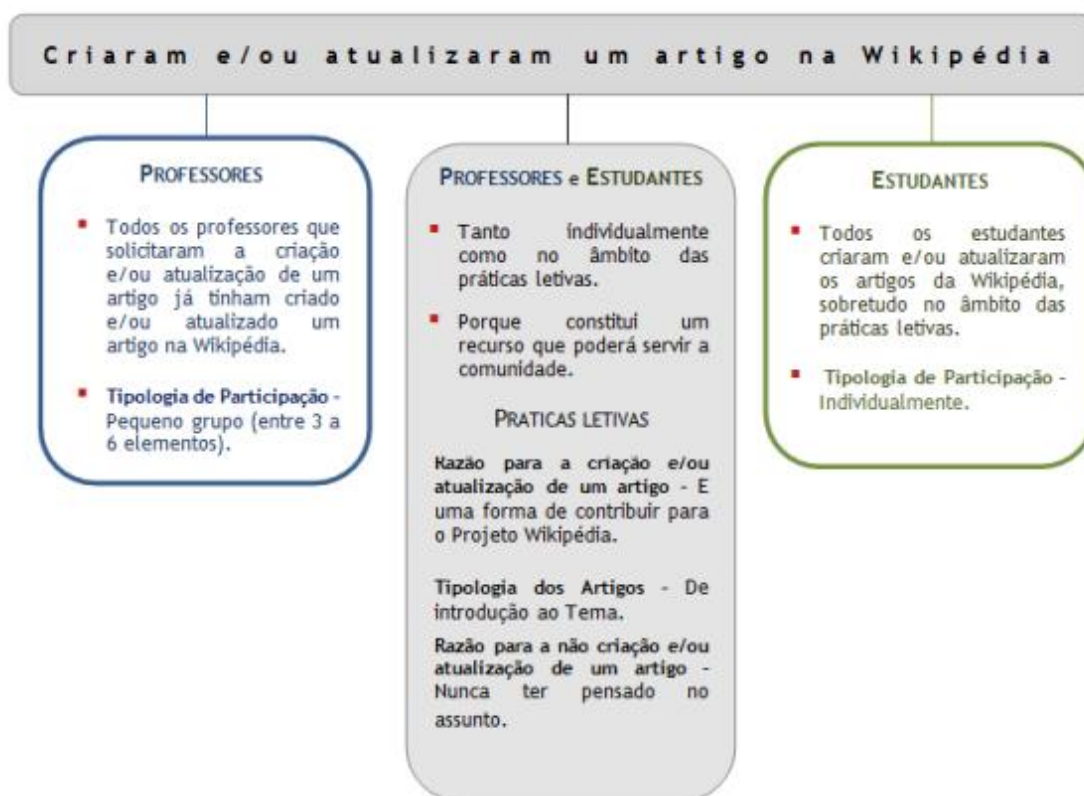
Fonte: Pestana (2014, p. 131)

Como é possível verificar, no Quadro 4, há, no cômputo geral, uma perceção positiva relativamente ao projeto Wikipédia, tanto por parte dos estudantes como dos professores. Destacamos, ainda, que a maior parte dos dados são comuns quer aos professores, quer aos estudantes inquiridos pela autora na sua investigação. Quanto aos dados que não são comuns, referimos, por exemplo, que “os professores apresentam um ligeiro diferencial que acentua o carácter superficial da informação veiculada na Wikipédia” (Pestana, 2014, p. 129). Já ao nível das práticas, a autora constata que todos os docentes referem aceder à Wikipédia, enquanto que uma pequena minoria dos estudantes refere não o fazer. Também na frequência de acessos há discrepância, porquanto os

docentes maioritariamente identificaram aceder em “29% das pesquisas” e os estudantes “entre 79 e 50% das pesquisas de informação” (p.131).

Outro elemento relevante no estudo, ainda ao nível das práticas, está circunscrito à integração curricular desta enciclopédia, evidenciando, a autora, que a sua integração nas práticas letivas no ensino superior tem como objetivo melhorar a qualidade dos artigos, além de promover a aquisição de um conjunto amplo de competências nos estudantes, como iremos ver mais à frente. Assim, tendo em conta o Quadro 5, que sintetiza aspetos associados à edição/criação de artigos na Wikipédia, quer pelos professores, quer pelos estudantes, podemos verificar, como anteriormente, que os dados recolhidos evidenciam sobretudo semelhanças entre ambos os públicos-alvo daquele estudo.

Quadro 5– Síntese relativo à criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia pelos professores e estudantes inquiridos



Fonte: Pestana (2014, p. 134)

Importa notar, e uma vez mais de acordo com a autora, que apenas “uma pequena parcela de professores e estudantes (14,3 e 6,5% respetivamente) assume a criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia em contexto letivo” (p. 132). Ressaltamos também o facto de todos (professores e estudantes) terem em simultâneo editado/criado artigos na Wikipédia nas práticas letivas e individualmente, e fora destas. Pelo contrário, tanto professores como estudantes referem maioritariamente que não o fizeram porque “Nunca pensaram no assunto” (p.134), evidenciando que existe abertura para o fazer, dado não haver rejeição. A autora relembra o papel das parcerias entre a Fundação Wikimedia e as instituições de ensino, nomeadamente através do Programa Wikipédia na Educação que se espelha no trabalho concretizado em diversos níveis de ensino, sendo que, como antes referimos, permitem “para além das que a própria atividade permitiria alcançar [...] competências associadas: (i) à literacia ao nível dos media; (ii) ao pensamento crítico, estimulado pela necessidade que os artigos integrem um ponto de vista neutro, entre outros; (iii) à prática de um estilo de escrita enciclopédica; (iv) ao trabalho colaborativo entre os colegas de turma e outros editores, no sentido de se desenvolverem artigos de alta qualidade; (v) à investigação, nomeadamente na componente de pesquisa e sumarização de fontes apropriadas ao tópico. E, finalmente, as competências técnicas que se traduzem no ambiente de trabalho particular em que se desenvolve a atividade, onde é comum trabalhar com alguém que não se conhece pessoalmente, assim como as especificidades de editar um wiki” (p.59).

No ponto seguinte evidenciamos de forma mais detalhada os aspetos relativos à promoção quer da literacia da informação, quer da literacia digital, aquando de uma integração curricular da Wikipédia, ou seja, corporizando tal REA enquanto PEA.

### **3.1. Literacia da Informação**

A Literacia da Informação ou Literacia Informacional é basilar no contexto da atual sociedade, a “Sociedade da Informação”, onde a internet assume um papel relevante, porque, por um lado, torna fácil o acesso à informação, e, por outro, torna mais exigente o processo que subjaz aos pilares que suportam esta

literacia (SCONUL *Advisory Committee on Information Literacy*, 1999; Silva, 2008). Em paralelo, como referem Naveed, Iqbal, Asghar, Shaukat & Seitamaa-hakkarainen (2023), a Literacia da Informação assume-se como uma literacia incontornável, seja na universidade, seja fora dela, por exemplo, para fazer face ao mercado laboral, e, por tal, as empresas associam-na a valor comercial e identificam-na como uma vantagem. Nas palavras dos autores, “Information literacy [...] has been recognized as an essential set of capabilities enabling enterprises to leverage information assets efficiently and effectively for having a business value [...] innovation [...] and sustainable competitive advantage” (p. 1). Ou seja, esta literacia, no contexto do local de trabalho, permite apoiar as organizações na análise crítica do mercado, fazendo julgamentos equilibrados e implementando estratégias eficazes que contribuem para o crescimento sustentável e competitivo.

Tanto o SCONUL *Advisory Committee on Information Literacy* (1999) como Silva (2008) identificam como relevante a necessidade de, criticamente, pesquisar, avaliar, escolher e utilizar informação em diversos contextos.

Importa esclarecer que SCONUL é a sigla que corresponde a *The Society of College, National and University Libraries* e que para o SCONUL *Advisory Committee on Information Literacy* (1999), a Literacia da Informação está intimamente associada quer à capacidade de criação, quer à aquisição e construção do conhecimento. Por tal, dão-nos conta de sete pilares que identificamos: “Recognise information need”; “Distinguish ways of addressing gap”; “Construct strategies for locating”; “Locate and access”; “Compare and evaluate”; “Organise, apply and communicate”; “Synthesise and create” (p. 8). E identificam cinco níveis de proficiência, num percurso desde “Novice” a “Expert”, passando pelos níveis de “Advanced Beginner”, “Competent” e “Proficient”; em simultâneo, integram a componente associada à Literacia Digital, que poderá ser equacionada em diversos momentos, dependendo do contexto.

Já direcionados para a Wikipédia como catalisador da Literacia da Informação, trazemos o trabalho de Ball (2019). Para a autora, os docentes, ao invés de identificarem a Wikipédia como fonte não confiável, deveriam integrá-la “into teaching and assessment as a tool to teach core information and digital literacy concepts” (p. 256). Neste âmbito, apresentamos, no Quadro 6, as possibilidades de intervenção com esta enciclopédia, tendo como suporte tanto

os sete pilares identificados pelo *SCONUL Advisory Committee on Information Literacy* (1999), antes explicitados, como o enquadramento de suporte à literacia da informação na University of Derby (UoD).

Quadro 6 – Enquadramento de suporte à Literacia da Informação na Universidade de Derby (UoD) e atividades com a Wikipédia

<b>Abilities</b>	<b>UoD Information Literacy Framework learning outcomes</b>	<b>Wikipedia activities</b>
1. Identify	Identify a personal need for information	Use a Wikipedia article to familiarise self with rough concept and context.
2. Scope	Assess current knowledge and identify potential sources of information	Use Wikipedia article references to identify sources used.
3. Plan	Construct strategies for locating information and data	Research topic using open access sources from Wikipedia – then compare same research using library subscription sources.
4. Gather	Locate and access the required information and data	Use library subscription sources to provide references for articles with unverified claims.
5. Evaluate	Review the research process and compare/evaluate information and data	Compare a Wikipedia article with a traditional encyclopaedia article, textbook or journal article.
6. Manage	Organise information professionally and ethically	Enhance articles by locating references for unverified claims. Find suitable images for re-use using Wikimedia Commons or Creative Commons.
7. Present	Present, disseminate, apply and synthesise the knowledge gained	Discuss importance of neutrality in writing Wikipedia articles. Expand existing Wikipedia articles using quality academic sources. Create new articles.

Fonte: University of Derby *apud* Ball (2019, p. 256)

Concluindo, e retomando agora o trabalho de Park & Bridges (2022, p. 18), estes autores defendem que uma vez que os estudantes utilizam a Wikipédia para os seus trabalhos académicos, quer os bibliotecários, quer os professores “can help by meeting them where they are and providing information literacy instruction in a familiar environment”.

### 3.2. Literacia Digital

Como temos vindo a defender, as TIC, no contexto educativo, para além de permitirem novas oportunidades, por exemplo no âmbito da aprendizagem ao

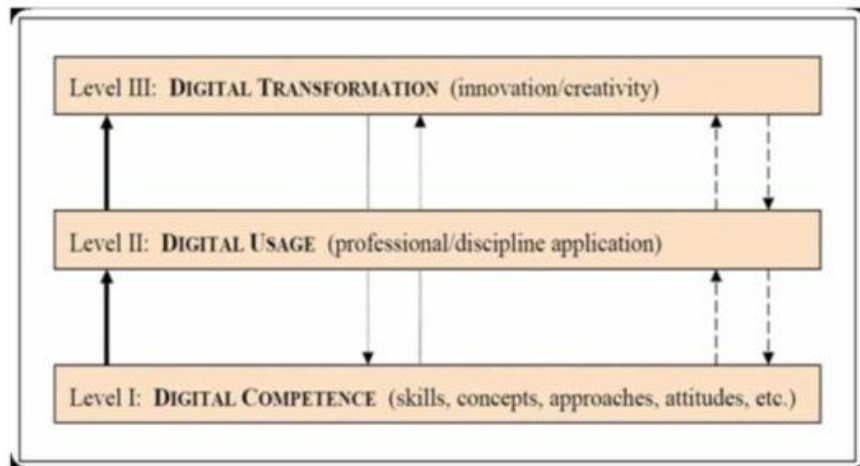
longo da vida (ALV), permitem melhorar as experiências de aprendizagem, em particular através dos ambientes virtuais de aprendizagem centrados nos estudantes/alunos, assim resultando numa mudança de paradigma (Reddy, Sharma & Chaudhary, 2020).

Neste enquadramento, e especificamente de acordo com a ação 7 do Plano de Ação para a Educação Digital 2021-2027<sup>4</sup>, a literacia digital é identificada como essencial num mundo cada vez mais digitalizado. Para a *American Library Association* (ALA) (2011, s.p.), é “the ability to use information and communication technologies to find, evaluate, create, and communicate information, requiring both cognitive and technical skills. This issue brief covers the foundations of what defines digitally literate individuals”. Já para Jones-Kavalier & Flannigan (2006) *apud* Loureiro & Rocha (2012, p. 2727), refere-se à “capacidade que uma pessoa tem para desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais – incluindo a capacidade para ler e interpretar media, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais”. Neste sentido, Town (2003) *apud* Reddy, Sharma & Chaudhary (2020) argumenta que existe uma relação direta entre a literacia digital, a literacia informacional e a literacia computacional, e, por tal, aquela apresenta-se como um conceito amplo. Por último, para Martin & Grudziecki, 2006 *apud* Reddy, Sharma & Chaudhary (2020), a literacia digital integra três níveis que interagem entre si (Figura 22), ou seja, estamos na presença da: “Digital Competence” (Nível I), que traduz a relação competência, atitude e conhecimento, no que respeita à tecnologia digital; “Digital Usage” (Nível II), que depende da anterior e se concretiza através da utilização adequada das ferramentas digitais para processar a informação e encontrar a solução para problemas de diversa ordem; “Digital Transformation” (Nível III), que permite, através da utilização digital (Nível II), criar nova atividade, novo conhecimento ou inovação – este nível preenche os requisitos da literacia digital.

---

<sup>4</sup><https://education.ec.europa.eu/pt-pt/focus-topics/digital-education/action-plan/action-7> [09 de março de 2023].

Figura 22– Os três níveis de literacia digital



Fonte: Martin e Grudziecki (2006) *apud* Reddy, Sharma e Chaudhary (2020, p.83)

No que respeita à direta relação da literacia digital com outras literacias, ainda Town (2003) *apud* Reddy, Sharma & Chaudhary (2020) argumenta a favor desta relação, nomeadamente com a literacia informacional e a literacia computacional, confirmando que a literacia digital se apresenta, pois, como um conceito amplo. Neste contexto, Reddy, Sharma & Chaudhary (2020) elencam 6 literacias que interagem com a literacia digital, nomeadamente:

- “Information Literacy” - consiste em utilizar a tecnologia digital para pesquisar, localizar, analisar e sintetizar recursos, avaliando a credibilidade dos recursos, com técnicas de citação apropriadas, respeitando os requisitos legais e as questões éticas que envolvem o uso desses recursos, e formular questões de pesquisa de forma precisa, eficaz e eficiente;
- “Computer Literacy” - consiste na compreensão de como usar computadores, tecnologias digitais, assim como as aplicações para uso prático;
- “Media Literacy” - consiste na capacidade de usar tecnologias digitais para aceder a informações, analisá-las, avaliá-las e comunicá-las, numa variedade de plataformas digitais;
- “Communication Literacy” - consiste em usar tecnologias digitais para se comunicar efetivamente com indivíduos e trabalhar de forma

colaborativa em grupos, usando tecnologias de publicação, Internet e ferramentas da Web 2.0;

- “Visual Literacy” - consiste em ter a capacidade de usar a tecnologia digital para ler, interpretar e compreender a informação apresentada em imagens pictóricas ou gráficas, assim como comunicar essa informação e convertê-la em representações visuais;
- “Technological Literacy” - consiste em ter a capacidade de usar a tecnologia digital para melhorar a aprendizagem, a produtividade e o desempenho.

Pelo que temos vindo a defender, existe uma forte relação entre a literacia digital e a Wikipédia. Neste diapasão, Ball (2019) defende que existem diversos modos de desenvolver a literacia digital com estudantes, dentro e fora do currículo, sendo a Wikipédia, em particular, um veículo especialmente adequado para esta finalidade. Também Vetter, Sarraf & Woods (2020, p. 1158) enfatizam este aspecto, identificando “students learning outcomes”, designadamente no estudo levado a cabo por McDowell (2016), em que os estudantes foram desafiados para editar a Wikipédia, sobretudo os seguintes seis “learning outcomes”: “(1) critical thinking, (2) digital literacy, (3) technical skills, (4), online sourcereliability, (5) content knowledge (about the article topic), and (6) writing for a general audience”. Importa destacar que no estudo de Vetter, Sarraf & Woods (2020), em que também foi feita a edição de artigos da Wikipédia, neste caso com estudantes da *Indiana University of Pennsylvania* (na primavera de 2018), foi identificada a aquisição de “(1) critical thinking, (2) digital literacy, (3) technical skills”.

Em suma, e a concluir este ponto, salienta-se o potencial, antes aludido, que encerra o ecossistema da Wikimedia, em geral, e a Wikipédia, em particular, enquanto promotor de um conjunto amplo de literacias necessárias na atual sociedade globalizada, de que destacamos a literacia da informação e a literacia digital, sobre as quais nos detemos nos parágrafos precedentes.

## CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A contextualização metodológica, como antes referimos, incorpora, num primeiro momento, as questões e os objetivos da investigação, e, num segundo momento, o paradigma e design da investigação, onde são identificados os participantes no estudo e os procedimentos metodológicos, em que damos conta ainda dos aspetos associados à recolha e análise de dados.

### 1. Questões e Objetivos da Investigação

A presente investigação pretende responder à seguinte questão central:

- Que perceções e práticas têm estudantes e professores do Ensino Superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, sobre a Wikipédia como recurso de ensino e aprendizagem?

Desta questão emergem as seguintes questões específicas:

- Como percecionam aqueles professores e estudantes do ensino superior a Wikipédia? Que características lhe atribuem?
- De que forma a utilizam no seu quotidiano? Com que finalidades?
- A Wikipédia é integrada nas práticas letivas do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica?
- Professores e estudantes do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, contribuem na coconstrução dos artigos publicados na Wikipédia?

E das questões, central e específicas, foram definidos os objetivos, geral e específicos; a saber, o objetivo geral de:

- Identificar perceções e práticas de estudantes e professores do Ensino Superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, relativamente à Wikipédia como recurso de ensino-aprendizagem.

Já os objetivos específicos são os de:

- conhecer a percepção que aqueles professores e estudantes do ensino superior têm da Wikipédia e que características lhe atribuem;
- identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia por aqueles professores e estudantes do ensino superior;
- conhecer se e de que forma a Wikipédia é integrada nas práticas letivas do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica;
- identificar se e que tipo de contribuição aqueles professores e estudantes do ensino superior desenvolvem na coconstrução de artigos publicados na Wikipédia.

## **2. Paradigma e Design da Investigação**

Com vista a trabalharmos as questões associadas à relação entre paradigmas de investigação e a educação, nomeadamente o papel que assume a investigação em educação, começamos por percorrer o conceito de educação para então nos centrarmos concretamente na investigação em educação e nos três grandes paradigmas que a suportam.

Para muitos autores, de acordo com Amado (2013), há uma tensão latente entre educação e a busca no aperfeiçoamento moral. Neste sentido, Simões (2007, p. 47), citado por Amado (2013, p. 21), defende que, “a educação moral é a educação *tout court*. Efetivamente, ela implica sempre referência a valores, a um ‘melhor’ possível”. No mesmo sentido posiciona-se Cabanas (2002, p.58) *apud* Amado (2013, p. 21), dado que associa à educação um processo de “uma condução em direção a um processo de libertação [...], até se conseguir ser o próprio e tendo em vista a coexistência responsável com os demais e a percepção do que, na ordem histórica, temos em comum”. A estes entendimentos, Brezinka (2007, 145), também citado por Amado (2013, p. 21), associa a educação a “tentativas sociais que visam influir noutros indivíduos com o propósito de que se tornem melhores”. Neste contexto, é possível perspetivarmos, ainda de acordo com Amado (2013, p. 21), que estamos em presença de um conceito que está associado a um percurso que é realizado com vista ao progresso “que os membros de uma comunidade humana realizam com a ajuda e o apoio de outros

membros”. Ou seja, o autor enfatiza os aspetos coletivos na construção de comunidade, da sociedade, dos povos e das civilizações fundadas em “valores essenciais para a convivência, como a compreensão, a tolerância e a amizade entre cidadãos e cidadãs”.

Por tal, como refere o autor, “investigar em educação não é o mesmo que investigar numa outra área qualquer do social, devido à especificidade do fenómeno educativo” (p.19), conforme se reproduz na Figura 23, que demonstra a complexidade do fenómeno em que se inscreve a investigação em educação.

Figura 23 – Triângulo ilustrativo dos processos educativos



Fonte: Amado (2013, p. 22)

Ainda segundo o autor, os vértices do triângulo dos processos educativos – Educação, Cultura, Sociedade – interagem com o indivíduo ao centro, “com uma personalidade própria, se prolonga o processo de hominização e de humanização (pela atualização e desenvolvimento do património cultural) e se processa uma integração socializadora (alimenta-se o dinamismo social)”, ou, dito de outro modo, igualmente nas palavras do autor, “a educação promove intencionalmente o desenvolvimento individual, social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um património comum” (pp. 21-22).

Considerando a Investigação em Educação, importa identificar que tanto Amado (2013) quanto Moreira (2020) problematizam o termo relacionando-o com a investigação educacional e a investigação sobre educação. Contudo, ambos divergem do nosso foco visto que a investigação educacional está direcionada essencialmente para o estudo “dos fenómenos em educação”, aos

métodos e metodologias, e à resolução de problemas educacionais; a investigação sobre educação está direcionada essencialmente para o estudo de “fenómenos afetos à educação, e que são abordados numa perspetiva particular (não pedagógica) por outras ciências”, ou seja, “sustentam por meio de conceitos, teorias e instrumentos a análise de problemas educacionais e oferecem estruturas conceptuais para a investigação em educação” (Moreira, 2020, p. 19).

Relativamente à Investigação em Educação, também Amado (2013) e Moreira (2020) defendem que o termo se apresenta menos subordinado às “disciplinas já constituídas” e mais próximo “do conjunto de práticas que digam respeito ao ato educativo, sejam práticas familiares, de ensino, ou institucionais” (Moreira, 2020, p.19), podendo, como refere Amado (2013, p. 26), ser “realizada pelos mais diversos setores científicos, com ou sem preocupações de carácter pedagógico”.

Por sua vez, ainda Amado (2013, p. 27) aproxima “o grande objetivo” das ciências da educação à ação de “descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa, quer atendendo a níveis de interação como os que se verificam no frente a frente entre educador e educando, quer atendendo aos níveis mais amplos, como os de gestão e administração organizacional ou de administração política e económica do sistema educativo”. O autor, evidencia, assim, que a investigação em educação, apesar de integrar “fundamentos epistemológicos comuns às ciências sociais”, pelas características do objeto de estudo, “a educação e a atividade educativa”, deverá ter em conta estas especificidades na construção “dos objetivos dessa mesma investigação, bem como de todas as decisões de carácter metodológico que nesse mesmo processo se hão de vir a tomar” (p.19).

Neste enquadramento, Moreira (2020, p. 16) aponta que se está perante diversas “perspetivas epistemológicas” e, por tal, estamos perante a necessidade de “um olhar sistémico e ecológico (multirreferencial) em IE no âmbito da sua génese e ação, a partir da seguinte problematização: para quê investigar em educação?; o quê investigar?; e como investigar?”.

Já direcionados para as questões associadas aos paradigmas em educação importa plasmar o entendimento sobre o conceito. Assim, para Bogdan & Biklen (1994, p. 52) *apud* Amado (2013, p. 29), este refere-se a um “conjunto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação. [...] Seja ou não explícita, toda a investigação se baseia numa orientação teórica. Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados”. Para Kaushik & Walsh (2019, p. 1), “[p]aradigms are conceptual and practical ‘tools’ that are used to solve specific research problems”.

Assim, circunscritos à investigação em educação tanto Amado (2013), quanto Coutinho (2021) e Moreira (2020) identificam três grandes paradigmas que, apesar de os identificarem de forma diversa, remetem para os mesmos pressupostos. Neste contexto, Amado (2013) identifica o Paradigma Hipotético-Dedutivo, o Paradigma Fenomenológico-Interpretativo e o Paradigma Sociocrítico. Já Coutinho (2021), na mesma linha, identifica-os como Paradigma Positivista, Paradigma Qualitativo ou Interpretativo, e Paradigma Sociocrítico. Por último, Moreira (2020), alertando para as inúmeras designações que podem assumir, identifica “[o] paradigma hipotético-dedutivo ou nomotético (positivista, racionalista, empírico-racionalista, experimental, etc.), o paradigma “fenomenológico, interpretativo, hermenêutico, naturalista, normativo-naturalista” e o paradigma “emergente e/ou hermenêutico (holístico, inter e transdisciplinar)”.

Direcionados para o nosso estudo, estamos em presença de um estudo misto que se assume, na perspetiva de Coutinho (2021), enquanto Integração Metodológica, a qual, na aceção de Walker & Evers (1997) *apud* Coutinho (2021, p. 33) pode assumir três posições: a de incompatibilidade entre os diferentes paradigmas, a complementaridade em que se defende a “complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que se afigura ser a melhor solução do problema a estudar”, e, por último, a integração/unidade epistemológica em que se rejeita “o conceito de confronto entre paradigmas advogando-se alternativas que integram ou superam o ‘velho’ confronto”.

De seguida propomos uma pequena retrospectiva dos três grandes paradigmas para, posteriormente, voltarmos à temática do paradigma misto.

Portanto, no paradigma Hipotético-Dedutivo, de acordo com Amado (2013, p. 33) privilegia-se uma investigação que parte “da teoria, começa por formular hipóteses e, seguidamente, avança pelo teste experimental e (ou) estatístico dessas hipóteses prévias (teoria para testar), procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem. Trata-se, pois, de uma abordagem dedutiva [...] em que o que se pretende é submeter à prova uma determinada teoria (contexto da prova)”. Já o paradigma fenomenológico-interpretativo é um paradigma diametralmente oposto ao paradigma Hipotético-Dedutivo. Para o mesmo autor, pretende-se “a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem [...]. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes. Está implícita, igualmente, a ideia de que a ação e a realidade humanas se constituem em fenómenos tão complexos que a sua simplificação em variáveis manipuláveis, como o pretende a investigação hipotético-dedutiva, não seria suficiente nem adequada para a sua abordagem” (pp. 40-41).

O paradigma sociocrítico apresenta-se como um novo modelo, uma nova perspetiva de investigação. Para Coutinho (2021, pp. 20-21), “o paradigma sociocrítico, também denominado de ‘emancipatório’” apresenta-se como “[v]erdadeira amálgama de tendências, visíveis [...] nas múltiplas designações a ele associadas – ‘neo-marxista’, ‘feminista’, ‘freiriano’, ‘participatório’, ‘transformista’ – aglutina todo um conjunto de investigadores para quem o paradigma interpretativo não foi uma solução”; a autora acrescenta que numa leitura simplista se poderá considerar que este paradigma se apresenta como “um desenvolvimento e uma versão modernizada da filosofia marxista, remontando as suas origens ao movimento da escola de Frankfurt na Alemanha no início dos anos 20 do século passado”.

Por último, identificamos no Quadro 7, as “principais características identificadoras de [...] duas grandes famílias metodológicas da investigação em Ciências Sociais e Humanas” tendo em conta, ainda de acordo com a autora,

quer os fundamentos teóricos que suportam estas duas famílias, quer a natureza da realidade que se irá investigar, quer ainda a finalidade da investigação e o estilo do investigador.

Quadro 7 – Características diferenciadoras da investigação quantitativa e qualitativa

	<b>Investigação Quantitativa</b>	<b>Investigação Qualitativa</b>
<b>Fundamentos Teóricos</b>	Positivismo Pós-positivismo Empirismo	Fenomenologia Interaccionismo simbólico Hermenêutica
<b>Natureza da Realidade</b>	Objetiva, única, estática, sujeita a uma ordem	Subjetiva, dinâmica, múltipla
<b>Finalidade da Investigação</b>	Descrever, analisar, explicar, prever; Controlar os fenómenos	Compreender, interpretar, descobrir os significados
<b>Estilo do Investigador</b>	Interventivo	Seletivo

Fonte: Coutinho (2021, p. 392)

No presente estudo, como antes referido, assume-se o paradigma misto, ou seja, segundo Coutinho (2012), assume-se a combinação do paradigma positivista com o paradigma qualitativo ou interpretativo, dado que, como refere Morgado (2012) *apud* Pestana & Cardoso (2020, p. 248), na atualidade, é patente a adesão a tal combinação, pelas vantagens que incorporam por permitir abarcar diversas mundividências e porque “permite diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação”.

