

DO ENSINO A DISTÂNCIA AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA: DESAFIOS DA TERMINOLOGIA PÓS-COVID19

Joana Castro Fernandes¹

ISCAP-P.PORTO/CEOS.PP

Resumo

Neste artigo, é nosso objetivo apresentar uma breve resenha crítica sobre o conceito de Ensino a Distância (ED) tal como foi definido até à eclosão da Pandemia COVID-19 e confrontá-lo com o conceito de *Emergency Remote Teaching* (ERT), cunhado por Hodges *et al.* (2020). Constata-se que as questões de delimitação conceptual no domínio dos paradigmas e modelos de aprendizagem não são um problema recente. Todavia, a necessidade societal de nomeação e de redesenho rápido de modelos improvisados de ensino e aprendizagem levou à divulgação generalizada de terminologia nem sempre precisa. Pretende-se com a nossa reflexão contribuir para uma visão diacrónica demonstrativa de que os conceitos de ED e de ERT apresentam características em comum, mas não são equivalentes.

Palavras-chave: Ensino a distância, Ensino remoto de emergência, conceito, termo, Ensino digital.

Abstract

This paper aims to present a brief critical review of the concept of Distance Education (DE) as it was defined until the outbreak of the COVID-19 and to confront it with the concept of Emergency Remote Teaching (ERT) coined by Hodges *et al.* (2020). Clearly, issues of conceptual delimitation

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2719-4661>; Email: joanaf@iscap.ipp.pt

within the domain of learning paradigms and models are not a recent problem. However, the societal need to name concepts and the rapid and improvised redesign of teaching and learning models has led to the rapid spread of terminology that is not always accurate. Thus, the aim of our reflection is to contribute to a diachronic view, demonstrating that the concepts of DE and ERT have common characteristics but are not equivalent.

Keywords: Distance Education, Emergency Remote Learning, concept, term, Digital Teaching.

0. Introdução

Não é possível excluir o corpo da escola, pois é através dele que damos significação ao mundo /.../ maturando os diversos saberes e exercitando a responsabilidade pela inteira existência.

Mendonça (2020, p. 104)

Os dois últimos anos foram assinalados por cenários disruptivos em todas as vertentes da esfera societal. No plano da Educação, a par da incerteza, emergiram oportunidades de explorar ambientes inauditos, nos quais a mediação digital ser tornou abruptamente obrigatória e omnipresente. O termo *Emergency Remote Teaching*, cunhado por Hodges *et al.* (2020, p. 5), ou *Ensino Remoto de Emergência*, reflete um ambiente virtual de aprendizagem improvisado da forma possível, a partir de um modelo de pedagógico que deixou de funcionar num *aqui e agora* e passou forçadamente a existir *em qualquer altura e em qualquer lado*. Por sua vez, Bolonha voltou a ser evocação recorrente no discurso do Ensino Superior, pela urgência de promover a autorregulação e a autonomia nos estudantes da *Era Pandémica*, assim como pela necessidade de reconceptualizar o significado de horas de contato e de flexibilização de aprendizagens.

Termos e conceitos que conviviam num socioleto restrito dos investigadores e entusiastas de diferentes modelos de aprendizagem potenciada por tecnologias passaram a integrar o

mapeamento mental dos professores e dos responsáveis por órgãos de gestão. As práticas diárias de ensino e aprendizagem e a prolífica documentação oficial de caráter normativo e recomendativo que passou a regular a atividade de lecionação incorporaram subitamente uma *easy take away solution* que Norberg and Jahnke (2014, p. 251) estariam longe de antever assim concretizada.

1. Ensino a distância: o velho problema da delimitação conceptual

A circunscrição do território conceptual e dos fundamentos do conceito de Educação a Distância (ED) constitui diacronicamente uma tarefa não isenta de dificuldades (Gomes, 2004, p. 47). A história deste conceito é formada por um tecido compósito de condicionamentos geográficos e culturais, contando com mais de um século de existência no contexto internacional (Moore *et al.*, 2011, p. 129)², e revelando, no quadro europeu, percursos e ritmos algo distintos, ainda que globalmente associados à eclosão da massificação das necessidades educativas pós-Primeira Grande Guerra.

