

MISCIBILIDADE EM ABORDAGENS COMBINADAS À PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

MISCIBILITY IN BLENDED APPROACHES TO PETE PRACTICE 

*MISCIBILIDAD EN ENFOQUES COMBINADOS HACIA LA PRÁCTICA DE
FORMACIÓN DE PROFESORES(AS) DE EDUCACIÓN FÍSICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122740>

 **Tim Fletcher*** <tfletcher@brocku.ca>

 **Mats Melvold Hordvik**** <matsh@nih.no>

*Brock University, St. Catharines, ON, Canada.

**Norwegian School of Sport Sciences (NIH), Oslo, Norway.

Resumo: Neste artigo, discutimos descobertas de um autoestudo colaborativo que realizamos sobre a adoção de uma abordagem combinada (ou seja, composta por componentes online e presenciais) para um curso de formação de professores(as) de Educação Física. Os dados consistiram em diários reflexivos e conversas gravadas. Examinamos assunções sobre estrutura, conteúdo e pedagogias de abordagens “combinadas” usando a metáfora da miscibilidade, na qual os líquidos se misturam para formar uma solução homogênea. O curso de formação de professores(as) não foi conceituado ou fomentado de uma forma que o tornasse miscível (ou seja, era imiscível), na medida em que os componentes presencial e online eram vistos como modalidades separadas. Isso significava que havia oportunidades perdidas de oferecer experiências formativas em uma modalidade para estruturar as experiências na outra. Após a pandemia, será importante considerar os pontos fortes dos formatos presencial e online para que alunos(as) experimentem as maneiras como um pode beneficiar o outro.

Palavras-chave: Educação Física e treinamento. Metáfora. Capacitação profissional. Educação à distância. Auto estudo.

Recebido em: 28 fev. 2022

Aprovado em: 03 mar. 2022

Publicado em: 10 abr. 2022



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

As limitações impostas às interações presenciais (às vezes chamadas de cara a cara) durante a pandemia global da covid-19 significaram que as plataformas digitais estão sendo amplamente utilizadas para facilitar o ensino e a aprendizagem no ensino superior, a tal ponto que algumas instituições utilizam apenas ambientes *online* ou digitais no lugar das aulas presenciais desde o início de 2020 (MOORHOUSE, 2020). Nos estágios iniciais da pandemia, muitos(as) professores(as) universitários(as) foram obrigados(as) a identificar estruturas e pedagogias apropriadas para o ensino em um ambiente *online* com pouca antecedência, o que significa que decisões pedagógicas importantes estavam sendo tomadas com base em poucas evidências da literatura ou da experiência pessoal, à medida que o que estava sendo feito talvez não seja melhor descrito como "ensino *online*", mas sim uma forma de ensino remoto de emergência (GARDNER, 2020).

Embora a pandemia global tenha incutido um senso de urgência para localizar boas práticas pedagógicas no ambiente *online*, talvez tenha trazido à tona a tendência de ensino *online* (tanto abordagens totalmente *online* quanto mistas) que estava presente antes da disseminação da covid-19. Por exemplo, Boelens, De Wever e Voet (2017) sugeriram que um corpo bastante extenso de pesquisa sobre aprendizagem combinada (uma mistura de ensino *online* e presencial) em ambientes educacionais, inclusive no ensino superior, já havia sido gerado nos primeiros estágios do século XXI. Assim, embora muitos(as) professores(as) universitários(as) tenham lidado (ou ainda estejam lidando) com a aparentemente rápida mudança para o ensino *online* nos últimos dois anos e tenham lutado para identificar uma base sólida para sua prática pedagógica *online*, isso não deve obscurecer o fato de que tem havido um impulso para o ensino *online*, que estava ocorrendo antes de 2020, e muito do trabalho realizado nessa área oferece *insights* importantes sobre a tomada de decisões pedagógicas no mundo digital. De fato, foi esse ímpeto que nos estimulou a considerar a utilidade dos formatos mistos para alguns de nossos cursos bem antes da pandemia; um impulso baseado em várias possibilidades oferecidas pelo ensino e aprendizagem *online* combinados com os tradicionais formatos presenciais.

Há uma série de razões pelas quais as plataformas digitais e *online* podem ser usadas no ensino superior, algumas das quais são baseadas nas necessidades e realidades vividas pelos(as) alunos(as) na educação contemporânea. Por exemplo, acredita-se que o modo *online* e outros formatos digitais oferecem aos(as) alunos(as) flexibilidade em como, onde e quando acessam o material (SHEA; PICKETT, 2005). Além disso, como o ensino na escola usa cada vez mais plataformas digitais para fins pedagógicos e administrativos, os(as) estudantes universitários(as) - professores(as) em formação inicial - podem aprender e se familiarizar com as tecnologias que talvez sejam obrigados(as) a ensinar após sua certificação como professores(as) (CALDERÓN *et al.*, 2021). No entanto, com quaisquer possibilidades advêm restrições, e há algumas alegações de que as plataformas digitais não servem apenas para fins pedagógicos, mas também podem ser usadas devido às demandas das agendas educacionais neoliberais. Por exemplo, pensa-se que mais alunos(as) podem ser ensinados(as) em cada aula porque não há as mesmas questões relacionadas ao

espaço físico e infraestrutura necessária para ensinar nas salas de aula tradicionais; ou seja, há menos dependência de "tijolos e cimento" (SELWYN; JANDRIĆ, 2020). Em geral, é nossa posição que os(as) professores(as) universitários(as) que ensinam futuros(as) professores(as) (ou seja, formadores(as) de professores(as) e seus(uas) alunos(as) não devem ter o aprendizado *online* forçado a eles(as), mas que qualquer mudança para o ensino *online* deve envolver a mesma tomada de decisão pedagógica - sólida e fundamentada - que assumimos que os formadores(as) de professores(as) se envolvem no ambiente presencial.

