

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

Educação Física de Qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da Literacia Física

Dora Carolo, Martín Villalobos, João Martins

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7284>

Submetido em: 2023-11-02

Postado em: 2023-11-10 (versão 2)

(AAAA-MM-DD)

Justificativa da versão: Revisão das referências bibliográficas

Educação Física de Qualidade: Princípios, estratégias e práticas pedagógicas para desenvolvimento da Literacia Física

DORA CAROLO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5980-3129>

dcarolo@fmh.ulisboa.pt

MARTÍN VILLALOBOS²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9924-2039>

martin.gvillalobos@academicos.udg.mx

JOÃO MARTINS^{1,3}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2540-6678>

jmartins@fmh.ulisboa.pt

¹ Centro de Estudos em Educação, Faculdade de Motricidade Humana e UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

² Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México

³ CIPER, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal

RESUMO: A escola é um contexto social particularmente relevante no desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando o acesso a oportunidades de melhoria da saúde e o acesso a uma educação de qualidade de forma equitativa. Por ser a única disciplina do currículo escolar cujo foco combina o corpo e a competência física com aprendizagens baseadas em valores e na comunicação, a Educação Física é reconhecida pela UNESCO um meio privilegiado onde as crianças e jovens podem desenvolver as competências requeridas para serem bem-sucedidos enquanto parte ativa das sociedades do século XXI. A participação de qualidade na Educação Física é uma das vias mais importantes para assegurar o exercício de uma cidadania ativa e saudável, onde se inclui a tomada de responsabilidade e valorização da participação inclusiva em atividade física ao longo da vida. A Literacia Física, definida como o desenvolvimento integrado da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para praticar atividade física ao longo da vida, é considerada o resultado último da Educação Física de Qualidade. Este capítulo pretendeu dar um contributo para a sistematização de estratégias de intervenção pedagógica que visem o desenvolvimento da Literacia Física no contexto da Educação Física.

Palavras-chave: educação, currículo, literacia física, educação física de qualidade, atividade física, estilos de vida ativos.

Quality Physical Education: Principles, strategies and pedagogical practices for developing Physical Literacy

ABSTRACT: School is a particularly relevant social context for the individuals' development, providing access to opportunities to improve health and access to a quality education on an equitable basis. As the only subject in the school curriculum whose focus combines the body and physical competence with learning based on values and communication, Physical Education is recognized by UNESCO as a privileged environment where children and young people can develop the skills required to succeed as an active part of 21st century societies. Quality participation in physical education is one of the most important ways of ensuring active and healthy citizenship, which also includes taking responsibility and valuing inclusive participation in physical activity throughout life. Physical Literacy, defined as the integrated development of motivation, confidence, physical competence, knowledge and understanding to engage in physical activity throughout life, is considered the ultimate outcome of Quality Physical Education. This chapter aims to contribute to the sistematization of Pedagogical intervention strategies for the development of Physical Literacy in the context of Physical Education.

Key-words: education, curriculum, physical literacy, quality physical education, physical activity, active lifestyles

Educación Física de Calidad: Principios, estrategias y prácticas pedagógicas para el desarrollo de la Alfabetización Física

RESUMEN: La escuela es un contexto social especialmente relevante en el desarrollo de las personas, ya que proporciona acceso a oportunidades para mejorar la salud y acceso a una educación de calidad de forma equitativa. Al ser la única asignatura del currículo escolar cuyo enfoque combina el cuerpo y la competencia física con el aprendizaje basado en valores y la comunicación, la Educación Física es reconocida por la UNESCO como un medio privilegiado donde los niños y jóvenes pueden desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito como parte activa de las sociedades del siglo XXI. La participación de calidad en la Educación Física es una de las formas más importantes de garantizar el ejercicio de una ciudadanía activa y saludable, que incluye asumir responsabilidades y valorar la participación inclusiva en la actividad física a lo largo de toda la vida. La alfabetización física, definida como el desarrollo integrado de la motivación, la confianza, la competencia física, el conocimiento y la comprensión para practicar actividad física a lo largo de la vida, se considera el resultado último de una educación física de calidad. Este capítulo pretende contribuir a la sistematización de estrategias de intervención pedagógica dirigidas a desarrollar la Alfabetización Física en el contexto de la Educación Física.