Para Moore and Kearsley (1996, p. 1), a definição de Educação a Distância não apresentava complexidade assinalável: a característica *distância*, compreendida como sinónimo de separação espacial (mas não necessariamente temporal) entre professor e aluno³, implicava a existência de um *medium* (tecnológico ou não), através do qual se operava a transmissão dos conteúdos educativos:

The fundamental concept of distance education is simple enough: Students and teacher are separated by distance and sometimes by time. This contrasts with ancient tutorial, in which a teacher and an individual learner met at the same time and place /.../ and the more familiar contemporary model of instruction in a classroom, where a teacher talks to a group of learners

² A institucionalização deste termo está associada à mudança de designação de *International Council for Correspondence Education* para *International Council for Distance Education*, a qual teve lugar em 1982. Todavia, acredita-se que o termo poderá ter surgido muito anteriormente num catálogo da Universidade e Winsconsin, em 1892 (Gomes, 2004, p. 49).

³ A divergência temporal ou cronológica nem sempre se verifica, tratando-se, por exemplo, de aulas por vídeo-conferência, ou de ferramentas de comunicação síncrona, a característica “distância no tempo” deixa de existir, passando a distância a significar tão somente *ausência de contiguidade espacial*.

all together at the same time in the same place.

Um lapso temporal tão vasto implicou, naturalmente, alterações consideráveis, tanto nos modelos comunicativos e nos *media* utilizados, quanto nos contextos de aprendizagem estruturantes desta modalidade (Moore *et al.*, 2011, p. 129):

From basic correspondence through postal service to the wide variety of tools available through the Internet, society has embraced new forms of communication through the years. One such form, online learning, is known to have a history of access beginning in the 1980's whereas another term, referred to as e-Learning, does not have its origins fully disclosed.

Todavia, os resultados de um trabalho empírico publicado anteriormente por Sauvé (1993, p. 102), sustentado na análise de defini es de Ensino a Distância, no contexto de publica es acad micas norte-americanas revelavam que, apesar da existência de um núcleo conceptual comum (que inclui aspetos como a comunica o, a distância espacial e/ou temporal, a existência de um *medium* e de uma estratégia de planeamento), a terminologia e as defini es eram idiossincráticas e contextuais, pois a evolu o dos domínios de aplica o do ED havia já potenciado a multiplica o e sobreposi o de termos. Neste mesmo estudo foi ainda constatada a natureza superordenada do conceito de Ensino a dist ncia⁴.

Também na opinião de Simonson *et al.* (2000, p. 7), haveria uma assinalável diversidade de ace es que o termo distância convoca e uma multiplicidade de contextos de operacionaliza o do conceito, em fun o dos sucessivos avanços tecnológicos. Será importante salientar que a existência de diferentes cenários foi sempre fundamentalmente condicionada pela evolu o dos contextos sócio-técnicos.

⁴ Que pode incluir, diacronicamente, modalidades tão distintas quanto modelos enformados por emissões televisivas e radiofônicas, aprendizagem assistida por computador e auto-aprendizagem.

Shachar and Neumann (2010) sustentaram que a evolução deste conceito se prendeu, fundamentalmente, com o progressivo desenvolvimento de modelos pedagógicos e a valorização de práticas metodológicas distintos do funcionamento presencial, em detrimento do enfoque inicial (formação e distribuição de conteúdos por intermédio de um *medium* tecnológico ou não), sendo irrefutável que, aquando da operacionalização de modelos teóricos, o nível de formalização da dimensão pedagógica de qualquer modelo de Educação a Distância - ou com componentes de Educação a Distância - seria necessariamente mais detalhado, refinado e circunscrito do que no caso dos modelos presenciais.