Outro aspeto que as autoras destacam está circunscrito à posição que inúmeros autores defendem, e que se afastam de posições consentâneas “com a adoção de um dos paradigmas, defendendo uma dicotomia absoluta entre as duas naturezas da pesquisa [...] [dado que se posicionam] não num dos extremos, mas num contínuo. Isto é, defendem a dimensão contínua da natureza das pesquisas” (p. 248). Appolinário (2006) *apud* Pestana (2018) defende precisamente este posicionamento, em que a dimensão contínua da natureza das pesquisas se encontrará em algum ponto. Neste sentido, a presente investigação assume-se como mista, embora com pendor qualitativo.

No ponto seguinte damos conta do contexto numa perspetiva macro (Ensino Superior em Moçambique), meso (Província de Manica e a Escola

Superior de Jornalismo), e micro (a Licenciatura de Biblioteconomia e Documentação, lembrando que o estudo decorreu precisamente com os docentes e discentes deste curso).

## 2.1. Contexto do estudo empírico

Começamos este ponto dando conta do enquadramento macro, ou seja, de um dos subsistemas de ensino do Sistema Nacional de Moçambique – o subsistema do Ensino Superior. Assim, de acordo com a Lei 18/2018 do Sistema Nacional de Educação do Boletim da República de Moçambique (2018, p. 23), o Sistema Nacional de Educação apresenta as seguintes características e objetivos:

- “1. Ao ensino superior compete assegurar a formação aos níveis mais alto nos diversos domínios do conhecimento técnico, científico e tecnológico necessário ao desenvolvimento do país;
2. O ensino superior destina-se aos graduados da 12<sup>a</sup> classe do ensino secundário geral ou equivalente;
3. De acordo com a mesma lei constituem objectivos do ensino superior:
  - a) formar nas diferentes áreas de conhecimentos técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação;
  - b) incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, resolução de problemas com relevância para a sociedade, desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade;
  - c) assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social como meio de formação técnica e profissional do estudante;
  - d) realizar actividades de extensão através da difusão e intercâmbio de conhecimento técnico-científico e outros;
  - e) realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior;
  - f) desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos ramos e sectores de actividades;
  - g) formar docentes, investigadores e cientistas necessários ao funcionamento de ensino e de investigação;
  - h) difundir valores éticos e deontológicos;
  - i) prestar serviço a comunidade;
  - j) promover acções de intercambio científico, técnico, cultural, desportivo e artístico com instituições nacionais e estrangeiras;
  - k) reforçar a cidadania moçambicana e a unidade nacional;
  - l) criar e promover nos cidadãos a intelectualidade e o sentido de Estado.”

Já no que respeita ao enquadramento meso importa destacar, num primeiro momento a criação da Escola Superior de Jornalismo (ESJ), criada à luz do Decreto 27/2008 de 1 de julho, como uma instituição de ensino superior de comunicação. Em termos de natureza e objetivos, sob o disposto no decreto acima referido, a ESJ é uma pessoa coletiva de direito público dotada de personalidade jurídica que goza de autonomia científica, pedagógica administrativa e disciplinar. Tem a sua sede em Maputo e as suas atividades são de âmbito nacional, e, por tal, desenvolvem-se em todo o território da República de Moçambique, podendo inclusive abrir delegações ou outras formas de representação noutras províncias. O mesmo decreto avança ainda que constituem objetivos da ESJ:

- “a) Formar profissionais de comunicação;
- b) Ministrando cursos de capacitação, actualização e especialização para os graduados da ESJ e outros profissionais de comunicação;
- c) Difundir, no seio dos estudantes e profissionais de comunicação, valores éticos, deontológicos e profissionais.”

(Decreto N.º 27/2008, p. 66)

A ESJ é a segunda Instituição Pública de Nível Superior a lecionar cursos de Ciências da Comunicação e a primeira do género a formar profissionais nas áreas de Relações Públicas, Publicidade e Marketing, e Biblioteconomia e Documentação.

Ainda no enquadramento meso importa dar conta da expansão para a província de Manica, cujo mapa apresentamos na Figura 24, e que “está localizada na região centro de [Moçambique](#). A sua capital é a cidade de [Chimoio](#), a cerca de 1100 km a norte de [Maputo](#), a capital nacional, e a cerca de 200 km a oeste da costeira cidade da [Beira](#). Com uma área de 61 661 [km²](#) e uma população de 1 911 237 habitantes em 2017, esta província está dividida em 12 distritos e possui, desde 2013, 5 municípios: [Catandica](#), [Chimoio](#), [Gondola](#), [Manica](#) e [Sussundenga](#)”; além disso, é “na província de Manica que se encontra ponto mais alto de Moçambique: o [Monte Binga](#), com um altitude a rondar os 2436 m” [Manica (província), 2022, s.p.].

Figura 24 – Mapa da Província de Manica em Moçambique



Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Manica\\_\(prov%C3%ADncia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Manica_(prov%C3%ADncia)) em 14.08.2024

Com vista a ilustrar as Instituições de Ensino Superior (IES) na Província de Manica, procede-se a uma breve retrospectiva, começando por referir que a história das IES em Moçambique possui cerca de 60 anos, com o início da instalação de Estudos Gerais Universitários em 1962, na então Lourenço Marques, hoje Universidade Eduardo Mondlane, localizada em Maputo, a maior e mais antiga universidade do país<sup>5</sup>.

Na província de Manica, a primeira IES surge em 2005 e era uma instituição privada. Atualmente, a província possui oito instituições de ensino superior, sendo quatro públicas e quatro privadas, nomeadamente a Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica (ESJ), cujo logótipo apresentamos nas Figuras 25 e 26, a Universidade Púngue (UP), a Universidade Zambeze (UniZambeze), o Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM), a Universidade Católica de Moçambique (UCM), a Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG), o Instituto Superior Mutassa (ISMU) e a Universidade Aberta (Uniscad).

---

<sup>5</sup> <https://www.uem.mz/index.php/sobre-a-uem/historial> [19 dezembro de 2022].

Figura 25 – Logótipo da Escola Superior de Jornalismo



Fonte: <https://www.facebook.com/people/Escola-superior-de-jornalismo-Delega%C3%A7%C3%A3o-de-manica/100067406600212/> em 17.05.2023

Figura 26 – Logótipo da Escola Superior de Jornalismo reproduzido numa parede exterior do edifício da respetiva Delegação Académica em Manica



Fonte: <https://oacademic.blogspot.com/> em 17.05.2023

No contexto da criação da Delegação Académica de Manica, e no âmbito da expansão do ensino superior, em 2013, a ESJ abriu a primeira Delegação académica nesta província, concretamente na cidade de Chimoio, como forma de reduzir a distância para o elevado número de candidatos aos cursos fornecidos por esta IES, provenientes das províncias do Centro e Norte do país. A Delegação Académica da ESJ em Manica foi criada à luz da Deliberação do Conselho da ESJ n.º 01/2012 de 17 de agosto (Escola Superior de Jornalismo, 2012).

Outra fundamentação para a criação desta Delegação Académica prende-se com o facto de a ESJ não possuir bolsas de estudo internas, nem um refeitório

universitário, ou um lar de estudantes, que pudesse acolher, em particular, os candidatos da região norte e centro do país que afluíam para Maputo.

As atividades da delegação, de acordo com a deliberação do Conselho da ESJ, iniciaram-se em Manica em agosto de 2013 com apenas 2 cursos, a Licenciatura em Jornalismo e a Licenciatura em Relações-Públicas. Dois anos depois, portanto em 2015, iniciou-se o curso de Biblioteconomia e Documentação. Assim, presentemente são ministrados três cursos.

No Quadro 8 é possível identificar em cada licenciatura o número de estudantes e o período em que estudam.

Quadro 8 – Número de estudantes no segundo semestre de 2022 nas três licenciaturas

Licenciaturas	Período	Estudantes (Masc.)	Estudantes (Fem.)	Total
1.Relações-Públicas	Laboral	66	62	128
	Pós-Laboral	24	25	49
		<b>90</b>	<b>87</b>	<b>177</b>
2.Jornalismo	Laboral	<b>75</b>	<b>53</b>	<b>128</b>
3.Biblioteconomia e Documentação	Laboral	42	46	88
	Pós-Laboral	03	02	05
		<b>45</b>	<b>48</b>	<b>93</b>
Subtotal	Laboral	<b>183</b>	<b>161</b>	<b>344</b>
Subtotal	Pós-Laboral	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>54</b>
Total		<b>210</b>	<b>188</b>	<b>398</b>

Fonte: Escola Superior de Jornalismo (2016)

Como é possível verificar no Quadro 8, na frequência do segundo semestre de 2022 estiveram envolvidos quase quatro centenas de estudantes nas três licenciaturas ministradas (398).

No segundo semestre de 2022, de acordo com o Quadro 9, é possível verificar que a maioria dos docentes é licenciado (23), tendo 4 docentes Mestrado e possuindo Doutorado 1 docente.

Quadro 9 – Corpo docente no segundo semestre de 2022

CURSO	Sexo			Licenciados			Mestres			Doutores		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
Jornalismo	09	01	10	06	01	07	03	00	03	00	00	00
RelaçõesPúblicas	08	01	09	07	01	08	00	00	00	01	00	01
Biblioteconomia e Documentação	06	03	09	08	00	08	01	00	01	00	00	00
<b>TOTAL</b>	<b>23</b>	<b>05</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>02</b>	<b>23</b>	<b>04</b>	<b>00</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>00</b>	<b>01</b>

Fonte: Escola Superior de Jornalismo (2016)

Ao longo de uma década de existência, foram realizadas duas cerimónias de graduações na delegação de Manica, a primeira em 2018 e a segunda em 2021. Na primeira graduação foram formados 57 profissionais em Jornalismo e Relações-Públicas e na segunda graduação o número aumentou para 161 técnicos superiores de Relações-Públicas, Jornalismo, e Biblioteconomia e Documentação.

Já concretamente direcionados para a Licenciatura de Biblioteconomia e Documentação, passamos a apresentar o seu plano de estudos num currículo desenhado para quatro anos. Assim, o currículo do Curso de Biblioteconomia e Documentação está organizado, do ponto de vista de atividades, em cinco dimensões: ensino de disciplinas teóricas; prática profissional; investigação; extensão; atividades complementares (Quadro 10).

O ensino teórico está contemplado no conjunto de disciplinas voltadas para o conhecimento do estado da arte na área da Biblioteconomia e Documentação.

A prática profissional orienta um conjunto de atividades que são desenvolvidas concomitantemente às disciplinas em frequência entre o terceiro e o sétimo semestre curricular.

A atividade de investigação recebe atenção de disciplinas específicas e é coroada com o desenvolvimento e defesa do Trabalho de Culminação de Curso (TCC), sob a supervisão de um ou dois docentes.

A extensão universitária é concentrada no último semestre de formação do bibliotecário e beneficia instituições sociais, especialmente das áreas da educação e da cultura, carentes de serviços bibliotecários.

As atividades complementares, com um mínimo de quarenta horas por ano, cento e sessenta ao longo do Curso, contemplam a participação dos estudantes noutras atividades de natureza académica e profissional.

Em relação aos conteúdos, a estrutura curricular agrega e contempla os seguintes eixos temáticos: (1) Fundamentos teóricos da Biblioteconomia e Documentação; (2) Organização da Informação; (3) Recursos e Serviços de Informação; (4) Gestão de Unidades e Serviços de Informação; (5) Cultura e Formação Geral.

Quadro 10 – Currículo da Licenciatura de Biblioteconomia e Documentação

Ano/ Semestre	Disciplina	Tipos de Disciplina	Hr/S	CH Semestral			CD
				CD	EI	Total	
1 / 1	História Contemporânea da África e de Moçambique	Complementar	4	64	61	125	5
1 / 1	História da Comunicação	Complementar	3	48	77	125	5
1 / 1	Língua Portuguesa I	Complementar	4	64	36	100	4
1 / 1	Língua Inglesa I	Complementar	4	64	11	75	3
1 / 1	Fundamentos Teóricos da Informação	Nuclear	4	64	80	150	6
1 / 1	Filosofia da Comunicação	Complementar	3	48	52	100	4
1 / 1	Método de Estudo	Complementar	3	48	27	75	3
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>400</b>	<b>350</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
1 / 2	Antropologia Cultural	Complementar	3	48	27	75	3
1 / 2	Língua Portuguesa II	Complementar	4	64	36	100	4
1 / 2	Língua Inglesa II	Complementar	4	64	11	75	3
1 / 2	Informática	Complementar	3	48	52	100	4
1 / 2	Teoria da Comunicação	Complementar	3	48	102	150	6
1 / 2	Orientação e Normalização Documentária	Nuclear	4	64	80	125	5
1 / 2	Fundamentos de Biblioteconomia e Documentação	Nuclear	4	64	80	125	5
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>400</b>	<b>350</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
2 / 3	Metodologia de Investigação Científica I	Complementar	3	48	77	125	5
2 / 3	Sociologia	Complementar	3	48	27	75	3
2 / 3	Noções de Estatística	Complementar	3	48	52	100	4
2 / 3	Técnicas de Comunicação e Expressão	Complementar	4	64	36	100	4
2 / 3	História do Livro e das Bibliotecas	Nuclear	4	64	61	125	5
2 / 3	Informação, Memória e Sociedade	Nuclear	3	48	77	125	5
2 / 3	Introdução a Administração	Complementar	3	48	52	100	4
<b>Total</b>			<b>23</b>	<b>368</b>	<b>382</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
2 / 4	Metodologia de Investigação Científica II	Complementar	3	48	77	125	5
2 / 4	Planeamento de Unidades de Informação	Nuclear	4	64	36	100	4
2 / 4	Fundamentos de Economia	Complementar	3	48	52	100	4
2 / 4	Noções de Direito	Complementar	3	48	27	75	3
2 / 4	Psicologia Social	Complementar	3	48	27	75	3
2 / 4	Bibliotecas Públicas e Escolares	Nuclear	4	64	86	150	6
2 / 4	Fontes de Informação Gerais e Especializadas	Nuclear	4	64	80	124	5
<b>Total</b>			<b>24</b>	<b>384</b>	<b>366</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
3 / 5	Representação Descritiva da Informação I	Nuclear	4	64	80	100	4
3 / 5	Marketing em Unidades de Informação	Nuclear	4	64	80	100	4
3 / 5	Linguagens Documentárias	Nuclear	4	64	80	125	5
3 / 5	Políticas de Informação	Nuclear	4	64	80	100	4
3 / 5	Serviços de Referência e Informação	Nuclear	4	64	80	125	5
3 / 5	Conservação e Restauração de Documentos	Nuclear	3	48	64	125	5
3 / 5	Opcional I	Complementar	2	32	43	75	3
<b>Total</b>			<b>25</b>	<b>400</b>	<b>350</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
3 / 6	Representação Descritiva da Informação II	Nuclear	4	64	80	100	4
3 / 6	Formação e Desenvolvimento de Coleções	Nuclear	4	64	80	125	5
3 / 6	Sistemas de Classificação	Nuclear	4	64	80	125	5
3 / 6	TICs em Unidades de Informação	Nuclear	4	64	80	100	4
3 / 6	Controle Bibliográfico	Nuclear	3	48	64	100	4
3 / 6	Indexação e Elaboração de Resumos	Nuclear	4	64	80	125	5
3 / 6	Gestão de Projectos	Complementar	3	48	64	75	3
<b>Total</b>			<b>26</b>	<b>416</b>	<b>334</b>	<b>750</b>	<b>30</b>
4 / 7	Prática de Classificação	Nuclear	4	64	80	200	8
4 / 7	Projecto de Pesquisa em BD	Nuclear	4	64	80	200	8
4 / 7	Opcional II	Complementar	3	48	64	75	3
4 / 7	Opcional III	Complementar	3	48	64	75	3
4 / 7	Opcional IV	Complementar	3	48	64	75	3
<b>Total</b>			<b>14</b>	<b>224</b>	<b>526</b>	<b>625</b>	<b>25</b>
4 / 8	Estudos de Usuário e Comunidade	Nuclear	4	64	80	144	6
4 / 8	Trabalho de Fim do Curso	Nuclear	8	128	372	500	20
4 / 8	Estágio Supervisionado	Nuclear	8	128	122	250	10
<b>Total</b>			<b>21</b>	<b>336</b>	<b>414</b>	<b>750</b>	<b>30</b>

Legenda: CD – Contacto Direto; EI – Estudo Independente.

Fonte: Escola Superior de Jornalismo (2016)

## 2.2. Participantes do estudo empírico

Para o presente estudo considerou-se como população um universo de professores e estudantes do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo na Delegação Académica de Manica. Esta delegação da Escola Superior de Jornalismo encontra-se, como referido, na província de Manica, concretamente na cidade de Chimoio ao longo da Estrada Nacional n.º 6, no recinto do Seminário Franciscano Santo António. Como também antes referimos, na Delegação Académica de Manica são ministrados três cursos, Biblioteconomia e Documentação, Jornalismo e Relações Públicas. A Escola Superior de Jornalismo é a segunda Instituição Pública de Nível Superior em Moçambique a leccionar cursos de Ciências da Comunicação e a primeira a formar profissionais nas áreas de Relações Públicas, Publicidade e Marketing e Biblioteconomia e Documentação. A instituição que integra o nosso estudo é uma Universidade Pública moçambicana, que funciona em Chimoio e disponibiliza todos os seus cursos de licenciatura (do 1.º ao 4.º ano) presencialmente.

Tendo em conta os dados antes identificados, relativos a 2022, estamos perante um universo de oito docentes; já no que respeita aos estudantes, estamos em presença de 93 discentes. No que respeita à amostra, e dado que se trata de uma amostra por conveniência, esta será composta por todos os docentes e estudantes que responderam aos respetivos questionários. Os questionários foram disponibilizados via *Google Forms*.

No sentido de traduzir o entendimento de população, trazemos o posicionamento de Freixo (2011, p. 182) citado por Pestana (2014, p.69), quando esclarece que população se refere à “porção de população alvo que está ao alcance do investigador. Pode ser limitada a uma região, a uma cidade, a um estabelecimento, etc”. Já no que respeita à amostra por conveniência ou amostra accidental, como refere ainda Freixo (2011, p. 184) igualmente citado por Pestana (2014, p. 70), esta amostragem é constituída por “sujeitos ou elementos que são facilmente acessíveis num preciso momento.”

## 2.3. Procedimentos Metodológicos

### 2.3.1. Recolha de dados

Como referido anteriormente, a presente investigação assume como instrumento de recolha de dados o inquérito por questionário, mais concretamente dois questionários, sendo um para inquirir os docentes do curso de Biblioteconomia e Documentação na Delegação Académica de Manica e o outro para inquirir os estudantes do mesmo curso.

Importa destacar que nos socorremos dos questionários implementados no estudo de Pestana (2014). Por tal, os questionários, apesar de terem estruturas idênticas, apresentam pequenas alterações, que são relativas aos papéis que cada um assume no processo de ensino/aprendizagem (docentes e estudantes). Como é possível constatar nos Quadros 11 e 12 (Anexos I e II), a matriz dos dois questionários apresenta-se idêntica. Já os questionários propriamente ditos foram atualizados dos de Pestana (2014), para acomodar as especificidades do contexto da presente investigação. A título de exemplo, no questionário dos professores, a questão 4, indaga, no nosso caso, sobre “A que campus da Escola Superior de Jornalismo está associado?”.

De acordo com Cardoso & Pestana (2021), o questionário corresponde a uma série ordenada de questões que devem ser respondidas por escrito pelos sujeitos inquiridos e deverão os dados recolhidos responder cabalmente quer às questões, quer aos objetivos do estudo, dado que a sua génese emerge da revisão da literatura e das finalidades que se pretendem alcançar. No universo das 20 questões consideradas, identificamos questões fechadas, ou seja, na aceção de Freixo (2011, p. 200) citado por Cardoso & Pestana (2021, p. 145), as respostas traduzem-se na seleção de uma ou mais opções de uma “lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais lhe pedimos para indicar a que melhor corresponde à resposta que deseja dar”.

Como referido, os questionários, que se apresentam nos Anexos III e IV, foram construídos e disponibilizados no *Google Forms* e posteriormente foi feito o *follow-up* na linha de Anderson & Canuka (2003) citado por Pestana (2014), dado que se apresenta como um fator que aumenta o número de respostas. Não especificando o suporte, do mesmo modo, Carmo & Ferreira (2008) e Tuckman (2012), citados por Pestana (2014), referem-se a esta situação, porque existe um número elevado de sujeitos da amostra que não devolvem o questionário.

Um dos elementos destacados ainda por Carmo & Ferreira (2008), citados por Pestana (2014), refere-se ao nível de literacia associada à utilização de ferramentas em linha como o *Google Forms*; no entanto, como refere a autora, a sua utilização é vantajosa quer pela rapidez, quer pelo tratamento de dados a nível estatístico. Este é também o entendimento de Anderson & Canuka (2003), citados por Pestana (2014), porquanto identificam, como vantagens dos *Web-Based Surveys*, entre outras, a rapidez e a monitorização da progressão; das desvantagens que identificam, destacamos a necessidade de os participantes terem de aceder ao respetivo *link online*.

### 2.3.2. Análise de dados

Como mencionado, o instrumento de recolha de dados para a presente investigação é o inquérito por questionário, mais concretamente dois questionários, um dirigido aos docentes e outro aos estudantes. Os referidos questionários possuem questões fechadas e, por tal, para o tratamento destes dados, considerou-se a estatística descritiva, que perspetivamos a seguir.

#### 2.3.2.1. Análise Estatística

No que respeita ao tratamento dos dados relativos às questões fechadas, como antes referido, socorremo-nos da estatística descritiva que, na perspetiva de Reis (2005, p. 15) citado por Cardoso & Pestana (2021, p.146), é relativa à “recolha, apresentação, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”. As autoras, citando agora Freixo (2011, p. 212), sistematizam, do modelo Paramétrico, a “Média; Desvio padrão; Frequências; Análise de variâncias; Correlação de Pearson; Regressão; Análise fatorial”, e, do modelo não Paramétrico, a “Moda; Frequências; Percentagens; Teste binominal; Teste do Qui-quadrado; Mediana; Quartis, decis, percentis; Rhô Spearman; Teste MannWhitney; t.Wilcoxon”. À semelhança da investigação levada a cabo por Cardoso & Pestana (2021), também nos socorremos, no nosso estudo, das frequências, nomeadamente da frequência absoluta e da frequência relativa. Já no que respeita à apresentação dos dados, recorreremos ao que Reis (2005) citado por Cardoso & Pestana (2021) identifica como “instrumentos adequados”, ou seja, quadros e gráficos (p. 146).

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS**

Esta parte da dissertação, como o próprio nome indica, é relativa à apresentação e à discussão dos dados recolhidos pelos dois questionários implementados, um endereçado a docentes e o outro a discentes do Curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo (Delegação Académica de Manica) em Moçambique. Como referimos anteriormente, apesar de serem semelhantes, assumem especificidades consoante o papel diverso que os inquiridos desempenham no processo de ensino/aprendizagem.

Ambos os questionários estão organizados em duas secções, sendo que a primeira é dedicada à caracterização dos inquiridos e a segunda dedicada à perceção e utilização que têm/fazem da Wikipédia. Importa clarificar que as duas secções são precedidas da Declaração de Consentimento Informado, tendo 48 estudantes e 11 professores confirmado o seu consentimento, e consequentemente respondido às perguntas do questionário respetivo. Outro elemento a destacar refere-se à utilização do *Google Forms* para disponibilizar os inquéritos aos inquiridos, a qual ocorreu entre os dias 20 de abril e 22 de maio de 2023.

Prosseguindo, avança-se, em primeiro lugar, com os dados relativos aos estudantes e posteriormente com os dados dos docentes.

### **1. Estudantes e a Wikipédia**

#### **1.1. Caracterização da amostra relativa aos estudantes inquiridos**

Neste estudo participaram todos os estudantes do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ que responderam ao questionário; a amostra é constituída por 48 estudantes, e encontra-se representada no Gráfico 1, a seguir apresentado, nomeadamente no que respeita à distribuição por sexo; já o Gráfico 2 dá conta da distribuição dos estudantes por faixa etária.

Gráfico 1 – Distribuição dos estudantes por sexo

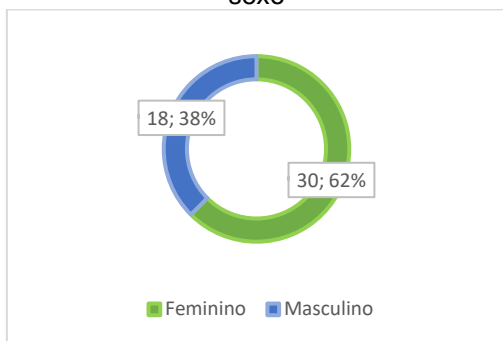
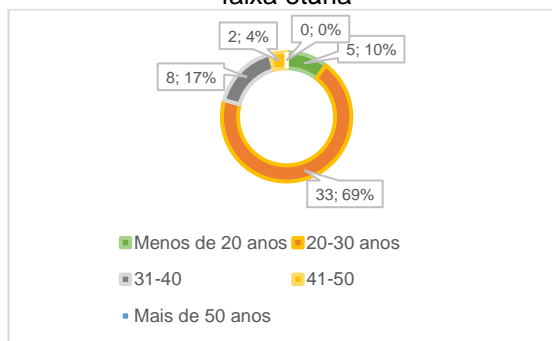


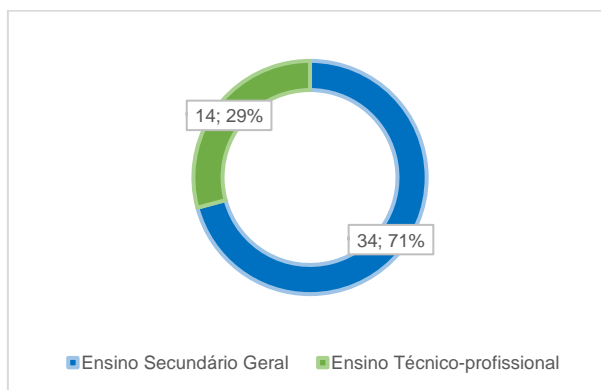
Gráfico 2 – Distribuição dos estudantes por faixa etária



De acordo com o Gráfico 1 é possível verificar que dos estudantes respondentes, 18 são homens e 30 mulheres, correspondendo, respetivamente a 38% e 62%. Já o Gráfico 2 mostra que em termos de faixa etária, dos 48 estudantes inquiridos nenhum tem “Menos de 20 anos”, tal como nenhum estudante tem “Mais de 50 anos”; 69% tem entre “20 a 30 anos”, 17% tem entre “31 a 40 anos” e 4% entre “41 a 50 anos”.

No Gráfico 3, que apresentamos de seguida, sistematiza-se a distribuição dos estudantes inquiridos por habilitações académicas de ingresso.

Gráfico 3 – Distribuição dos estudantes por habilitações académicas de ingresso



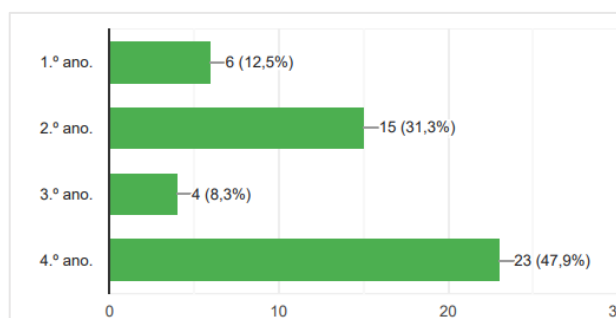
Assim, quanto às habilitações literárias ao ingresso, os dados mostram que 29% ingressou com o “Ensino Técnico-profissional” e 71% com o “Ensino Secundário Geral”.

No que respeita ao campus da Escola Superior de Jornalismo a que estão associados, todos (100%) são da “Delegação de Manica”; ou seja, a “Sede (Maputo)” não apresenta qualquer resultado. A mesma situação verifica-se quando questionados sobre o curso que estão a frequentar, isto é, todos (100%)

frequentam o “Curso de Biblioteconomia e Documentação”; ou seja, as licenciaturas de “Jornalismo”, “Publicidade e Marketing” e “Relações Públicas” não apresentam qualquer resultado.

No que respeita ao ano do curso em que se encontram, de acordo com o Gráfico 4, 12.5% são estudantes do primeiro ano, 31.3% são do segundo ano, 8.3% são do terceiro ano, e 47.9% são do quarto ano.