Quando projetamos esta pesquisa no que agora parece ser uma posição luxuosa antes da covid-19, procuramos examinar nossos saberes e as potencialidades do nosso raciocínio pedagógico para escolher uma abordagem combinada para ensinar professores(as) sobre a prática reflexiva. Nessa abordagem, os(as) estudantes acessariam algumas experiências do curso no *campus* universitário de forma presencial, enquanto outras experiências do curso seriam acessadas *online* em horário e local convenientes para os(as) alunos(as). Essa foi uma escolha que fizemos que não foi imposta por decisões burocráticas baseadas em ideias relacionadas à eficiência e rentabilidade das instituições, nem nos fundamentos (mais justificáveis) de uma pandemia global; foi uma escolha pedagógica feita com base na ideia de que uma abordagem combinada poderia aumentar as oportunidades de aprendizagem do(a) aluno(a) além do que era possível em um modo presencial ou totalmente *online* em um curso específico ministrado por Tim. Com isso em mente, os propósitos desta pesquisa são (a) examinar nossas tomadas de decisão e experiências de adotar uma abordagem "combinada" em um curso e (b) usar os *insights* gerados a partir de nossas experiências para subsidiar considerações sobre futuras pedagogias baseadas em abordagens "combinadas".

A mudança no contexto dos formatos de aprendizagem *online* e mistos no ensino superior é evidente nos programas de formação de professores(as). De acordo com Dymont e Downing (2020), houve um aumento notável no número de estudos que examinam o uso da formação de professores(as) *online* nos últimos cinco anos. Dadas nossas posições nos programas de formação de professores(as) de Educação Física, também é interessante notar que Calderón *et al.* (2021), Killian, Kinder e Woods (2019) e Koekoek e van Hilvoorde (2018) reconhecem um número menor, mas crescente, de estudos sobre aprendizagem *online* e combinada na formação de professores(as) de Educação Física. Às vezes é difícil conciliar a natureza corporificada e experiencial do ensino e da aprendizagem em Educação Física com os formatos de aprendizagem *online*, no entanto, há evidências de ensino e aprendizagem na Educação Física por meio de vídeo (O'LOUGHLIN; NÍ CHRÓINÍN; O'GRADY, 2013), *exergames* (STAIANO; CALVERT, 2011), abordagens invertidas (ØSTERLIE; KJELAAS, 2019) e realidade virtual (NEUTZLING; RICHARDSON; SHEEHY, 2018). Embora novas possibilidades na Educação Física sejam oferecidas por meio de abordagens *online* e outros formatos digitais, acreditamos que ainda existe uma relutância geral na Educação Física em adotar novas tecnologias. Lu, Barrett; Lu (2020) e O'Brien *et al.* (2020) observam que na formação de professores(as) de Educação Física, a covid-19 pode ter "forçado a mão" de muitos(as) formadores(as) de professores(as) que se apegam às práticas tradicionais para que possam abraçar

os pontos fortes proporcionados pelas plataformas digitais, como o potencial de maior eficiência, motivação dos(as) alunos(as), acesso a materiais arquivados para aprendizagem e avaliação, e engajar-se com formas novas e inovadoras de interagir consigo mesmo(a), com os(as) outros(as) e com recursos materiais e não materiais (SARGENT; CASEY, 2021). No entanto, para que esses tipos de abordagens se consolidem quando (e se) o ensino e a aprendizagem presenciais retornarem como o formato preferido nas universidades, os(as) formadores(as) de professores(as) desejarão entender tanto as possibilidades como as restrições oferecidas pelas várias mídias através das quais a Educação Física é ensinada.

2 QUADRO TEÓRICO: EXPERIÊNCIAS E METÁFORAS

Em sua teoria da experiência, Dewey (1938) reconhece o papel da continuidade das experiências, que envolve a aproximação ou interação de experiências anteriores de modo a modificar a qualidade das experiências futuras. As práticas reflexivas oferecem uma maneira para professores(as) e formadores(as) de professores(as) acessarem e darem sentido às experiências anteriores, de modo que elas influenciem como as experiências presentes e futuras são engajadas pelos sujeitos e compreendidas. Dessa forma, o princípio da continuidade da experiência significa que dar sentido a uma experiência requer não apenas refletir retrospectivamente, mas também imaginar experiências futuras e possíveis "fins à vista" (WARD; QUENNERSTEDT, 2015). Em nossa pesquisa, pretendemos usar o exame de nossas experiências anteriores no ensino ou a implementação de pedagogias em um curso "combinado" (*online* e semipresencial) que ocorreu em 2019 para fornecer subsídios e nos ajudar a entender como podemos nos envolver com experiências semelhantes no futuro. Por exemplo, a análise de nossas experiências deve levar ao uso de abordagens iguais ou semelhantes no futuro ou elas devem mudar? Se elas devem mudar, que mudanças devem ser feitas e essas mudanças devem ser leves ou radicais?

Lakoff e Johnson (1980) sugerem que as experiências são muitas vezes entendidas por meio de metáforas. Embora as metáforas sejam tipicamente vistas como ferramentas da linguagem, elas também ajudam a enquadrar nossos pensamentos e ações. Segundo Lakoff e Johnson (1980), as metáforas têm uma base experiencial e podem ser usadas para identificar relações entre experiências, sua descrição, bem como ações passadas, presentes e futuras. As metáforas também refletem importantes interpretações e entendimentos culturais que são mais ou menos compreendidos pela maioria das pessoas (BERENDT, 2008). Professores(as) e formadores(as) de professores(as) têm usado metáforas para ajudar a descrever e criar coerência entre seus pensamentos e decisões, e sua intervenção na prática (BULLOUGH Jr., 1991). Por exemplo, em Hordvik *et al.* (2021), usamos a metáfora da orquestração para ajudar a ilustrar as práticas de facilitação de Mats, que estava apoiando a aprendizagem profissional contínua dos(as) colegas. Ao passo que as metáforas possam ajudar a desenvolver coerência na prática, elas também podem revelar contradições, incertezas e inconsistências. As metáforas podem, então, servir como um dispositivo útil para dar sentido às complexidades do ensino em um modo

misto e articular pedagogias pessoais coerentes de formação de professores(as) que são fundamentadas na experiência.

