

O ensino *on-line* em período de confinamento: Perspetivas de estudantes-estagiários/as de Educação Física

Online teaching during lockdown: Physical Education
pre-service teachers' perspectives

Enseignement *online* en période de confinement: Perspectives
des enseignant-stagiaires d'éducation physique

Paula Batista^{[a]*}, Mariana Amaral-da-Cunha^[b], Elsa Silva^[c],
Kelly O'Hara^[d] & Amândio Graça^[a]

^[a] Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2D); Centro de Intervenção e Investigação Educativas (CIEE); Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.

^[b] Centro de Investigação em Desporto, Saúde e Desenvolvimento Humano (CIDESD);
Instituto Universitário da Maia, Maia, Portugal.

^[c] Centro de Investigação do Desporto e da Atividade Física; Centro de Estudos Interdisciplinares do Sec. XX, Universidade de Coimbra; Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, Portugal.

^[d] Centro de Investigação em Educação e Psicologia da UE, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Resumo: Explorar as vozes de estudantes estagiários/as de Educação Física acerca do processo de reconfiguração do ensino presencial para o ensino *on-line* foi o propósito deste estudo. Foram incluídas 48 narrativas de estudantes-estagiários/as de quatro instituições de ensino superior de formação de professores de Educação Física em Portugal. A análise temática teve como conceitos sensibilizadores os elementos essenciais para a transação educativa, as características pedagógicas que influenciavam as experiências dos/as alunos/as no uso de dispositivos digitais e o papel das emoções no aprender a ser professor/a. O empobrecimento do currículo, focado nas áreas da aptidão e dos conhecimentos, aliado à ausência de corpos (dos/as próprios/as estagiários/as e dos/as alunos/as) e de 'toque' comprometeu a aprendizagem de alunos/as e estagiários/as. A tecnologia, quando usada para promover o envolvimento, a comunicação e as interações, evitou que o espaço virtual se tornasse num 'não lugar'. Os imperativos burocráticos, de regulação e controlo, comprometeram a aprendizagem e a função formativa da avaliação. O sentimento dos/as estagiários/as foi de perda por não

* **Correspondência:** paulabatista@fade.up.pt

interagirem presencialmente com os/as seus/suas alunos/as, mas também foi um desafio e um reconquistar de espaço de agenciamento junto aos/às orientadores/as.

Palavras-chave: ensino remoto, estágio, tecnologia, emoções, identidade profissional

Abstract: This study aims to explore the voices of Physical Education pre-service teachers on online teaching during lockdown. Narratives of 48 Portuguese higher education institutions PETE programmes were analysed. A thematic analysis was conducted based on based on the essential elements of the educational transaction, the pedagogical characteristics that influence students' experiences in the use of digital devices, and the role of emotions in learning teacher apprenticeship. The curriculum impoverishment, focused only on fitness and knowledge, without personal contact (pre-service teachers and pupils) and touching, compromised pupils' and pre-service teachers' learning. Technology, when used in engagement, communication and interactions promotion, avoid virtual space to become an "empty place". Bureaucratic, regulatory and control demands compromise the formative role of assessment. The pupils' lack of face-to-face interaction in pre-service teachers' feelings also promote the challenges to increase agency space in their supervisor's relationship.

Keywords: remote teaching, school placement, technology, emotions, professional identity

Résumé: Le but de cette étude était d'explorer les voix des étudiants stagiaires d'Éducation Physique sur la reconfiguration de l'enseignement en classe pour un enseignement *online*. Le corpus de l'étude compris narratives de 48 enseignants-stagiaires appartenant à quatre institutions d'enseignement supérieur de formation d'enseignants d'Éducation Physique au Portugal. L'analyse thématique avait comme concepts sensibilisants les éléments essentiels de la transaction éducative, les caractéristiques pédagogiques qui influencent les expériences des élèves en usant des moyens informatiques et le rôle des émotions dans l'apprentissage à devenir enseignant. L'appauvrissement du curriculum, centré sur les domaines des aptitudes et des connaissances, accouplé à l'absence de corps (des stagiaires eux-mêmes et des élèves) et du "toucher", a dérangé l'apprentissage des élèves et des stagiaires. La technologie, lorsqu'elle est utilisée pour soutenir l'engagement, la communication et les interactions, a prévenu l'espace virtuel de devenir un "non-lieu". Les impératifs bureaucratiques, de régulation et contrôle ont gêné l'apprentissage et la fonction formative de l'évaluation. Le sentiment des stagiaires était de ne pas avoir interagi en personne avec leurs élèves, mais c'était aussi un défi et un regain d'espace d'agence avec les superviseurs.

Mots-clés: éducation à distance, stage, technologie, émotions, identité professionnelle

Introdução

A disseminação do Sars-Cov2 aportou transformações à escala mundial em todas as áreas estruturantes da sociedade (Chen et al., 2020), nomeadamente na educação. O crescimento ameaçador da primeira vaga pandémica a nível externo e interno levou o governo português a decretar o encerramento das escolas a 13 de março de 2020 e o confinamento em casa, afetando os/as estudantes de todos os níveis de ensino, que viram o seu processo formativo normal abruptamente interrompido e a vida social altamente estrangida. O ensino remoto passou a vigorar até ao final do ano letivo.

Neste cenário de emergência educativa sem precedentes, os/as professores/as em exercício e os/as estudantes estagiários/as (EE) do mestrado de ensino foram confrontados/as com as dificuldades, desafios e oportunidades (Flores & Gago, 2020) de, num tempo restrito, improvisarem formas de ensino remoto, tomando por referência as disponibilidades, possibilidades e limitações de acesso do ensino a distância (E@D).

Apesar de se proclamar a entrada na era digital (Pretto, 2011) e de se preconizar no E@D uma aprendizagem balizada pela agência, responsabilidade, flexibilidade e escolha da parte dos/as alunos/as (Bozkurt & Sharma, 2020), o sistema educativo, escolas, professores/as, alunos/as e famílias não estavam preparados/as para enfrentar a crise pandémica pela via *on-line* e, mais grave ainda, quem não dispunha de meios para o fazer via acentuadas as desigualdades de oportunidades educativas. Multiplicou-se a formação em novas tecnologias, ainda insuficientemente implementada nos programas de formação inicial e contínua (Gao et al., 2011), mas a pressão e impreparação amarravam o ensino *on-line* à transmissão de conhecimento, sem cuidar do envolvimento ativo dos/as alunos/as através do diálogo, da interação, da partilha, da colaboração e entreajuda (Calderón et al., 2020). A descrença e desconfiança de muitos/as professores/as e futuros/as professores/as e estudantes do ensino superior face à valia do ensino *on-line* (Baena-Morales et al., 2021) e o uso limitado dos recursos digitais empobrecem e descredibilizam os seus esperados benefícios. Como referem Monteiro e Leite (2020, p. 16):

Knowing that digital transformation is directly associated with innovation, creativity and the production of significant change, the use of digital technologies in higher education, especially for the transmission of information, in an uncritical and unidirectional way, can represent an obstacle for the digital transformation process.