Gráfico 4– Distribuição dos estudantes por ano do Curso de Biblioteconomia e Documentação



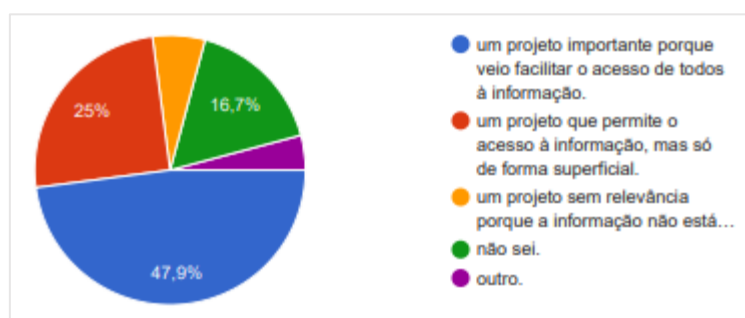
Concluída a caracterização dos estudantes inquiridos, passamos, no ponto seguinte, a apresentar os aspetos associados à perceção e à utilização da Wikipédia.

## 1.2. Perceção e Utilização da Wikipédia

Seguidamente, são analisados os aspetos associados quer às perceções, quer à utilização dos estudantes inquiridos relativamente ao projeto Wikipédia, não sem antes notar que, de acordo com Aibar (2015), Aibar *et al.* (2013) e Silva (2008), citados por Pestana (2018, p. 162), “a perceção existente no que respeita à qualidade da informação na Wikipédia tem um papel fundamental na sua utilização”.

No Gráfico 5 identifica-se a perceção que os estudantes inquiridos (48) têm no que concerne ao projeto Wikipédia.

Gráfico 5– Percepções dos estudantes relativamente ao projeto Wikipédia



Assim, é possível constatar que para estes estudantes a Wikipédia é “um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação” (47,9%), seguido da opção “um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial” (25%). O terceiro posicionamento com 16,7% das escolhas foi ocupado pela opção “não sei”. As opções menos selecionadas são a opção “um projeto sem relevância porque a informação não está validada” (com 6%) e a opção “Outro” (com 4%). Em suma, constata-se que um número significativo de estudantes considera o projeto importante, pelo facto de a informação que gera estar acessível a todos.

Tendo em consideração o estudo realizado por Pestana (2014) poderemos constatar ainda que existe uma hierarquização semelhante entre o estudo da autora e o nosso. Portanto, e recuperando os dados daquela investigação, “a maioria (45,3%) [dos estudantes então inquiridos] considerou ser – Um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação. Imediatamente a seguir, 44,9% dos estudantes considera ser – Um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial. Só 5,7% considerou ser – Um projeto sem relevância porque a informação não está validada. Em Outro (3,3%) é reconhecida a importância da Wikipédia (pela facilidade e rapidez no acesso à informação), embora se considere que é necessário validar o conteúdo (nem sempre validado ou credível). Finalmente 0,8% assinalou - Não sei” (Pestana, 2014, p. 97).

Nos Gráficos 6 e 7, que apresentamos de seguida, identificamos, respetivamente, o grau de conhecimento dos estudantes inquiridos relativamente aos projetos Wikipédia e *Britannica Online* e o seu grau de preferência relativamente a ambas as enciclopédias.

Gráfico 6 – Grau de conhecimento dos estudantes relativo à Wikipédia e Britannica Online

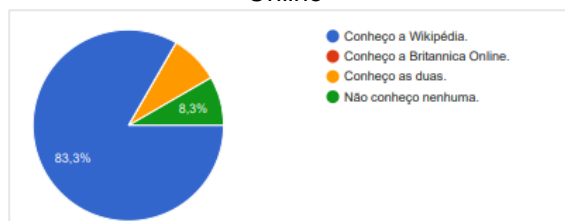
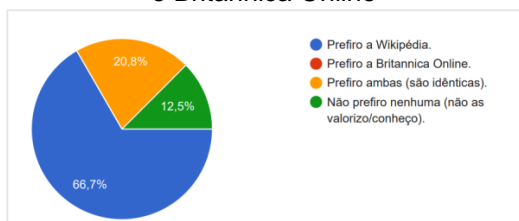


Gráfico 7 – Grau de preferência dos estudantes relativo aos projetos Wikipédia e Britannica Online



No que toca ao grau de conhecimento dos estudantes relativo à Wikipédia e à Britannica Online (Gráfico 6), é importante afirmar que a maioria (83,3%) selecionou a opção “Conheço a Wikipédia”. As opções “Conheço as duas” e “Não conheço nenhuma” obtiveram, ambas, 8,3%. Por último, a opção “Conheço a Britannica Online” não obteve qualquer resultado. Olhando atentamente para os dados acima, grande parte dos estudantes inquiridos conhece a Wikipédia, sendo que 8,3% conhece quer a Wikipédia, quer a Britannica Online. Ou seja, os dados recolhidos denotam que 91,6% conhecem a Wikipédia e 8,3% também conhece a Britannica Online. Como foi destacado na contextualização teórica a Enciclopédia Britannica, primeiro, e a Britannica Online, posteriormente, foram uma referência no mundo, embora a última tenha sido preterida pela Wikipédia. Importaria identificar a razão do desconhecimento das duas enciclopédias por 8,3% dos estudantes inquiridos.

Comparando com o estudo de Pestana (2014), assiste-se a um paralelismo, isto é, 98,4% dos estudantes inquiridos pela autora referiu conhecer a Wikipédia (“Conheço a Wikipédia” e “Conheço as duas”), 15,1% dos estudantes referiu “Conheço a Britannica Online”, 15,1% “Conheço as duas”), e 1,2% “Não conheço nenhuma”. Importa destacar, neste contexto, que estamos a comparar dados com cerca de uma década de distância, período que a Britannica foi, notoriamente, perdendo terreno para a Wikipédia.

No que tange ao grau de preferência dos estudantes relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online (Gráfico 7), a maioria dos estudantes inquiridos (66,7%) escolheu a opção “Prefiro a Wikipédia”, e em segundo lugar foi selecionada a opção “Prefiro ambas (são idênticas)” com 20,8% e por fim a opção “Não prefiro nenhuma (não as valorizo/conheço)” com 12,5%. É

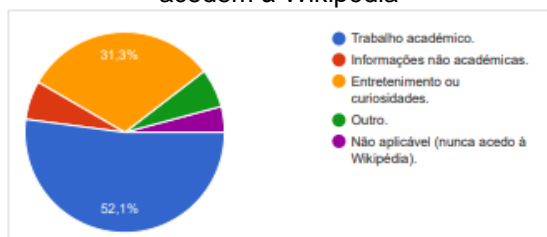
importante afirmar que a opção “Prefiro a Britannica Online” não foi selecionada por nenhum dos estudantes inquiridos. Os dados deste estudo demonstram claramente que os estudantes inquiridos na sua maioria (87,5%) afirmou preferir o projeto Wikipédia e 20,8% prefere também a Britannica Online, pois na sua ótica os dois projetos são idênticos. Importa ainda identificar a razão da não preferência por parte de 12,5% dos inquiridos por nenhum de ambos os projetos (Wikipédia e Britannica Online). Fazendo uma comparação entre o presente estudo e o de Pestana (2014), pode-se afirmar que 71,4% prefere a Wikipédia – “Prefiro a Wikipédia” e “Prefiro ambas (são idênticas)”; a opção “Prefiro a Britannica Online” obteve 22,9% e “não prefiro nenhuma (não as valorizo/conheço)” obteve 5,7%.

Os Gráficos 8 e 9 dão conta da frequência de acesso dos estudantes à Wikipédia e as razões subjacentes a esse acesso.

Gráfico 8 – Frequência de acesso dos estudantes à Wikipédia



Gráfico 9 – Razões pelas quais os estudantes acedem à Wikipédia



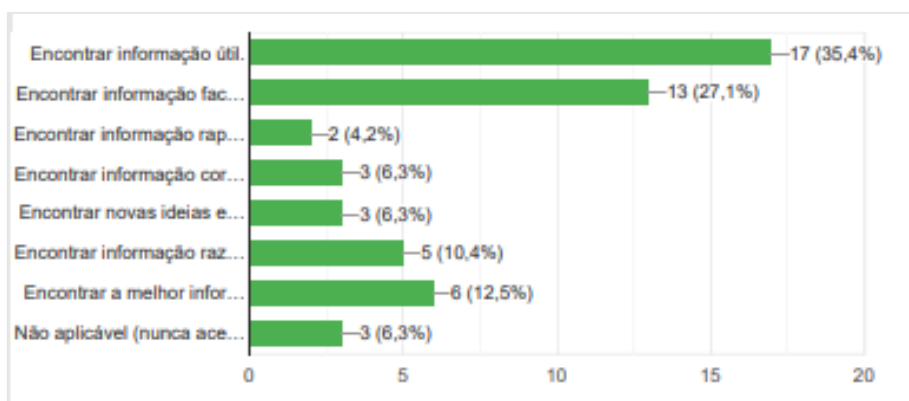
Relativamente à frequência de acesso dos estudantes à Wikipédia, constatou-se que 60,4% escolheu a opção “sempre que procura alguma informação na internet”, 29,2% escolheu a opção “raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” e 10,4% escolheu a opção “nunca”. Estes dados revelam que uma maioria de estudantes (60,4%) acede à Wikipédia sempre que procura alguma informação na internet, em contraponto a uma minoria (apenas 10,4%) que nunca acedeu à Wikipédia. Comparando com o estudo de Pestana (2014), constata-se que também neste item há um paralelismo com o presente estudo, pois a opção “sempre que procuro alguma informação na internet” (51,8%) foi a mais selecionada pelos estudantes inquiridos, seguindo-se “raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” (46,9%) e por fim a opção “nunca” (escolhida por 1,2%). As maiores

diferenças residem nas opções “raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” e “nunca”.

No que diz respeito às razões pelas quais os estudantes acedem à Wikipédia (Gráfico 9), a maioria (52,1%) escolheu a opção “Trabalhos Académicos”, seguidamente “Entretenimento ou curiosidade” (31,3%), e, em *ex aequo*, as opções escolhidas foram “Informações não académicas” e “Outro” (6%). A última opção “Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia)” foi escolhida por 4%. Os dados mostram que os estudantes inquiridos acedem à Wikipédia para trabalhos académicos (52,1%) e 43,3% para fins não académicos (“informação não académica”, “entretenimento ou curiosidade” e “outro”). Retomando Pestana (2014), constata-se um contraste, pois, no estudo da autora, a maior parte dos estudantes inquiridos apresentou como razões pelas quais acedem à Wikipédia as opções “Informações não académicas” (69,4%). Embora os estudos tenham sido desenvolvidos em contextos diferentes, ao comparar os nossos dados com os da autora, será possível inferir que se consulta mais a Wikipédia para trabalhos académicos hoje do que há 10 anos.

O Gráfico 10, que se segue, dá conta das expectativas dos estudantes por nós inquiridos relativamente à Wikipédia.

Gráfico 10 – Expectativas dos estudantes relativamente à Wikipédia

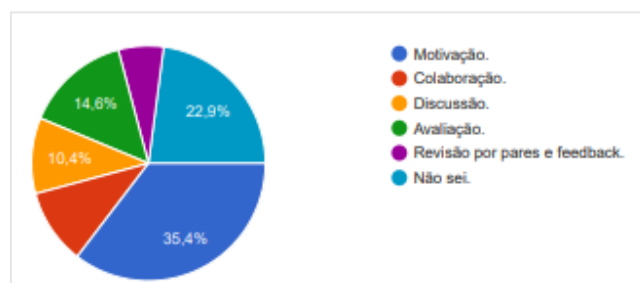


Portanto, quanto às expectativas dos estudantes relativamente à Wikipédia, e pela análise do gráfico acima, a opção “Encontrar informação útil” foi selecionada por 17 estudantes; em seguida, foi escolhida a opção “Encontrar informação facilmente”, por 13 estudantes; a opção “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso” foi selecionada por 6 estudantes; “Encontrar

informação razoável” foi selecionada por 5 estudantes; as opções “Encontrar informação correta”, “Encontrar novas ideias e perspectivas” bem como “Não aplicável (nunca acedi a Wikipédia)” foram escolhidas por 3 estudantes respetivamente; e, por fim, “Encontrar informação rapidamente” foi escolhida por apenas 2 estudantes. A opção “Encontrar informação útil” foi a que foi mais selecionada, facto pode estar em parte relacionado com a componente referenciada na contextualização teórica, ou seja, o facto de a Biblioteca da Escola Superior de Jornalismo da Delegação de Manica apresentar ainda carências várias. Comparando com estudo de Pestana (2014), encontramos uma disparidade, pois naquele estudo constatou-se que o maior número de estudantes inquiridos escolheu a opção “Encontrar informação rapidamente” (165); seguindo-se 162 que escolheram a opção “Encontrar informação facilmente”; a opção “Encontrar informação útil” foi selecionada por 153 estudantes; e 103 estudantes escolheram a opção “Encontrar informação razoável”; por contraponto, as opções menos selecionadas foram: “Encontrar novas ideias e perspectivas” (49 estudantes); “Encontrar informação correta” (42 estudantes); “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso” (29 estudantes). Importa notar que a opção “Não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” não foi escolhida por nenhum dos estudantes inquiridos por não ter sido incluída no questionário aplicado pela autora.

Em seguida, o Gráfico 11, abaixo, dá conta dos aspetos que os estudantes inquiridos mais valorizam na Wikipédia.

Gráfico 11 – Aspetos que os estudantes valorizam no projeto Wikipédia



Quanto a valorização que os estudantes dão ao projeto Wikipédia, os dados do gráfico acima mostram que grande parte dos estudantes que foram inquiridos respondeu “Motivação” (35,4%); um outro grupo de estudantes escolheu a opção

“Não sei” (22,9%); outro grupo escolheu a opção “avaliação” (14,6%); tanto “Colaboração” como “Discussão” foram a escolha de 10,4% dos estudantes inquiridos; por fim, a opção com o menor resultado refere-se a “Revisão por pares e feedback”, escolhida por apenas 6,3%. Assim, constata-se que o que mais valorizam os estudantes que foram inquiridos neste nosso estudo, no projeto Wikipédia, é a “Motivação”. Já no estudo de Pestana (2014) constata-se que os inquiridos valorizam mais a “colaboração” (61,4%); seguindo-se “não sei” (17%); a “revisão por pares e feedback” (10,4%); a “discussão” (6,2%); a “Motivação” (4,6%); e, finalmente, a “avaliação” (0,4%). O facto de a “colaboração” ter sido a mais seleccionada naquele estudo pode estar associado ao facto de o contexto em que foi implementado apresentar um número maior de utilizadores da Wikipédia, diferentemente do contexto moçambicano.

Os Gráficos 12 e 13, que apresentamos seguidamente, representam a distribuição dos estudantes relativamente aos idiomas em que procuram informação quando acedem à Wikipédia e o idioma predominante em que o fazem.

Gráfico 12 – Distribuição dos estudantes relativamente aos idiomas em que procuram informação na Wikipédia

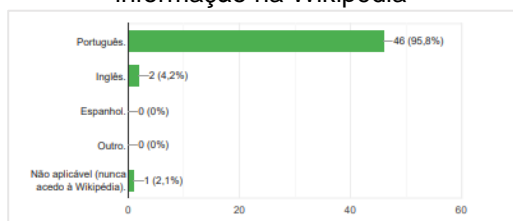
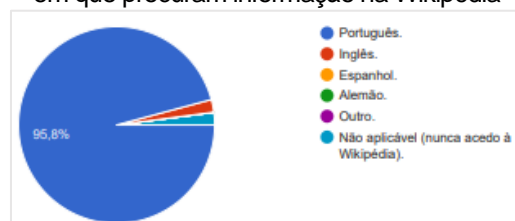


Gráfico 13 – Distribuição dos estudantes relativamente à utilização do idioma predominante em que procuram informação na Wikipédia



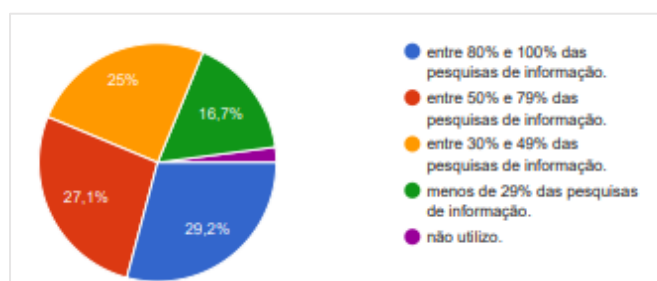
Em relação à distribuição dos estudantes relativamente aos idiomas em que procuram informação na Wikipédia (Gráfico 12), constata-se que a maioria (95,8%) procura a informação em língua portuguesa, seguindo-se o inglês, com 4,2%, e tendo a opção “não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” sido escolhida por apenas 2,1%; a língua espanhola bem como opção “Outro” não foi seleccionada. Assim, pode-se afirmar que os estudantes inquiridos procuram informação na Wikipédia em língua portuguesa. Constata-se, deste modo, um paralelismo com o estudo de Pestana (2014), pois os estudantes inquiridos pela autora afirmam procurar a informação na Wikipédia na sua maioria em língua portuguesa (231 estudantes), seguindo-se o “inglês” (98 estudantes), o

“espanhol” (21 estudantes) e “outro” (16 estudantes); naquele estudo, a opção “Não Aplicável (nunca acedo à Wikipédia)” não foi incluída no questionário.

Quanto à Distribuição dos estudantes relativamente à utilização do idioma predominante em que procuram informação na Wikipédia (Gráfico 13), a opção “Português” foi a que foi selecionada pela maioria (95,8%); as opções “Inglês” e “Outro” foram selecionadas por apenas 2,1%, respetivamente. As outras opções “Espanhol”, “Alemão” e “não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” não foram selecionadas. Assim, pode-se afirmar que os estudantes por nós inquiridos utilizam o português como idioma predominante em que procuram informação na Wikipédia. Além disso, verifica-se similaridade com o estudo de Pestana (2014), porquanto os estudantes inquiridos pela autora procuram informação na Wikipédia predominantemente em “Português” (86,8%), e menos em “Inglês” (11,6%) ou “Outro” (1,7%), não tendo sido selecionados o “Espanhol” nem o “Alemão”.

Apresentamos em seguida o Gráfico 14 que representa a distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que utilizam a Wikipédia.

Gráfico 14 – Distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que utilizam a Wikipédia

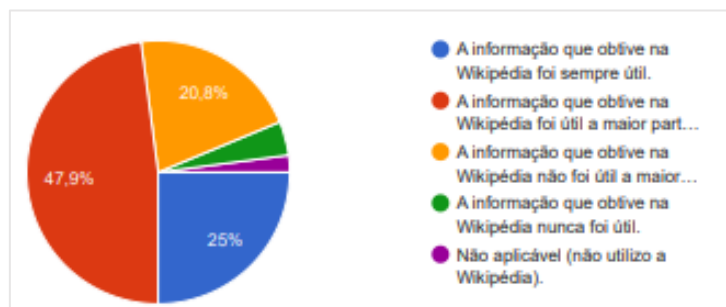


Em relação à frequência com que utilizam a Wikipédia (Gráfico 14), a maior proporção (29,2%) dos estudantes inquiridos escolheu a opção “entre 80% e 100% das pesquisas de informação”; a segunda opção mais selecionada pelos estudantes (27,1%) foi “entre 50% e 79% das pesquisas de informação”; a terceira opção mais escolhida (25%) foi “entre 30% e 49% das pesquisas de informação”; a quarta opção mais escolhida (16,7%) foi “menos de 29% das pesquisas de informação”; a opção menos selecionada (por apenas 2%) foi “não utilizo”. É importante ressaltar que no presente estudo, cerca de 1/3 dos estudantes utiliza a Wikipédia entre 80% e 100% das pesquisas de informação,

o que pode estar associado ao facto de a Biblioteca da Delegação de Manica da Escola Superior de Jornalismo não estar muito bem apetrechada, como foi mencionado anteriormente, incluindo na contextualização teórica. Fazendo uma comparação com o estudo de Pestana (2014), verifica-se uma disparidade, pois, naquele caso, a opção mais seleccionada (31%) foi “menos de 29% das pesquisas da informação”, seguindo-se “entre 50% e 79% das pesquisas de informação” (30,6%), “entre 30% e 49% das pesquisas de informação” (28,5%), e “entre 80% e 100% das pesquisas de informação” (9,9%); a opção “não utilizo” não foi seleccionada por nenhum dos estudantes. Ou seja, os dados recolhidos pela autora mostram que, no contexto que o estudo foi feito, todos os estudantes utilizam a Wikipédia, mas, tendo em atenção o nível de apetrechamento das suas Bibliotecas, teria sido possível antecipar que a opção mais seleccionada fosse “menos de 29% das pesquisas da informação”. Podemos, simultaneamente, considerar que quase uma década depois, a Wikipédia tem vindo a ganhar terreno relativamente a outras fontes de informação.

O Gráfico 15 abaixo apresenta a percepção dos estudantes por nós inquiridos relativamente à utilidade da Wikipédia.

Gráfico 15 – Percepção dos estudantes relativamente à utilidade da Wikipédia

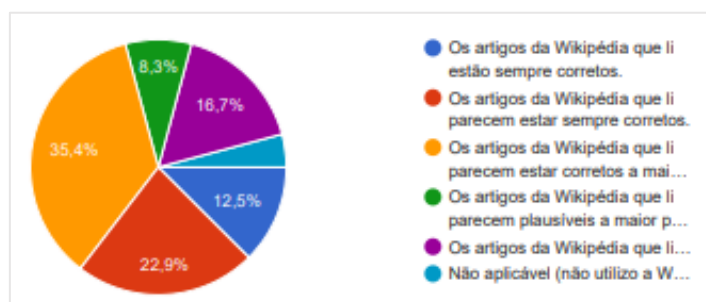


Portanto, no que diz respeito à percepção dos estudantes quanto à utilidade da Wikipédia (Gráfico 15), 47,9% seleccionou a opção “A informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes”, seguindo-se a opção “A informação que obtive da Wikipédia foi sempre útil” (25%); a opção “A informação que obtive na Wikipédia não foi útil a maior parte das vezes” foi seleccionada por 20,8% e 4,2% seleccionou “A informação que obtive da Wikipédia nunca foi útil”; por fim, a opção seleccionada por apenas 2,1% dos estudantes foi “Não aplicável (não utilizo a Wikipédia)”. É importante acentuar que maior parte dos estudantes por

nós inquiridos (79,2%) tem uma perceção positiva em relação à utilidade da Wikipédia (“a informação que obtive da Wikipédia foi sempre útil” e “a informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes”). Relativamente ao estudo realizado por Pestana (2014), verifica-se que há um paralelismo, pois também a maioria dos estudantes inquiridos pela autora (93,8%) tem uma perceção positiva sobre a Wikipédia (“informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes” e “a informação que obtive da Wikipédia sempre foi útil”).

O Gráfico 16 abaixo apresenta a perceção dos estudantes relativamente à credibilidade da Wikipédia.

Gráfico16 – Perceção dos estudantes relativamente à credibilidade da Wikipédia

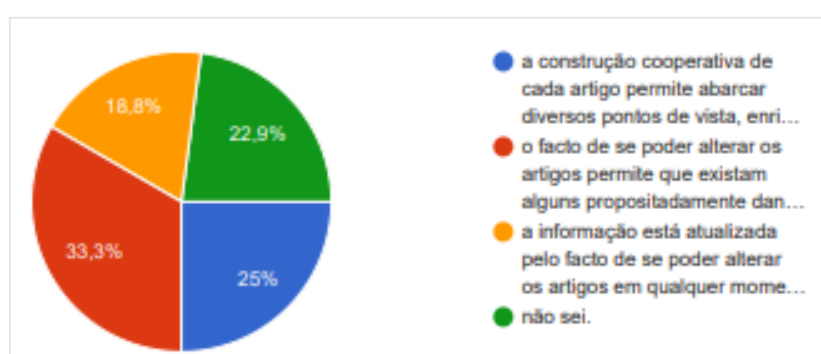


Quanto à perceção dos estudantes relativamente à credibilidade da Wikipédia (Gráfico 16), os dados mostram que 35,4% seleccionou a opção “grande parte dos artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes”, 22,9% seleccionou a opção “Os artigos da Wikipédia que li parecem estar sempre corretos”, 16,7% seleccionou a opção “Os artigos da Wikipédia que li são consistentes com o conhecimento prévio que tenho sobre o tema”, 12,5% seleccionou a opção “Os artigos da Wikipédia que li estão sempre corretos”, 8,3% seleccionou a opção “Os artigos da Wikipédia que li parecem plausíveis a maior parte das vezes” e apenas 4,2% seleccionou a opção “Não aplicável (não utilizo a Wikipédia)”. Portanto, em suma, grande parte dos estudantes por nós inquiridos (70,8%) tem uma perceção positiva sobre a credibilidade da Wikipédia (“os artigos da Wikipédia que li estão sempre corretos”, “Os artigos da Wikipédia que li parecem estar sempre corretos” e “grande parte dos artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes”). Comparando com o estudo de Pestana (2014), constata-se

um paralelismo, pois os dados do estudo conduzido pela autora mostram que 69,8% dos estudantes inquiridos tem também uma perceção positiva em relação à credibilidade da Wikipédia (“Os artigos da Wikipédia que li estão sempre corretos”, “Os artigos da Wikipédia que li parecem estar sempre corretos” e “os artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes”).

O Gráfico 17, que apresentamos seguidamente, dá conta da perceção dos estudantes relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia.

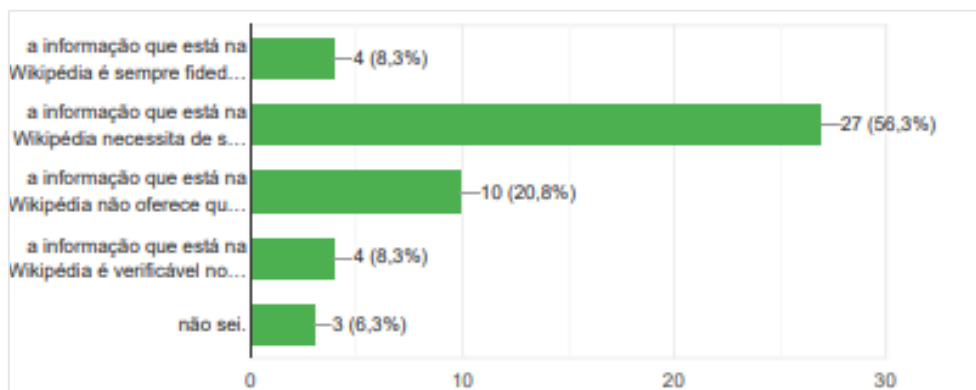
Gráfico 17 – Perceção dos estudantes relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia



Relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia sendo que, cerca de 1/3 dos nossos estudantes seleccionou a opção “o facto de se poder alterar os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados, ou seja vandalizados” (33,3%); em segundo lugar foi seleccionada a opção “a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final” (25%), em terceiro lugar foi considerada a opção “não sei” (22,9%) e, por último, a opção “a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento” (18,8%). Olhando para o estudo de Pestana (2014), verifica-se que existe um contraste, pois naquele estudo a opção seleccionada pela maioria (43%) foi “a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final”, seguindo-se a opção “o facto de se poder alterar os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados, ou seja vandalizados” (26,2%); em terceiro lugar foi escolhida a opção “a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento” (16,4%) e por último foi seleccionada a opção “não sei” (14,3%).

O Gráfico 18 que se segue abaixo apresenta a percepção dos estudantes relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia.

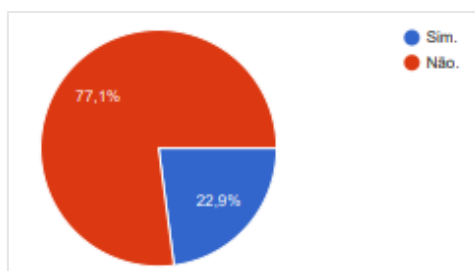
Gráfico 18 – Percepção dos estudantes relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia



No que diz respeito à credibilidade da informação na Wikipédia (Gráfico 18), a maioria (56,3%) selecionou a opção “a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre suportada por outras fontes”, em segundo lugar (20,8%) foi selecionada a opção “a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares”; em terceiro lugar foram escolhidas (cada por 8,3%) as opções “a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna” e “a informação que está na Wikipédia é verificável noutros locais”, e, por fim, foi selecionada (por apenas 6,3%) a opção “não sei”. Ou seja, para os estudantes por nós inquiridos, a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre suportada por outras fontes. Fazendo uma comparação com o estudo de Pestana (2014), como temos vindo a efetuar, constata-se um paralelismo, porquanto grande parte dos estudantes então inquiridos (194) escolheu a opção “a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre suportada por outras fontes”, seguindo-se a opção “a informação que está na Wikipédia é verificável noutros locais” (55 estudantes), depois a opção “a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna” (14), a opção “a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares” (13) e, por último, a opção “não sei” (4).