Usamos a metáfora da miscibilidade para examinar a prática de Tim em um curso de modo misto. A miscibilidade refere-se às propriedades de líquidos que são capazes de se misturar para formar uma mistura ou solução homogênea (HARDIGER, 2015). Por exemplo, quando a água é misturada com etanol, ambos se misturam para formar uma solução homogênea. Em contraste, líquidos que não se misturam prontamente são imiscíveis, como quando são combinados óleos ou líquidos à base de água. Scerri¹ utilizou a metáfora da miscibilidade para ilustrar o "casamento" da química e da filosofia, perguntando se os dois campos de estudo eram miscíveis ou passíveis de integração de alguma forma. Acreditamos que a metáfora da miscibilidade pode ser útil para pensar sobre as maneiras pelas quais as abordagens combinadas da formação de professores(as) podem ser pensadas e implementadas. Por exemplo, como os componentes presenciais e *online* dos cursos mistos funcionam de maneira que os dois formatos "se misturam"? Ou seja, estamos considerando como o ensino de Tim e as experiências dos(as) alunos(as) "se misturam" de maneiras que levam à coerência na compreensão e na aprendizagem sobre o ensino. Ontologicamente, Lakoff e Johnson (1980) descreveriam a miscibilidade como uma metáfora de entidade porque oferece uma plataforma para apoiar como a experiência é compreendida, elaborada ou entendida por meio do uso de conceitos como referência, comparação, localização, expressão e visualização. Argumentamos que a miscibilidade pode ser adaptada para auxiliar na compreensão de todos os tipos de prática profissional, incluindo os processos complexos de implementação de abordagens combinadas para a formação de professores(as). Assim, nossa questão orientadora é: como a metáfora da miscibilidade oferece uma compreensão e elaboração da realização de um curso misto (*online* e semipresencial) de formação de professores(as)?

3 METODOLOGIA E MÉTODOS

Usamos um desenho metodológico colaborativo para esta pesquisa, baseado no Autoestudo das Práticas de Formação de Professores(as) — *Self-Study of Teacher Education Practices* (S-STEP) —, o que significa que: (a) o estudo foi autoiniciado e autofocado, (b) foi voltado para melhorias, (c) foi interativo em diferentes níveis e intensidades ao longo do processo de pesquisa, (d) gerou múltiplas formas de dados qualitativos e (e) posicionou a validade como um processo baseado na confiabilidade (LABOSKEY, 2004; VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2015). Além disso, a pesquisa refletiu uma postura interrogativa sobre nossas identidades e práticas como formadores de professores(as); fomos movidos por um desejo de aprender, questionar, criticar, entender a nós mesmos na prática e; nossa postura e desejo nos leva a compartilhar o trabalho com membros(as) da comunidade de formadores(as) de professores(as) de Educação Física, para que o trabalho possa ser criticado e o seu valor potencial possa ser encontrado por nós mesmos e outros(as) formadores(as) de professores(as) (OVENS; FLETCHER, 2014). Além de nos basearmos nessas características do S-STEP, também conectamos esta pesquisa com outros trabalhos

1 SERRI, 1997 *apud* ERDURAN, 2013

em que nos envolvemos (por exemplo, FLETCHER; BULLOCK, 2015; HORDVIK *et al.*, 2021), formando assim as redes de investigação que outros(as) pesquisadores(as) já propuseram para fomentar o autoestudo (BULLOCK; PEERCY, 2018; ZEICHNER, 2007).

3.1 CONTEXTO

Tim leciona em um programa de formação de professores(as) de Educação Física no nível da graduação², onde muitos(as) professores(as) em formação estão matriculados(as) em um dos dois cursos que oferecem caminhos para se tornar um(a) professor(a) de Educação Física. Mats leciona em um programa de graduação de formação de professores(as) de Educação Física, onde os(as) professores(as) em formação inicial estão matriculados(as) em um curso que os(as) qualificará para se tornar um(a) professor(a) de Educação Física. O ensino de Tim é o foco da investigação, pois Mats assumiu o papel de amigo crítico. A disciplina específica que fornece o foco para esta investigação chama-se Prática Reflexiva em Educação Física. No ano em que esta pesquisa foi realizada, havia 34 professores(as) em formação matriculados(as). Os principais objetivos de aprendizagem do curso incluem a introdução de professores(as) em formação nos processos de reflexão *na* e *sobre* a prática profissional (SCHÖN, 1983), examinando as razões para quererem se tornar professores(as) de Educação Física (e, especificamente, certos tipos de professores(as)), usando a reflexão para ver as situações de ensino e aprendizagem na perspectiva do(a) professor(a) e do(a) aluno(a) e desenvolver hábitos de prática reflexiva. É importante notar aqui que, embora o contexto do curso fosse o ensino e as experiências de Educação Física, o curso não era ministrado em um ginásio, uma quadra ou em um campo de jogo; ou seja, os(as) professores(as) em formação não estavam aprendendo necessariamente "em movimento".

Antes desta pesquisa, Tim havia ministrado essa disciplina várias vezes em um formato presencial tradicional, geralmente consistindo em duas aulas de 1h30min por semana em um período de ensino (ou seja, um total de 3h/semana por 12 semanas). Em iterações anteriores, ele se viu querendo fornecer aos(as) professores(as) em formação inicial mais oportunidades de se envolver em sua própria escrita e pensamento pessoais como forma de se envolver em processos reflexivos e começar a desenvolver habilidades e hábitos como profissionais reflexivos. Por esse motivo, ele sentiu que uma abordagem combinada pode permitir que os(as) professores(as) em formação inicial se envolvam com alguns dos conteúdos do curso em um formato mais tradicional (ou seja, uma aula presencial de 1h30min por semana), enquanto as outras 1h30min de conteúdo semanal do curso poderiam ter engajamento *online*. No formato misto, o conteúdo do curso na modalidade presencial era tipicamente introduzido por meio de leituras temáticas e material de palestras com o objetivo de estimular a discussão em pequenos e grandes grupos. O componente *online* envolveu professores(as) em formação que geraram e enviaram reflexões individuais sobre o tópico semanal ou sobre uma experiência pessoal que desejavam explorar mais (por exemplo, desvelar uma experiência anterior como professor(a) ou aluno(a)). Isso

² Equivalente ao curso de licenciatura em Educação Física no Brasil.

pode envolver “escrita livre” ou os(as) professores(as) em formação podem responder a um enunciado que facilite sua reflexão (por exemplo, "O que você quer que os(as) alunos(as) digam sobre você e seu ensino?").