Bozkurt e Sharma (2020) sublinham a importância do clima de empatia e afeto no E@D, o que implica investir em três tipos de presença – presença cognitiva, presença social e presença de ensino, desenvolvidas e fundamentadas no quadro concetual *Community of Inquiry* (CoI) de Garrison et al. (2000). Recentemente, Carrillo e Flores (2020) basearam-se neste quadro para

realizar uma revisão da literatura das práticas de ensino e aprendizagem *on-line* na formação de professores.

A ação e interação das presenças cognitiva, social e de ensino projetam-se no sucesso da experiência educativa fomentadora da aprendizagem na comunidade de ensino e aprendizagem *on-line* constituída por professores/as e alunos/as de cada turma. São presenças situadas, contextualizadas e constituintes da experiência educativa dessa comunidade concreta de ensino-aprendizagem.

This perspective views an educational experience, in its best manifestation, as a collaborative communication process for the purpose of constructing meaningful and worthwhile knowledge. Collaboration is seen as an essential aspect of cognitive development since cognition cannot be separated from the social context. (Garrison et al., 2000, p. 92)

Para examinar a influência da tecnologia e da pedagogia na experiência de aprendizagem *on-line* de estudantes do ensino secundário neozelandeses durante o confinamento do Covid-19, Yates et al. (2020) apoiaram-se no modelo concetual de Kearney et al. (2012), bem compaginável com as três presenças de Garrison et al. (2000). Os dados obtidos nas circunstâncias de ensino remoto de emergência deram visibilidade à presença de ensino, a uma pedagogia de apoio e de motivação, a par das três categorias centrais do uso do tempo e espaço *on-line* do modelo original de Kearney et al. (2012) – personalização (agência e customização), autenticidade (situacionalidade e contextualização) e colaboração (conversaço e partilha de dados). As circunstâncias forçadas de ensino remoto originaram a necessidade de colocar a pedagogia de apoio no centro do modelo e de fazer acentuar o seu contributo para a motivação, apoio à conversaço e à agência dos/as alunos/as; para a autenticidade das experiências de aprendizagem, através da representaço de contextos autênticos e da incorporaço dos seus próprios contextos físicos e sociais na aprendizagem; e para a colaboração através da proposta de atividades colaborativas e do fomento da interação verbal entre alunos/as e destes/as com o/a professor/a.

No caso particular da EF, os desempenhos, a comunicaço e a expresso não se fazem primordialmente através da verbalizaço ou da representaço gráfica, mas através dos corpos e do movimento com os propósitos de promover a literacia física dos/as alunos/as (Whitehead, 2001), de formar a/o cidadã/o desportivamente culto/a, competente e entusiasta (Siedentop, 1996), e/ou de preparar os/as alunos/as para a adoço de um estilo de vida ativo ao longo da vida (Sallis et al., 2012). O fecho das escolas e o confinamento dos/as alunos/as em casa fez emergir a preocupaço com o crescimento da inatividade e as repercussões negativas na sua saúde. Esta prioridade atribuída ao exercício físico e saúde no período de confinamento (Baena-Morales et al., 2021) vê-se refletida na literatura através de um espectro de perspetivas, desde as mais estritamente prescritivas de exercícios de condiço física (Chen et al., 2020), até às que procuram asso-

ciar as outras componentes do currículo (Burgueño et al., 2021). A predominância de perspectivas mais restritas nas plataformas *on-line*, ainda que possam ser ferramentas e recursos úteis num ambiente de emergência, não deixam de causar preocupação com o esvaziamento de outras componentes do currículo para além da condição física, do estritamente biológico (Heidorn, 2020; Rodríguez & Trybalski, 2020).

As restrições ao ensino da EF, impossíveis de contornar estando os/as alunos/as em casa, não dizem respeito apenas ao currículo (suspensão de todas as atividades curriculares que impliquem interações interpessoais), mas estendem-se também à pedagogia e à avaliação contínua dos/as alunos/as. Neste contexto, acentuam-se as formas diretivas e reprodutivas de ensino e aprendizagem, empobrecidas pelas dificuldades de observação, acompanhamento e fornecimento de *feedback* aos/às alunos/as, e fragiliza-se a avaliação dos desempenhos motores dos/as alunos/as (Baena-Morales et al., 2021; Jeong & So, 2020). A reconfiguração forçada do tempo e espaço de comunicação induz adaptações de emergência nas formas de ensino. Em tempos normais, o ensino de EF processa-se por atividades co-presenciais síncronas, sendo raras as assíncronas (normalmente trabalhos de grupo ou individuais que possibilitam aos/às alunos/as uma gestão autónoma da sua realização). Em tempos de confinamento, as atividades assíncronas, nalguns casos acompanhadas do convite à colaboração de membros do agregado familiar (Rodríguez & Trybalski, 2020), passam a articular-se com a realização de aulas síncronas, melhor ou pior viabilizadas pelas potencialidades e capacidade de aproveitamento dos meios digitais disponíveis.

Esta experiência de fecho forçado das escolas e de resposta de emergência aos requisitos de ensino e de formação nas condições de confinamento em casa de professores/as e alunos/as, de formadores/as e formandos/as, reflete-se inexoravelmente na expressão e interconexão dos elementos e fatores críticos de construção da identidade profissional dos/as EE (Cunha et al., 2014), nas perceções, significados, imagens e autoconhecimento de si como professores/as (Rodrigues & Mogarro, 2019), do que pode e não pode ser ensinado nestas circunstâncias e de como isso se reflete na suas emoções, motivação e perceção de competência; do grau de importância, utilidade, confiança e satisfação que os meios digitais lhes podem proporcionar na sua prática de ensino e na aprendizagem da profissão; do *feedback* e reconhecimento que recebem dos/as alunos/as (dos pais), dos meios e recursos disponibilizados pela escola e faculdade, da colaboração com os/as colegas e professores/as e, em especial, da orientação e apoio emocional e pedagógico do/a orientador/a cooperante (OC) e do/a orientador/a da universidade.

Conforme Zembylas (2005) enfatiza, aprender a ser professor envolve um misto de emoções embebidas na ideologia (crenças e objetivos pessoais), na cultura escolar (regras da escola e regulamentos internos) e nas relações de poder (em que medida cada EE é orientado/a por, ou para, o poder percebido).