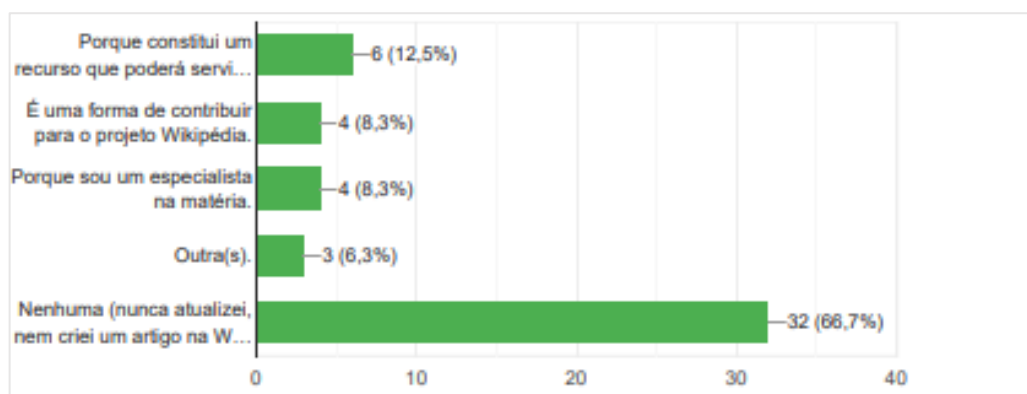
O Gráfico 19 que se segue abaixo apresenta a distribuição dos estudantes relativamente à atualização e/ou criação de um artigo na Wikipédia.

Gráfico 19 – Distribuição dos estudantes relativamente à atualização e/ou criação de um artigo na Wikipédia



Observando o Gráfico 19, conclui-se que a maioria dos estudantes por nós inquiridos (77,1%) nunca atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia e apenas 22,9% já atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia. Comparando com o estudo de Pestana (2014), constata-se que existe um paralelismo, pois também a maioria dos estudantes inquiridos pela autora (93,5%) respondeu que “não” atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia e 6,5% respondeu afirmativamente.

Gráfico 20 – Razões que motivaram os estudantes a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia

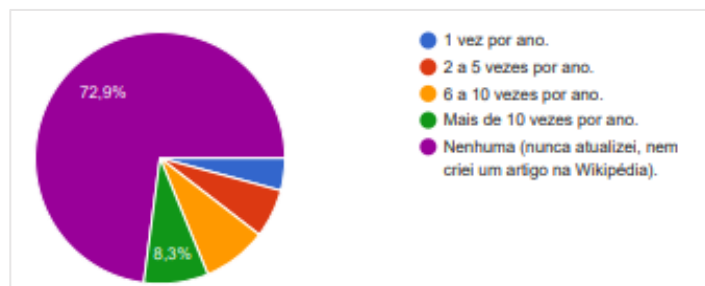


O Gráfico 20 acima apresenta as razões que motivaram os estudantes que inquirimos a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia. Assim, dos que o fizeram, 12,5% escolheu a opção “porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade”, 8,3% selecionou a opção “é uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia”, 8,3% “porque sou um especialista na matéria” e 6,3% “outras”. Comparando uma vez mais os nossos dados com os de Pestana (2014), constata-se que há um contraste, pois a maioria dos estudantes então inquiridos selecionou duas opções com 9 estudantes para cada, “porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade” e “é uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia”; em segundo lugar, foi selecionada a opção

“porque sou um especialista na matéria” por 4 estudantes; em terceiro lugar foi selecionada a opção “outras” por 3 estudantes.

O Gráfico 21, que abaixo se segue, apresenta a distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que criaram e/ou atualizam um artigo na Wikipédia.

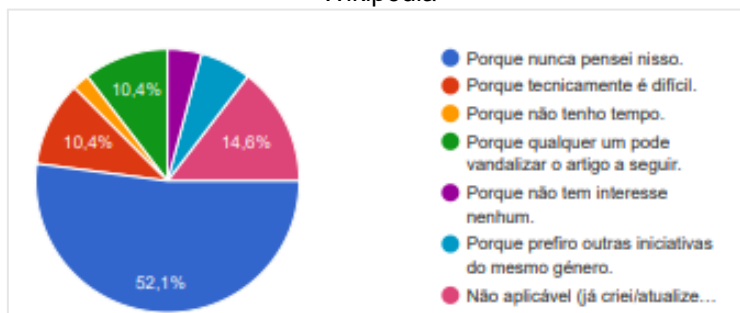
Gráfico 21 – Distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que criaram e/ou atualizam um artigo na Wikipédia



Portanto, no que diz respeito à distribuição dos estudantes relativamente à frequência com que criaram e/ou atualizam um artigo na Wikipédia (Gráfico 21), daqueles que o fez, cada uma das opções “mais de 10 vezes por ano” e “6 a 10 vezes por ano” foi selecionada por 8,3% dos inquiridos, enquanto que 6,3% escolheu a opção “2 a 5 vezes por ano” e 4,2% “1 vez por ano”. Comparando com o estudo de Pestana (2014), neste caso, dos estudantes inquiridos que afirmou ter criado e/ou atualizado um artigo na Wikipédia, 13 estudantes selecionaram a opção “1 vez por ano”, 4 a opção “2 a 5 vezes por ano”, 1 a opção “mais de 10 vezes por ano” e também apenas 1 a opção “6 a 10 vezes por ano”.

Seguidamente, apresenta-se abaixo, o Gráfico 22 em que se identificam as razões pelas quais os estudantes nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia.

Gráfico 22 - Razões pelas quais os estudantes nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia



No que diz respeito as razões pelas quais os estudantes nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia (Gráfico 22), dos que não o fizeram, 52,1% selecionou a opção “porque nunca pensei”, seguindo-se as opções “porque tecnicamente é difícil” e “porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir” (cada com 8,3%); já a opção “porque prefiro outras iniciativas do mesmo género” foi selecionada por 6,3%, a opção “porque não tem interesse nenhum” por 4,2% e a opção “porque não tenho tempo” por apenas 2,1%. Estabelecendo novamente uma comparação com o estudo de Pestana (2014), conclui-se que há um paralelismo, pois a maioria selecionou a opção “porque nunca pensei nisso” (138 estudantes); seguindo-se a opção “porque não tenho tempo” (29 estudantes); em terceiro lugar foram selecionadas duas opções (14 estudantes para cada uma), “porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir” e “porque prefiro outras iniciativas do género”; em quarto lugar foi selecionada (por 13 estudantes) a opção “porque tecnicamente é difícil”; em quinto lugar foi selecionada (por 6 estudantes) a opção “porque não tem interesse nenhum”.

O Gráfico 23, que apresentamos seguidamente, mostra a posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes, no âmbito dos cursos que frequentam, de acordo com os estudantes que inquirimos no nosso estudo.

Gráfico 23 – Posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes, no âmbito dos cursos que frequentam

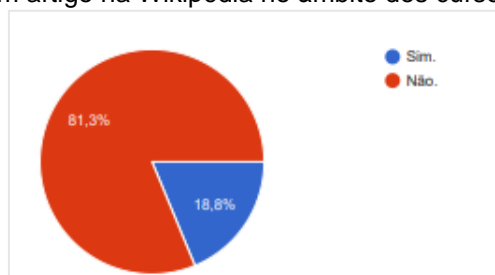


Portanto, os dados indicam que a maior parte dos estudantes inquiridos (37,5%) selecionou a opção “aceitam como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas”; seguindo-se a opção (22,9%) “não aceitam como válidas citações que têm origem na Wikipédia

mesmo que a informação esteja correta”; em terceiro lugar foram selecionadas (16,7% para cada uma das opções) “aceitam desde que a referência venha acompanhada de outras desde que tenham origem em fontes tradicionais” e “não aceitam porque num contexto com um grau de exigência a nível científico a Wikipédia não é uma fonte válida”; por fim foi selecionada (por apenas 6,8%) a opção “outra”. Comparando com o estudo de Pestana (2014), conclui-se que há um contraste, pois para os estudantes inquiridos (52,9%) pela autora os professores têm um posicionamento negativo relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes no âmbito dos cursos que frequentam (“não aceitam como válidas citações que têm origem na Wikipédia mesmo que a informação esteja correta” e “não aceitam porque num contexto com um grau de exigência a nível científico a Wikipédia não é uma fonte válida”).

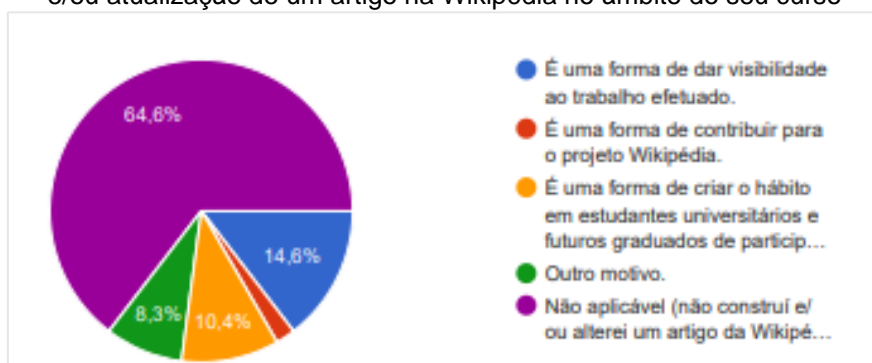
O Gráfico 24 que apresentamos representa a distribuição dos estudantes relativamente à solicitação de construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito dos cursos que frequentam. Os dados indicam que a maior parte dos estudantes selecionou a opção “não” (81,3%) e apenas 18,8% selecionou a opção “sim”. Comparando com Pestana (2014), pode-se concluir que há um paralelismo porque também grande parte dos estudantes inquiridos pela autora (93,5%) selecionou a opção “não” e apenas 6,5% a opção “sim”. Assim, pode-se afirmar que em ambos os estudos, a grande maioria dos estudantes inquiridos (ainda) não foram solicitados, no âmbito dos cursos que frequentam, a criar/atualizar um artigo na Wikipédia.

Gráfico 24 – Distribuição dos estudantes relativamente à solicitação de construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito dos cursos que frequentam



O Gráfico 25 apresenta a distribuição dos estudantes relativamente às razões que levaram à construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito do seu curso.

Gráfico 25 – Distribuição dos estudantes relativamente às razões que levaram à construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito do seu curso

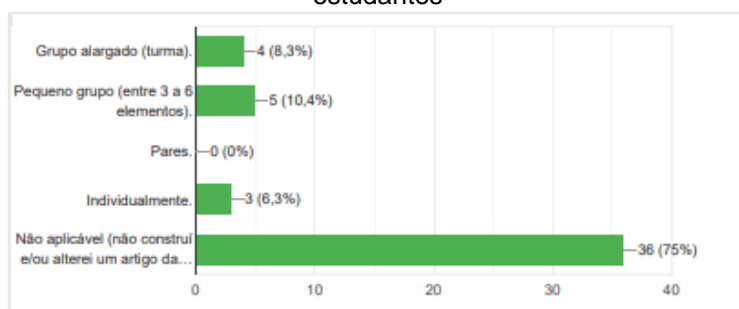


Assim, dos que o fizeram, 14,6% escolheu a opção “É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado”, 10,4% escolheu a opção “É uma forma de criar o hábito em estudantes universitários e futuros graduados de participação no projeto Wikipédia”, 8,3% escolheu a opção “outro motivo” e 2,1% por fim a opção “É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia”. Em suma, a maioria dos estudantes não construiu e/ ou alterou um artigo da Wikipédia no âmbito do curso que frequentam, porém, relativamente aos que o fizeram, há uma prevalência da opção “É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado”. Comparando com o estudo de Pestana (2014) e ressaltando que esta questão só foi colocada aos estudantes que haviam selecionado a opção “Sim”, no que respeita à edição e/ou criação de artigos da Wikipédia no âmbito do curso, estamos em presença de dados semelhantes, uma vez que a opção “É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia” teve o valor mais elevado (10 estudantes); seguindo-se as opções “É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado” e “outro motivo” (selecionadas por 2 estudantes cada); em terceiro lugar foi selecionada a opção “É uma forma de criar o hábito em estudantes universitários e futuros graduados de participação no projeto Wikipédia” (selecionada por apenas 1 estudante).

O Gráfico 26, que apresentamos em seguida, dá conta da tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes no âmbito do seu curso. Assim, a maioria (75%) selecionou a opção “Não aplicável (não construí e/ ou alterei um artigo da Wikipédia)”; em segundo lugar (10,4%) foi selecionada a opção “pequeno grupo (entre 3 a 6 elementos)”; em terceiro lugar (8,3%) foi selecionada a opção “Grupo alargado (turma)”; em quarto lugar (6,3%) foi selecionada a opção “individualmente”; e, por fim, a opção “pares” não foi selecionada por nenhum dos estudantes inquiridos. Comparando com o

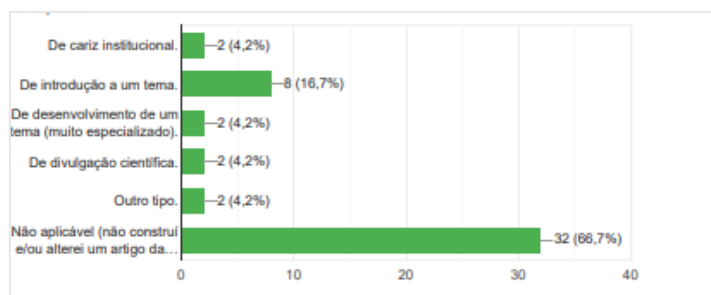
estudo de Pestana (2014) e ressaltando de novo que esta questão só foi colocada aos estudantes que haviam selecionado a opção “Sim” no que respeita à edição e/ou criação de artigos da Wikipédia, estamos em presença de dados contrastantes, uma vez que a opção “individualmente” foi selecionada por todos os respondentes (15 estudantes).

Gráfico 26 – Tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes



Já o Gráfico 27, que seguidamente apresentamos abaixo, elucida sobre a tipologia de artigos solicitados aos estudantes no âmbito do seu curso.

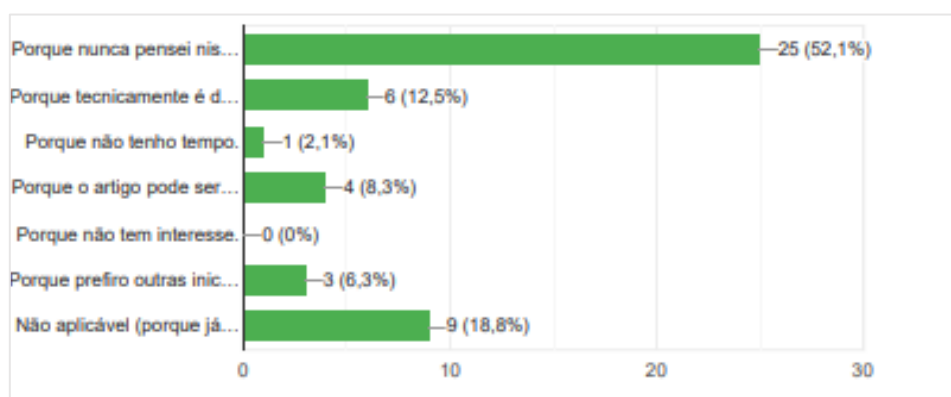
Gráfico 27 – Tipologia de artigos solicitados aos estudantes no âmbito do seu curso



Portanto, no que tange à tipologia de artigos solicitados aos estudantes no âmbito do seu curso (Gráfico 27), os dados mostram que grande parte (66,7%) selecionou a opção “Não aplicável (não construiu e/ou alterei um artigo da Wikipédia)”; em segundo lugar (16,7%) foi selecionada a opção “de introdução a um tema”; em terceiro lugar foram selecionadas as restantes opções (por 4,2% para cada) “de cariz institucional”, “de desenvolvimento de um tema (muito especializado)”, “de divulgação científica” e “outro tipo”. Comparando com o estudo de Pestana (2014), e ressaltando que esta questão só foi colocada aos estudantes que haviam selecionado a opção “Sim” no que respeita à edição e/ou

criação de artigos da Wikipédia estamos em presença de dados semelhantes, uma vez que 6 estudantes escolheram a opção “de introdução a um tema”; em segundo lugar 4 estudantes optaram por “de desenvolvimento de um tema (muito especializado)”; em terceiro lugar (2 estudantes para cada) foram selecionadas as opções “de cariz institucional” e “outro tipo”; em quarto lugar a opção “de divulgação científica” foi selecionada por apenas 1 estudante.

Gráfico 28 – Razões que os estudantes atribuem à não criação e/ou alteração de um artigo na Wikipédia no âmbito do curso que se encontram a frequentar



O Gráfico 28 mostra as razões que os estudantes atribuem à não criação e/ou alteração de um artigo na Wikipédia no âmbito do curso que se encontram a frequentar, sendo que grande parte dos estudantes (52,1%) selecionou “porque nunca pensei nisso”; em segundo lugar 18,8% optou por “Não aplicável (porque já construí e/ou alterei um artigo na Wikipédia)”; em terceiro lugar 12,5% optou “porque tecnicamente é difícil”; em quarto 8,3% “porque o artigo pode ser vandalizado”; em quinto 6,3% “porque prefiro outras iniciativas do mesmo género”; em sexto 2,1% “porque não tenho tempo”; “porque não tem interesse” não foi selecionado por nenhum dos estudantes. Fazendo uma comparação com o estudo de Pestana (2014), pode considerar-se existir paralelismo, pois a maioria (138 estudantes) optou por “porque nunca me lembrei dessa possibilidade”, em segundo lugar (29 estudantes) a opção “porque não tenho tempo”, em terceiro (14 estudantes cada) as opções “porque o artigo pode ser vandalizado” e “porque prefiro outras iniciativas do mesmo género”; em quarto lugar (13 estudantes) a opção “porque tecnicamente é difícil”; em quinto lugar (6 estudantes) a opção “porque não tem interesse”.

Considerando agora a percepção dos estudantes respondentes relativamente à utilização da Wikipédia por estudantes em comparação com há cinco anos e as razões pelas quais os estudantes respondentes consideram existir uma maior utilização da Wikipédia (Gráficos 29 e 30), os dados evidenciam que os estudantes por nós inquiridos percecionam uma evolução positiva relativamente ao período de 5 anos (no que respeita à utilização da Wikipédia. De facto, pela análise do Gráfico 29 conclui-se que grande parte selecionou a opção “sim, recorrem” (62,5%); a opção “Não sei” foi selecionada por 18,8%, “Não, não recorrem” por 12,5% e “Não encontro diferença” por 6,2%. Fazendo uma comparação com Pestana (2014) constata-se um paralelismo, pois naquele estudo grande parte dos estudantes (78,6%) selecionou a opção “sim, recorrem”; em segundo lugar foi selecionada a opção “Não encontro diferença” (18,9%); em terceiro lugar (2,5%) foi selecionada a opção “Não, não recorrem”; ou seja, também em Pestana (2014), a maioria dos estudantes inquiridos perceciona uma evolução positiva relativamente ao período de 5 anos no que respeita à utilização da Wikipédia.

Gráfico 29 – Percepção dos estudantes respondentes relativamente à utilização da Wikipédia por estudantes em comparação com há cinco anos

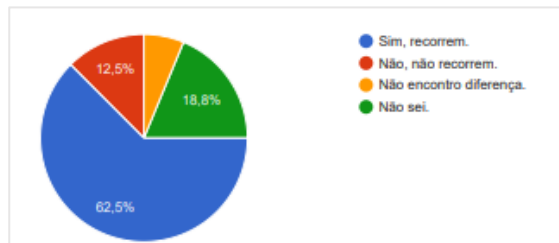
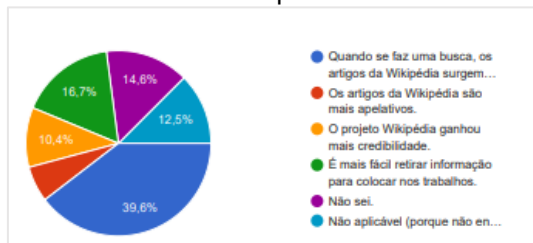


Gráfico 30 – Razões pelas quais os estudantes respondentes consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte de estudantes do que há cinco anos



No que diz respeito às razões pelas quais os estudantes respondentes consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte de estudantes do que há cinco anos atrás (Gráfico 30), 39,6% selecionou a opção “Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições”; em segundo lugar (16,7%) foi selecionada a opção “É mais fácil retirar informação para colocar nos trabalhos”; em terceiro lugar (14,6%) foi selecionada a opção “Não sei”; em quarto lugar (12,5%) foi selecionada a opção “Não aplicável (porque não encontro diferença ou não considero que hoje os estudantes recorram mais a Wikipédia)”; em quinto lugar (10,4%) foi selecionada a opção “O

projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade”; e, por fim, em sexto lugar (6,2%) foi selecionada a opção “Os artigos da Wikipédia são mais apelativos”. Comparando com os dados do estudo de Pestana (2014), constata-se novamente um paralelismo, porquanto grande parte dos estudantes inquiridos pela autora (59,2%) selecionou a opção “Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições”; em segundo lugar (17,8%) foi selecionada a opção “É mais fácil retirar informação para colocar nos trabalhos”; em terceiro lugar (16,8%) foi selecionada a opção “O projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade”; em quarto lugar foram selecionadas duas opções “Os artigos da Wikipédia são mais apelativos” e “Não sei” (3,1% cada).

Os Gráficos 31 e 32, que se apresentam seguidamente, mostram, respetivamente, a distribuição dos estudantes no que concerne à referência, pelos professores, no âmbito das atividades letivas, ao uso da Wikipédia e a referência feita pelos professores à Wikipédia no âmbito do seu curso.

Gráfico 31 – Distribuição dos estudantes no que concerne a referência, pelos professores, no âmbito das atividades letivas, ao uso da Wikipédia

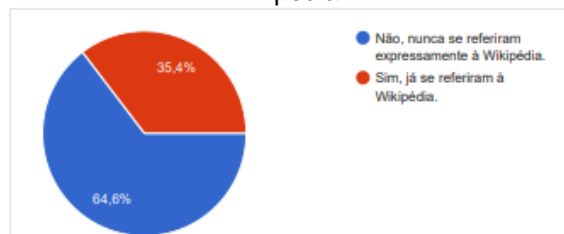
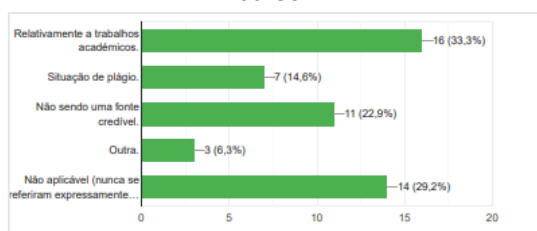


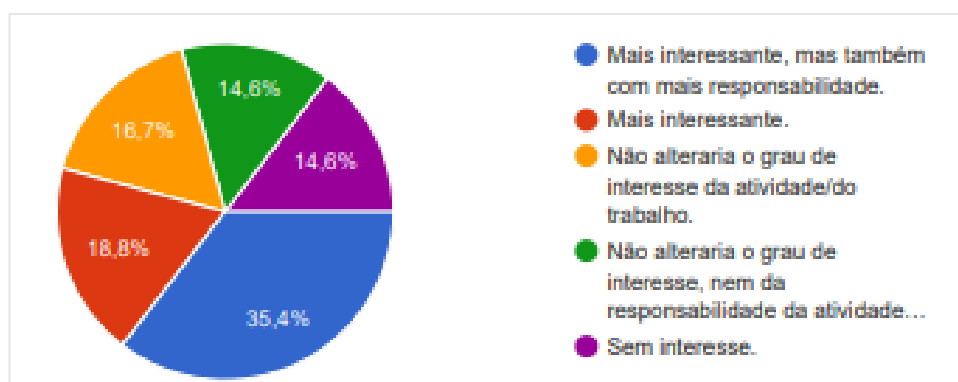
Gráfico 32 – Distribuição dos estudantes de acordo com a referência feita pelos professores à Wikipédia no âmbito do seu curso



Deste modo, no que tange à distribuição dos estudantes face à referência, pelos professores, no âmbito das atividades letivas, ao uso da Wikipédia (Gráfico 31), grande parte dos inquiridos (64,6%) selecionou a opção “Não, nunca se referiram expressamente à Wikipédia” e os restantes (35,4%) selecionaram a opção “Sim, já se referiram a Wikipédia”. Comparando com Pestana (2014), no estudo da autora, grande parte dos inquiridos (58%) selecionou a opção “Não, nunca se referiram expressamente à Wikipédia” e apenas 42% a opção “Sim, já se referiram a Wikipédia”. Em ambos os estudos, embora efetuados em contextos geográficos e temporais diferentes, no entender dos estudantes inquiridos, os seus professores pouco se referem ao uso da Wikipédia nas atividades letivas.

Já no que diz respeito à distribuição dos estudantes de acordo com a referência feita pelos seus professores à Wikipédia no âmbito do seu curso (Gráfico 32), cerca de 1/3 dos inquiridos (33,3%) selecionou a opção “Relativamente a trabalhos académicos”; em segundo lugar (29,2%) foi selecionada a opção “Não, aplicável (nunca se referiram expressamente a Wikipédia)”; em terceiro lugar (22,9%) foi selecionada a opção “Não sendo uma fonte credível”; em quarto lugar (14,6%) foi selecionada a opção “Situação de Plágio”; e, por último, foi selecionada (6,3%) a opção “Outra”. Comparando com estudo de Pestana (2014) verifica-se um contraste, pois pouco menos de metade dos inquiridos pela autora selecionou (44,1%) a opção “Não sendo uma fonte credível”; em seguida (33,9%) foi selecionada a opção “Relativamente a trabalhos académicos”; em terceiro lugar (12,7%), a opção “Situação de Plágio”; em quarto lugar (9,8%) foi selecionada a opção “outro”.

Gráfico 33 – Perceções que os estudantes têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia



O Gráfico 33 dá conta das perceções que os estudantes têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia, sendo que 35,4% dos estudantes que inquirimos selecionou a opção “Mais interessante, mas também com mais responsabilidade”; em segundo lugar (18,8%) foi selecionada a opção “Mais interessante”; em terceiro lugar (16,7%) foi selecionada a opção “Não alteraria o grau de interesse da atividade/do trabalho”; em quarto lugar foram selecionadas as opções “Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade” e “sem interesse” (cada por 14,6%). Fazendo uma comparação com Pestana (2014), constata-se um contraste, pois 38,4% dos inquiridos naquele estudo selecionou a opção “Não alteraria o grau

de interesse da atividade/do trabalho”; em segundo lugar (23,3%) foi selecionada a opção “Mais interessante, mas também com mais responsabilidade”; em terceiro lugar (16,4%) foi selecionada a opção “Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade”; em quarto lugar (13,8%) foi selecionada a opção “Sem interesse”; e, por último, (8,2%) foi selecionada a opção “Mais interessante”.

Concluída a apresentação e discussão dos dados obtidos no inquérito por questionário aos estudantes, passamos, no ponto seguinte, a apresentar e a discutir os dados relativos ao inquérito por questionário aos professores.

## 2. Professores e a Wikipédia

### 2.1. Caracterização da amostra relativa aos professores

Neste estudo participaram todos os professores do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ que responderam ao questionário, apresentando-se a nossa amostra como sendo constituída por 11 professores, conforme representada a seguir, nomeadamente no que respeita à distribuição por sexo (Gráfico 34) e por faixa etária (Gráfico 35). Portanto, nenhum dos 11 professores inquiridos tem “Mais de 50 anos”, sendo que 18% tem entre “20 a 30 anos”, 27% “31 a 40 anos” e a maioria (55%) entre “41 a 50 anos”.