Conforme explicado anteriormente, quando projetamos esta pesquisa em 2019, a decisão de mudar para um formato misto foi pedagógica, com base no fato de Tim querer oferecer oportunidades para os(as) professores(as) em formação inicial se envolverem com tarefas de aprendizagem reflexiva que ele sentiu serem mais bem oferecidas no formato *online* do que em um ambiente presencial. Ao assumir o papel de amigo crítico, comum em muitos exemplos de autoestudo colaborativo (VANASSCHE; KELCHTERMANS, 2015), Mats se posicionou como um colaborador crítico e solidário, alguém que poderia oferecer *insights*, criticar, desafiar assunções e questionar decisões, bem como sugerir perspectivas alternativas e facilitar uma nova compreensão sobre o foco da investigação (SCHUCK; RUSSELL, 2005). Embora a prática de Tim tenha sido a principal fonte de investigação pedagógica neste autoestudo colaborativo, Mats partiu de suas experiências para agir como um amigo crítico que investiu na continuidade da sua própria aprendizagem profissional como formador de professores(as), sendo particularmente interessado em estudar o que era, no momento da concepção da pesquisa, prática inovadora na formação de professores(as) de Educação Física.

3.2 FONTES DE DADOS E ANÁLISE

O Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Brock forneceu autorização para os processos de coleta e análise de dados. Nossos dados consistiram em (9) entradas individuais de um diário reflexivo (DR) e (9) respostas do amigo crítico inseridas ao longo do período letivo de 12 semanas. As entradas do DR seguiram uma abordagem de "escrita livre", onde Tim escreveu sobre suas experiências em relação ao curso realizado de modo misto. Mats respondeu a essas reflexões com sua própria entrada separada ou usando a função de comentário no documento *MS Word* para levantar questões ou relacionar um problema à sua própria experiência. Duas chamadas via *Skype* foram gravadas em áudio; uma ocorreu no início do período e outra no final. Os artefatos do curso (como planos de aula e outros materiais) também foram coletados.

A análise foi guiada pelo processo de seis etapas de Braun, Clarke, Hayfield e Terry (2014) para tematizar dados qualitativos. Todos os dados foram compilados em um único documento. O primeiro passo envolveu nos familiarizarmos com os dados, o que fizemos depois que todos os dados foram coletados. O segundo passo levou à geração dos códigos textuais iniciais, descritivos e interpretativos. O terceiro e quarto passos envolveram a geração, revisão e nomeação de temas. A análise indutiva foi realizada à medida que nos familiarizamos com os dados e começamos a entendê-los. Os códigos desenvolvidos na segunda etapa foram alocados a temas preliminares que foram gerados de forma iterativa, na medida em que se encontravam em estado regular de revisão. Por exemplo, em um trecho de dados do DR, Tim escreveu: "Eu não tenho imaginado o suficiente (ou feito planejamento suficiente) sobre o que posso realizar no componente *online*". Inicialmente, isso foi codificado

como *confusão sobre a natureza da aprendizagem combinada*. Após a análise de dados em andamento que espelhavam pensamentos e experiências semelhantes, esse código e vários outros foram alocados a um tema preliminar que rotulamos de *abordagem conservadora ao ensino combinado*. Processos semelhantes foram aplicados com outros códigos que levaram à geração de outro tema: *uma visão deficitária impulsionou a mudança pedagógica*. À medida que analisamos os temas preliminares, notamos as maneiras pelas quais os componentes presencial e *online* do curso foram posicionados como separados em vez de “combinados”. Foi nessa época que passamos a utilizar a metáfora da miscibilidade como forma de representar a tomada de decisão e a realização do curso combinado (*online* e semipresencial) e, por isso, a realização pode ser considerada como um “ponto de virada”, onde novos entendimentos e *insights* sobre a prática da formação de professores(as) foram realizados (BULLOCK; RITTER, 2011). Essa metáfora nos ajudou a entender nossas decisões e experiências, e (sentimos que) tinha potencial para que outros(as) na comunidade de formadores(as) de professores(as) de Educação Física entendessem as abordagens combinadas de ensino e de aprendizagem. Apresentamos a sexta etapa (relatório) nas seções a seguir. Os processos realizados para estabelecer a confiabilidade incluíram a coleta de várias fontes de dados, a partir de um conjunto de dados coletados ao longo de um semestre letivo completo, detalhando nossa “trilha de auditoria” (conjunto de registros organizado cronologicamente) e buscando casos negativos ou não confirmados nos dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise mostrou que o curso de formação de professores(as) de Educação Física de modo combinado não foi conceituado ou implementado por Tim de uma forma que o tornasse miscível (ou seja, era imiscível), na medida em que os componentes presencial e *online* eram vistos como entidades separadas. As interações de nossa amizade crítica nos permitiram ver que uma abordagem combinada poderia ser interpretada de maneiras diferentes; essas interpretações foram muitas vezes subsidiadas por nossas experiências anteriores com abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem e visões para futuras práticas de ensino. O enquadramento de Tim das duas modalidades de aprendizagem como imiscíveis significava que havia oportunidades perdidas de oferecer experiências formativas de uma modalidade para estruturar experiências na outra. Na seção a seguir, apresentamos excertos dos dados e várias interpretações para demonstrar várias instâncias-chave da tomada de decisão de Tim e da implementação de práticas de formação de professores(as) no curso combinado, e como nossa amizade crítica levou a novos *insights* sobre ensino e aprendizagem no formato *online* e presencial.