À semelhança de outras áreas de formação inicial de professores, os/as estudantes-estagiários/as de EF viram interrompido o tão pretendido ensino face a face nas escolas e, conjuntamente com os/as professores/as cooperantes, tiveram que mudar radicalmente a natureza do ambiente da sua prática de ensino da disciplina (O'Brien et al., 2020), tiveram de conceber práticas sem a presença de corpos (seus e dos/as alunos/as; Varea & González-Calvo, 2020), agravando ainda mais os fatores de alienação do corpo, da corporeidade, do movimento nas aulas de EF (Lambert, 2020). Além da necessidade de reconfigurar as práticas corporais, o sentir-se como professor/a e o espaço de agenciamento profissional dos/as estudantes-estagiários/as, essenciais ao seu processo formativo (Edwards, 2015; Juutilainen et al., 2018), foram postos à prova, exigindo um reiniciar de processos negociais com os/as professores/as cooperantes e com os/as alunos/as.

Face ao impacto do vivido, este estudo teve como propósito central explorar as vozes de estudantes estagiários/as de EF de quatro instituições de formação em Portugal (três públicas e uma privada) acerca do processo de reconfiguração do ensino presencial para o ensino *on-line*.

Para responder a este propósito, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: 1) qual o foco e como se processou a reconfiguração do processo de ensino durante o período de fecho das escolas? 2) que agenciamento assumiram os/as estagiários/as (percecionaram que lhes foi atribuído) nesse processo de reconfiguração? 3) como experienciaram o ensino *on-line*, como o viram sentido pelos/as seus/suas alunos/as e que impacto teve neles/as? 4) que implicações percecionaram para a sua formação?

Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa procurou captar as experiências (Clandinin, 2007) de EE de EF através das suas narrativas relativas ao processo de reconfiguração da sua ação ditada pela situação de confinamento, com o foco na compreensão dos sentidos e identidades (Bolívar & Domingo, 2019) postos à prova nesta melindrosa experiência.

O contexto de estágio

O estágio incorpora duas componentes: a Prática Pedagógica em contexto real de ensino, nas escolas, e o Relatório Final, defendido perante um júri em sede de provas públicas. Tem como objetivo a integração do/a EE nos contextos de docência, de forma progressiva e orientada, através do desenvolvimento das competências profissionais no âmbito do ensino da EF

nas seguintes áreas de desempenho (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio): a) Organização e gestão do ensino e da aprendizagem; b) Participação na escola e relações com a comunidade; e c) Desenvolvimento profissional. Para a operacionalização do estágio, as instituições de ensino superior (IES) estabelecem protocolos com uma rede de escolas cooperantes (públicas e privadas) para acolher grupos de dois/duas a quatro EE (núcleo de estágio) orientados/as por OC da respetiva escola, em colaboração com o/a orientador/a da faculdade. Os/As EE são responsáveis por lecionar aulas de EF supervisionadas, numa ou mais turmas do/a OC e/ou numa turma partilhada com outro/a(s) EE, bem como praticar um conjunto de atividades não letivas inerentes ao papel de professor. Regra geral, a prática pedagógica supervisionada abrange os dois grupos de recrutamento de EF (690 – 3.º ciclo e secundário; 260 – 2.º ciclo), podendo nalguns casos estender-se ao 1.º ciclo. No período de confinamento, a lecionação de cada EE ficou praticamente restringida a uma turma do 3.º ciclo ou secundário.

Participantes

Os/as participantes são oriundos/as de quatro instituições universitárias das regiões Norte e Centro de Portugal. De um universo de 174 EE (62 da IES1, 51 da IES2, 15 da IES3 e 46 da IES4) que entregaram o Relatório Final sobre as práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas no ano letivo 2019/20, e defendidos publicamente entre julho e setembro de 2020, procedeu-se a um processo de amostragem não-casual por quotas, tomando por referência a inclusão de 25% dos/as EE de cada instituição (Walliman, 2006). A amostra ficou constituída por 48 EE, sendo 17 da IES1, 14 da IES2, cinco da IES3 e 12 da IES4; 30 do sexo masculino e 18 do feminino; com idades compreendidas entre os 22 e os 30 anos. O anonimato e a confidencialidade foram garantidos pela atribuição de códigos numerados às IES e aos/as EE.

Procedimentos de recolha

O *corpus* do estudo foi constituído por todos os excertos ligados ao confinamento e ao ensino *on-line* extraídos dos Relatórios Finais dos/as EE selecionados/as. Estes documentos, acessíveis através do acervo digital das bibliotecas de cada instituição, foram examinados para detetar em toda a sua extensão (entre 50 a 190 páginas) a totalidade de passagens reportadas às experiências ocorridas nos segundo e terceiro períodos letivos de 2019/20. Estas passagens, convenientemente contextualizadas, foram copiadas e introduzidas no programa informático de análise qualitativa QSR NVivo 13.

Procedimentos de análise

Foi efetuada uma análise temática das narrativas dos/as EE, tomando como quadros conceituais sensibilizadores os elementos essenciais para a transação educativa de Garrison et al. (2000), as características pedagógicas que influenciam as experiências dos/as alunos/as no uso de dispositivos digitais (personalização, autenticidade e colaboração) de Kearney et al. (2012) e o papel das emoções no aprender a ser professor (Zeymyblas, 2003). Na primeira fase de análise, procedeu-se a uma codificação aberta, linha por linha, para reter as ideias relevantes transmitidas pelos/as EE. A segunda fase da codificação consistiu numa revisão, refinamento e reorganização mais focada e seletiva, conjugada com a elaboração de memorandos analíticos para refletir e fundamentar as decisões tomadas e as possibilidades explicativas, estabelecendo um diálogo permanente e interativo entre teoria, quadro analítico e dados (Patton, 2002). Este processo recursivo de comparação constante e de interação de três fluxos concorrentes de condensação de dados, representação de dados e extração e verificação de conclusões foi mantido até à sua saturação (Miles et al., 2014). Desta análise resultaram os seguintes temas: 1) Da descaracterização curricular às decisões pedagógico-didáticas; 2) Avaliar o fracasso formativo; 3) Os usos da tecnologia; 4) Espaço virtual, um “não-lugar”; 6) Perceções, emoções e agência.

Resultados

Da descaracterização curricular às decisões pedagógico-didáticas

Os estagiários salientaram que o ensino *on-line* veio mudar radicalmente o desenvolvimento do currículo em EF, tanto na sua extensão, como na sua natureza. Além da diminuição da carga horária, adotada em muitas escolas, as áreas curriculares foram estranguladas, comprometendo o ecletismo e a natureza experiencial da disciplina.