Gráfico 34 – Distribuição dos professores inquiridos por sexo

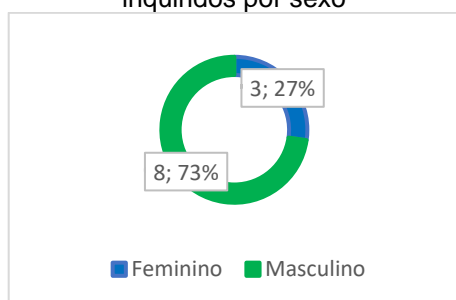
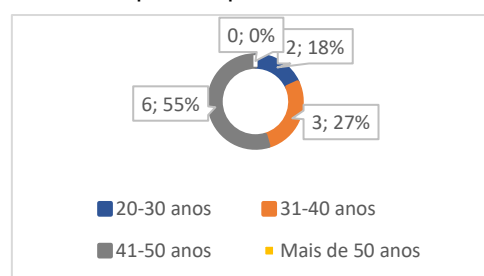
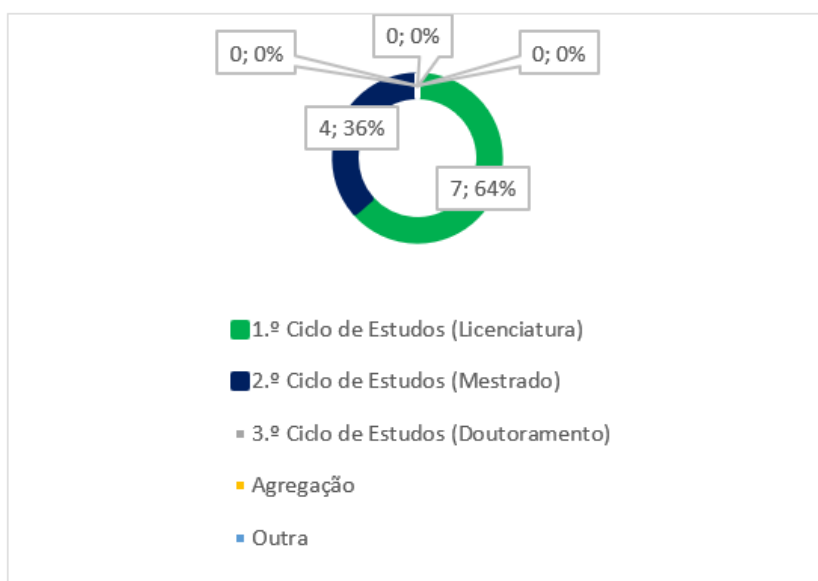


Gráfico 35 – Distribuição dos professores inquiridos por faixa etária



No Gráfico 36, que apresentamos de seguida, está indicada a distribuição dos professores inquiridos por habilitações académicas. Assim, como é possível constatar, a maioria dos professores (64%) possui o “1.º Ciclo de Estudos (Licenciatura)” e 34% o “2.º Ciclo de Estudos (Mestrado)”, não tendo sido selecionadas as opções “3.º Ciclo de Estudos (Doutoramento)”, “Agregação” e “Outra”.

Gráfico 36 – Distribuição dos professores por habilitações académicas



No que respeita à questão formulada relativamente ao campus da Escola Superior de Jornalismo que os professores estão associados, a totalidade (100%) selecionou a opção “Delegação (Manica)” e, por tal, a opção “Sede (Maputo)” não obteve nenhum resultado.

Relativamente aos cursos em que os professores lecionam poder-se-á constatar, no Gráfico 37, que, para além da Licenciatura em Biblioteconomia, em que todos lecionam, também 3 professores acumulam funções docentes na Licenciatura em Jornalismo e na Licenciatura em Relações Públicas.

Já no que respeita ao tempo de docência que os professores possuem na Escola Superior de Jornalismo, é possível verificar, no Gráfico 38, que 6 professores selecionaram a opção “Entre 4 e 10 anos”, 3 “Há menos de 4 anos” e 2 “Há mais de 10 anos”.

Gráfico 37 – Distribuição dos professores por licenciaturas em que lecionam

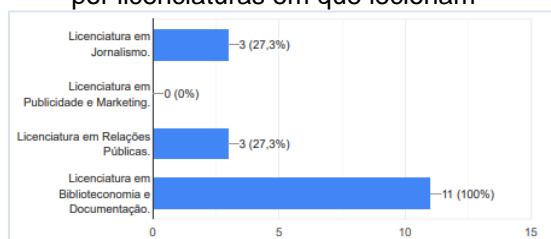
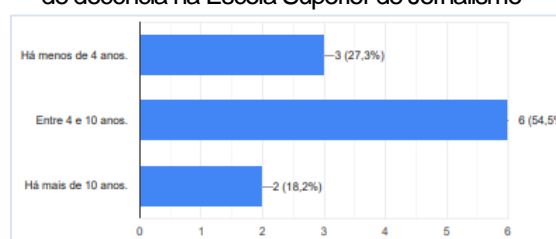


Gráfico 38 – Distribuição dos professores por anos de docência na Escola Superior de Jornalismo



## 2.2. Percepção e Utilização da Wikipédia

Passamos a dar conta dos aspetos associados quer à percepção que os professores têm, quer à utilização que fazem da Wikipédia.

Assim, a maioria (54,5%) selecionou a opção "um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial"; em segundo lugar, foi selecionada a opção "um projeto sem relevância porque a informação não está validada" (27,3%); em terceiro lugar, foi selecionada a opção "um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação" (18,2%); as opções "não sei" e "outro" não foram selecionadas por nenhum dos professores por nós inquiridos. Analisando os dados, verifica-se que grande parte dos inquiridos tem uma percepção negativa, apesar de reconhecerem o valor da Wikipédia no acesso à informação. Comparando com o trabalho de Pestana (2014), assiste-se a um paralelismo, pois, no estudo da autora, grande parte dos professores também selecionou a opção "um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial" (54,8%); em segundo lugar, foi selecionada a opção "um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação" (42,9%); em terceiro lugar, foi selecionada a opção "outro" (2,4%); as outras duas opções "um projeto sem relevância porque a informação não está validada" e "Não sei" não foram selecionadas por nenhum dos professores então inquiridos. Neste caso, a percepção dos professores relativamente ao projeto Wikipédia é a de ser um projeto que, apesar das fragilidades detetadas, permite o acesso à informação (ou seja, é "um projeto que permite o acesso a informação, mas só de forma superficial" e "um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação").

Os Gráficos 39 e 40, que se apresentam seguidamente, patenteiam respetivamente o grau de conhecimento dos professores relativo à Wikipédia e à Britannica Online e o grau de preferência.

Gráfico 39 – Grau de conhecimento dos professores relativo à Wikipédia e Britannica Online

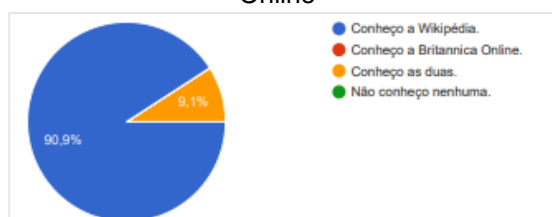
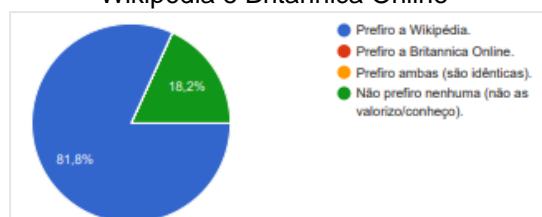


Gráfico 40 – Grau de preferência dos professores relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online



Portanto, quanto ao grau de conhecimento dos professores relativo à Wikipédia e à Britannica Online (Gráfico 39), os dados mostram que grande parte dos inquiridos selecionou a opção “Conheço a Wikipédia” (90,9%), tendo a Britannica Online” e “Não conheço nenhuma”, não foram selecionadas por nenhum dos professores inquiridos. Os dados mostram que todos conhecem a Wikipédia (“Conheço a Wikipédia” e “Conheço as duas”). Retomando a comparação com o estudo de Pestana (2014), verifica-se um paralelismo, pois no estudo da autora, mesmo num contexto diferente, a maioria dos professores inquiridos também selecionou a opção “conheço a Wikipédia” (64,3%), seguindo-se a opção “conheço as duas” (35, 7%); as opções “não conheço nenhuma” e “conheço a Britannica online” não foi selecionada por nenhum professor. Em suma, os dados mostram que, apesar de serem contextos temporais e geográficos distantes, quer no nosso estudo, quer no de Pestana (2014), 100% dos professores inquiridos conhecem a Wikipédia (“conheço a Wikipédia” e “conheço as duas”).

O Gráfico 40 apresenta o grau de preferência dos professores relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online, tendo grande parte dos inquiridos selecionado a opção “Prefiro a Wikipédia” (81.8%) seguida da opção selecionada “Não prefiro nenhuma (não as conheço/valorizo)” (18.2%); as outras opções, “Prefiro a Britannica Online” e “Prefiro Ambas”, não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos. Portanto, os dados mostram claramente que entre o Projeto Wikipédia e Britannica Online, os professores por nós inquiridos afirmam preferir a Wikipédia.

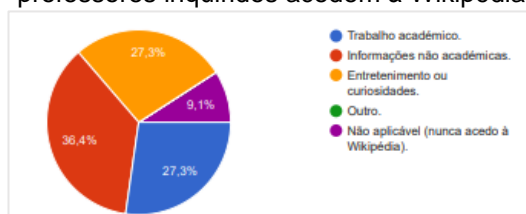
Comparando com o trabalho de Pestana (2014) percebe-se que há um paralelismo, pois neste estudo grande parte dos professores inquiridos selecionaram a opção “prefiro a Wikipédia” (60%), seguindo-se a opção “Prefiro a Britannica Online” (26.7%), em terceiro lugar foram selecionadas duas opções “Prefiro Ambas (são idênticas)” e “Não prefiro nenhuma (não as valorizo/conheço)” (6.7% para cada opção). Os dados denotam que o grau de preferência dos professores relativamente ao projeto Wikipédia (67,7% – “Prefiro a Wikipédia” e “Prefiro Ambas (são idênticas)”), em detrimento da Britannica Online (28,4% – “Prefiro a Britannica Online” e “Prefiro ambas (são idênticas)”).

Os Gráficos 41 e 42, que a seguir se apresentam, dão conta da frequência de acesso à Wikipédia dos professores inquiridos e das razões pelas quais acedem.

Gráfico 41 – Frequência de acesso à Wikipédia dos professores inquiridos



Gráfico 42 – Razões pelas quais os professores inquiridos acedem à Wikipédia



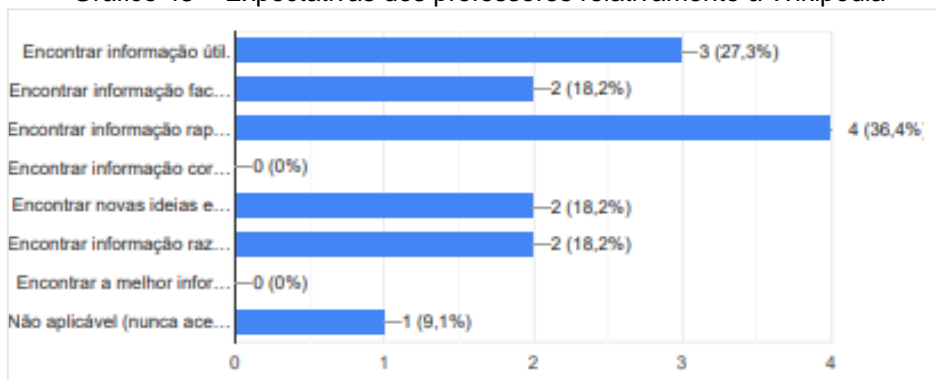
Em relação à frequência de acesso dos professores por nós inquiridos à Wikipédia (Gráfico 41), os dados mostram que grande parte dos respondentes selecionou a opção “raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” (54,5%), em segundo lugar “sempre que procuro alguma informação na internet” (38,4%) e em terceiro lugar “nunca” (9,1%); ou seja, destacando os polos negativos (“raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” e “nunca”) totalizam 63,6%, e o polo positivo (“sempre que procuro alguma informação na internet”) totaliza 38,4%. Comparando com os dados de Pestana (2014), verifica-se mais uma vez um paralelismo, pois no estudo da autora grande parte dos respondentes que inquiriu selecionou a opção “raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet” (52,4%), seguindo-se a opção “sempre que procuro alguma informação na internet” (47,6%), não tendo a opção “nunca” sido selecionada por nenhum dos professores então inquiridos; contudo, o polo negativo tem menor impacto (52,4%), uma vez que nenhum respondente selecionou a opção “nunca”.

O Gráfico 42 revela que grande parte dos professores que inquirimos selecionou, como razão para aceder à Wikipédia, a opção “Informação não académicas” (36,4%), seguindo-se as opções “Trabalho académico” e “Entretenimento ou curiosidades” (cada com 27,3%), e, por fim, a opção “Não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” (9,1%). Dito de outro modo, os dados mostram que 63,7% dos professores acede à Wikipédia para trabalhos não académicos (seja para “Informação não académicas”, seja para “Entretenimento ou curiosidades”). Comparando com o estudo de Pestana (2014), continua a ser possível observar, também neste âmbito, um paralelismo, pois grande parte dos

professores então inquiridos selecionou a opção “Informação não académicas” (64,3%), depois a opção “Entretenimento ou curiosidades” (19%), seguida da opção “Outro” (9,5%), e, por último, a opção “Trabalho académico” (7,1%); de igual modo as razões pelas quais os professores inquiridos pela autora, para acederem à Wikipédia, é maioritariamente (83,3%) para fins não académicos (seja para “Informação não académicas”, seja para “Entretenimento ou curiosidades”).

O Gráfico 43, atinente às expectativas dos professores que inquirimos relativamente à Wikipédia, revela que 4 respondentes selecionaram a opção “Encontrar informação rapidamente”, 3 a opção “Encontrar informação útil”, 2 a opção “Encontrar informação facilmente”, outros 2 a opção “Encontrar novas ideias e perspetivas”, outros 2 ainda a opção “Encontrar informação razoável”, e apenas 1 professor escolheu a opção “Não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)”. No entanto, as opções “Encontrar informação correta” e “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso” não foram selecionadas por nenhum dos professores respondentes.

Gráfico 43 – Expectativas dos professores relativamente à Wikipédia

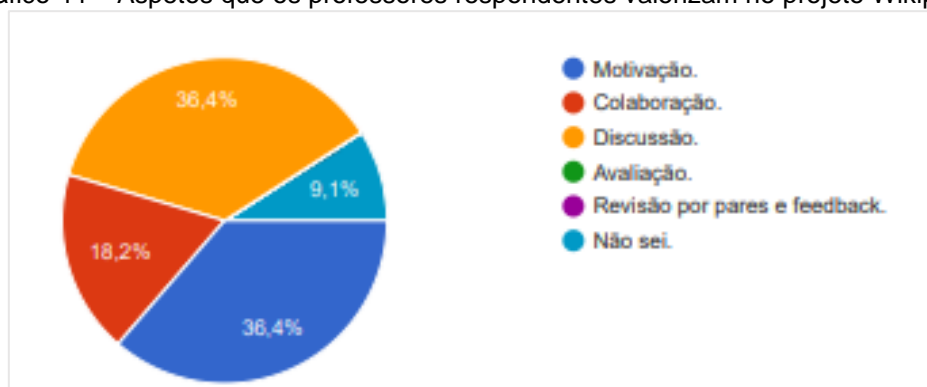


Em suma, a expectativa dos professores por nós inquiridos relativamente à Wikipédia assenta na rapidez, utilidade e facilidade de acesso à informação, a par do encontrar novas ideias e perspetivas, bem como também do encontrar informação razoável; tais opções comprometem uma valorização mais evidente desta enciclopédia por parte dos nossos respondentes, porquanto nenhum selecionou as opções “Encontrar informação correta” e “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso”. Ao comparar os nossos resultados com os de Pestana (2014) observa-se um paralelismo, pois os professores então inquiridos

selecionaram majoritariamente a opção “Encontrar informação rapidamente” (31,8%); depois a opção “Encontrar informação facilmente” (28,6%); seguida da opção “Encontrar informação útil” (18,3%); em quarto lugar foi selecionada a opção “Encontrar informação razoável” (15,6%); em quinto, a opção “Encontrar a informação correta” (3,2%); em sexto, a opção “Encontrar novas ideias e perspectivas” (1,6%); e, por último, a opção “Encontrar a melhor informação que procuro/preciso” (0,79%). Ou seja, os dados mostram que, no estudo daquela autora, as expectativas dos professores que inquiriu relativamente à Wikipédia são sobretudo as de encontrar informação rapidamente.

O Gráfico 44, que se apresenta a seguir, dá conta dos aspetos valorizados pelos professores nossos respondentes no projeto Wikipédia, sendo que se destacam as opções “Discussão” (36,4%) e “Motivação” (36,4%), seguindo-se a opção “Colaboração” (18,2%) e depois a opção “Não sei” (9,1%); além disso, as opções “Avaliação” e “Revisão por pares e feedback” não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos.

Gráfico 44 – Aspetos que os professores respondentes valorizam no projeto Wikipédia



Comparando com o estudo de Pestana (2014), verifica-se que há um contraste, pois, no estudo da autora, grande parte dos seus respondentes selecionou opção “Colaboração” (57,1%), tendo, em segundo lugar, sido selecionada a opção “Não sei” (23,8%), em terceiro a opção “Revisão por pares e feedback” (16,7%), e em quarto a opção “Discussão” (2,4%); neste caso, as opções “Avaliação” e “Motivação” não foram selecionadas por nenhum dos seus inquiridos.

Os próximos Gráficos, 45 e 46, mostram os idiomas em que os professores inquiridos procuram informação na Wikipédia e identificam qual o idioma predominante.

Gráfico 45 – Idiomas em que os professores procuram informação na Wikipédia

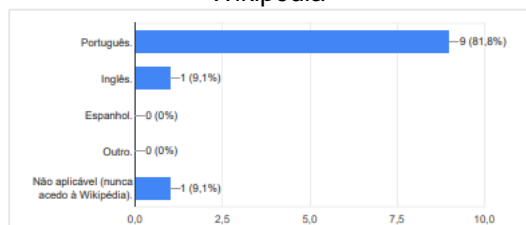
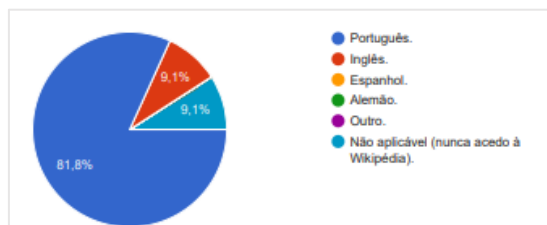


Gráfico 46 – Idioma predominante em que os professores procuram informação na Wikipédia



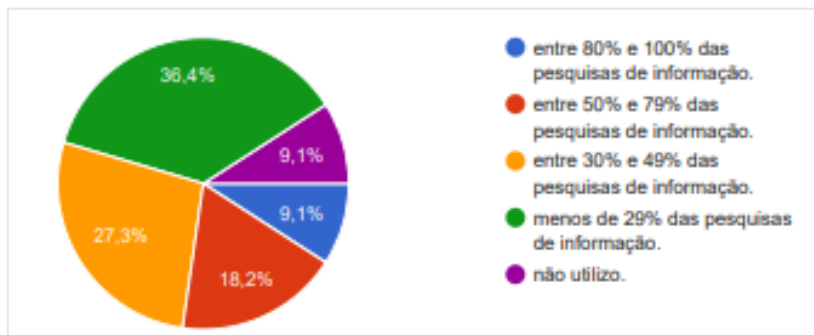
No que diz respeito aos idiomas em que os respondentes procuram informação na Wikipédia (Gráfico 45), os dados mostram que grande parte dos professores inquiridos selecionou a opção “Português” (81,8%), seguida das opções “Inglês” e “Não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” (9,1% cada); as opções “Espanhol” e “Outro” não foram selecionadas por nenhum dos professores respondentes. Comparando com os dados do estudo de Pestana (2014), existe um paralelismo, pois grande parte dos professores então inquiridos selecionou a opção “Português” (47,4%), em segundo lugar a opção “Inglês” (44,9%), e por fim as opções “Espanhol” e “Outro” (3,8% cada).

No que diz respeito ao idioma predominante em que os respondentes procuram informação na Wikipédia (Gráfico 46), os dados mostram que a maioria selecionou a opção “Português” (81,8%), seguindo-se as opções “Inglês” e “Não aplicável (nunca acedo a Wikipédia)” (9,1% cada), o que corrobora as evidências anteriores, de que o acesso à Wikipédia em língua portuguesa é prevaiente e residual em língua inglesa. Também no estudo de Pestana (2014) a maioria dos professores então inquiridos selecionou a opção “Português” (71,4%), depois a opção “Inglês” (28,6%), não tendo sido selecionadas as opções “Espanhol” e “Outro”; ou seja, o acesso à Wikipédia em língua portuguesa é igualmente prevaiente, não sendo significativo o acesso em língua espanhola, ou noutras línguas (com exceção da língua inglesa).

O Gráfico 47 mostra a frequência com que os professores por nós inquiridos utilizam a Wikipédia, sendo que grande parte selecionou a opção “menos de 29% das pesquisas de informação” (36,4%), em segundo a opção “entre 30% e 49% das pesquisas da informação” (27,3%), em terceiro “entre 50%

e 79% das pesquisas da informação” (18,2%), e, por fim, “Entre 80% e 100% das pesquisas da informação” e “Não utilizo” (9,1% cada).

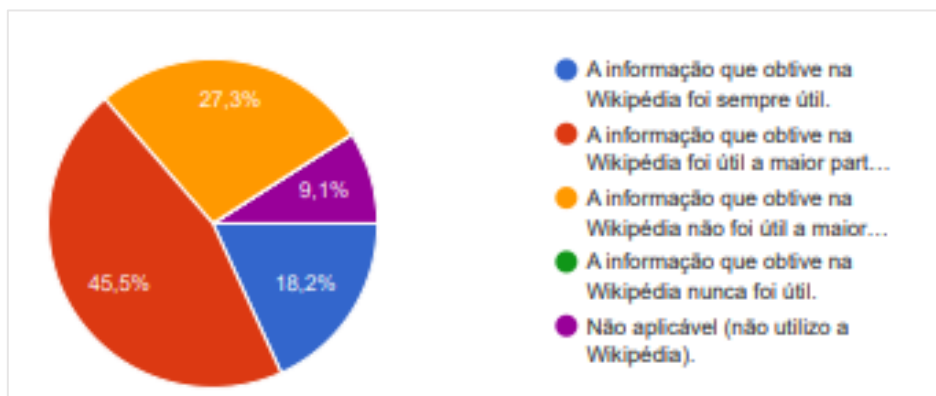
Gráfico 47 – Frequência com que os professores utilizam a Wikipédia



Em suma, o conjunto das opções mais positivas (“entre 30% e 49% das pesquisas da informação” e “entre 50% e 79% das pesquisas da informação”) totaliza o mesmo valor (45,5%) das menos positivas (“menos de 29% das pesquisas de informação” e “Não utilizo”). Fazendo uma comparação com o estudo de Pestana (2014) conclui-se que se assiste a um paralelismo, pois neste grande parte dos professores inquiridos selecionaram também a opção “menos de 29% das pesquisas de informação” (45,2%), em segundo lugar foi selecionada a opção “entre 30% e 49% das pesquisas da informação” (33,3%), em terceiro lugar foi selecionada a opção “entre 50% e 79% das pesquisas da informação” (11,9%), em quarto e ultimo lugar foi selecionada a opção “Entre 80% e 100% das pesquisas da informação” (9,5%).

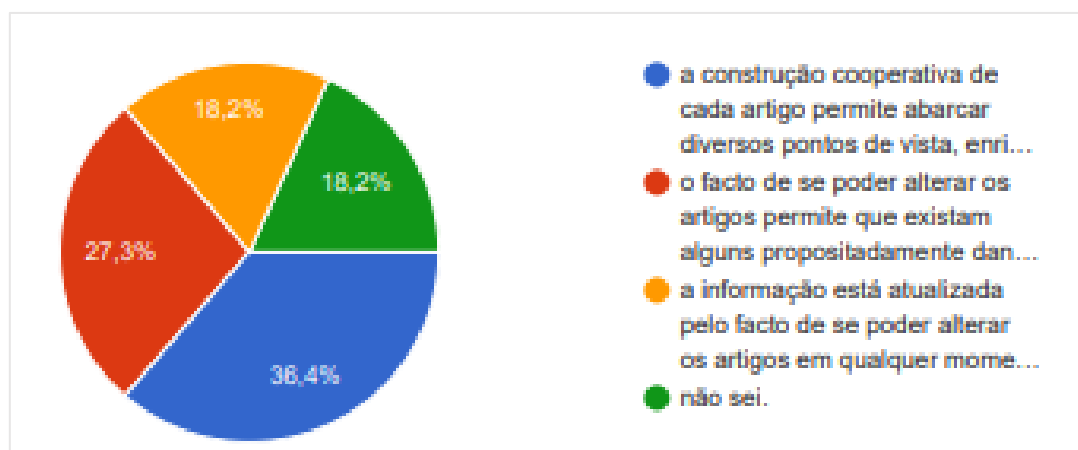
O Gráfico 48, que se segue abaixo, dá conta da percepção dos professores relativamente à utilidade da Wikipédia.

Gráfico 48 – Percepção dos professores relativamente à utilidade da Wikipédia



Assim, os dados mostram que grande parte dos professores inquiridos considera que "A informação que obtive da Wikipédia foi útil a maior parte das vezes" (45,5%), seguindo-se a opção "A informação que obtive na Wikipédia não foi útil a maior parte das vezes" (27,3%), depois a opção "A informação que obtive na Wikipédia foi sempre útil" (18,2%) e por último a opção "Não Aplicável (não utilizo a Wikipédia)" (9,1%); acresce que a opção "A informação que obtive da Wikipédia nunca foi útil" não foi selecionada por nenhum dos professores por nós inquiridos. Comparando com os dados de Pestana (2014), constata-se um paralelismo, pois grande parte dos professores então inquiridos selecionou a opção "A informação que obtive da Wikipédia foi útil a maior parte das vezes" (78%), seguindo-se a opção "A informação que obtive na Wikipédia foi sempre útil" (14,6%), depois a opção "A informação que obtive da Wikipédia não foi útil a maior parte das vezes" (7,3%) e finalmente a opção "A informação que obtive da Wikipédia nunca foi útil" não foi selecionada por nenhum dos seus inquiridos. Em suma, ambos os estudos demonstram uma perceção positiva dos professores inquiridos relativamente à utilidade da Wikipédia.

Gráfico 49 – Perceção dos professores relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia



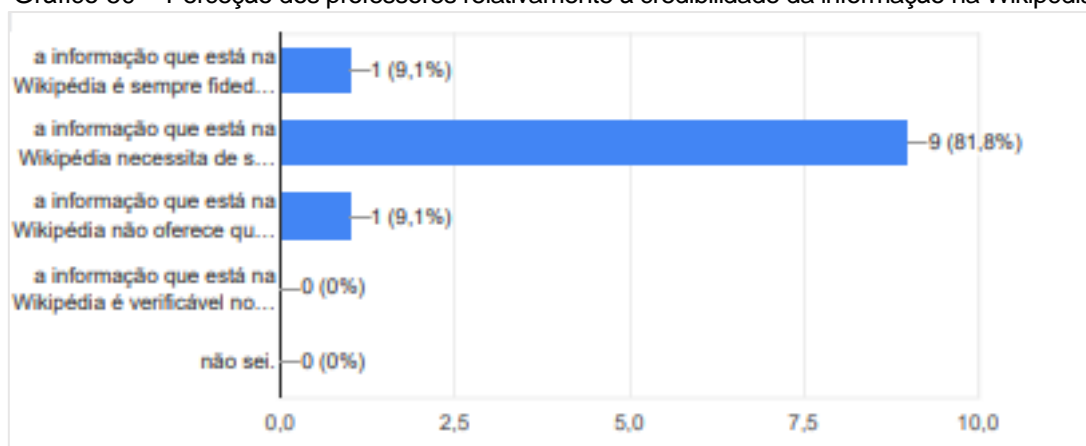
O Gráfico 49 acima mostra a perceção dos professores relativamente ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia; os dados mostram que grande parte dos inquiridos selecionou a opção "a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final" (36,4%), em segundo lugar foi selecionada a opção "o facto de se poder alterar

os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados ou seja vandalizados" (27,3%) e em terceiro lugar foram seleccionadas as opções "a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento" e "não sei" (18,2% cada).

Prosseguindo com o comparativo com os dados de Pestana (2014), os professores inquiridos pela autora seleccionaram também maioritariamente a opção "a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final" (50%), depois a opção "o facto de se poder alterar os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados ou seja vandalizados" (23,8%), seguindo-se a opção "a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento" (14,3%) e, por último, a opção "não sei" (11,9%).