4.1 DECISÕES E REALIZAÇÃO DE UM CURSO COMBINADO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Como relatamos em outro lugar (FLETCHER; HORDVIK, 2022), as primeiras 3–4 semanas de ensino no curso resultaram em uma quantidade de tensão emocional para nós dois, particularmente para Tim, pois “vivíamos” a implementação

do que era, para nós, uma grande mudança pedagógica. Para Mats, muitas dessas tensões emocionais surgiram devido à novidade de nossa relação profissional como amigos críticos. Mas, à medida que algumas das primeiras emoções intensificadas começaram a se acalmar, Tim foi capaz de refletir mais profundamente sobre os pensamentos, as decisões e sua intervenção na prática do curso combinado. Foi na quinta semana do semestre que Tim escreveu: "Um dos desafios que estou enfrentando ou enfrentei ao fazer o curso combinado é que estou tentando colocar muito material no componente presencial do curso, sendo as respostas semanais a única componente *online* 'obrigatória' do curso" (DR). Isso levou a algumas reflexões adicionais sobre como:

Não fui suficientemente imaginativo (ou planejei o suficiente) sobre o que posso fazer no componente *online*. Por exemplo, além das respostas individuais semanais, não ofereci nenhuma tarefa alternativa que pudesse fornecer outras maneiras de se envolver com diferentes partes do material do curso.

Nesses comentários, Tim explica como, até aquele momento do curso, ele vinha oferecendo muito do conteúdo do curso — particularmente no que diz respeito à natureza e focos da prática reflexiva em Educação Física e alguns *insights* de outros(as) professores(as) e pesquisadores(as) adquiridos com a prática reflexiva — apenas no formato presencial. De certa forma, muito do “trabalho pesado” exigido tanto dele quanto de seus(uas) alunos(as) limitava-se às interações pessoais. Isso gerou alguma insatisfação sobre como ele havia planejado e oferecido experiências de aprendizagem no componente *online* do curso para os(as) professores(as) em formação. Em resposta a isso, Mats pediu para saber mais sobre como a abordagem combinada estava sendo implementada, questionando se uma abordagem invertida (em que os(as) alunos(as) acessam o material antes de uma experiência presencial para permitir a discussão) (ØSTERLIE; KJELAAS, 2019) ou uma atividade de revisão por pares foi considerada para os componentes *online*. No envolvimento anterior de Mats e na implementação de abordagens combinadas, a abordagem invertida era quase sinônimo de aprendizagem combinada. Isso levou Tim a fazer a seguinte reflexão. Embora seja longa, achamos que vale a pena fornecê-la aqui na íntegra porque captura as razões e os resultados da tomada de decisão e da implementação da abordagem de Tim para o curso combinado:

O que me pergunto agora é se estou preferindo o componente presencial porque é como geralmente faço as coisas (ou seja, é familiar, 'seguro', tenho o trabalho preparado e planejado) ou porque há fortes razões para ter esta preferência? Eu posso ver argumentos para apoiar ambas as perspectivas. Em relação à segunda, posso falar sobre as oportunidades de interações interpessoais entre mim e os(as) alunos(as) e entre os(as) alunos(as) (ou seja, aluno(a)-aluno(a)), onde você pode falar sobre as coisas de maneiras diferentes e onde a linguagem e a linguagem corporal fornecem janelas muito diferentes para a comunicação do que na forma escrita, como é o caso dos enunciados reflexivos. No entanto, também estou vendo um nível diferente de envolvimento com as reflexões pessoais que não vi com os(as) alunos(as) no passado. Eles(as) estão escrevendo sobre coisas que fornecem evidências muito mais fortes de compreensão e percepção sobre a prática profissional do que eu já obtive de meus/ inhas alunos(as) anteriormente neste curso, simplesmente porque eu não posso conversar com cada pequeno grupo e acessar e entender seu pensamento. Isso está me levando a questionar os fundamentos sobre os

quais meu viés se baseia, mas também me leva a ver que meu viés teve consequências diretas no que e como eu planejo: minha falta de imaginação no componente *online* é de certa forma um reflexo direto do meu viés contra esse modo de aprendizagem; portanto, gastei muito mais tempo e esforço no planejamento e preparação para as experiências presenciais. Uma abordagem mais equilibrada para isso e uma reimaginação das possibilidades do componente *online* são, portanto, necessárias na minha próxima iteração do curso [...].

Assim, embora sentíssemos que tínhamos defendido o uso de uma abordagem combinada que se baseava em um raciocínio pedagógico sólido, esse raciocínio ainda apresentava limitações e restrições à execução do curso.

Em uma conversa gravada que se seguiu imediatamente à nossa troca de entradas e respostas no DR, Mats forneceu muitos exemplos úteis e inovadores de adotar uma abordagem mais invertida em um de seus cursos, onde professores(as) em formação acessavam materiais *online* antes de participar de um componente presencial:

[...] Estamos tirando todo o ensino ministrado pelo professor do ensino, então não estamos tendo nada no *PowerPoint* ou apresentando nenhum conteúdo. Os(as) alunos(as) estão trabalhando juntos(as) na compreensão do conteúdo e, em seguida, apresentando o conteúdo uns(as) aos(as) outros(as) [em um ambiente presencial]. Então, estamos virando tudo de uma maneira. E ao invés de apresentar o conteúdo [em formato de palestra tradicional], depois que os(as) alunos(as) já estão trabalhando com o conteúdo, tentamos desafiá-los(as) sobre esse conteúdo.

Curiosamente, entre as razões que Mats e um(a) parceiro(a) de ensino deram para essa mudança foi que "era mais sobre me desafiar e desafiar o curso e desafiar a maneira como pensamos sobre o ensino".

A metáfora da miscibilidade é útil para visualizar e entender como nós conceituamos como um curso combinado poderia ser e o que pode implicar, e também, sendo resultado de nossas interações na amizade crítica, como mudanças poderiam ser feitas no curso no futuro. Por exemplo, a abordagem de Tim para planejar e ensinar o curso combinado era mais como uma solução imiscível, onde dois líquidos são combinados, mas não se misturam para formar uma solução (como óleos em um molho de salada). Dessa forma, o curso foi combinado apenas no nome, com os componentes presencial e *online* sendo tratados como entidades separadas, com poucas oportunidades para um componente subsidiar intencionalmente como o outro estava engajado. Também podemos interpretar a posição de Tim em relação às questões de controle em ambos os ambientes. Especificamente, no ambiente presencial, ele conseguiu exercer mais controle do que no ambiente *online* e, minimizando o que foi planejado, havia menos oportunidades para que as situações saíssem de seu controle. Em nossa análise, interpretamos isso como uma abordagem conservadora de ensino em formato misto, o que pode contrastar com uma abordagem mais progressista, em que ambos os elementos do curso podem ser integrados de forma mais criativa para permitir que seus pontos fortes interajam. Em uma de nossas conversas gravadas, Tim refletiu ainda mais sobre o que sentimos ser uma versão restrita de ensino e aprendizagem combinados, vinculando suas crenças aos resultados de outra pesquisa em um autoestudo colaborativo sobre ensino *online*:

Uma das minhas razões para querer torná-lo combinado, não eram necessariamente os pontos fortes do componente *online*, eram os pontos fracos do componente presencial. Como você disse, em vez de ver isso como as maneiras pelas quais cada abordagem pode aprimorar a outra. Acho que posso estar um pouco assustado quando fiz o outro estudo [sobre ensino assíncrono *online*] com X, que era puramente *online* e fomos bastante críticos(as) sobre o que estava acontecendo lá. Os espaços para construção de relacionamento e assim por diante. Então, sim, cheguei a uma visão muito mais apreciativa do que é possível, mas, novamente, meu padrão é: obter todas as coisas boas pessoalmente e depois deixar o resto para o *online*. Mas estou realmente começando a questionar essa decisão e essa assunção porque acho que poderia melhorar ainda mais a parte *online*.

Conforme mostrado no excerto dos dados, Tim atribui sua posição às suas experiências e crenças anteriores sobre as possibilidades e restrições de ambas as abordagens (FLETCHER, BULLOCK, 2015). Isso levou a visões bastante cínicas e deficitárias do que era possível em modos assíncronos de aprendizagem *online* que permearam e subsidiaram seus pontos de vista sobre uma abordagem combinada e resultaram no tratamento dos dois componentes do curso como imiscíveis. Em contraste, a abordagem de Mats de fomentar um curso combinado representou os componentes presencial e *online* como sendo miscíveis, onde os dois poderiam se misturar — ser mais totalmente integrados — para formar um todo coerente. Assim como Tim, a visão de Mats foi estruturada por suas experiências anteriores de ensino presencial e *online*, no entanto, suas experiências foram muito mais positivas, principalmente quando ele considerou o que e como os(as) alunos(as) do curso estavam aprendendo.

5 CONSIDERAÇÕES

Os propósitos desta pesquisa foram (a) examinar nossas tomadas de decisão e experiências de adotar uma abordagem "combinada" em um curso e (b) usar os *insights* gerados por nossas experiências para subsidiar considerações sobre futuras pedagogias baseadas em abordagens combinadas. A metáfora da miscibilidade ajuda a ilustrar as maneiras pelas quais a abordagem de Tim ao ensino em um formato misto neste curso foi implementada apenas no nome; na realidade, o que foi realizado não foi um curso combinado, mas sim dois formatos paralelos, lado a lado (ou imiscíveis, quando duas soluções não se misturam). Isso se deve ao que interpretamos como uma tentativa conservadora de adotar uma abordagem combinada por Tim, que foi reforçada por sua visão deficitária sobre aspectos do formato presencial como um impulso para adotar uma abordagem combinada em vez de considerações mais robustas e completas acerca das possibilidades da plataforma *online*. Como resultado, os dois formatos não foram usados de maneira que necessariamente se complementassem, mas cada um foi usado separadamente para seus próprios propósitos.

Dewey (1938) poderia interpretar essas posições por meio de sua teoria da experiência, particularmente em termos da continuidade da experiência, onde as experiências anteriores subsidiam as do presente e do futuro. Mais especificamente, quando as experiências são consideradas formativas, elas são mais propensas a

levar um sujeito a buscar experiências mais semelhantes ou extensas devido ao seu caráter positivo (em termos de aprendizagem) e potencial de crescimento pessoal. Em contraste, as experiências deseducativas são aquelas que são percebidas como inibidoras do crescimento; isso pode ser porque as experiências anteriores foram prejudiciais ou entendidas como limitantes, chatas ou ineficazes. As experiências anteriores de Mats com a adoção de abordagens combinadas podem, dessa forma, ser entendidas como mais formativas do que as de Tim, que se baseou em experiências de um autoestudo colaborativo anterior, onde componentes curriculares *online* assíncronos foram percebidos como limitantes.

Ao mesmo tempo, o autoestudo permitiu que uma análise dessas experiências deseducativas começasse a ver possíveis resultados formativos. Ao visualizar as experiências ao longo de um *continuum*, podemos ver maneiras pelas quais nossas experiências de tomar decisões, agir e interagir em relação ao curso combinado têm implicações para experiências futuras, levando aos "fins à vista" (WARD; QUENNERSTEDT, 2015). Por exemplo, à medida que o mundo retorna a algum tipo de normalidade além da pandemia, os(as) formadores(as) de professores(as) podem ter mais flexibilidade e escolha sobre como e o que ensinar na formação docente em Educação Física e, dessa forma, será importante considerar maneiras de usar os pontos fortes de ambos formatos — presencial e *online* — para que os(as) alunos(as) experimentem as maneiras como um beneficia o outro. Como O'Brien *et al.* (2020) sugerem, o início da covid-19 pode ter forçado alguns(mas) formadores(as) de professores(as) de Educação Física que estavam relutantes em adotar as tecnologias *online* e digitais a fazê-lo, particularmente na forma como as disciplinas nos cursos de graduação são organizadas e ofertadas aos(as) professores(as) em formação inicial.

Para nós, isso resulta em uma tensão para os(as) formadores(as) de professores(as) em torno do uso de tecnologias *online* e digitais. Por exemplo, somos encorajados pelo otimismo compartilhado por O'Brien *et al.* (2020) em relação às possibilidades de ensino em alguns formatos *online*. Foi um otimismo semelhante que nos levou a participar desta pesquisa, pois vimos algum potencial na utilização de uma abordagem combinada. Talvez Tim não tenha visto todo o potencial do componente *online* de um curso combinado semipresencial, o que levou a uma versão limitada e conservadora de ensino e aprendizagem semipresencial na formação de professores(as) de Educação Física no seu caso. Isso contrasta com Mats, cujas experiências anteriores levaram a uma interpretação mais completa e transformadora da pedagogia baseada em uma abordagem combinada. O ponto de tensão surge entre várias das possibilidades delineadas, como inverter a sala de aula e descentralizar o papel do(a) formador(a) de professores(as), e a urgência tanto de cautela como de criticidade na adoção da tecnologia (SELWYN, 2011). Embora nenhum de nós se descreva como alguém que é relutante para adotar inovações (sejam elas tecnológicas ou não), nos identificamos como formadores(as) de professores(as) comprometidos(as) em tomar decisões pedagógicas sólidas e fundamentadas, e refletir profundamente sobre elas. Nossas experiências talvez sirvam como um exemplo das decisões complexas que os(as) formadores(as) de professores(as) enfrentam e como o autoestudo colaborativo pode levar a novos e

profundos *insights* sobre essas complexidades, particularmente em termos de deixar de ver experiências potencialmente deseducativas como formativas.