Existiu a necessidade de realizar um reajuste ao planeamento perante a situação atual. Assim, este reajuste foi desde a carga horária, ao método de ensino e à forma de atuar. Com isto, para a EF ficou definido que iriam ocorrer duas aulas semanais com duração máxima de 25 minutos, podendo a aula ser assíncrona ou síncrona. (IES2-EE03)

Considerando as diretrizes do Ministério da Educação, das direções das escolas e dos grupos de EF, a realização de aulas síncronas e assíncronas, com periodicidades distintas, recorreu a plataformas como o *Microsoft Teams*, *Classroom*, *Moodle*, *Zoom*, *Skype*, *WhatsApp*, e Escola Virtual. As aulas síncronas, não abrangendo todas as escolas na fase inicial, ganharam espaço

no 3.º período, embora com periodicidade e duração variáveis. As aulas assíncronas, intercaladas com as síncronas, versaram, essencialmente, o trabalho individual dos/as alunos/as. Se em alguns contextos a autonomia dos/as alunos/as se materializou na realização de trabalhos ou na replicação dos conteúdos das aulas síncronas, como os circuitos de condição física, noutros procurou estimular os/as alunos/as a envolverem-se com a matéria de ensino.

Para as aulas assíncronas foram criados desafios (exercícios físicos e alimentação saudável) todas as semanas, para motivar os alunos. Para as aulas síncronas optou-se por realizar treinos físicos (funcionais, tabata, hit,...). (IES4-EE01)

As áreas da aptidão e dos conhecimentos ocuparam, quase por completo, o espectro curricular. Assistiu-se, assim, a um esvaziamento da área das atividades desportivas (jogos desportivos coletivos, ginástica, atletismo, ...), remetidas, quando muito, à transmissão de conceitos (regras, história, descrição técnico-tática, ...). Nalguns casos optou-se por introduzir informação relativa a modalidades menos familiares.

Foi definido que iriam ser abordadas as modalidades alternativas presentes no Programa Nacional de Educação Física, selecionar algumas, e deixar os alunos escolher, sobre qual pretendiam saber mais. (...) sendo que os alunos optaram pelo esquí e tiro com arco. No que respeita à parte teórica foram abordadas as regras, regulamentos, gestões técnicas e as diferentes modalidades no contexto de esquí. (IES3-EE01)

As narrativas dos/as estagiários/as evidenciaram o enfoque no conhecimento proposicional, com exceção da área da aptidão física em que se tentou articular o fazer com o compreender e o aplicar.

Dada a impossibilidade de incluir, no processo ensino e aprendizagem, atividades práticas relativas à área das Atividades Físicas, área estruturante do currículo da EF, a atividade pedagógica foi, prioritariamente, orientada para os seguintes propósitos: A) Manutenção e/ou elevação da aptidão física, na perspetiva da saúde e do bem-estar; B) Aprendizagem dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física. (IES4-EE07)

Esta área da aptidão física, central na intervenção dos/as estagiários, revestiu-se de diferentes roupagens, desde a mera prescrição de exercícios, limitada à execução de circuitos pré-definidos, elaborados pelo/a professor/a ou por terceiros, passando pela colocação de desafios sob o formato de jogos (Monopólio *Fit*, Jogo da Glória, ...), até ao trabalho em total autonomia, em que os/as alunos/as eram convidados/as a elaborar o seu próprio plano de treino, concretamente no ensino secundário. De salientar as tentativas para colocar os/as alunos/as a trabalhar colaborativamente para favorecer o envolvimento e aprendizagem.

A realização do vídeo (por parte dos alunos) a demonstrar, a explicar como realizar o exercício e a sua importância para o desenvolvimento da condição física foi uma estratégia muito positiva. Primeiro, porque foi importante perceber se os alunos estavam a realizar os exercícios corretamente e pudemos dar *feedbacks* para melhorar a qualidade da execução. Segundo, para perceber se sabiam como realizar o exercício e se o conseguiam explicar. Por último, porque permitiu perceber se sabiam o porquê de realizarem os exercícios e os benefícios que poderiam ter com a sua prática regular. (IES1-EE02)

Foram também propostos alguns desafios em que os alunos tinham de realizar um exercício de destreza e enviar um vídeo ou observação acerca da sua realização. Devido aos alunos gostarem deste tipo de desafios e de forma a aumentar a sua interação, foi proposto um trabalho de grupo, em que tinham de encontrar um exercício adequado, enviar para o professor para posteriormente apresentar no fim de uma aula. (IES1-EE07)

Não obstante a centração do currículo nas áreas da aptidão física e dos conhecimentos, outras áreas foram resgatadas na tentativa de quebrar a monotonia e a crescente desmotivação dos/as alunos/as à medida que o ano letivo avançava. A busca da novidade levou inclusive um/a EE a lecionar uma aula de culinária. Com os propósitos de incutir ludicidade às práticas e de colocar os/as alunos/as no centro do processo, a dança e os jogos tradicionais e populares foram incorporadas em alguns planeamentos, procurando incluir as famílias nestas atividades. Com esta última estratégia, os/as estagiários/as almejavam combater a ausência de interação presencial, essencial à aprendizagem em EF.

O segundo período não foi a mesma coisa. Faltava a interação presencial, ver o que estava a ser feito e poder intervir de forma efetiva. Isso não foi possível e foi bastante clara a falta de motivação dos alunos, principalmente pelo tipo de respostas dadas e pela interação muito reduzida. (IES1-EE04)

Todas as semanas foi lançado um pequeno desafio [em] que os alunos deveriam filmar a sua execução e enviar para o “*Classroom*” ou para o grupo do “*WhatsApp*”. Este desafio desenvolveu a interação entre a turma, e muitas das vezes entre a família, pois muitos dos alunos desafiavam os pais em casa. (IES1-EE014)

Os usos da tecnologia

Ainda que com graus diversos de interatividade e de presença cognitiva, social e de ensino, os/as estagiários/as rapidamente se adaptaram à inclusão das novas ferramentas tecnológicas. Já os/as alunos/as, nem todos/as tiveram a mesma facilidade de aceder aos meios telemáticos. Os/as socialmente mais vulneráveis enfrentaram grandes dificuldades, ficando remetidos a um isolamento ainda maior, agudizando-se as desigualdades já tão presentes no sistema de ensino.

A falta de material tecnológico por parte das famílias foi um dos grandes problemas do ensino a distância. Apesar de as escolas procurarem inverter estas situações e reunirem materiais para empréstimo, nem sempre conseguiram atender a toda a população. (...) Uma das questões mais relevantes centra-se na questão de igualdade de

oportunidades de acesso ao ensino. O facto é que, nem todos os alunos que frequentam a escola possuem um computador próprio ou internet na sua residência. Existem ainda casos em que os encarregados de educação necessitavam do computador que tinha que ser partilhado por todo o agregado familiar. (IES1-EE03)

Face às dificuldades de garantir o ensino *on-line* a alunos/as desfavorecidos/as, os/as EE procuraram vias de apoio alternativas e recorreram a processos de comunicação complementares, quer tecnológicas (telemóvel, *WhatsApp* e *e-mail*), quer a fichas de tarefas e de informação de apoio que os pais iam buscar à escola.