Num contexto temporal mais próximo, continuaram a ser identificados problemas de delimitação conceptual, em particular, face aos conceitos de Educação *Online* e de *e-Learning*. Gomes (2005, p. 223-224), constatou uma tendência para redução do escopo que diacronicamente integrava a herança da uma pluralidade de modelos de distribuição de conteúdos e de modelos de comunicação pedagógica que definem a Educação a Distância:

Existem muitos cenários de educação a distância que não cabem dentro do conceito de e-learning, nem pelas tecnologias adoptadas, nem pelos modelos de interacção e comunicação que integram. Por esta mesma razão afirmar que o conceito de e-learning é mais amplo do que o de educação a distância parece-nos ilegítimo. Para que isso acontecesse, o e-learning deveria englobar todos os modelos de formação a distância o que, claramente, não acontece.

Reduzindo mais a janela de análise temporal, Moore *et al.* (2011, p. 129), identificaram, no mesmo âmbito conceptual, uma diversidade de percepções e de expectativas face aos conceitos de Educação a Distância, *Online Learning* e de *e-Learning*:

/.../ there was inconsistent use of terminology for different types of delivery modes. The results reveal that there are different expectations and perceptions of learning environment labels: distance learning, e-Learning, and online learning.

Em suma, a questão do uso de terminologia inconsistente para designar modelos de lecionação não ocorreu apenas no período recente que mais à frente analisaremos. Por agora, importa salientar que o facto de o conceito de Educação a Distância ter gradualmente evoluído para uma indissociação da componente tecnológica, poderá ter justificado parcialmente a tendência para o considerar sinónimo de *e-Learning*.

2. Ensino a Distância em Portugal

Em Portugal, o Ensino a Distância, enquanto conceito antecessor do *e-Learning*, não teve exatamente a mesma expressividade que terá tido em outros países europeus⁵, uma vez que, entre outros fatores, a própria extensão geográfica do país não terá justificado o investimento financeiro (Carvalho, 2006, p. 75). A nível do Ensino Superior, a Universidade Aberta (UA) foi, durante um período considerável, a entidade legalmente reconhecida para ministrar formação a distância, como se pode ler no Decreto-Lei n.º 71/94. Esta instituição estaria configurada para servir a sociedade, em particular /.../ *através de uma metodologia própria, designada ensino a distância* (Art. 1º, p. 1489). No artigo 2º deste decreto define-se Ensino a distância como: *modalidade de ensino que integra uma combinação de materiais educativos e de sistemas de apoio, individualizados ou institucionais, em suportes ou canais diversificados, destinada a populações adultas em situação de auto-aprendizagem*.

Fica claro que modelo de ensino e aprendizagem desta instituição tem uma já consolidada tradição que obedeceu - desde a sua fundação - ao intuito de reduzir a descontiguidade espaço-temporal, promovendo a autoaprendizagem como estratégia de formação da população adulta. Justificava-se, deste modo, uma valorização da qualidade dos materiais de aprendizagem e da comunicação multimédia que esteve, desde sempre, sempre muito presente neste modelo de ensino.

⁵ Constituindo uma realidade muito distinta de contextos como o norte-americano e o brasileiro.

Com efeito, ao contrário das restantes Instituições de Ensino Superior (IES), a UA tem como singularidade o facto ter experimentado, diacronicamente, sistemas de mediatização radicados na transmissão por via telefónica, radiodifundida e pelo correio postal. Logo, os modelos a distância não nasceram nem da interatividade potenciada pela conectividade das tecnologias e da comunicação em rede, nem do cenário espoletado pela COVID-19, mas de um percurso evolutivo gradual e constituído, como muitos afirmam, por diferentes gerações de Educação a Distância.

É também necessário enfatizar (como sustenta o Decreto-Lei suprarreferido), que para a UA não é de todo recente o alargamento da ação pedagógica a segmentos da população que tradicionalmente não frequentariam o Ensino Superior, ou o fomento da formação ao longo da vida, sustentado no pressuposto de que há saberes com ciclos de vida curtos.

Efetivamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo manteve, até 2019, o conceito de Educação a Distância perspetivado como uma modalidade especial de educação, consagrando competências explícitas à Universidade Aberta e estabelecendo como domínio privilegiado a formação contínua de professores (Decreto-Lei n.º197/94, Art.º 3, alínea b). Se tivermos em linha de conta outros aspetos relativos à regulamentação do passado, tais como o Decreto-Lei, n.º 17 035/2001 (n.º1, Art.º 2), muito embora este não se circunscrevesse explicitamente ao contexto do Ensino Superior, apresentava uma definição de formação a distância que manifestava igualmente a centralidade dos materiais e de um modelo de tutoria, admitindo uma possibilidade de intervenção presencial do formador, em escala reduzida:

/.../ um método de formação com reduzida intervenção presencial do formador, em que se recorre à utilização de materiais didácticos diversos, em suportes escrito, áudio, vídeo, informático ou multimédia, com vista não só à aquisição de conhecimentos como também à avaliação do progresso do formando. /.../A formação à distância compreende uma componente de ensino-aprendizagem à distância com tutoria e uma componente presencial, materializada pela realização de sessões em locais específicos e com objectivos determinados.

Tal visão de presença física na distância não foi tão idiossincrática quanto se possa pensar. Keegan (1996, p. 50), na busca das características definatórias do conceito de Educação a Distância, tinha reconceptualizado a característica de separação entre professor e aluno, passando a fazer referência uma *quasi-separation*, prevendo a possibilidade de enquadrar cenários em que ocorressem, de forma mais ou menos esporádica, situações de contato presencial, quer com propósitos didáticos, quer com objetivos de socialização.

Pelo exposto, parecer-nos legítimo afirmar que o conceito de Educação a Distância se caracteriza globalmente por um conjunto heterogéneo de soluções metodológicas planificadas de ensino e aprendizagem e de avaliação distintas dos modelos presenciais e distintas de modelos remotos e digitais que emergiram por força do contexto pandémico. A flexibilidade geográfica e, por vezes, temporal, pressupõe que professor e aluno, ou formando e formador não estabeleçam contato presencial, ou estabeleçam um contato presencial residual não necessariamente porque se encontram impossibilitados de o fazer, mas porque optaram por um modelo sustentado na tutoria e promotor da autoaprendizagem ou da aprendizagem semiguiaada.

É, pois, inegável que nas IES portuguesas o modelo tutorial não é historicamente uma prática recorrente. No entanto, para além da lógica societal do país, prevaleceram, até há pouco tempo, limitações formais e estruturais diretamente relacionadas com a legislação relativa à oferta formativa a distância, em particular, no respeitante a mecanismos de acreditação de cursos. Apesar deste contexto, algumas instituições públicas e privadas (o Instituto Politécnico de Leiria, a Universidade de Aveiro e a Universidade Católica, entre outras) haviam já trilhado um percurso gradual e estruturado em modelos pedagógicos em *Blended Learning* e em *e-Learning* muito antes da crise pandémica provocada pela COVID-19. Com efeito, o facto de o Ensino a Distância ser estratégico e identitário para a UA não impede as restantes IES de fazerem o seu caminho.

Em todo o caso, antes da eclosão da Pandemia, o panorama de cursos ministrados a

distância havia já sofrido alterações consideráveis. O Decreto-Lei nº 133/2019 aprovou o regime jurídico do Ensino Superior ministrado a distância, reforçando o princípio da promoção do ensino de elevada qualidade em língua portuguesa em todo o mundo, em particular nas regiões de principal influência da lusofonia. Neste contexto, o Ensino a Distância é perspectivado como uma opção estratégica de estímulo e promoção da formação ao longo da vida, aproveitando o potencial das tecnologias de comunicação para reduzir custos financeiros e limitações classicamente associadas ao processo educativo presencial. Poder-se-á considerar que as características essenciais do conceito são descritas com maior transparência, no Art. 3º do Decreto-Lei atrás citado:

- i) A interação e participação são tecnologicamente mediadas e apoiadas por equipas online de suporte académico e tecnológico; ii) O desenho curricular é orientado para a permitir o acesso sem limites de tempo e lugar aos conteúdos, processos e contextos de ensino e aprendizagem;
- iii) O modelo pedagógico é especialmente concebido para o ensino e a aprendizagem em ambientes virtuais.