A perceção dos professores respondentes relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia é apresentada no gráfico seguinte, no qual se observa que grande parte dos inquiridos seleccionou a opção "a informação que está na Wikipédia necessita sempre de ser suportada por outras fontes" (81,9%), seguindo-se as opções "a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna" e "a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares" (9,1% cada).

Gráfico 50 – Perceção dos professores relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia



Comparando com Pestana (2014), também grande parte dos professores então inquiridos seleccionou a opção "a informação que está na Wikipédia necessita sempre de ser suportada por outras fontes" (66,7%), seguindo-se a opção "a informação que está na Wikipédia é verificável noutros locais" (18,8%),

depois a opção "a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares" (8,3%), seguida da opção "a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna" (4,2%), e por último pela opção "não sei" (2,1%).

Antes de passarmos aos dados dos próximos gráficos, importa recordar que quando questionados se "Já alguma vez atualizou e/ou criou um artigo da Wikipédia?" todos os nossos respondentes selecionaram a opção "Não" (100%), correspondendo, portanto, a opção "Sim" a 0%, o que é próximo da evidência reportada por Pestana (2014), em que apenas 14,3% dos seus inquiridos mencionaram que atualizaram/criaram artigos da Wikipédia.

Avançando, nos Gráficos 51 e 52 apresentam-se quer as razões que motivaram os professores que inquirimos a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia, quer a frequência com que o fizeram.

Gráfico 51 – Razões que motivaram os professores a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia

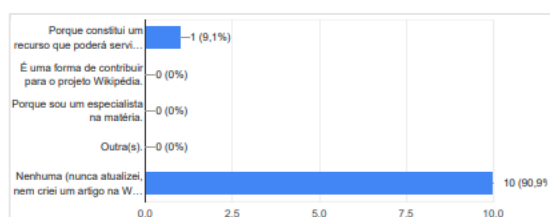


Gráfico 52 – Frequência com que os professores criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia



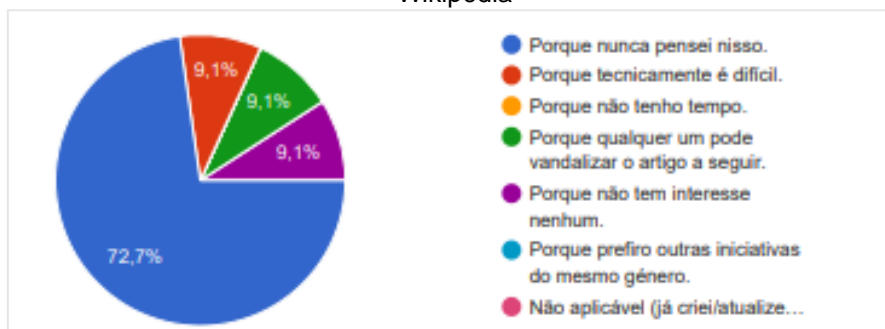
No que diz respeito às razões que motivaram os professores a atualizar e/ou criar um artigo na Wikipédia (Gráfico 51), quase todos os respondentes (90,9%) selecionaram a opção "Nenhuma (nunca atualizei nem criei um artigo na Wikipédia)", e não todos, como seria de antecipar, na medida em que 1 professor (9,1%) selecionou a opção "Porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade", o que suscita a necessidade de compreender porque o fez; já as restantes opções não foram selecionadas por nenhum dos inquiridos. Comparando com o estudo de Pestana (2014), assiste-se a um contraste já que 4 dos professores então inquiridos selecionaram a opção "porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade", 2 outros a opção "É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia" e 1 outro apenas a opção "Outro".

No que diz respeito à frequência com que os professores nossos respondentes criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia (Gráfico 52), tal

como na resposta à pergunta anterior, quase todos os respondentes (90,9%) selecionaram a opção “Nenhuma (nunca atualizei nem criei um artigo na Wikipédia)”, 1 professor (9,1%) selecionou a opção “6 a 10 vezes por ano”, e nenhum as restantes opções. De igual modo, neste âmbito, verifica-se um contraste com os dados de Pestana (2014), pois todos os professores então inquiridos selecionaram a opção “1 vez por ano”.

O Gráfico 53, que se apresenta a seguir, dá conta das razões pelas quais os professores que inquirimos nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia, tendo a maioria (72,7%) escolhido a opção “porque nunca pensei nisso”, e depois “porque tecnicamente é difícil”, “porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir” ou “porque não tem interesse nenhum” (com 9,1% cada). Comparando com Pestana (2014), constata-se um paralelismo, pois os seus respondentes selecionaram maioritariamente a opção “porque nunca pensei nisso” (60%), seguindo-se a opção “porque não tenho tempo” (17,1%) e, por fim, as restantes opções, “porque tecnicamente é difícil”, “porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir”, “porque não tem interesse nenhum”, “porque prefiro outras iniciativas do género” (cada com 5,7%).

Gráfico 53 – Razões pelas quais os professores nunca criaram e/ou atualizaram um artigo na Wikipédia



O Gráfico 54 mostra a posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia no âmbito da sua atividade docente, tendo quase metade (45,5%) selecionado a opção “Aceito como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas”, seguindo-se a opção “Aceito desde que a referência venha acompanhada de outras que têm origem em fontes tradicionais” (27,3%), depois a opção “Não aceito porque num contexto com um grau de exigência a nível científico, a Wikipédia não é uma fonte válida” (18,2%)

e, por fim, “Não aceito como válidas citações que têm origem na Wikipédia mesmo que a informação esteja correta” (9,1%).

Gráfico 54 – Posição dos professores relativamente à utilização da Wikipédia no âmbito da sua atividade docente



Comparando os nossos dados com os de Pestana (2014), no que concerne à posição que os professores assumem relativamente à utilização da Wikipédia no âmbito da sua atividade docente, a opção que recolheu o maior número de respostas foi também a opção “Aceito como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas” (47,6%), seguindo-se igualmente as opções “Aceito desde que a referência venha acompanhada de outras que têm origem em fontes tradicionais” (23,8%) e “Não aceito porque num contexto com um grau de exigência a nível científico a Wikipédia não é uma fonte válida” (21,4%), depois a opção “Não aceito como válidas citações que têm origem na Wikipédia mesmo que a informação esteja correta” (4,8%) e a opção “Outra” (2,4%).

Gráfico 55 – Razões pelas quais os professores solicitaram a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente



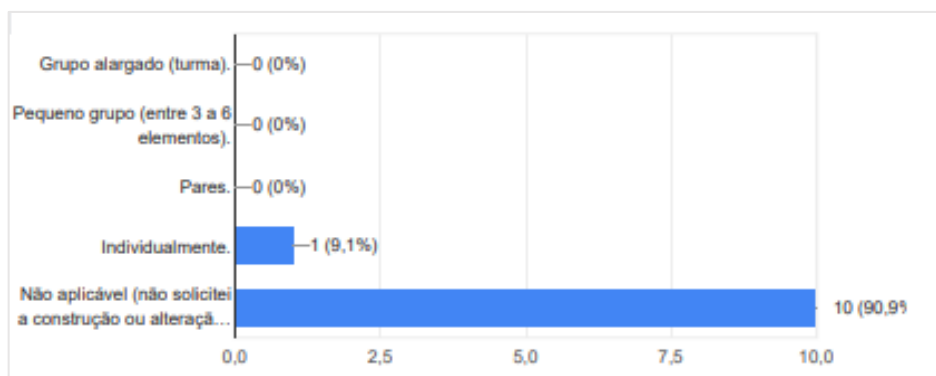
No que diz respeito ao Gráfico 55, relativo às razões pelas quais os professores solicitaram a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente, os dados mostram que quase todos (90,9%) escolheram a opção “Não aplicável (não solicitei a construção ou alteração de um artigo na Wikipédia)”, tendo 1 professor selecionado a opção “outro motivo” (9,1%), e, portanto, nenhuma das restantes opções foi selecionada por nenhum dos professores inquiridos. Importa destacar, que de acordo com a opção antes assumida pelos professores, quando inquiridos sobre se “No âmbito da sua atividade de docência, já solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia?”, todos selecionaram a opção “Não”, pelo que necessitaríamos de maior aprofundamento, com vista a identificar a escolha de um dos docentes que selecionou a opção “outro motivo” agora, quando foi inquirido relativamente às razões que motivaram os professores a solicitar a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente. Prosseguindo, para comparar com o estudo de Pestana (2014), verifica-se um contraste, pois 3 dos professores então inquiridos selecionaram a opção “É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia”, outros 3 escolheram a opção “Outro” e apenas 1 professor a opção “É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado”, pelo que a opção “É uma forma de criar o hábito em estudantes universitários e futuros graduados de participação no projeto Wikipédia” não foi selecionada por nenhum daqueles respondentes.

Os gráficos seguintes dão conta da tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes pelos professores (Gráfico 56) e da tipologia de artigos solicitados pelos professores no âmbito da sua atividade docente (Gráfico 57).

Assim, quase todos os professores escolheu a opção “Não aplicável (não construí e/ou alterei um artigo da Wikipédia)” (90,9%) e 1 professor a opção “individualmente” (9,1%), não tendo as restantes opções sido selecionadas. Também neste caso importaria aprofundar a opção escolhida por um professor, “individualmente”, quando foi inquirido sobre a tipologia da participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes pelos professores, porquanto, em momento anterior do questionário, negou tê-lo feito. Fazendo uma comparação com o estudo de Pestana (2014), observa-se um contraste, pois, neste caso, 3 dos professores então inquiridos, pela autora, selecionaram a

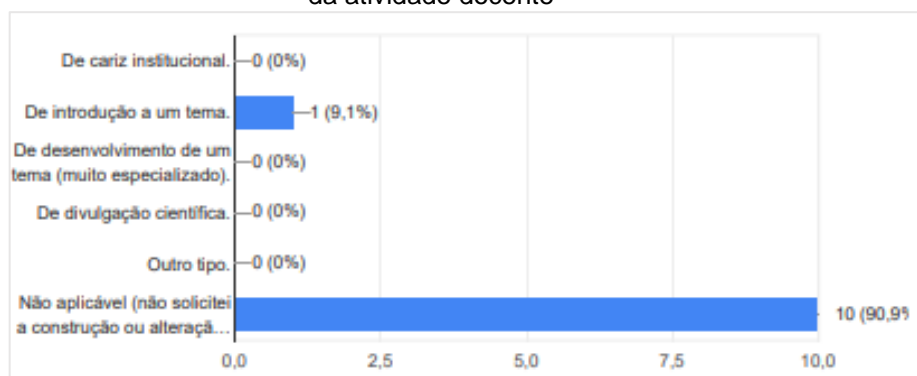
opção “Pequeno grupo (entre 3 a 6 elementos)”, seguindo-se a opção, escolhida por 2 professores, “Pares”, tendo a opção “Individualmente” sido selecionada por apenas 1 professor e a opção “grupo alargado” por nenhum dos respondentes.

Gráfico 56 – Tipologia de participação na criação e/ou atualização de artigos solicitados aos estudantes pelos professores



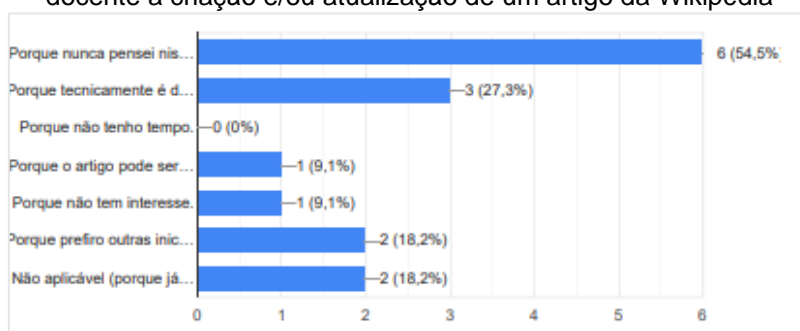
Já relativamente à tipologia de artigos solicitados no âmbito da atividade docente pelos professores aos estudantes (Gráfico 57), quase todos os respondentes (90,9%) selecionou a opção “Não aplicável (não solicitei a construção ou alteração um artigo da Wikipédia)”, tendo 1 professor selecionado a opção “De introdução a um tema” (9,1%) e não tendo as demais opções sido escolhidas. Também neste caso importaria aprofundar a opção selecionada por um professor, “De introdução ao tema”, quando foi inquirido sobre a tipologia dos artigos criados e/ou atualizados solicitados aos estudantes pelos professores, dado ter, em momento anterior, negado que o tenha feito.

Gráfico 57 – Tipologia de artigos solicitados pelos professores aos estudantes no âmbito da atividade docente



Comparando com o estudo de Pestana (2014), observa-se novamente um contraste, pois 4 dos professores então inquiridos selecionaram a opção “De introdução a um tema”, 1 a opção “De desenvolvimento de um tema (muito especializado)” e outro ainda “De divulgação científica”.

Gráfico 58 – Razões pelas quais os professores nunca solicitaram no âmbito da sua atividade docente a criação e/ou atualização de um artigo da Wikipédia



No que concerne as razões pelas quais os professores nunca solicitaram no âmbito da sua atividade docente a criação e/ou atualização de um artigo da Wikipédia (Gráfico 58), os dados mostram que grande parte dos inquiridos optou por “Porque nunca pensei nisso” (6 professores), depois “Porque tecnicamente é difícil” (3 professores), seguindo-se “Porque prefiro outras iniciativas do género” e “Não aplicável (porque já criei/atualizei um artigo na Wikipédia)” (2 professores para cada opção) e, por fim, foram selecionadas as opções “Porque o artigo pode ser vandalizado” e “Porque não tem interesse” (1 professor para cada). Também neste caso importaria aprofundar a opção selecionada por dois professores “Não aplicável (porque já criei/atualizei um artigo na Wikipédia)”. Lembramos que quando inquiridos sobre se “No âmbito da sua atividade de docência, já solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia?”, todos selecionaram a opção “Não”, pelo que necessitaríamos de maior aprofundamento com vista a identificar a opção destes dois docentes. Avançando com a comparação com o estudo de Pestana (2014), observa-se um paralelismo, pois a opção que foi selecionada por grande parte dos professores então inquiridos também foi “Porque nunca pensei nisso” (17 professores), em segundo lugar “Porque prefiro outras iniciativas do mesmo género” (7 professores), em terceiro “Porque não tenho tempo” (4 estudantes), em quarto

“Porque tecnicamente é difícil”, “Porque o artigo pode ser vandalizado”, “Porque não tem interesse” e “Outro” (2 professores para cada opção).

O Gráfico 59, que se segue, dá conta da percepção dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes em comparação com há cinco anos, e o Gráfico 60 dá conta das razões pelas quais os professores consideram existir uma maior utilização da Wikipédia neste contexto.

Gráfico 59 – Percepção dos professores relativamente à utilização da Wikipédia pelos estudantes em comparação com há cinco anos

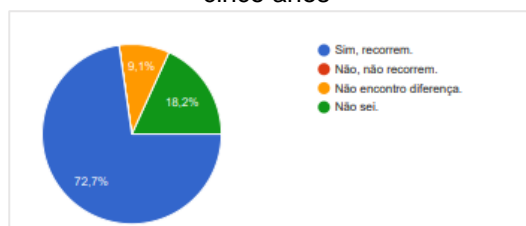
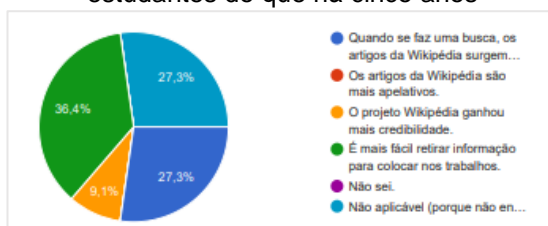


Gráfico 60 – Razões pelas quais os professores consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte dos estudantes do que há cinco anos



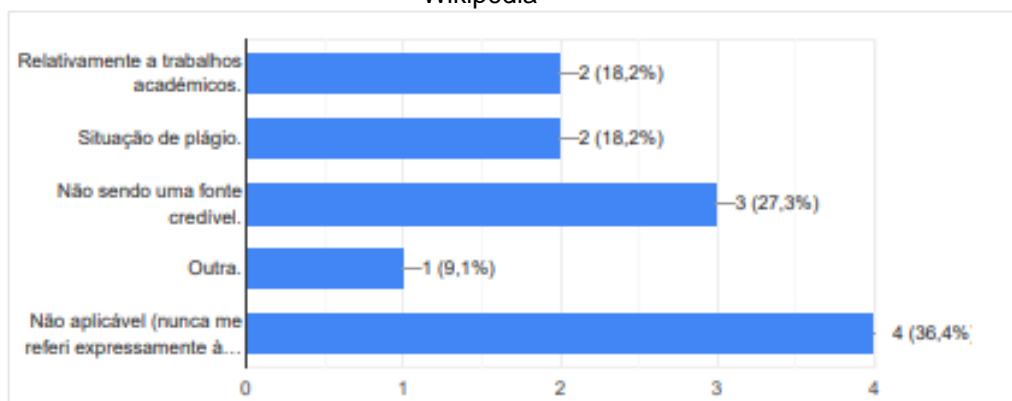
Portanto, no que diz respeito à percepção dos professores quanto à utilização da Wikipédia pelos estudantes em comparação com há cinco anos (Gráfico 59), a maioria considerou que “Sim, recorrem” (72,7%), seguindo-se de “Não sei” (18,2%) e “Não encontro diferença” (9,1%); a opção “Não, não recorrem” não foi selecionada por nenhum dos respondentes. Comparando com Pestana (2014), constata-se um paralelismo, pois a maioria também considerou que “Sim, recorrem” (71,4%); porém, optaram por “Não encontro diferença” (26,2%) e depois por “Não, não recorrem” (2,4%). Os dados mostram que em ambos os estudos os professores respondentes consideram ter aumentado a utilização da Wikipédia pelos estudantes relativamente há cinco anos.

No que respeita às razões pelas quais os professores consideram existir uma maior utilização da Wikipédia por parte dos estudantes do que há cinco anos atrás (Gráfico 60), os dados mostram que a maior parte dos inquiridos selecionou a opção “É mais fácil retirar informação para colocar nos trabalhos” (38,4%), seguindo-se as opções “Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições” e “Não aplicável (porque não encontro diferença ou não considero que hoje os estudantes recorram mais a Wikipédia)” (27,3% cada), e, em último lugar, a opção “O projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade” (9,1%); as outras opções não foram selecionadas por nenhum dos

professores por nós inquiridos. Comparando com o estudo de Pestana (2014), verifica-se um contraste, pois grande parte dos seus inquiridos selecionou a opção “Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições” (66,7%), em segundo lugar a opção “É mais fácil retirar a informação para colocar nos trabalhos” (26,7%), em terceiro “O projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade” (6,7%), não tendo as opções “Os artigos são mais apelativos” e “Não sei” sido selecionadas.

No que diz respeito à referência à Wikipédia nas suas atividades letivas, grande parte dos professores que inquirimos selecionou a opção “Sim, já me referi a Wikipédia” (63,6%), em detrimento da opção “Não, nunca me referi expressamente a Wikipédia” (36,4%), o que contrasta com os dados de Pestana (2014), estudo no qual metade dos professores então inquiridos selecionou a opção “Não, nunca me referi expressamente a Wikipédia” (50%) e a outra metade “Sim, já me referi à Wikipédia” (50%).

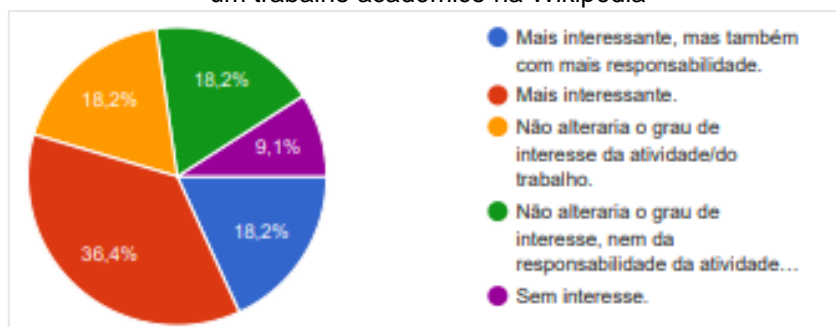
Gráfico 61 – Distribuição dos professores que se referiram nas suas atividades letivas à Wikipédia



O Gráfico 61 apresenta a distribuição dos professores que se referiram à Wikipédia no âmbito da sua atividade letiva, tendo grande parte selecionado a opção “Não aplicável (nunca me referi expressamente a Wikipédia)” (36,4%), seguindo-se a opção “Não sendo uma fonte credível” (27%), e depois as opções “Relativamente a trabalhos académicos” e “Situação de Plágio” (18,2% cada). Os nossos dados não corroboram os de Pestana (2014), em que a maioria dos respondentes optou por “Relativamente a trabalhos académicos” (33,3%) e “Situação de Plágio” (30%), seguindo-se a opção “Não sendo uma fonte credível” (23,3%) e, por último, a opção “Outro” (13,3%).

No Gráfico 62 dá-se conta das perceções que os professores têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia, evidenciando-se a opção “Mais interessante” (36,4%), seguida das opções “Mais interessante, mas também com mais responsabilidade”, “Não alteraria o grau de interesse da atividade/do trabalho” e “Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade” (18,2% cada), e, por último, a opção “Sem interesse” (9,1%).

Gráfico 62 – Perceções que os professores têm relativamente ao interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia



Também neste âmbito os nossos dados não corroboram os de Pestana (2014), porquanto, naquele estudo, a maioria seleccionou a opção “Não alteraria o grau de interesse do trabalho/atividade” (40,5%), seguida da opção “Mais interessante, mas também com mais responsabilidade” (21,4%) e “Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade/trabalho” (19%), depois a opção “Sem interesse” (14,3%) e, enfim, a opção “Mais interessante” (4,8%).

Terminada a apresentação dos nossos dados, recolhidos através de dois questionários, que fomos contrastando com os de Pestana (2014), por nos ter inspirado, avançamos para, no ponto seguinte, sistematizar as conclusões do nosso estudo, a partir das evidências atinentes quer às perceções, quer às práticas de estudantes e professores do ensino superior, designadamente do Curso de Biblioteconomia e Documentação na Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica, as quais complementamos, identificando limitações respetivas, a par de sugestões para investigações futuras.

## CONCLUSÕES

No presente ponto da dissertação damos conta, num primeiro momento, das conclusões do estudo logo seguida da parte relativa a constrangimentos identificados e, por último, apresentamos sugestões para investigação futura.

### 1. Conclusões do estudo

A Wikipédia joga um papel preponderante na atualidade e, pelo facto de nos encontrarmos na sociedade do conhecimento, onde as pessoas de todas os estratos e idades, independentemente de sua localização geográfica, estão constantemente na busca pelo saber e conhecimento, Moçambique não é exceção desse fenómeno.

Pela facilidade do seu acesso e por constituir a súpula do conhecimento humano passível de ser acedida por qualquer um, de forma gratuita, a Wikipédia constitui uma fonte de pesquisa incontornável.

É importante destacar que a Wikipédia se constitui como a mais vasta enciclopédia do mundo com números impressionantes de expansão que permitiram que a *Revista Times* apontasse o seu fundador, Jimmy Wales, como uma das 100 pessoas mais influentes em 2006 na categoria de “Cientistas e pensadores” conforme sublinhado por Pestana (2014).

Em Moçambique a Wikipédia constitui também uma fonte de referência incontornável, apesar de registar alguns constrangimentos relacionados com as baixas taxas de acesso à internet. Contudo, Costa (2021) menciona que em 2020 se registaram dois milhões de visualizações na Wikipédia, valores semelhantes aos do Reino Unido e Alemanha.

É importante ressaltar que na Delegação Académica da Escola Superior de Jornalismo em Manica e concretamente no curso de Biblioteconomia e Documentação, como anteriormente foi referenciado, a Wikipédia constitui uma fonte de consulta para professores e estudantes; dado que a sua biblioteca é nova e não reúne muitos livros físicos que possam apoiar o processo de ensino-aprendizagem e pesquisa, pelo que, neste contexto, a Wikipédia pode desempenhar um papel fulcral.

No que diz respeito às opções metodológicas, o presente estudo cingiu-se pelo paradigma misto com pendor quantitativo. Por tal, combinou-se o paradigma positivista com o paradigma qualitativo ou interpretativo, porque, como refere Morgado (2012) *apud* Pestana & Cardoso (2020, p. 248), “na atualidade é patente

a adesão a esta solução, pelas vantagens que incorporam, dado que permitem diversas conceções para um mesmo problema e estimula o desenvolvimento de uma série de modelos de investigação”. Em paralelo, a opção que melhor satisfazia as necessidades da investigação, foi o estudo de caso.

Em termos de instrumentos de recolha de dados foi utilizado o inquérito por questionário, mais especificamente dois questionários, sendo que um foi dirigido aos docentes do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ – Delegação de Manica e o outro aos estudantes do mesmo curso. Para o tratamento dos dados socorremo-nos da estatística descritiva. No total foram inquiridos 59 indivíduos, 48 estudantes e 11 professores do referido curso de Biblioteconomia e Documentação.

Retomamos, então, a análise e interpretação das evidências recolhidas, numa síntese conclusiva da presente investigação. Para tal, recuperamos as questões iniciais e específicas para as quais pretendemos apresentar respostas articuladas com o referencial teórico, sendo que, para o fazer, recorreremos às evidências predominantes em cada questão, as quais se encontram plasmadas em quadros-síntese, por nós elaborados e reproduzidos nos próximos parágrafos.

— **Como percecionam professores e estudantes do ensino superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, a Wikipédia? Que características lhe atribuem?**

Para respondermos a esta questão elaborámos o quadro-síntese (Quadro 11) relativo às perceções que os públicos-alvo do nosso estudo (professores e estudantes do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ – Delegação de Manica) têm da Wikipédia.

O Quadro 11 permite evidenciar que apesar de existirem perceções diversas entre os professores e estudantes (não coincidentes em três momentos), a coluna central releva de uma parte comum que traduz perceções idênticas em ambos os públicos-alvo do nosso estudo. Ou seja, no que respeita ao projeto Wikipédia, e apesar de todos (professores e estudantes) valorizarem o acesso à informação, os professores denotam uma menor valorização dado considerarem que a informação disponibilizada se apresenta “superficial”.

No caso dos aspetos pedagógicos avançados em Pestana (2014), com base na revisão da literatura efetuada por Hadjerrouit (2012), os professores valorizaram as questões associadas à “Discussão”, característica relevante num Wiki. Já a valorização da “Motivação” por parte dos estudantes identifica um posicionamento que traduz o interesse no envolvimento para (re)criar um produto para publicar, como é o caso dos artigos da Wikipédia, posicionamento este evidenciado na revisão da literatura (Pestana, 2014).

Quadro 11 – Síntese das perceções que os públicos-alvo inquiridos têm da Wikipédia

<b>Professores</b>	<b>Professores e Estudantes</b>	<b>Estudantes</b>
Consideram ser um projeto que permite o acesso a informação, mas só de forma superficial.	—	Consideram ser um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação.
—	Conhecem e preferem a Wikipédia em detrimento da Britannica Online	—
Na Wikipédia valorizam o item “Discussão”.	—	Na Wikipédia valorizam o item “Motivação”.
Valorizam o facto de a construção cooperativa de cada artigo permitir abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final.	—	Destacam o facto de se poderem alterar os artigos, e por tal, permitir que existam alguns propositadamente danificados, ou seja, vandalizados.
—	Defendem que a informação que está na Wikipédia necessita sempre de ser suportada por outras fontes.	—
—	Consideram que, em comparação com cinco anos atrás, a Wikipédia é atualmente mais utilizada.	—
Como razão principal para ser mais acedida que há cinco anos atrás os professores consideram a maior facilidade para retirar informação para colocar nos trabalhos.	—	Como razão principal para ser mais acedida que há cinco anos atrás os estudantes consideram que o facto de que quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições.

Quanto ao modo como são construídos os artigos da Wikipédia, os professores por nós inquiridos valorizam o facto de a construção cooperativa de cada artigo permitir abarcar diversos pontos de vista, enriquecendo o produto final. Já no que respeita aos estudantes, estes destacam o facto de se poderem alterar os artigos, e, por tal, permitir que existam alguns propositadamente danificados, isto é, vandalizados. Assim, estamos em presença de uma maior valorização por parte dos docentes relativamente a este aspeto, em comparação com os estudantes.

Por último, no que respeita à perceção relativa aos acessos a esta enciclopédia comparativamente com há cinco anos, ambos os públicos-alvo do

nosso estudo consideram ser mais utilizada na atualidade, no entanto, apresentam razões diversas; para os docentes tal aumento no acesso reside na facilidade de utilização para os trabalhos, sendo que para os estuantes a razão reside no facto de que quando se faz uma busca na internet os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições.