O uso de cunho instrumental da tecnologia foi a marca mais acentuada no ensino *on-line*. As oportunidades de aprendizagem tenderam a ser descontextualizadas e não situadas. Apesar desta instrumentalização, alguns/mas estagiários/as encararam as tecnologias como um complemento à ação pedagógica do/a professor/a, utilizando-as para fomentar a comunicação (verbal e escrita) com os/as alunos/as e entre eles, exponenciando a partilha, a colaboração e as interações, tão ausentes neste ensino. O desígnio de autonomia dos/as alunos/as também foi potenciado com estes recursos.

A primeira tarefa consistia na realização e gravação dos exercícios com que eles mais se identificassem, em que os objetivos passavam por incentivar os alunos para a prática de atividade física em casa de forma autónoma e promover a utilização das plataformas digitais para aumentar a partilha e troca de experiências de forma virtual, entre todos os alunos da turma. (IES4-EE10)

Não obstante a exponenciação da instrumentalização dos meios telemáticos, também existiram aspetos positivos, designadamente a criação de espaços de colaboração e de interação entre alunos/as e entre professores/as. No caso dos/as alunos/as, alguns processos chegaram a envolver as famílias. Já os/as professores/as, apoiaram-se, colaborando na procura de ultrapassarem as dificuldades que iam surgindo. Cada um/a partilhava aquilo que sabia, auxiliando os/as outros/as. Isto aconteceu entre os/as professores/as em geral, entre os/as de EF e, de forma mais acentuada, entre o/a OC e os/as estagiários/as.

A nova realidade forçou um trabalho cooperativo de toda a comunidade escolar, incluindo um esforço dos alunos e dos encarregados de educação. A utilização e a familiarização dos docentes com as novas tecnologias também foram um desafio. (IES1-EE05)

Avaliar, o fracasso formativo

Se nos processos de condução do ensino se assistiu a rasgos de criatividade e dinâmicas distintas na procura de manter os/as alunos/as “ativos/as” e envolvidos/as, na avaliação, as dificuldades de adaptação à nova realidade foram muito marcadas, tanto pela parca plasticidade das diretrizes escolares, como pelas conceções normativas prevalecentes entre os/as professores/as.

A avaliação sumativa deve ser o tipo de avaliação com menos “peso”. Contudo, esta escola possui um conjunto de grelhas a serem preenchidas por todos os docentes. Por assim ser, se um domínio ficasse por preencher teríamos “graves problemas”. Nesse sentido, em reunião de área disciplinar “o que ficou acordado foi fazer-se uma média da nota do domínio um (atividades físicas) e colocá-la no domínio dois (conhecimentos)”. (IES1-EE01)

Neste panorama, de fiscalização e prestação de contas, o sentimento que imperou entre os/as estagiários/as foi de desalento pela incapacidade de regulação e controlo do processo, principalmente quando não exploraram a autonomia e a responsabilidade dos/as alunos/as, mantendo o foco no controlo dos níveis de desempenho nas tarefas prescritas.

Como avaliar o que não é visível? Como é que um professor pode avaliar a qualidade da participação se o aluno mantém a câmara desligada durante a aula? Os professores podem apenas sensibilizar os alunos para participarem nas aulas com as câmaras ou os microfones ligados, mas, se escolhem não o fazer, como é possível avaliar? Existiram alunos com uma participação muito insuficiente [e que] veem a sua classificação mantida no terceiro período. Os professores pouco ou nada podem fazer, pois a escola mantém o princípio de não prejudicar os alunos e apenas quem nunca esteve presente nas aulas pode ver a sua classificação reduzida em um valor. (IES1-EE04)

As tentativas de controlar o que não é controlável, recorrendo a fórmulas desajustadas às tarefas e aos objetivos, foram marcas transversais, gerando, frequentemente, sentimentos de desconfiança em relação aos/às alunos/as. De salientar que, na conceção de algumas tarefas, a preocupação residia em como avaliá-las e não no que representavam para a formação dos/as alunos/as.

O grupo de EF decidiu adaptar os instrumentos de avaliação às dimensões da avaliação da seguinte forma: os questionários corresponderam às atividades físicas e aos conhecimentos (55% da nota final), o vídeo do circuito correspondeu à aptidão física (15% da nota final) e o cumprimento das tarefas, a pontualidade e a assiduidade corresponderam às atitudes (30% da nota final). Para a avaliação do circuito de treino, o grupo de EF criou uma grelha destinada exclusivamente para a avaliação dos vídeos. Esta continha quatro elementos para avaliar em cada exercício; a execução, a frequência/ritmo, o posicionamento e a sequência do circuito. A avaliação neste período não foi fácil, devido a alguns alunos não apresentarem tarefas e não participarem nas atividades, o que reduz o número de ferramentas de avaliação. (IES4-EE11)

Pese embora a preponderância da “*excelização*”, houve casos em que a questão classificativa não se sobrepôs. A assunção de que o importante era o bem-estar dos/as alunos/as correu para a valorização da participação e comprometimento dos/as alunos/as com as tarefas. Não obstante o percurso ser marcado pelo embargo de presença na escola, as interações e dinâmicas de auto e heteroavaliação adotadas permitiram enriquecer o envolvimento, permitindo superar, parcialmente, a ausência da presença física e as limitações de acesso de alguns/mas alunos/as aos meios tecnológicos.

Apresentação do produto final: Apresentar nas aulas síncronas os trabalhos e vídeos desenvolvidos no treino funcional e no Atletismo. Avaliar o processo: Não sendo apenas o professor a avaliar o trabalho realizado, mas incluir os alunos na partilha de opiniões e *feedbacks* sobre o trabalho dos colegas, críticas construtivas, com o intuito de melhorarem nas ocasiões seguintes. (IES1-EE05)

Espaço virtual, o fantasma de um “não-lugar”

As narrativas dos/as estagiários/as deixaram transparecer a enorme perda que representou o ensino remoto. Os/as alunos/as transformaram-se em referenciais ausentes, em lugares anónimos, obstaculizando a criação de empatia e de proximidade.