Do ponto de vista conceptual, não nos parece ter havido alteração substancial do conceito, uma vez que este continua a ser descrito como um modelo pedagógico alternativo (distinto do modelo presencial) e eficaz para a qualificação superior de estudantes fora da idade de referência.

3. Do Ensino Remoto de Emergência ao Ensino Digital

/.../ it was the winter of despair, we had

Everything before us, we had nothing before us /.../(Dickens, 1859, p. 3)

Face à situação excecional, em termos de saúde pública, que se vivia a nível mundial, a 18 de março de 2020, ficou subitamente suspensa a possibilidade de participação presencial no processo educativo. A ausência de proximidade física do foco de conhecimento tornou-se um facto incontornável. Com efeito, a única possibilidade para estabelecimento de uma interação pedagógica

passou a ser a mediação digital potenciada pela rede. Neste âmbito, verificou-se um esforço coletivo de transformação imediata, tendo uma grande parte dos docentes conseguido levar a cabo, com sucesso contextual notável, o que poderíamos designar um *e-Teaching* improvisado, uma vez que, na maioria dos casos, ter-se-á operado uma conversão das aulas presenciais em palestras por videoconferência.

Assim nasceu o conceito de *Emergency Remote Teaching* (ERT). O termo que o materializa foi cunhado por Hodges *et al.* (2020), ainda em março de 2020, tendo os investigadores reconhecido de imediato a necessidade das IES não o confundirem com o conceito de *Online Learning*, pois tratava-se de um novo e temporário espaço educativo, criado para satisfazer exigências mínimas; um modelo improvisado, cuja característica essencial seria assegurar a continuidade da atividade letiva.

Como foi sustentado na secção anterior, o desenvolvimento de atividades letivas *online*, replicando o modelo presencial, nada tem a ver com Ensino a Distância na sua definição formal. Na primeira fase de ERT (a partir março de 2020), de entre os inúmeros desafios, uma das grandes questões terá sido gerir a modalidade de comunicação: Assíncrona (não coincidente no espaço e no tempo)? Ou síncrona (não coincidente no espaço, mas coincidente no tempo)? Ou ambas as modalidades e por que razão? Tornou-se rapidamente claro para a maioria de nós que a dinâmica da comunicação *online* não é a mesma da comunicação pedagógica face-a-face. Emergiram muitas outras questões, como por exemplo a da produção de materiais e de percursos de aprendizagem e a da gestão de plataformas de aprendizagem que merecerem aprofundada reflexão, mas que estão fora do escopo deste artigo.

Numa primeira fase, o ERT ficou, por força das circunstâncias, prisioneiro de calendários e de horários rígidos que se tornaram profundamente fatigantes e que dificultaram a adoção de práticas do “verdadeiro” Ensino a Distância, em particular no que diz respeito à flexibilidade que este pressupõe para atender aos ritmos individuais. Apesar do reconhecimento por parte de muitos

docentes que este espaço deveria incorporar a capacidade de ouvir mais, de dar *feedback* individualizado, em tempo oportuno, focando a atitude pedagógica na melhoria e não no desempenho, não foi possível, na maioria dos casos, atingir este ideal. A questão da avaliação *online* foi ainda mais problemática, dada a falta de tradição da maioria das IES, durante o período remoto de emergência.

Numa segunda fase de ERT (a partir do ano letivo de 2020-21), verificaram-se fundamentalmente três cenários: a) Ensino Remoto de Emergência b) Ensino Presencial com medidas de organização e higienização reforçadas, c) *Ensino Misto*, com uma audiência presencial simultânea a uma audiência remota. Neste segundo momento, houve por certo, uma evolução nas práticas metodológicas e terá havido inúmeras soluções criativas que, muito embora não estivessem formalmente previstas, terão constituído abordagens exploratórias a repetir. Houve igualmente experiências mais disfóricas no âmbito das aulas por videoconferência, mas serão estas tendencialmente uma distopia? Creemos que não. O silêncio, a *descorporalização*, a ausência não têm de ocorrer com a distância. Como sustentado em Fernandes (2021) é, todavia, necessário trabalhar estratégias promotoras de interação e do estabelecimento de vínculo e de empatia.