O uso da metáfora nos ajudou a ver e dar sentido às nossas experiências. Nesse caso, a metáfora da miscibilidade ajudou Tim a ver como sua abordagem se baseava mais nas restrições de uma abordagem em comparação com as possibilidades de outra. Em outro artigo (HORDVIK *et al.*, 2021), usamos a metáfora da orquestração para ajudar a entender as práticas de facilitação de Mats; enquanto as duas metáforas oferecem diferentes interpretações e visualizações, argumentamos a favor da força e utilidade das metáforas para ajudar os(as) formadores(as) de professores(as) a entender a complexidade de suas práticas e do seu trabalho.

Ao interagir e refletir sobre nossas experiências de adotar uma abordagem combinada, não sentimos que temos soluções para o futuro, mas saímos com uma perspectiva mais sutil para apoiar como tomamos decisões e adotamos abordagens combinadas para o ensino na formação de professores(as) de Educação Física além da pandemia. Embora ele ainda pretenda usar uma abordagem combinada no curso, Tim está empenhado em buscar a miscibilidade na forma como ele implementa o curso misto. Para continuar com a metáfora da miscibilidade, serão as concentrações relativas dos dois componentes do curso dentro da "mistura" que exigirão ajustes contínuos e refinados para permitir um curso combinado mais miscível.

REFERÊNCIAS

BERENDT, Erich Adalbert. **Metaphors for learning: cross-cultural perspectives**. Amsterdam: John Benjamins, 2008.

BOELEN, Ruth; DE WEVER, Bram; VOET, Michael. Four key challenges to the design of blended learning: a systematic literature review. **Educational Research Review**, v. 22, n. 1, p. 1-18, 2017.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria; HAYFIELD, Nikki; TERRY, Gareth. Thematic analysis. *In*: ROHLER, Pohl; LYONS, Antonia. (ed.). **Qualitative Research in Clinical and Health Psychology**. New York: Palgrave Macmillan, 2014. p. 95-113.

BULLOCK, Shawn Michael; PEERCY, Megan Madigan. Crossing boundaries to challenge self-study methodology: affordances and critiques. *In*: GARBETT, Dawn; OVENS, Alan (ed.) **Pushing boundaries and crossing borders: self-study as a means for researching pedagogy**. Auckland: University of Auckland, 2018. p. 19-26.

BULLOCK, Shawn Michael; RITTER, Jason. Exploring the transition into academia through collaborative self-study. **Studying Teacher Education**, v. 7, n. 2, p. 171-181, 2011.

BULLOUGH Jr, Robert V. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. **Journal of teacher education** v. 42, n. 1, p. 43-51, 1991.

CALDERÓN, Antonio; SCANLON, Dylan; MACPHAIL, Ann; MOODY, Brigitte. An integrated blended learning approach for Physical Education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 26, n. 6, p. 562-577, 2021.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Touchstone, 1938.

DYMENT, Janet E.; DOWNING, Jillian, J. Online initial teacher education: a systematic review of the literature. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 48, n. 3, p. 316-333, 2020.

ERDURAN, Sybil. Philosophy, chemistry and education: an introduction. **Science & Education**, v. 22, n. 7, p. 1559-1562, 2013.

FLETCHER, Tim; BULLOCK, Shawn. Reframing pedagogy while teaching about teaching online: a collaborative self-study. **Professional Development in Education**, v. 41, n. 4, p. 690-706, 2015.

FLETCHER, Tim; HORDVIK, Mats. Emotions and pedagogical change in Physical Education teacher education: a collaborative self-study. **Sport, Education and Society**, p. 1-14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2035345>

GARDNER, Lee. covid-19 has forced higher ed to pivot to online learning. Here are 7 takeaways so far. **The Chronicle of Higher Education**, v. 20. March 20, 2020. Available at: <https://www.chronicle.com/article/covid-19-has-forced-higher-ed-to-pivot-to-online-learning-here-are-7-takeaways-so-far/>. Accessed on: Nov 10, 2021.

HARDINGER, Ian. Miscible. **Illustrated glossary of organic chemistry**. UCLA, 2015. Available at: <http://www.chem.ucla.edu/~harding/IGOC/M/miscible.html> Accessed on: Nov 11, 2021.

HORDVIK, Mats; FLETCHER, Tim; HAUGEN, Anders L.; ENGBRETSSEN, Berit; MØLLER, Lasse. Using the metaphor of orchestration to make sense of facilitating teacher educator professional development. **European Journal of Teacher Education**, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1946510>

KILLIAN, Chad M.; KINDER, Christopher J.; WOODS, Amelia M. Online and blended instruction in K–12 Physical Education: a scoping review. **Kinesiology Review**, v. 8, n. 2, p. 110-129, 2019.

KOEKOEK, Jeroen; VAN HILVOORDE, Ivo. (ed.). **Digital technology in Physical Education: global perspectives**. Abingdon: Routledge. 2018.

LABOSKEY, Vicky Kubler. The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. *In*: LOUGHRAN, J.; HAMILTON, Mary Lynn, LABOSKEY, Vicky Kubler; RUSSELL, Tom (ed.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. Dordrecht: Springer, 2004. p. 817-869.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: University of Chicago, 1980.

LU, Chunlei; BARRETT, Joe; LU, Olivia. Teaching Physical Education teacher education (PETE) online: challenges and solutions. **Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice**, v. 29, n. 2, p. 13-17, 2020.