Por outro lado, devido à proteção de dados e aos direitos de imagem, este estilo de ensino caracterizou-se de difícil contacto, dado ter um carácter mais teórico do que prático, o que provocou em nós o sentimento de um PEA [processo de Ensino-Aprendizagem] inacabado pois, a nossa disciplina, é por natureza prática. (IES2-EE02)

É completamente diferente perguntar a alguém “o que se passa?” pessoalmente ou via e-mail. Muitas vezes, os alunos pareceram-me desmotivados nos vídeos, e, quando os questionava acerca do porquê, senti que não se abriam tanto como se estivéssemos a falar pessoalmente, daí o passarmos a realizar mais sessões síncronas. (IES1-EE04)

Com o avançar do ano letivo, as janelas pretas indiferenciadas e, na maioria das vezes, “mudas” foram ganhando espaço. Assistiu-se, gradualmente, a uma desafetação dos/as alunos/as, não apenas pelo estreitamento do currículo, mas, principalmente, pela ausência de interações presenciais e de contacto físico. A impessoalidade e a imaterialização, descorporização das interações, ganharam lastro nos vários contextos, isto apesar das diferentes estratégias de comunicação utilizadas pelos/as estagiários/as para tentarem estabelecer laços de proximidade com os/as alunos/as.

As dificuldades da comunicação acentuaram-se durante o ensino a distância, pois os alunos encontravam-se em pequenos quadrados e muitas das vezes podiam esconder-se atrás de um ecrã preto. (IES1-EE02)

Dar aulas através da plataforma *Zoom* foi estranho uma vez que deixei de ter o barulho que estava habituado a ter na aula, por isso, às vezes pensava “será que me estão a ouvir?”. (IES3-EE07)

Em contraponto com o distanciamento crescente para com a disciplina em contexto virtual – muito notório em alunos/as de níveis de empenhamento mais elevados nas aulas presenciais –, alguns/mas alunos/as menos dados/as à participação na aula encontraram conforto no espaço virtual, não só pelo foco curricular ser o conhecimento, mas pela individualização das interações com o/a professor/a através de ferramentas como o *WhatsApp* e o *e-mail*.

Este foi o acontecimento mais curioso: alunos anteriormente desmotivados apresentaram mais motivação nas aulas digitais, enquanto que alunos anteriormente motivados apresentaram maior desmotivação, ao ponto de alguns destes últimos deixarem de aparecer nas aulas ou participar nelas com a câmara desligada. (IES1-EE09)

Perceções, emoções e agência

No decurso da reconfiguração das suas práticas em contexto de estágio, os/as EE reportaram experiências pessoais e emocionais, incluindo o modo como se viam a eles/as próprios/as e aos/às outros/as e a forma como pensavam que eram vistos pelos/as outros/as. O desafio foi enorme não apenas para eles/as, mas para todos os/as professores/as.

Este foi, provavelmente, um dos momentos mais disruptivos no meu processo formativo. (IES4-EE07)

Esta situação de pandemia veio colocar à prova as capacidades de todos professores... tiveram de se adaptar de forma rápida e inovadora à situação, para que a aprendizagem dos seus alunos não ficasse comprometida. A criatividade e as capacidades de adaptação e inovação tornaram-se fulcrais para a continuação do processo de ensino-aprendizagem. (IES1-EE03)

Em particular, o/a professor/a de EF, que viu a orientação curricular central da sua área disciplinar seriamente comprometida, aportou, inevitavelmente, sobejas alterações na sua identidade docente.

No planeamento deste processo deparámo-nos com uma das maiores dificuldades de toda esta realidade, visto que a nossa disciplina é fundamentalmente prática. (IES2-EE04)

A suspensão das atividades letivas presenciais foi sentida pelos/as EE com elevada apreensão, receio, estranheza e desapontamento, pelas interrogações sobre a forma como o seu estágio iria decorrer após as indicações centrais e se estariam preparados/as para corresponder a um desafio sem precedentes na história contemporânea da educação. Estas inquietudes encontram-se expressas fundamentalmente nas passagens dos seus relatórios, onde refletem sobre o modo como se perceberam.

Confesso que não foi um momento fácil para mim quando dei conta da realidade – ‘nunca mais vou voltar a dar aulas aos meus primeiros alunos... Acabou tudo... Sem aviso prévio.’ Foi duro, cruel não ter a oportunidade de me despedir da experiência que estava ainda a pouco mais de meio... (IES1-EE02)

A partir desse momento iniciou-se uma grande incerteza sobre como se iriam desenrolar as aulas no 3.º período letivo e o estágio. (...) ‘E agora? ‘Como vou terminar o meu estágio?’, ‘Será que não vou poder estar mais com os meus alunos?’, ‘Como é que vou dar aulas de EF em casa?’. (...) Com isto, senti-me desmotivado por ter sido interrompido o melhor ano da minha vida. (IES4-EE02)

Apesar das emoções negativas, os/as EE reconheceram que o novo contexto de ensino e aprendizagem também trouxe oportunidades de aprendizagem. Passado o desafio de reconfigurar o processo de ensino e aprendizagem, a generalidade dos/as EE reportou sentir uma elevada satisfação com a sua capacidade de solucionar problemas do ensino remoto, num processo elítico de inovar, adaptar, criar e recriar. Assinalando-os como momentos que os/as fizeram desenvolver-se como professores/as e ganhar protagonismo junto aos grupos de EF e OC. Estas perceções encontram-se ilustradas nos seus relatórios no modo como perceberam os/as outros/as e pensaram ser vistos/as pelos/as outros/as.

A pandemia não trouxe apenas efeitos indesejados. Trouxe também desafios novos, que não tínhamos vivido e que, por isso, nos obrigou a adaptar, e, por vezes, são estes desafios que nos fazem evoluir enquanto indivíduos e enquanto sociedade. (IES3-EE02)

O resultado é esplêndido. Decorreu tudo de forma muito positiva, muito natural, prazerosa e estimulante para todos os alunos. Os *feedbacks* que fui recebendo ao longo do período e no final foram muito favoráveis, deixando-me com a certeza de que tomei as melhores decisões. (IES1-EE11)

Na reconfiguração para o ensino *on-line*, os/as EE, pela facilidade de gestão e inclusão de novas ferramentas tecnológicas e pela capacidade de adotar estilos de ensino e modelos de instrução, como a descoberta guiada e o ensino invertido para o ensino *on-line*, que estimulavam uma participação mais ativa dos/as alunos/as, ganharam espaço e voz junto aos/as OC. Foi-lhes permitido refletir sobre o modelo de professor/a a distância que gostariam de adotar.