O ERT foi, em larga medida, uma experiência social forçada, em muitos casos, foi um modelo substitutivo de modelo presencial e suportado por meios digitais, em outros casos, foi um regime semi-presencial, ou um ensino de matriz presencial enriquecido por *e-Learning*.

O ERT não foi um modelo aspiracional, nem uma opção ideológica, mas o resultado de vagas experimentais forçadas pelo contexto societal imposto. Não obstante a imposição, parece ter havido uma metamorfose na pedagogia que merece ser estudada e que pode constituir uma mais-valia para a fixação de modelos pedagógicos inovadores.

Como foi demonstrado, o ponto de vista da compreensão de conceitos, as relações de similitude têm um papel fundamental. Não admira, como tal, que quando se verifica uma alteração na realidade extralinguística se procure percecionar um dado conceito novo com base em outros

conceitos mais claramente delimitados. Foi o que aconteceu com a aproximação inconsistente entre ED e ERT.

No quadro da Terminologia, a definição é uma representação linguística que estabelece os limites de um conceito que é designado por um termo. Hempel (1970, p. 653-655) entende a definição como um pilar da formação e da afirmação de conceitos, assim como da construção de teorias. Deste modo, coloca-se a seguinte questão: Valerá a pena o esforço de cartografar o Ensino Remoto de Emergência, através de uma definição intensional, *i.e.*, identificando as características que o identificam com singularidade? Pensamos que sim.

O facto de ter sido uma experiência não planeada, de a maioria dos docentes não ter formação pedagógica comprovada em Ensino a Distância, assim como o facto de não terem sido formalmente cumpridos pressupostos de exigência de meios humanos e técnicos não retira, do nosso ponto de vista, a extrema relevância de identificar e fixar as características essenciais e descartar as características acidentais do conceito de ERT, trabalhando de forma aprofundada para descrever a natureza das relações conceptuais (lógicas ou ontológicas) que este último tem no interior do sistema conceptual da Educação a Distância.

4. Perspetivas futuras

Na linha de uma nossa reflexão anteriormente desenvolvida (Fernandes, 2015, p. 3), verifica-se que a Terminologia de base conceptual tem um papel determinante na organização do conhecimento de especialidade. No domínio da Educação, a metamorfose digital que estamos a viver nas IES merece observação atenta, no que toca à terminologia que a descreve. Com efeito, multiplicaram-se, em muito pouco tempo, novas formas de perspetivar o ensino e aprendizagem no contexto das IES, estando em curso um processo transformativo multidimensional que se reflete também no espaço verbal, em particular na escolha dos termos e candidatos a termos que

povoam o discurso e que justificam observação e descrição. O *Ensino Remoto de Emergência* e ainda o que se poderia ter designado *Blended Learning de Emergência* são experiências pedagógicas que assumiram (num passado muito recente) e irão continuar a assumir um elevado protagonismo, sendo necessário levar a cabo um retrato caracterizador, através da expressão linguística. Estamos conscientes, por trabalho realizado anteriormente, que a tarefa de fixar uma estrutura conceptual é sempre complexa, dado que o conhecimento de especialidade é um fenómeno subjugado à pluralidade e à temporalidade. Todavia, traçar tal retrato é um exercício em direção à captura da constância de um conceito, através da sua descrição e definição.

Como sustenta Ali (2020), a sociedade necessita de sistemas educativos flexíveis e resilientes e há fatores contextuais que serão fortes motores de mudança, tais como os objetivos da Agenda 2030 e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Numa sociedade digital, na esfera da qual o canal e o meio exercem uma função estruturante de qualquer modelo comunicacional, transitar para modelos pedagógicos com forte componente digital é parte do presente e do futuro. Neste contexto, os termos *distância*, *digital*, *remoto*, *blended* não se esgotam na sua função designativa do conhecimento de especialidade, constituindo também um modelo idealizado de conhecimento que estrutura o que os sujeitos cognoscentes percecionam como realidade.