MOORHOUSE, Benjamin Luke. Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the covid-19 pandemic. **Journal of Education for Teaching**, v. 46, n. 4, p. 609-611, 2020.

NEUTZLING, Misti; RICHARDSON, Karen P.; SHEEHY, Deborah. Harnessing the power of virtual reality simulation in Physical Education teacher education. *In*: KOEKOEK, Jeroen; Van HILVOORDE, Ivo (ed.). **Digital Technology in Physical Education: global perspectives**. Abingdon: Routledge. 2018. p. 225-241.

O'BRIEN, Wesley; ADAMAKIS, Manolis; O'BRIEN, Niamh; ONOFRE, Marcos; MARTINS, João; DANIA, Aspasia; MAKOPOULOU, Kyriaki; HEROLD, Frank; NG, Kwok; COSTA, João. Implications for European Physical Education teacher education during the covid-19 pandemic: a cross-institutional SWOT analysis. **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 4, p. 503-522, 2020.

O'LOUGHLIN, Joe; NÍ CHRÓINÍN, Déirdre; O'GRADY, David. Digital video: The impact on children's learning experiences in primary Physical Education. **European Physical Education Review**, v. 19, n. 2, p. 165-182, 2013.

ØSTERLIE, Ove; KJELAAS, Irmelin. The perception of adolescents' encounter with a flipped learning intervention in Norwegian Physical Education. **Frontiers in Education**, v. 4, n. 114, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00114>

OVENS, Alan; FLETCHER, Tim. Doing self-study: the art of turning inquiry on yourself. *In*: OVENS, Alan; FLETCHER, Tim (ed.). **Self-study in Physical Education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship**. Dordrecht: Springer, 2014. p. 3-14.

SARGENT, Julia; CASEY, Ashley. Appreciative inquiry for Physical Education and sport pedagogy research: a methodological illustration through teachers' uses of digital technology. **Sport, Education and Society**, v. 26, n. 1, p. 45-57, 2021.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHUCK, Sandy; RUSSELL, Tom. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005.

SELWYN, Neil. In praise of pessimism-the need for negativity in educational technology. **British Journal of Educational Technology**, v. 42, n. 5, p. 713-718, 2011.

SELWYN, Neil; JANDRIĆ, Petar. Postdigital living in the age of covid-19: unsettling what we see as possible. **Postdigital Science and Education**, v. 2, n. 3, p. 989-1005, 2020.

SHEA, Peter; PICKETT, Alexandra; LI, Chun Sau. Increasing access to higher education: a study of the diffusion of online teaching among 913 college faculty. **International Review of Research in Open and Distributed Learning** v. 6, n. 2, p. 1-27, 2005.

STAIANO, Amanada; CALVERT, Sandra. Exergames for Physical Education courses: physical, social, and cognitive benefits. **Child development perspectives**, v. 5, n. 2, p. 93-98, 2011.

VANASSCHE, Eline; KELCHTERMANS, Geert. The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. **Journal of Curriculum Studies**, v. 47, p. 508-528, 2015.

WARD, Gavin; QUENNERSTEDT, Mikael. Knowing in primary Physical Education in the UK: Negotiating movement culture. **Sport, Education and Society**, v. 20, n. 5, p. 588-603, 2015.

ZEICHNER, Kenneth. Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 58, n. 1, p. 36-46, 2007.

Abstract: In this paper, we discuss findings from a collaborative self-study we conducted on enacting a blended approach (i.e. consisting of online and in-person components) to a Physical Education Teacher Education (PETE) course. Data consisted of reflective journals and recorded conversations. We examine assumptions about the structure, content, and pedagogies of “blended” approaches using the metaphor of miscibility, where liquids mix to form a homogeneous solution. The blended PETE course was not conceptualized or enacted in a way that made it miscible (i.e. it was immiscible), in that the in-person and online components were viewed as separate entities. This meant there were missed opportunities to offer formative experiences from one format to shape experiences in the other. Following the pandemic it will be important to consider the strengths of both in-person and online formats so that students experience the ways one can benefit the other.

Keywords: Physical Education and Training. Metaphor. Professional Training. Education, distance. Self-study.

Resumen: En este artículo, discutimos los hallazgos de un self-study colaborativo que hemos realizado sobre la adopción de enfoque combinado (es decir, compuesto por componentes online y presenciales) para un curso de formación de profesores/as de Educación Física. Los datos consistieron en diarios reflexivos y conversaciones grabadas. Examinamos asunciones sobre estructura, contenido y pedagogías de enfoques “combinados” utilizando la metáfora de la miscibilidad, donde los líquidos se mezclan para formar una solución homogénea. El curso de formación de profesores/as no fue conceptualizado ni fomentado de manera a volverlo miscible (es decir, era inmisible), ya que los componentes presencial y online eran vistos como modalidades separadas. Esto significó que se perdieron oportunidades de ofrecer experiencias formativas en una modalidad para estructurar experiencias en la otra. Después de la pandemia, será importante considerar los puntos fuertes de los formatos presencial y online para que los alumnos/as puedan experimentar formas de que uno pueda beneficiar al otro.

Palabras clave: Educación Física y entrenamiento. Metáfora. Capacitación profesional. Educación a distancia. Auto estudio.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Tim Fletcher: Todos os aspectos de conceituação, coleta/análise de dados, redação.

Mats Melvold Hordvik: Todos os aspectos de conceituação, coleta/análise de dados, redação.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos imensamente ao Professor Luiz Sanches Neto, que traduziu este texto, originalmente escrito em inglês. Sem sua contribuição vital, esta publicação não seria possível.

ÉTICA DE PESQUISA

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do da Universidade Brock, Protocolo número 19-061-FLETCHER.

COMO REFERENCIAR

FLETCHER, Tim; HORDVIK, Mats Melvold. Miscibilidade em abordagens combinadas à prática de formação de professores(as) de Educação Física.

Movimento, v. 28, p. e28018, jan./dec. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122740>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/122740>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano].

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alan Patrick Ovens* Alex Branco Fraga**, Allyson Carvalho de Araújo***, Elisandro Schultz Wittizorecki**, Mauro Myskiw**, Raquel da Silveira**

*Universidade de Auckland, Auckland, Nova Zelândia

**Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil

*** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.