Quisemos (núcleo de estágio) ir além do que os restantes docentes do grupo de EF estavam a fazer, não queríamos ser *entertainers*, nem professores de aulas de grupo típicas de ginásio. Queríamos manter a nossa missão – ensinar novos conteúdos, ensinar habilidades motoras, criar rotinas, manter rotinas. (IES1-EE11)

Discussão

Os desafios enfrentados pelos/as professores/as, e em particular pelos/as EE, na edificação do ensino *on-line* foram múltiplos e não lineares (Flores & Gago, 2020). Atendendo às circunstâncias, recursos e competências, procedeu-se à reconfiguração do currículo, dos processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, pela necessidade de viabilizar novas formas de relação pedagógica, de comunicação e colaboração com os diversos membros da comunidade educativa, alunos/as, famílias, colegas, coordenadores/as e administradores/as.

Os/As EE assinalaram que inicialmente as decisões foram de sobrevivência, despidas de intencionalidade educativa, substituídas, no terceiro período, por decisões suportadas no coletivo de professores/as, estreitando algumas possibilidades e abrindo outras. Nesta fase, a cole-

gialidade interprofissional ganhou lastro, em contraponto com culturas sustentadas no individualismo que tendem a afastar os/as professores/as do conhecimento e *expertise* dos seus pares (Hargreaves & Fullan, 2020).

O coletivo, enquanto suporte à nova experiência educativa, exigiu um reequacionar e um realinhamento dos três sistemas de mensagem educativa, o currículo, a pedagogia e a avaliação (Penney et al., 2009), que, em alguns contextos, despoletou processos de indagação-reflexão, potenciadores da comunicação, da interação social, da colaboração e do apoio externo (professor/a e colegas), procurando o desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem de cada aluno/a (Lee, 2018).

Apesar de muitos/as denunciarem a parca literacia digital e a falta de investimento nesta área nos programas de formação de professores (Gao et al., 2011), houve estagiários/as que, sob a égide das decisões coletivas e em colaboração com os/as OC, assumiram a liderança da operacionalização do ensino *on-line*, superando os obstáculos da impreparação e revelando capacidade de adaptação e exploração das ferramentas digitais.

Se inicialmente algumas escolas optaram, sobretudo, por aulas assíncronas, à medida que o tempo avançou, as síncronas ganharam expressão, fruto do reconhecimento da urgência de estabelecer canais de comunicação mais diretos com os/as alunos/as. Independentemente do processo de organização, o que ficou bem patente é que a mera instrumentalização das ferramentas tecnológicas obstaculiza a relação pedagógica, leva à desafetação dos/as alunos/as e compromete a aprendizagem. Neste âmbito, Kearney et al. (2012) apontam o caminho, advogando que o espaço *on-line* deve ser um veículo para promover a motivação, apoiar as interações entre alunos/as e entre alunos/as e professor/a e para dar agência aos/às alunos/as. Importa, assim, que as experiências de aprendizagem sejam situadas, contextualizadas (autênticas), adaptáveis, requeiram agenciamento por parte dos/as alunos/as (personalização) e impliquem processos de conversação e de colaboração (entre alunos/as, professores/as e outros significantes; Garrison et al, 2000; Kearney et al, 2012). A necessidade de incorporar a literacia digital numa pedagogia do ensino superior, que coloque a tónica em preparar professores/as para serem facilitadores/as e não meramente transmissores/as e prescritores/as, remete para necessidade de re-imaginar o ensino, desvinculando-se do espelho do velho modelo de classes de estrutura e espaços estáticos (Strauss, 2020).

A literacia física dos/as alunos/as, enquanto capacidade de comunicar e de expressão através dos corpos e do movimento (Whitehead, 2001), ficou irremediavelmente comprometida tanto pelo estreitamento do currículo, como, principalmente, pelo modo como foi desenvolvido. A predominância de perspetivas prescritivas de exercícios de condição física (Chen et al., 2020), aliadas às da transmissão de conceitos sobre atividade física e saúde (Burgueño et al., 2021), marcaram indelevelmente as práticas, deixando claro que o ensino da EF ainda continua impreg-

nado de perspectivas biológicas, centradas no incremento da atividade física, sem ênfase na aprendizagem (Heidorn, 2020). Importa, assim, que o ensino da EF concorra para a emancipação dos/as alunos/as, promovendo a autoconfiança, a autorrealização e a participação relevante, humana e autónoma, numa perspectiva de bem-estar e preparação para a vida.

A tentativa de aliar estas perspectivas a outras componentes do currículo foram esporádicas, mas foram as que obtiveram mais êxito no envolvimento e afetação dos/as alunos/as à disciplina, porquanto o/a professor/a assumiu o papel de facilitador/a nas atividades de aprendizagem que visaram otimizar a presença cognitiva e social veiculadas por Garrison et al. (2020). Nestes cenários foram abandonados sistemas de *accountability*, principalmente na avaliação, pelo sentimento de impotência que aportavam e comprometimento da aprendizagem dos/as alunos/as.

Cuidar do espaço de aula, seja virtual ou não, é central à aprendizagem. A configuração pedagógica tem que fomentar o envolvimento cognitivo dos/as alunos/as, desafiando-os/as a refletir, a interagir, a comunicar abertamente, a estabelecer relações afetivas e a desenvolver sentimentos como a empatia. A escola (virtual ou física) não pode tornar-se num “não-lugar” que, nos termos de Augé (1996), arreda alguns atores, neste caso os/as alunos/as.

O desnorte inicial em que os/as EE se viram envolvidos fê-los/as retroceder ao princípio do estágio. Estar frente a uma câmara, aliado à nova configuração do espaço de aula, longe da segurança do ginásio, despoletou emoções de insegurança e de incapacidade semelhantes às vivenciadas no início do ano. Para Zembylas (2005), estas emoções podem impactar negativamente na autoestima dos/as professores/as, levando-os/as a duvidar das capacidades para ensinar, refletindo-se na sua identidade profissional.

Também o espaço de agenciamento teve que ser renegociado junto aos/às OC. As perceções acerca de nós e as que identificamos em outros significantes (alunos/as, orientadores/as, professores/as), aliadas aos significados e introspeção, são elementos críticos da construção da identidade profissional (Rodrigues & Mogarro, 2019), tal como as emoções, resultantes das crenças e objetivos pessoais, dos normativos da escola e das relações de poder, que envolvem o processo de aprender a ser professor/a (Zembylas, 2005).

Os desafios foram inúmeros, apelando ao desenvolvimento de competências importantes da identidade docente, como a flexibilidade, a adaptabilidade, a proatividade, a criatividade e o conhecimento necessário para potencializar as ferramentas digitais na melhoria do processo pedagógico.