Com efeito, emergiu um território dos conceitos que parecem evidenciar relações de contiguidade no espaço dos modelos de ensino e aprendizagem que atualmente se afirmam. O trabalho futuro implicará identificar as suas características essenciais e acidentais para explicitar a *differentia*, pois como explicam Picht and Draskau (1985, p. 62): */.../ the concept may not be viewed as an isolated unit in terminology.*

Referências

- Ali, W. (2020). “Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19” *Higher Education Studies*. v10 n3. pp.16-25.
- Carvalho, C. V. (2006). *e-Learning e Formação Avançada, Casos de Sucesso no Ensino Superior da Europa e América Latina*. Porto. Edições Politema.
- Dickens, C. (1859). *A Tale of Two Cities*, Fiction Wise. Excellence in ebooks.
- Fernandes, J. (2015). *Contributo para a Terminologia de base conceptual. Blended learning: uma proposta de definição*, Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, J. (2016). *Ce qui ne ressemble à rien n'existe pas? Sobre a definição de definição*, Polissema16 - Revista de Letras do Iscap. Iscap, Porto, pp. 215-241.
- Fernandes, J. (2021). *Presence at a Distance. Analysing Students's perceptions on interpersonal communication and productivity during the first lockdown remote learning experience*. In: Proceedings of Edulearn21 Conference (pp. 9463–9466).
- Gomes, M. J. (2004). *Educação a distância*. Braga. Universidade do Minho, Centro de Investigação em Educação.
- Gomes, M. J. (2005). *E-Learning: reflexões em torno do conceito*. "Challenges'05: Actas da Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Braga, Centro de Competência da Universidade do Minho.
- Hempel, C. G. (1970). *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science*. In O. Neurath, R. Carnap, & C. Morris (Eds.), *Foundations of the Unity of Science: Toward an International Encyclopedia of Unified Science* (Vol. 2, pp. 653-740). Chicago. University of Chicago Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.” *EDUCAUSE Review*, March, 27. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020>).
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. London. Routledge.
- Mendonça, J. T. (2020). *Vamos à escola*, in *O que é amar um País*. Lisboa. Quetzal.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Gaylen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14, pp. 129–135.

Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance Education: a systems view*. Boston: Wadsworth Publishing.

Norberg, A., & Jahnke, I. (2014). Are you Working in the Kitchen? European Perspectives on Blended Learning. In A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended Learning – Research Perspectives* (Vol. 2, pp. 251- 267). New York: Routledge.

Picht, H., & Draskau, J. (1985). *Terminology: An Introduction* London: University of Surrey, Department of Linguistic and International Studies.

Sauvé, L. (1993). What's behind the development of a course on the concept of distance education. *Theoretical principles of distance education*, pp. 93-112.

Shachar, M., & Neumann, Y. (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), pp. 318-334.

Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., & Zvacek, S. (2000). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance learning*. Upper Saddle River, New Jersey. Merrill/ Prentice Hall.

Decretos-Lei

Decreto-Lei n.º 197/94. (1994). *Estatutos da Universidade Aberta*, Diário da República – I Série -B (n.º 71, de 25 de Março), Ministério da Educação (pp. 1487-1504).

<https://data.dre.pt/eli/despnorm/197/1994/03/25/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 17 035/2001. (2001). *Formação a distância*, Diário da República (II Série), (n.º 188 14 de Agosto de 2001), Ministério do Trabalho e da Solidariedade (pp. 13782-13783).

<https://files.dre.pt/2s/2001/08/188000000/1378213783.pdf>

Decreto-Lei n.º 133/2019. (2019). *Regime Jurídico do ensino superior ministrado a distância*. Diário da República (I Série), (n.º 168 de 3 de setembro de 2019), Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior (pp. 49-57). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/133/2019/09/03/p/dre>