— **De que forma aqueles professores e estudantes do ensino superior em Moçambique, designadamente do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, utilizam no seu quotidiano a Wikipédia? Com que finalidades?**

Passamos a trabalhar, no Quadro 12, a síntese relativa aos usos que os públicos-alvo do nosso estudo fazem da Wikipédia no seu quotidiano.

Pela análise do Quadro 12 é possível constatar que existe uma maior divergência entre a utilização pelos professores e pelos estudantes inquiridos do que semelhanças no uso que fazem da Wikipédia. Neste âmbito, destacamos as opções que denotam uma posição positiva relativamente à Wikipédia da parte dos estudantes respondentes (acedem à Wikipédia sempre que procuram informação na internet; acedem à Wikipédia para trabalhos académicos; utilizam a Wikipédia entre 80% e 100% das pesquisas de informação). Pelo contrário, já no polo oposto, destacamos as opções que denotam um posicionamento menos positivo relativamente à Wikipédia da parte dos professores respondentes (raramente acedem à Wikipédia quando procuram informação na internet; acedem à Wikipédia para recolha de informação não-académica; utilizam a Wikipédia menos de 29% das pesquisas de informação).

Além disso, e no que respeita a usos em comum, entre ambos os público-alvo inquiridos, estes incluem os seguintes: privilegiam e utilizam como idioma o português quando procuram informação na Wikipédia; consideram que a informação obtida na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes; apresentam como razão para editar/criar um artigo da Wikipédia o facto de poder constituir-se enquanto recurso que poderá servir a comunidade; os docentes e os estudantes que nunca atualizaram/editaram um artigo na Wikipédia dão como razão nunca ter pensado nisso.

Quadro 12 – Síntese da utilização que os públicos-alvo inquiridos fazem da Wikipédia

Professores	Professores e Estudantes	Estudantes
Raramente acedem à Wikipédia quando procuram informação na internet.	—	Acedem à Wikipédia sempre que procuram informação na internet.
Acedem à Wikipédia para recolha de informação não-académica.	—	Acedem à Wikipédia para trabalhos académicos.
Privilegiam na Wikipédia encontrar informação de forma rápida.	—	Privilegiam na Wikipédia encontrar informação útil.
—	Privilegiam e utilizam o idioma português quando procuram informação na Wikipédia.	—
Utilizam menos de 29% das pesquisas de informação.	—	Utilizam entre 80% e 100% das pesquisas de informação
—	Consideram que a informação obtida na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes.	—
Nenhum docente atualizou/criou um artigo na Wikipédia	—	Um quarto dos estudantes (11) atualizou/criou um artigo na Wikipédia
—	Apresentam como razão para editar/criar um artigo da Wikipédia o facto de poder constituir-se enquanto recurso que poderá servir a comunidade*.	—
Um(a) docente refere ter atualizado/criado artigos na Wikipédia entre 6 a 10 vezes por ano	—	Maioritariamente os estudantes apresentaram <i>exequo</i> “entre 6 e 10 vezes por ano” e “mais de dez vezes por ano”* no que respeita à atualização/criação de artigos na Wikipédia.
—	Os docentes e os estudantes que nunca atualizaram/editaram um artigo na Wikipédia dão como razão nunca ter pensado nisso.	—

\* Importar destacar que ambos os públicos-alvo se pronunciaram sobre a razão pela qual editaram/criaram um artigo na Wikipédia, no entanto, destacamos que na questão anterior todos os docentes afirmaram nunca ter editado um artigo na Wikipédia, por tal, como antes aludido, consideramos que esta questão necessitaria de aprofundamento.

Em suma, podemos salientar que tanto estudantes como professores do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ – Delegação de Manica privilegiam a Wikipédia em língua portuguesa, que a sua utilização tem sido útil, manifestando abertura para a considerar enquanto recurso que serve a comunidade. Em paralelo, manifestam ainda abertura para a sua edição, porquanto assumem que não o fizeram porque não se lembraram de o fazer.

— **A Wikipédia é integrada nas práticas letivas do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica?**

Passamos a trabalhar, no Quadro 13, a síntese relativa à integração da Wikipédia nas práticas letivas no Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ (Delegação de Manica).

Assim, constata-se que apesar de não existirem aspetos comuns, dado que as questões foram endereçadas a públicos-alvo distintos, é possível vislumbrar algumas aproximações, em alguns aspetos.

Quadro 13 – Síntese relativa à integração da Wikipédia no contexto das práticas letivas no ensino superior, designadamente no Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ – Delegação de Manica

<b>Professores</b>	<b>Professores e Estudantes</b>	<b>Estudantes</b>
A maioria dos professores já se referiu ao uso da Wikipédia nas suas atividades letivas	—	A maioria dos estudantes referem que os professores do seu curso já se referiram ao uso da Wikipédia nas atividades letivas.
Relativamente à forma como se referiram ao uso da Wikipédia nas práticas letivas os professores identificaram: trabalho académico; situação de plágio; não sendo uma fonte credível.	—	Relativamente à forma como os professores se referiram ao uso da Wikipédia nas práticas letivas os estudantes identificaram: trabalho académico; não sendo uma fonte credível; situação de plágio.
Os professores aceitam como válidas as citações concretizadas pelos estudantes que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas.	—	Os professores nas suas práticas letivas aceitam como válidas as citações que tem origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas.
Grande parte dos professores inquiridos consideram ter maior interesse a publicação de um trabalho académico na Wikipédia do que uma abordagem tradicional.	—	Grande parte dos estudantes inquiridos consideram que para além do interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia também confere uma maior responsabilidade que uma abordagem tradicional.

Portanto, ao analisar o Quadro 13 verifica-se uma convergência entre professores e estudantes, que fundamentamos no facto de a maioria dos professores já se ter referido ao uso da Wikipédia nas suas atividades letivas, o que encontra eco no facto de a maioria dos estudantes mencionar que os professores do seu curso já se referiram ao uso da Wikipédia nas atividades letivas.

Relativamente à forma como se referiram ao uso da Wikipédia nas práticas letivas tanto os professores como os estudantes identificaram as seguintes situações: trabalho académico; situação de plágio; não sendo uma fonte credível. Além disso, também tanto os professores bem como os estudantes aceitam como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas.

Por fim, aquela que pode denotar uma situação de inequívoca divergência reside no facto de que grande parte dos professores inquiridos considera ter maior interesse a publicação de um trabalho académico na Wikipédia do que uma abordagem tradicional; já os estudantes inquiridos consideram que para além do interesse da publicação de um trabalho académico na Wikipédia, tal também confere uma maior responsabilidade do que uma abordagem tradicional (corroborando, por exemplo, Pestana, 2018).

— **Professores e estudantes do curso de Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo, na Delegação de Manica, contribuem na coconstrução dos artigos publicados na Wikipédia?**

Passamos a trabalhar, no Quadro 14, a síntese relativa às evidências identificadas no âmbito da coconstrução dos artigos publicados na Wikipédia no contexto do Curso de Biblioteconomia e Documentação da ESJ (Delegação de Manica).

Quadro 14 – Síntese relativa à criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia pelos professores e estudantes inquiridos

Professores	Professores e Estudantes	Estudantes
Todos os docentes referem não ter solicitado a atualização/criação de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente.	—	A esmagadora maioria dos estudantes referem que os docentes nunca solicitaram a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito dos cursos que frequentam.
Apenas um professor identificou como razão “outro motivo” pela qual solicitou a construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito da sua atividade docente**.	—	Os estudantes envolvidos na construção e/ou atualização de um artigo na Wikipédia no âmbito do curso que frequentam consideram que é uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado.
Tipologia de participação: individualmente.	—	Tipologia de participação: pequeno grupo (entre 3 a 6 elementos).
—	Tipologia dos artigos: de Introdução a um tema.	—
—	Razão para não criação/atualização de um artigo da Wikipédia: Nunca ter pensado no assunto.	—

*\*\*— Importar destacar que na questão anterior todos os docentes afirmaram nunca ter solicitado a atualização/criação de um artigo na Wikipédia, por tal, como antes dito consideramos que esta questão necessitaria de aprofundamento.*

Como é possível verificar no Quadro 14 é residual a intervenção no contexto da criação e/ou atualização de artigos na Wikipédia pelos professores

e estudantes inquiridos. Importa notar, recordando, que todos os docentes inquiridos responderam nunca ter solicitado a atualização/criação de um artigo da Wikipédia, o que depois contradiz a resposta de um docente que, nas questões seguintes, assume quer razões, quer as tipologias de participação e de artigos. Apesar desta situação, que mereceria aprofundamento, para clarificação, poderemos considerar que se assiste a situações com aspetos convergentes e divergentes. De facto, tanto o docente quanto os estudantes divergem nos aspetos associados à tipologia de participação, dado que o docente identifica a participação individual e os estudantes a participação em pequeno grupo. Já quanto aos aspetos convergentes, estes estão associados quer à tipologia dos artigos, quer à razão pela qual nunca criaram/atualizaram um artigo da Wikipédia (por “Nunca ter pensado no assunto”).

Passamos, no ponto seguinte, a elencar limitações do estudo por nós identificadas.

## **2. Limitações do estudo e sugestões para investigações futuras**

No que respeita às limitações identificadas no decorrer do estudo, asinalamos o facto de não ter sido possível incluir entrevistas, o que, inicialmente, tínhamos previsto, devido ao volume de informações obtidas a partir do inquérito por questionário. Aquela ferramenta de recolha de dados teria permitido que os públicos-alvo exprimissem a sua opinião com maior propriedade fora do roteiro do questionário, o que poderá configurar objeto de um futuro estudo.

Outro aspeto digno de ser mencionado é o facto de o questionário ter sido implementado a partir do Google *Forms*, o que exigiu dispositivos eletrónicos de que muitos dos inquiridos, estudantes e professores, estão desprovidos; esta falta de acesso a tais dispositivos, a exemplo do *smartphone* ou *tablet*, limitou em certa medida a adesão dos estudantes ao estudo, apesar de que ao longo do decurso da pesquisa termos estimulado para que estes o pudessem fazer através dos dispositivos dos seus colegas. Ao nível dos professores é importante realçar que não se assistiu a esta limitação, pois todos responderam ao questionário e todos possuem estes aparelhos.

Por sua vez as competências e habilidades dos estudantes em manusear os dispositivos para poderem responder ao questionário foi um outro elemento

que terá contribuído para que parte dos estudantes não pudessem responder ao questionário, pois ao longo do período da sua implementação fomos confrontados com estudantes que tinham interesse em participar no nosso estudo, respondendo ao questionário, mas que reconheceram não saber como proceder.

Outro elemento que destacamos circunscreve-se à suspeição que ainda prevalece no seio de alguns membros da comunidade académica sobre a Wikipédia como fonte não confiável de informação, sobretudo para o ensino superior. Este facto poderá ter-se apresentado enquanto dissuasor e quiçá contribuído para que alguns estudantes não tivessem participado no estudo. É importante notar que grande parte do público-alvo do estudo (sobretudo estudantes) são provenientes do ensino secundário e técnico-profissional em que possuem informações distorcidas da Wikipédia, a que acresce o facto de ainda existirem poucos estudos sobre esta temática no contexto moçambicano.

Já no que respeita a sugestões para investigações futuras e considerando a realidade da Wikipédia no contexto moçambicano, há necessidade de serem realizados vários estudos a diversos níveis, especificamente: estudos ao nível do ensino secundário e técnico-profissional, tendo em conta que constituem a base para o ensino superior; estudos referentes à implementação de atividades de construção de artigos da Wikipédia para professores e estudantes do ensino superior; estudos referentes a estratégias para estimular a utilização da Wikipédia no processo de ensino-aprendizagem nas universidades existentes na província de Manica, local de implementação do presente estudo, que ora se conclui.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- American Library Association (2011). What is Digital Literacy? <https://alair.ala.org/handle/11213/16260>
- António, G. (2020). As bibliotecas Universitárias e os desafios da era digital na Cidade de Nampula. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Apfelbaum, D. & Stadler, D. (2021). A crash course in Creative Commons licensing. *Serials Review*, 47(3-4), 122-125.
- Ball, C. 2019. WikiLiteracy: Enhancing students' digital literacy with Wikipedia. *Journal of Information Literacy*, 13(2), pp. 253–271. <http://dx.doi.org/10.11645/13.2.2669>
- Boletim da República de Moçambique. (2018). *Lei 18/2018 de 28 de dezembro. Lei do Sistema Nacional de Educação*. [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro\\_-SNE.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro_-SNE.pdf)
- Borges, F.; Teixeira, J. & e Acedo, S. (2020). Uso de repositórios de recursos educacionais abertos nas práticas pedagógicas: uma revisão sistemática. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 19(2), pp. 115-133.
- Brown, A. (2011). *A brief History of encyclopaedias*. Hesperus Press.
- Canto, F., Muriel-Torrado, E. & Pinto, A. (2020). Direitos de autor e licenças Creative Commons para periódicos científicos de acesso aberto. L. Silveira & F. Silva (Org.). *Gestão Editorial de Periódicos Científicos: tendências e boas práticas*, Capítulo 3, pp. 81-101. DOI: <https://doi.org/10.5007/978-65-87206-08-0/3>
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2018). Wikipédia, um recurso educacional aberto? *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 5(2), pp. 300-318.
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2020). Wikipedia belongs to education? A pedagogical model to sustain it!. [PPT]. CC Global Summit, 19-23 October 2020.
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2021). O Inquérito por questionário enquanto procedimento metodológico. A. Silva & A. Vieira (Org.) *Investigação científica, teoria e prática da educação na contemporaneidade*, volume 4, Capítulo 12, pp. 140-151. ATENA Editora.

- Cardoso, T. & Pestana, F. (2022). O programa WEIWER® como nova alfabetização: casos à Luz de uma tipologia de Práticas Educacionais Abertas. J. Rodrigues & M. Marques (Org.) Ciências socialmente aplicáveis: integrando saberes e abrindo caminhos, vol. VI, pp. 126 – 139. Editora Artemis.
- Cardoso, T. & Pestana, F. (2023). Dos Recursos às Práticas Educacionais Abertas: a Literacia Wiki no Capital Digital [PPT]. 1.ª Conferência Regional das Ciências da Comunicação e de Informação: por uma comunicação dialógica e inter-compreensiva dos sujeitos, Chimoio, Moçambique, 29 e 30 de novembro de 2023. Organização: Escola Superior de Jornalismo (Delegação Académica de Manica), Universidade Zambeze e Universidade de Licongo.
- Cardoso, T., & Pestana, F. (2021). O Papel do Eixo Estudante/Conhecimento no Triângulo Pedagógico em Contexto de Blended (e)Learning. Em P. Calvacanti (Org.), Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, volume II, pp. 187-199. Editora ARTEMIS.
- Cardoso, T.; Pestana, F. & Castrelas, M. (2021). As Tecnologias Educacionais em Rede à Luz dos Quatro Pilares da Educação: uma Utopia Global? P. Calvacanti (Org.) Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, volume IV, Capítulo 3, pp. 24-36. Editora ARTEMIS.
- Castañeda, L., Selwyn, N. (2018). More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education. *Int J Educ Technol High Educ* 15(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
- Conlogue, B. C., Gilman, N. V., & Holmes, L. M. (2022). Open access and predatory publishing: a survey of the publishing practices of academic pharmacists and nurses in the United States. *Journal of the Medical Library Association: JMLA*, 110(3), 294–305. DOI: <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1377>
- Costa, P. (2021). A Wikipédia como veículo de conhecimento nos países de língua portuguesa. *Communitas Think Tank – Ideias*. Online <http://www.communitas.pt/a-wikipedia-como-veiculo-de-conhecimento-nos-paises-de-lingua-portuguesa>
- Coutinho, C. (2021). Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática. Grupo ALMEDINA.

- Escola Superior de Jornalismo (2016). *Projecto Pedagógico*. Maputo. <https://www.ies.co.mz/ESJ.html>
- Escola Superior de Jornalismo. (2012). *Deliberação n.º 01/2012 de 17 de agosto do Conselho da Escola Superior de Jornalismo*. Maputo.
- Freitas, M.; Heidemann, L. & Araujo, I. (2021). Educação nas Sociedades do Conhecimento: o Uso de Recursos Educacionais Abertos para o Desenvolvimento de Capacidades de Ação Emancipatórias. *Educação em Revista*, 37. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820857>
- Hill, K. & Harlow, S. (2020) Facing Distance Education Challenges in the Library Through Collaboration Between Technical and Public Services Departments: A Case Study. S. Marien (Edt.). *Library Technical Services: Adapting to a Changing Environment*. Purdue University Press.
- Isaiás P, Miranda P, Pífano S. (2021). Framework for Web 2.0 implementation in higher education: Experts' validation. *Higher Educ Q.*, 75:648–666. DOI: <https://doi.org/10.1111/hequ.12295>
- Kiwix. (2022). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Kiwix&oldid=64773420>.
- Levy, M., Kent, C. & Donald E. (2020, October 20). Encyclopædia Britannica. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Encyclopaedia-Britannica-English-language-reference-work>
- Lockett, A. (2020). The Politics of User Agency and Participation on Wikipedia. J. Reagle & J. Koerner (Org.) *Wikipedia @20 Stories of na Incomplete Revolution*. Massachusetts: MIT Press.
- Longmeier, M. (2021). Hackathons and Libraries: The Evolving Landscape 2014-2020. *Information Technology & Libraries*, 40(4), 1–19. <https://doi.org/10.6017/ital.v40i4.13389>
- Loureiro, A. & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia da Informação - Competências de uma era digital. In Matos, J. et al (Eds.) *Atas do ticEDUCA2012 - II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2726-2738). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. ISBN 978-989-96999-8-4.
- Machado, J. P. (Coord.) (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. Tomo II. Sociedade de Língua Portuguesa. Amigos do Livro, Editores, Lda.

- Mallmann, E., & Schneider, D. (2021). Políticas públicas, tecnologias educacionais e Recursos Educacionais Abertos (REA). *RIAEE–Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 16(2), p. 1113-1130, maio 2021. e-ISSN: 1982-5587 DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15118>
- Mandiberg, M. (2015). 7,473 volumes at 700 pages each: meet Print Wikipedia. <https://blog.wikimedia.org/2015/06/19/meet-print-wikipedia/>
- Manica (província). (2022, julho 2). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manica\\_\(prov%C3%ADncia\)&oldid=63917385](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Manica_(prov%C3%ADncia)&oldid=63917385)
- Marien, S. (Ed.) (2020). *Library Technical Services: Adapting to a Changing Environment*. Purdue University Press. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvs1g8h5>
- Moreira, E. (2020). Investigação em Educação: olhares multirreferenciais e de mudança. *Indagatio Didactica*, 12(3), 15-32. DOI: <https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20007>
- Lima, J. & Moreira, C. (2011). Interdisciplinaridade na Ciência da Informação: O que falta para maior complementaridade entre Ciência da Computação, Biblioteconomia e Documentação? XIV Congresso Internacional de Humanidades. Universidade de Brasília. DOI: 10.13140/2.1.2307.1040
- Muriel-Torrado, E. & Pinto, A. (2018). Licenças Creative Commons nos periódicos científicos brasileiros de Ciência da Informação: acesso aberto ou acesso grátis? *Biblios*, (71), 1-16. DOI: <https://dx.doi.org/10.5195/biblios.2018.424>
- Naveed, M.; Iqbal, J.; Asghar, M.; Shaukat, R. & Seitamaa-hakkarainen, P. (2023). Information Literacy as a Predictor of Work Performance: The Mediating Role of Lifelong Learning and Creativity. *Behav. Sci.* 13(24), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13010024>
- Nharreluga, R. (2009). *A Dimensão Informacional do Estado moçambicano luz dos programas governamentais*. Salvador, 3(1), pp. 34-45. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/3311>
- Park, D. & Bridges, L. (2022). Meet Students Where They Are: Centering Wikipedia in the Classroom. *Communications in Information Literacy*, 16 (1), 4–23. <https://doi.org/10.15760/comminfolit.2022.16.1.2>

- Patricia, F. & Ramadhan, H. (2019). Assigning Creative Commons Licenses to Accompany The Accessibility, 2019 *IEEE 7th International Conference on Serious Games and Applications for Health (SeGAH)*, Kyoto, Japan, pp. 1-5, DOI: 10.1109/SeGAH.2019.8882463.
- Pereira, D. & César, D. (2021). Produção de recursos educacionais abertos para o desenvolvimento de multiletramentos. *Cadernos de Linguística*, 2(4), e481, pp. 1-23.
- Pestana, F. & Cardoso, T. (2016). Utilização da Wikipédia por Professores: um estudo exploratório no ensino superior online. In N. Pedro, A. Pedro, J. Matos, J. Piedade e M. Fonte (Org.). *Digital Technologies & Future School. Atas do IV Congresso Internacional TIC e Educação 2016* (artigos selecionados), pp. 246-258. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/7455>
- Pestana, F. & Cardoso, T. (2020). Meta-análise da página lusófona do Programa Wikipédia na Universidade: proposta de sistema metodológico a partir do MAECC®, *Indagatio Didactica*, 12(3), pp. 245-264. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9986>
- Pestana, F. (2014). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: concepções e práticas de estudantes e professores no ensino superior online*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta. Lisboa. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3370>
- Pestana, F. (2018). *A Wikipédia como Recurso Educacional Aberto: um contributo para o Programa Wikipédia na Universidade*. Tese de doutoramento. Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/7372>.
- Pinheiro, L. (2023). Configurações disciplinares e interdisciplinares da ciência da informação no ensino e pesquisa. M. Borges & E. Casado (Coord.). *A Ciência da Informação criadora do conhecimento*, pp. 99-111. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Pratesi, A., Miller, W., & Sutton, E. (2019). Democratizing Knowledge: Using Wikipedia for Inclusive Teaching and Research in Four Undergraduate Classes. In *Radical Teacher*, 114(Summer 2019), pp. 22-34. DOI: 10.5195/rt.2019.517.
- Reddy, P., Sharma, B.N., & Chaudhary, K. (2020). Digital Literacy: A Review of Literature. *Int. J. Technoethics*, 11, 65-94.

- Rosenzweig, R. (2006). Can History be Open Source? Wikipedia and the Future of the Past. *The Journal of American History*, 93(1), pp. 117-146. [https://www.jstor.org/stable/pdf/4486062.pdf?refreqid=excelsior%3A780ae756263e2a6f1dd6dd2f755543f&ab\\_segments=&origin=&acceptTC=1](https://www.jstor.org/stable/pdf/4486062.pdf?refreqid=excelsior%3A780ae756263e2a6f1dd6dd2f755543f&ab_segments=&origin=&acceptTC=1)
- Rossini, C & Gonzalez, C. (2012). REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. B. Santana; C. Rossini & N. Preto (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas, pp. 35-69. UFBA.
- Santana, B.; Rossini, C. & Preto, N. (2012). Introdução. B. Santana; C. Rossini & N. Preto (Org.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas, pp. 09-13. UFBA.
- SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). Information skills in Higher Education. The Society of College, National and University Libraries. [https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven\\_pillars2.pdf](https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf)
- Scott, R. & Shelley, A. (2022). Music Scholars and Open Access Publishing. *Notes*, 79(2), 1–31. DOI: <https://doi.org/10.1353/not.2022.0093>
- Sengul-Jones, M. (2018). "I'm a Librarian on Wikipedia": U.S. Public Librarianship with Wikipedia. M. Proffitt (Ed). *Leveraging Wikipedia: Connecting Communities of Knowledge*, pp. 215-233. Chicago: American Library Association. ISBN: 978-08389-1632-2.
- Silva, A. (2008). Inclusão digital e literacia informacional em Ciência da Informação. *Prisma.com: Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*, 7, p. 16-43. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/25490>
- Silva, F.; Momm, C & Benkendorf, S. (2018). Fundamentos da Biblioteconomia e Ciência da Informação. UNIASSELVI. <https://www.uniasselvi.com.br/extranet/layout/request/trilha/materiais/livro/li vro.php?codigo=35640>
- Snyder, S. (2018). Edit-a-Thons and Beyond. M. Proffitt (Ed). *Leveraging Wikipedia: Connecting Communities of Knowledge*, pp. 219-131. Chicago: American Library Association. ISBN: 978-08389-1632-2.

- Torino, E. (2020). Direitos Autorais e Licenças Creative Commons. [Power Point].  
<http://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/23499/3/direitosautoraiscreativecommons.pdf>
- Vetter M., Sarraf, K. & Woods, E. (2020). Assessing the Art + feminism Edit-a-thon for Wikipedia literacy, learning outcomes, and critical thinking. *Interactive Learning Environment*, 30(6), 1155–1167. DOI: <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1805772>
- Viana, L., Pieruccini, I., & Madruga, S. N. (2021). Biblioteca universitária e saberes informacionais: uma experiência com a Wikipédia. *Informação & Informação*, 26(4), 645–669. <https://doi.org/10.5433/1981-8920.2021v26n4p645>
- Wikimedia Foundation (s.d.). About. <https://wikimediafoundation.org/about/?noredirect=en-US>
- Xie, F., Ghazy, S., Kallmes, D. & Lehman, J. (2022). Do open-access dermatology articles have higher citation counts than those with subscription-based access? *PLoS ONE*, 17(12), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0279265>

## **ANEXOS**

## Anexo I – Matriz do questionário realizado aos docentes da ESJ – Manica

Parte	Temas	Objectivos	Questões
I – Caracterização	Caracterização do perfil dos professores da amostra	— Caracterizar os participantes	Questões 1 a 4
II – Perceção e utilização da Wikipédia	Perfil de Utilizador	— Conhecer tanto a perceção que os professores da ESJ-Manica têm da Wikipédia como as características que lhe atribuem; — Identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia a nível pessoal;	Questões 5 a 17
	— Perceção da qualidade da informação — Propósitos de utilização — Capacidade de Autoavaliação sobre a Qualidade da Informação	— Identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia a nível académico; — Conhecer se e de que forma a Wikipédia é integrada nas práticas letivas da ESJ-Manica, em particular no curso de Biblioteconomia e Documentação; — Identificar a contribuição dos professores da ESJ-Manica, em particular no curso de Biblioteconomia e Documentação, na coconstrução de artigos publicados pelos seus estudantes na Wikipédia.	Questões 18 a 20

Fonte: a partir de Pestana (2014, p. 72)

## Anexo II – Matriz do questionário realizado aos estudantes da ESJ – Manica

Parte	Temas	Objectivos	Questões
I – Caracterização	Caracterização do perfil dos estudantes da amostra	— Caracterizar os participantes	Questões 1 a 4
II – Percepção e utilização da Wikipédia	Perfil de Utilizador	— Conhecer tanto a percepção que os estudantes da ESJ-Manica têm da Wikipédia como as características que lhe atribuem; — Identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia a nível pessoal;	Questões 5 a 17
	— Percepção da qualidade da informação  — Finalidades de utilização  — Capacidade de Autoavaliação sobre Qualidade da Informação	— Identificar padrões e finalidades de utilização da Wikipédia a nível académico; — Conhecer se e de que forma a Wikipédia é integrada nas práticas letivas na ESJ-Manica, em particular no curso de Biblioteconomia e Documentação; — Identificar a contribuição dos estudantes da ESJ-Manica, em particular no curso de Biblioteconomia e Documentação, na coconstrução de artigos publicados na Wikipédia.	Questões 18 a 20

Fonte: a partir de Pestana (2014, p. 73)

### **Anexo III – Questionário endereçado aos docentes da ESJ – Manica**

Como antes referido passamos a apresentar o questionário endereçado aos docentes da Licenciatura em Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo.

#### **Wikipédia no Ensino Superior: Conceções e Práticas de Professores**

Com este inquérito por questionário pretendemos conhecer conceções e práticas de professores do ensino superior sobre a Wikipédia. O questionário deve ser preenchido online. Existem 35 perguntas; prevê-se que o tempo de resposta seja entre 10 a 15 minutos. Não há respostas certas, nem erradas; responda p.f. com sinceridade.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (mGIBE), integrado na Rede Académica Internacional WEIWER®, do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, da Universidade Aberta (Portugal).

Se tiver dúvidas, comentários ou críticas sobre o estudo e/ou o questionário, não hesite em contactar-nos através do seguinte endereço de correio eletrónico: [weiwer.mz@gmail.com](mailto:weiwer.mz@gmail.com)

O seu contributo é isento de risco, sendo muito importante porque permitirá contribuir para melhorar práticas de ensino e aprendizagem em contexto superior. Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Marcelino Dias Muandichalira, Teresa Cardoso e Filomena Pestana

13 de abril de 2023

#### **Declaração de Consentimento Informado conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.**

Se pretende colaborar, antes de iniciar o preenchimento do questionário, p.f. atente na seguinte declaração de consentimento informado e assinale a opção apresentada.