Conclusão

A edificação do ensino *on-line* foi percecionada pelos/as EE como um enorme desafio, que aportou aprendizagens, mas, principalmente, perda pela ausência de interação presencial. O

trabalho colaborativo entre os/as professores/as enfatizou a importância da colegialidade na profissão docente. Os/as EE, não obstante a preparação digital, tiveram mais facilidade de adaptação, assumindo a liderança junto aos/às seus/suas OC na preparação e operacionalização do ensino remoto. As decisões curriculares desnudaram a prevalência das perspectivas biológicas no ensino da EF, bem como o fracasso das IES na desconstrução das experiências em EF que os/as EE transportam para a formação inicial. Contudo, foram os/as EE que procuraram introduzir processos mais centrados nos/as alunos/as e que conseguiram ir além da instrumentalização da tecnologia, usando-a para promover canais de comunicação e de interação que permitiram combater o isolamento a que muitos/as alunos/as estavam remetidos/as. A literacia digital na formação inicial deve reforçar a perspectiva de ensino centrada no aprender. A valorização do potencial do ensino *on-line* através da qualidade da componente experiencial e da componente social, colocando os afetos antes da matéria, os/as alunos/as a trabalhar em grupo, apesar de cada um/a estar na sua casa, foi a chave para combater a desafetação e a desmotivação dos/as alunos/as.

Referências bibliográficas

- Augé, Marc (1996). *Los “nos lugares”, espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*. Editorial Gedisa.
- Baena-Morales, Salvador, López-Morales, Juan, & García-Taibo, Olalla (2021). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos*, 39, 388-395. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80089>
- Bolívar, Antonio, & Domingo, Jesús (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Ediciones Octaedro.
- Bozkurt, Aras, & Sharma, Ramesh (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1). <http://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Burgueño, Rafael, Bonet-Medina, Alberto, Cerván-Cantón, Álvaro, Espejo, Rubén, Fernández-Berguillo, Francisco, Gordo-Ruiz, Felipe, & Gil-Espinosa, Francisco (2021). Educación Física en casa de calidad. Propuesta de aplicación curricular en educación secundaria obligatoria. *Retos*, 39, 787-793. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.78792>
- Calderón, Antonio, Scanlon, Dylan, MacPhail, Ann, & Moody, Brigitt (2020). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: Teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823961>
- Carrillo, Carmen, & Flores, Maria Assunção (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Chen, Peijie, Mao, Lijuan, Nassis, George, Harmer, Peter, Ainsworth, Barbara, & Li, Fuzhong (2020). Coronavirus

- disease (COVID-19): The need to maintain regular physical activity while taking precautions. *Journal of Sport and Health Science*, 9(2), 103-196. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.02.001>
- Clandinin, Jean (2007). *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*. SAGE. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4135/9781452226552>
- Cunha, Mariana, Batista, Paula, & Graça, Amândio (2014). Pre-service physical education teachers' discourses on learning how to become a teacher: (Re)constructing a professional identity based on visual evidence. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(Supl. 2), 141-171. <http://dx.doi.org/10.2174/1875399X01407010141>
- Edwards, Anne (2015). Recognising and realising teachers' professional agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 779-784. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044333>
- Flores, Maria Assunção, & Gago, Marília (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Gao, Ping, Wong, Angela, Choy, Doris, & Wu, Jing (2011). Beginning teachers' understanding performances of technology integration. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2), 211-223. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.567003>
- Garrison, Randy, Anderson, Terry, & Archer, Walter (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Heidorn, Brent (2020). Provide and protect the essential components. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(5), 3-5. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1748482>
- Jeong, Hyun-Chul, & So, Wi-Young (2020). Difficulties of online physical education classes in middle and high school and an efficient operation plan to address them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19). <https://doi.org/10.3390/ijerph1719279>
- Juutilainen Maaret, Metsäpelto, Riitta-Leena, & Poikkeus, Anna-Maija (2018). Becoming agentic teachers: Experiences of the home group approach as a resource for supporting teacher students' agency. *Teaching and Teacher Education*, 76, 116-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.013>
- Kearney, Matthew, Schuck, Sandra, Burden, Kevin, & Aubusson, Peter (2012). Viewing mobile learning from a pedagogical perspective. *Research in Learning Technology*, 20. <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.14406>
- Lambert, Karen (2020). Re-conceptualizing embodied pedagogies in physical education by creating pre-text vignettes to trigger pleasure 'in' movement. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 154-173. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1700496>
- Lee, Clare (2018). [Review of the book *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*, by D. Randy Garrison]. *Journal of Interactive Media in Education*, 2018, Review 1. <https://jime.open.ac.uk/articles/10.5334/jime.495/>
- Miles, Matthew, Huberman, Michael, & Saldaña, Johnny (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.

- Monteiro, Angélica, & Leite, Carlinda (2020). Digital literacies in higher education: Skills, uses, opportunities and obstacles to digital transformation. *RED – Revista de Educación a Distancia*, 21(65). <https://doi.org/10.6018/red.438721>
- O'Brien, Wesley, Adamakis, Manolis, O'Brien, Niamh, Onofre, Marcos, Martins, João, Dania, Aspasia, & Costa, João (2020). Implications for European physical education teacher education during the COVID-19 pandemic: A cross-institutional SWOT analysis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 503-522. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1823963>
- Patton, Michael (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE.
- Penney, Dawn, Brooker, Ross, Hay, Peter, & Gillespi, Lorna (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442. <https://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Pretto, Nelson (2011). O desafio de educar na era digital: Educações. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 95-118. <https://doi.org/10.21814/rpe.3042>
- Rodrigues, Filomena, & Mogarro, Maria (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100286>
- Rodríguez, Norma, & Trybalski, Maria (2020). Plan de continuidad pedagógica, educación física y estado de excepción. Estudio sobre la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-21. <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14088>
- Sallis, James, McKenzie, Thomas, Beets, Michael, Beighle, Aaron, Erwin, Heather, & Lee, Sarah (2012). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(2), 125-135. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Siedentop, Daryl (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In Stephen Silverman & Catherine Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Human Kinetics.
- Strauss, Valerie (2020, May 6). Cuomo questions why school buildings still exist – and says New York will work with Bill Gates to “reimagine education”. *Washington Post Answer Sheet*. <https://www.washingtonpost.com/education/2020/05/06/cuomo-questions-why-school-buildings-still-exist-says-new-york-will-work-with-bill-gates-reimagine-education/>
- Varea, Valeria, & González-Calvo, Gustavo (2020). Touchless classes and absent bodies: Teaching physical education in times of Covid-19. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1791814>
- Walliman, Nicholas (2006). *Social research methods*. SAGE.
- Whitehead, Margaret (2001). The concept of physical literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- Yates, Anne, Starkey, Anne, Egerton, Benjamin, & Flueggen, Florian (2020). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 59-72. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1854337>
- Zembylas, Michalinos (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(8), 935-948. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.005>