#### **Designação do estudo:**

"Wikipédia no Ensino Superior: Conceções e Práticas de Estudantes e Professores"

Eu fui informado(a) de que o estudo de investigação acima mencionado se destina exclusivamente a tratamento dos dados para o referido questionário. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a minha participação no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, estando garantido o anonimato.\*

Concordo.

## I. Caracterização

### 1. Sexo\*

- Feminino
- Masculino

### 2. Idade\*

- 20 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Mais de 50 anos

### 3. Habilitações Académicas\*

- 1.º Ciclo de Estudos (Licenciatura)
- 2.º Ciclo de Estudos (Mestrado)
- 3.º Ciclo de Estudos (Doutoramento)
- Agregação
- Outra

### 4. A que campus da Escola Superior de Jornalismo está associado?\*

- Sede (Maputo).
- Delegação (Manica).

#### 4.1. Em que cursos leciona? \*

- Licenciatura em Jornalismo.
- Licenciatura em Publicidade e Marketing.
- Licenciatura em Relações Públicas.
- Licenciatura em Biblioteconomia e Documentação.

#### 4.2. Há quantos anos é docente na Escola Superior de Jornalismo?\*

- Há menos de 4 anos.
- Entre 4 e 10 anos.
- Há mais de 10 anos.

## II. Percepção e Utilização da Wikipédia

### 5. A Wikipédia é...\*

- um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação.
- um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial.
- um projeto sem relevância porque a informação não está validada.
- não sei.
- outro.

### 6.1. Relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online, indique o seu grau de conhecimento.\*

- Conheço a Wikipédia.
- Conheço a Britannica Online.
- Conheço as duas.
- Não conheço nenhuma.

### 6.2. Relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online, indique a sua preferência.\*

- Prefiro a Wikipédia.
- Prefiro a Britannica Online.
- Prefiro ambas (são idênticas).
- Não prefiro nenhuma (não as valorizo/conheço).

### 7. Acede à Wikipédia...\*

- sempre que procuro alguma informação na internet.
- raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet.
- nunca.

### 8. Utiliza a Wikipédia sobretudo com que propósito?\*

- Trabalho académico.
- Informações não académicas.
- Entretenimento ou curiosidades.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

### 9. Que expectativas tem quando utiliza a Wikipédia?\*

- Encontrar informação útil.
- Encontrar informação facilmente.
- Encontrar informação rapidamente.
- Encontrar informação correta.

- Encontrar novas ideias e perspetivas.
- Encontrar informação razoável.
- Encontrar a melhor informação que procuro/preciso.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

**9.1. O que mais valoriza na Wikipédia?\***

- Motivação.
- Colaboração.
- Discussão.
- Avaliação.
- Revisão por pares e feedback.
- Não sei.

**10. Em que idioma procura informação na Wikipédia?\***

- Português.
- Inglês.
- Espanhol.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

**10.1. Qual o idioma que usa predominantemente?\***

- Português.
- Inglês.
- Espanhol.
- Alemão.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

**11. Com que frequência utiliza a Wikipédia...\***

- entre 80% e 100% das pesquisas de informação.
- entre 50% e 79% das pesquisas de informação.
- entre 30% e 49% das pesquisas de informação.
- menos de 29% das pesquisas de informação.
- não utilizo.

**12.1. Caracterizando a Wikipédia quanto à sua utilidade, considera que...\***

- A informação que obtive na Wikipédia foi sempre útil.
- A informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes.
- A informação que obtive na Wikipédia não foi útil a maior parte das vezes.
- A informação que obtive na Wikipédia nunca foi útil.

Não aplicável (não utilizo a Wikipédia).

**12.2. Caracterizando a Wikipédia quanto à sua credibilidade, considera que...\***

- Os artigos da Wikipédia que li estão sempre corretos.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem estar sempre corretos.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem plausíveis a maior parte das vezes.
- Os artigos da Wikipédia que li são consistentes com o conhecimento prévio que tenho sobre o tema.
- Não aplicável (não utilizo a Wikipédia).

**13. Quanto ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia, considera que...\***

- a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final.
- o facto de se poder alterar os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados, ou seja, vandalizados.
- a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento.
- não sei.

**14. Relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia, considera que...\***

- a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna.
- a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre suportada por outras fontes.
- a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares.
- a informação que está na Wikipédia é verificável noutros locais.
- não sei.

**15. Já alguma vez atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia?\***

- Sim.
- Não.

**16. Se já atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia, qual ou quais foram as razões?\***

- Porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade.
- É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia.
- Porque sou um especialista na matéria.
- Outra(s).
- Nenhuma (nunca atualizei, nem criei um artigo na Wikipédia).

**16.1. Com que frequência cria e/ou atualiza um artigo?\***

- 1 vez por ano.
- 2 a 5 vezes por ano.
- 6 a 10 vezes por ano.
- Mais de 10 vezes por ano.
- Nenhuma (nunca atualizei, nem criei um artigo na Wikipédia).

**17. Porque é que nunca criou e/ou atualizou um artigo na Wikipédia?\***

- Porque nunca pensei nisso.
- Porque tecnicamente é difícil.
- Porque não tenho tempo.
- Porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir.
- Porque não tem interesse nenhum.
- Porque prefiro outras iniciativas do mesmo género.
- Não aplicável (já criei/atualizei um artigo na Wikipédia).

**18.1. No âmbito da sua atividade de docência, que relação tem com a Wikipédia relativamente à utilização, em trabalhos académicos, de informação recolhida na Wikipédia?\***

- Não aceito como válidas citações que têm origem na Wikipédia mesmo que a informação esteja correta.
- Aceito como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas.
- Aceito desde que a referência venha acompanhada de outras que têm origem em fontes tradicionais.
- Não aceito porque num contexto com um grau de exigência a nível científico a Wikipédia não é uma fonte válida.
- Outra.

**18.2. No âmbito da sua atividade de docência, já solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia?\***

- Sim.
- Não.

**18.3. No âmbito da sua atividade de docência, se já solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia, indique porquê.\***

- É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado.
- É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia.
- É uma forma de criar o hábito em estudantes universitários e futuros graduados de participação no projeto Wikipédia.

- Outro motivo.
- Não aplicável (não solicitei a construção ou alteração de um artigo da Wikipédia).

**18.4. No âmbito da sua atividade de docência, se já solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia, indique com que tipo de participação.\***

- Grupo alargado (turma).
- Pequeno grupo (entre 3 a 6 elementos).
- Pares.
- Individualmente.
- Não aplicável (não solicitei a construção ou alteração de um artigo da Wikipédia).

**18.5. No âmbito da sua atividade de docência, se já solicitou a construção ou alteração de um artigo da Wikipédia, indique que tipo de artigos solicitou aos seus estudantes para construírem e/ou alterarem.\***

- De cariz institucional.
- De introdução a um tema.
- De desenvolvimento de um tema (muito especializado).
- De divulgação científica.
- Outro tipo.
- Não aplicável (não solicitei a construção ou alteração de um artigo da Wikipédia).

**18.6. No âmbito da sua atividade de docência, porque é que nunca solicitou a construção e/ou alteração de um artigo da Wikipédia?\***

- Porque nunca pensei nisso.
- Porque tecnicamente é difícil.
- Porque não tenho tempo.
- Porque o artigo pode ser vandalizado.
- Porque não tem interesse.
- Porque prefiro outras iniciativas do mesmo género.
- Não aplicável (porque já solicitei a construção e/ou alteração de um artigo na Wikipédia).

**19.1. Relativamente à Wikipédia em contexto de sala de aula, considera que hoje em dia os estudantes recorrem mais à Wikipédia do que há 5 anos atrás?\***

- Sim, recorrem.
- Não, não recorrem.

- Não encontro diferença.
- Não sei.

**19.2. Se considera que hoje em dia os estudantes recorrem mais à Wikipédia, assinale a opção que melhor justifica a sua opinião.\***

- Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições.
- Os artigos da Wikipédia são mais apelativos.
- O projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade.
- É mais fácil retirar informação para colocar nos trabalhos.
- Não sei.
- Não aplicável (porque não encontro diferença ou não considero que hoje os estudantes recorram mais à Wikipédia).

**19.3. Já alguma vez se referiu ao uso da Wikipédia nas suas atividades letivas?\***

- Não, nunca me referi expressamente à Wikipédia.
- Sim, já me referi à Wikipédia.

**19.4. Se já alguma vez se referiu ao uso da Wikipédia nas suas atividades letivas, fê-lo de que forma?\***

- Relativamente a trabalhos académicos.
- Situação de plágio.
- Não sendo uma fonte credível.
- Outra.
- Não aplicável (nunca me referi expressamente à Wikipédia).

**20. Pensa que uma atividade/um trabalho, a nível académico, que integra a publicação de um artigo na Wikipédia será...\***

- Mais interessante, mas também com mais responsabilidade.
- Mais interessante.
- Não alteraria o grau de interesse da atividade/do trabalho.
- Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade/do trabalho.
- Sem interesse.

Terminou o questionário.  
Agradecemos, uma vez mais, a sua disponibilidade e colaboração.

Marcelino Dias Muandichalira, Teresa Cardoso e Filomena Pestana  
*mGIBE; Rede Académica Internacional WEIWER®, LE@D, Universidade Aberta (Portugal)*

## **Anexo IV – Questionário endereçado aos estudantes da ESJ – Manica**

Como antes referido passamos a apresentar o questionário endereçado aos estudantes da Licenciatura em Biblioteconomia e Documentação da Escola Superior de Jornalismo.

### **Wikipédia no Ensino Superior: Concepções e Práticas de Estudantes**

Com este inquérito por questionário pretendemos conhecer concepções e práticas de estudantes do ensino superior sobre a Wikipédia. O questionário deve ser preenchido online. Existem 35 perguntas; prevê-se que o tempo de resposta seja entre 10 a 15 minutos. Não há respostas certas, nem erradas; responda p.f. com sinceridade.

Os dados recolhidos serão tratados de forma anónima e confidencial, e utilizados no âmbito de uma dissertação do Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares (mGIBE), integrado na Rede Académica Internacional WEIWER®, do LE@D, Laboratório de Educação a Distância e Elearning, da Universidade Aberta (Portugal).

Se tiver dúvidas, comentários ou críticas sobre o estudo e/ou o questionário, não hesite em contactar-nos através do seguinte endereço de correio eletrónico: [weiwer.mz@gmail.com](mailto:weiwer.mz@gmail.com)

O seu contributo é isento de risco, sendo muito importante porque permitirá contribuir para melhorar práticas de ensino e aprendizagem em contexto superior. Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Marcelino Dias Muandichalira, Teresa Cardoso e Filomena Pestana

13 de abril de 2023

### **Declaração de Consentimento Informado conforme a lei 67/98 de 26 de outubro.**

Se pretende colaborar, antes de iniciar o preenchimento do questionário, p.f. atente na seguinte declaração de consentimento informado e assinale a opção apresentada.

#### **Designação do estudo:**

"Wikipédia no Ensino Superior: Concepções e Práticas de Estudantes e Professores"

Eu fui informado(a) de que o estudo de investigação acima mencionado se destina exclusivamente a tratamento dos dados para o referido questionário. Foi-me garantido que todos os dados relativos à identificação dos participantes neste estudo são confidenciais e que será mantido o anonimato. Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas. Autorizo de livre vontade a minha participação no estudo acima mencionado. Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos, estando garantido o anonimato.

Concordo.

## I. Caracterização

### 1. Sexo\*

- Feminino
- Masculino

### 2. Idade\*

- Menos de 20 anos
- 20 - 30 anos
- 31 - 40 anos
- 41 - 50 anos
- Mais de 50 anos

### 3. Habilitações Académicas\*

- Ensino Secundário Geral.
- Ensino Técnico-profissional.

### 4. A que campus da Escola Superior de Jornalismo está associado?\*

- Sede (Maputo).
- Delegação (Manica).

#### 4.1. Em que curso está inscrito?\*

- Licenciatura em Jornalismo.
- Licenciatura em Publicidade e Marketing.
- Licenciatura em Relações Públicas.
- Licenciatura em Biblioteconomia e Documentação.

#### 4.2. Em que o ano do curso se encontra?\*

- 1.º ano.

- 2.º ano.
- 3.º ano.
- 4.º ano.

## II. Perceção e Utilização da Wikipédia

### 5. A Wikipédia é...\*

- um projeto importante porque veio facilitar o acesso de todos à informação.
- um projeto que permite o acesso à informação, mas só de forma superficial.
- um projeto sem relevância porque a informação não está validada.
- não sei.
- outro.

### 6.1. Relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online, indique o seu grau de conhecimento.\*

- Conheço a Wikipédia.
- Conheço a Britannica Online.
- Conheço as duas.
- Não conheço nenhuma.

### 6.2. Relativamente aos projetos Wikipédia e Britannica Online, indique a sua preferência.\*

- Prefiro a Wikipédia.
- Prefiro a Britannica Online.
- Prefiro ambas (são idênticas).
- Não prefiro nenhuma (não as valorizo/conheço).

### 7. Acede à Wikipédia...\*

- sempre que procuro alguma informação na internet.
- raramente abro a Wikipédia quando procuro informação na internet.
- nunca.

### 8. Utiliza a Wikipédia sobretudo com que propósito?\*

- Trabalho académico.
- Informações não académicas.
- Entretenimento ou curiosidades.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

## 9. Que expectativas tem quando utiliza a Wikipédia?\*

- Encontrar informação útil.
- Encontrar informação facilmente.
- Encontrar informação rapidamente.
- Encontrar informação correta.
- Encontrar novas ideias e perspetivas.
- Encontrar informação razoável.
- Encontrar a melhor informação que procuro/preciso.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

### 9.1. O que mais valoriza na Wikipédia?\*

- Motivação.
- Colaboração.
- Discussão.
- Avaliação.
- Revisão por pares e feedback.
- Não sei.

## 10. Em que idioma procura informação na Wikipédia?\*

- Português.
- Inglês.
- Espanhol.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

### 10.1. Qual o idioma que usa predominantemente?\*

- Português.
- Inglês.
- Espanhol.
- Alemão.
- Outro.
- Não aplicável (nunca acedo à Wikipédia).

## 11. Com que frequência utiliza a Wikipédia...\*

- entre 80% e 100% das pesquisas de informação.
- entre 50% e 79% das pesquisas de informação.
- entre 30% e 49% das pesquisas de informação.
- menos de 29% das pesquisas de informação.
- não utilizo.

**12.1. Caracterizando a Wikipédia quanto à sua utilidade, considera que...\***

- A informação que obtive na Wikipédia foi sempre útil.
- A informação que obtive na Wikipédia foi útil a maior parte das vezes.
- A informação que obtive na Wikipédia não foi útil a maior parte das vezes.
- A informação que obtive na Wikipédia nunca foi útil.
- Não aplicável (não utilizo a Wikipédia).

**12.2. Caracterizando a Wikipédia quanto à sua credibilidade, considera que...\***

- Os artigos da Wikipédia que li estão sempre corretos.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem estar sempre corretos.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem estar corretos a maior parte das vezes.
- Os artigos da Wikipédia que li parecem plausíveis a maior parte das vezes.
- Os artigos da Wikipédia que li são consistentes com o conhecimento prévio que  tenho sobre o tema.
- Não aplicável (não utilizo a Wikipédia).

**13. Quanto ao modo como é construído cada artigo da Wikipédia, considera que...\***

- a construção cooperativa de cada artigo permite abarcar diversos pontos de vista, enriquecido o produto final.
- o facto de se poder alterar os artigos permite que existam alguns propositadamente danificados, ou seja, vandalizados.
- a informação está atualizada pelo facto de se poder alterar os artigos em qualquer momento.
- não sei.

**14. Relativamente à credibilidade da informação na Wikipédia, considera que...\***

- a informação que está na Wikipédia é sempre fidedigna.
- a informação que está na Wikipédia necessita de ser sempre suportada por outras fontes.
- a informação que está na Wikipédia não oferece qualidade porque não está validada pelos pares.
- a informação que está na Wikipédia é verificável noutros locais.
- não sei.

**15. Já alguma vez atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia?\***

- Sim.
- Não.

**16. Se já atualizou e/ou criou um artigo na Wikipédia, qual ou quais foram as razões?\***

- Porque constitui um recurso que poderá servir a comunidade.
- É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia.
- Porque sou um especialista na matéria.
- Outra(s).
- Nenhuma (nunca atualizei, nem criei um artigo na Wikipédia).

**16.1. Com que frequência cria e/ou atualiza um artigo?\***

- 1 vez por ano.
- 2 a 5 vezes por ano.
- 6 a 10 vezes por ano.
- Mais de 10 vezes por ano.
- Nenhuma (nunca atualizei, nem criei um artigo na Wikipédia).

**17. Porque é que nunca criou e/ou atualizou um artigo na Wikipédia?\***

- Porque nunca pensei nisso.
- Porque tecnicamente é difícil.
- Porque não tenho tempo.
- Porque qualquer um pode vandalizar o artigo a seguir.
- Porque não tem interesse nenhum.
- Porque prefiro outras iniciativas do mesmo género.
- Não aplicável (já criei/atualizei um artigo na Wikipédia).

**18.1. No âmbito do curso que está a frequentar na Escola Superior de Jornalismo, relativamente à utilização, em trabalhos académicos, de informação recolhida na Wikipédia, os professores...\***

- Não aceitam como válidas citações que têm origem na Wikipédia mesmo que a informação esteja correta.
- Aceitam como válidas as citações que têm origem na Wikipédia desde que devidamente referenciadas.
- Aceitam desde que a referência venha acompanhada de outras que têm origem em fontes tradicionais.
- Não aceitam porque num contexto com um grau de exigência a nível científico a Wikipédia não é uma fonte válida.
- Outra.

**18.2. No âmbito do curso que está a frequentar, já construiu e/ou alterou um artigo da Wikipédia?\***

- Sim.
- Não.

**18.3. No âmbito do curso que está a frequentar, se já construiu e/ou alterou um artigo da Wikipédia, indique porquê.\***

- É uma forma de dar visibilidade ao trabalho efetuado.
- É uma forma de contribuir para o projeto Wikipédia.
- É uma forma de criar o hábito em estudantes universitários e futuros graduados de participação no projeto Wikipédia.
- Outro motivo.
- Não aplicável (não construí e/ou alterei um artigo da Wikipédia).

**18.4. No âmbito do curso que está a frequentar, se já construiu e/ou alterou um artigo da Wikipédia, fê-lo com que tipo de participação?\***

- Grupo alargado (turma).
- Pequeno grupo (entre 3 a 6 elementos).
- Pares.
- Individualmente.
- Não aplicável (não construí e/ou alterei um artigo da Wikipédia).

**18.5. No âmbito do curso que está a frequentar, se já construiu e/ou alterou um artigo da Wikipédia, indique o tipo de artigo(s).\***

- De cariz institucional.
- De introdução a um tema.
- De desenvolvimento de um tema (muito especializado).
- De divulgação científica.
- Outro tipo.
- Não aplicável (não construí e/ou alterei um artigo da Wikipédia).

**18.6. No âmbito do curso que está a frequentar, porque é que nunca construiu e/ou alterou um artigo da Wikipédia?\***

- Porque nunca pensei nisso.
- Porque tecnicamente é difícil.
- Porque não tenho tempo.
- Porque o artigo pode ser vandalizado.
- Porque não tem interesse.
- Porque prefiro outras iniciativas do mesmo género.
- Não aplicável (porque já construí e/ou alterei um artigo na Wikipédia).

**19.1. Relativamente à Wikipédia em contexto de sala de aula, considera que hoje em dia os estudantes recorrem mais à Wikipédia do que há 5 anos atrás?\***

- Sim, recorrem.
- Não, não recorrem.
- Não encontro diferença.
- Não sei.

**19.2. Se considera que hoje em dia os estudantes recorrem mais à Wikipédia, assinale a opção que melhor justifica a sua opinião.\***

- Quando se faz uma busca, os artigos da Wikipédia surgem nas primeiras posições.
- Os artigos da Wikipédia são mais apelativos.
- O projeto Wikipédia ganhou mais credibilidade.
- É mais fácil retirar informação para colocar nos trabalhos.
- Não sei.
- Não aplicável (porque não encontro diferença ou não considero que hoje os estudantes recorram mais à Wikipédia).

**19.3. Já alguma vez os professores do seu curso se referiram ao uso da Wikipédia nas atividades letivas?\***

- Não, nunca se referiram expressamente à Wikipédia.
- Sim, já se referiram à Wikipédia.

**19.4. Se os professores do seu curso já alguma vez se referiram ao uso da Wikipédia nas atividades letivas, fizeram-no de que forma?\***

- Relativamente a trabalhos académicos.
- Situação de plágio.
- Não sendo uma fonte credível.
- Outra.
- Não aplicável (nunca se referiram expressamente à Wikipédia).

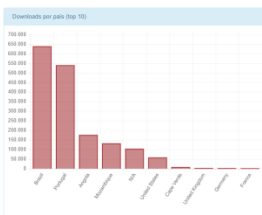
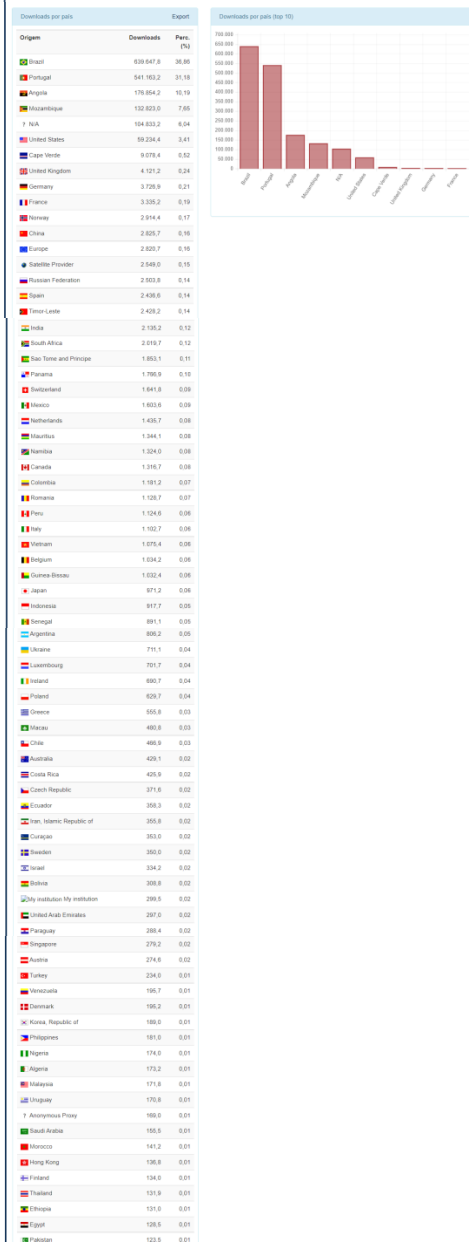
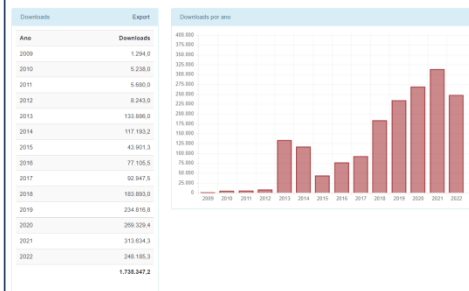
**20. Pensa que uma atividade/um trabalho, a nível académico, que integra a publicação de um artigo na Wikipédia será...\***

- Mais interessante, mas também com mais responsabilidade.
- Mais interessante.
- Não alteraria o grau de interesse da atividade/do trabalho.
- Não alteraria o grau de interesse, nem da responsabilidade da atividade/do trabalho.
- Sem interesse.

Terminou o questionário.  
Agradecemos, uma vez mais, a sua disponibilidade e colaboração.

Marcelino Dias Muandichalira, Teresa Cardoso e Filomena Pestana  
*mGIBE; Rede Académica Internacional WEIWER®, LE@D, Universidade Aberta  
(Portugal)*

# Anexo V – Dados estatísticos de acesso e download dos REA (UAb) entre 2009/2022



 Kenya	121.2	0.01
 Hungary	116.8	0.01
 Cuba	113.5	0.01
 Bhutan	108.3	0.01
 Dominican Republic	94.3	0.01
 Bulgaria	90.5	0.01
 Croatia	85.2	0.00
 Guatemala	85.0	0.00
 Burkina Faso	68.0	0.00
 Iraq	67.6	0.00
 Qatar	67.5	0.00
 Iran	62.3	0.00
 Zimbabwe	61.2	0.00
 China	58.8	0.00
 Honduras	54.2	0.00
 New Zealand	54.2	0.00
 El Salvador	52.5	0.00
 Bangladesh	50.0	0.00
 Cameroon	49.5	0.00
 Nicaragua	47.5	0.00
 Cyprus	45.5	0.00
 Puerto Rico	44.0	0.00
 Slovakia	42.5	0.00
 Tanzania, United Republic of	41.5	0.00
 Tunisia	40.0	0.00
 Bahrain	40.0	0.00
 Oman	38.0	0.00
 Jordan	35.0	0.00
 Polize	33.5	0.00
 Indonesia	33.0	0.00
 Iceland	31.5	0.00
 Slovenia	31.0	0.00
 Albania	30.0	0.00
 Thailand	30.0	0.00
 Armenia	28.0	0.00
 Zambia	26.0	0.00
 Belgium, Republic of	27.2	0.00
 Malawi	27.0	0.00
 Ireland	26.0	0.00
 Korea	26.0	0.00
 North People's Democratic Republic	26.0	0.00
 Uganda	25.0	0.00
 Jersey	24.0	0.00
 Sri Lanka	24.0	0.00
 Malawi	23.2	0.00
 Mauritius	23.0	0.00
 Sudan	22.0	0.00
 Georgia	20.0	0.00
 Guatemala	18.0	0.00
 Malta	18.0	0.00
 Lebanon	18.0	0.00
 Cote d'Ivoire	18.0	0.00
 Guatemala	18.0	0.00
 Cuba	16.2	0.00
 Bosnia and Herzegovina	15.0	0.00
 Belize	14.3	0.00
 Belize	14.2	0.00
 French Guiana	14.0	0.00
 Bahrain	14.0	0.00
 Macedonia	12.0	0.00
 Azerbaijan	12.0	0.00
 Congo, The Democratic Republic of the	12.0	0.00
 Indonesia	12.0	0.00
 Maldives	12.0	0.00
 Suriname	11.0	0.00
 Kuwait	11.0	0.00
 Netherlands	10.8	0.00
 Equatorial Guinea	10.5	0.00
 Moldova	10.3	0.00
 Western Sahara, Occupied	10.0	0.00
 Macao	8.0	0.00
 Fiji	8.0	0.00
 Afghanistan	8.0	0.00
 Mauritania	8.0	0.00
 Mozambique	7.5	0.00
 Guinea	6.0	0.00
 Trinidad and Tobago	6.0	0.00
 Seychelles	6.0	0.00
 Yemen	6.0	0.00
 Syrian Arab Republic	6.0	0.00
 Mongolia	5.5	0.00
 Tadris	5.0	0.00
 Yemen	5.0	0.00
Papua New Guinea	5.0	0.00
Bahrain	4.5	0.00
Madagascar	4.5	0.00
Myanmar	4.0	0.00
Bahamas	4.0	0.00
Bhutan	4.0	0.00
Lao PDR	4.0	0.00
Lao PDR	4.0	0.00
Jamaica	4.0	0.00
Cayman Islands	4.0	0.00
Congo	3.0	0.00
South Sudan	3.0	0.00
Syrian Arab Republic	3.0	0.00
Maldives	3.0	0.00
Niger	3.0	0.00
Virgin Islands, British	2.0	0.00



Fonte: <https://repositorioaberto.uab.pt/stats?level=community&type=access&page=down-series&object-id=146>

## Anexo VI – Declaração de autorização do Sr. Diretor da ESJ – Manica



ESCOLA SUPERIOR DE JORNALISMO  
DELEGAÇÃO ACADÉMICA DE MANICA

### DECLARAÇÃO

Para os devidos efeitos declaro que autorizo que seja identificada a Escola Superior de Jornalismo na dissertação de mestrado de Marcelino Dias Muandichalira, estudante n.º 2102151 da Universidade Aberta (Portugal), no curso de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, tendo em conta a pertinência do seu estudo e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados, segundo os princípios éticos que orientam a investigação realizada.

Chimoio, 25 de Abril de 2024

O Director  
  
Prof. Dr. Alexandre Dinis Zévala