Palabras-clave: educación, currículo, alfabetización física, educación física de calidad, actividad física, estilos de vida activos.

Introdução

A Literacia Física, descrita como o desenvolvimento integrado da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade pela prática de atividade física (AF) ao longo da vida (Whitehead, 2019a), é atualmente reconhecida como central nas agendas da Educação Física de Qualidade (EFQ) (Jurbala, 2015; Roetert & MacDonald, 2015; UNESCO, 2015, pp. 22-27), desporto (Higgs, Way, Harber, Jurbala, & Balyi, 2019; Jurbala, 2015) e saúde pública (Cairney, Dudley, Kwan, Bulten, & Kriellaars, 2019; Cornish et al., 2020), informando a mudança de políticas e práticas.

A nossa jornada de Literacia Física inicia-se no seio da vida familiar, onde pais e cuidadores proporcionam experiências e desafios que permitem às crianças aprender através da celebração e experiência da sua natureza incorporada em contacto com o ambiente que nos rodeia. De seguida, os vários estágios da educação formal, informal e o contacto mais alargado com a comunidade, proporcionarão oportunidades de contacto adicionais nas quais professores, treinadores, amigos e outros significativos facilitarão experiências de AF com impacto para o desenvolvimento da Literacia Física de cada indivíduo. À medida que avançamos na idade adulta, podemos tomar decisões informadas sobre o tipo, contexto e forma de interação com a AF que têm impacto nos nossos percursos únicos de Literacia Física ao longo das nossas vidas.

Durante a infância e adolescência, a escola é um contexto social particularmente relevante no desenvolvimento dos indivíduos, possibilitando o acesso a oportunidades de melhoria da saúde e o acesso a uma educação de qualidade de forma equitativa. Em paralelo, sabemos também que a infância é um período de desenvolvimento particularmente relevante para educar e influenciar a adoção e manutenção de estilos de vida ativos ao longo da vida (Sallis et al., 2000; Telama et al., 1997; Telama et al., 2014; Telama et al., 2005; WHO, 2018).

É neste quadro que identificamos a escola como contexto impar para a promoção de hábitos de vida ativos e saudáveis (*whole-school approach*), destacando o papel da Educação Física (EF), nomeadamente, pelo seu potencial para promover justiça social no acesso à educação e a oportunidades de proteção da saúde.

A EF é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como a única disciplina do currículo escolar cujo foco combina o corpo e a competência física com aprendizagens baseadas em valores e na comunicação, providenciando um meio pelo qual as crianças e jovens podem desenvolver as competências requeridas para serem bem sucedidos enquanto parte ativa das sociedades do século XXI (UNESCO, 2015a, 2021).

A Carta Internacional da Educação Física, Atividade Física e Desporto (UNESCO, 2015b) reforça o papel fundamental da AF e do desporto no desenvolvimento da Literacia Física, saúde, bem-estar e integração social ao nível individual e comunitário. Em particular, a Educação Física de Qualidade (EFQ) tem vindo a ser investigada enquanto impulsora da concretização de objetivos de desenvolvimento sustentável (Baena-Morales & Ferriz-Valero, 2023; Dudley & Cairney, 2020) e é atualmente considerada o meio mais efetivo para o desenvolvimento da Literacia Física, saúde e qualidade de vida de todas as crianças e jovens (UNESCO, 2021).

O que entendemos por EFQ tem vindo a ser discutido a nível internacional por investigadores (Dudley et al., 2022; Ho et al., 2021; McNeill et al., 2010; Onofre, 2018; Onofre et al., 2021; Onofre et al., 2012a, 2012b; Scheuer & Holzweg, 2014) e organizações diversas (AIESEP, 2014; ICSSPE, 2010; ODC, 2010; SHAPE, 2015; UNESCO, 2014, 2015b, 2021). No entanto, apesar da diversidade de atores envolvidos, existem aspetos comuns nestas diferentes iniciativas que nos importa reter e que se relacionam com a referência a princípios como a inclusão, o desenvolvimento holístico e a presença do aluno em interação com o ambiente como aspeto central do processo ensino-aprendizagem (Houser & Kriellaars, 2023; UNESCO, 2015a, 2021a), princípios também centrais na conceptualização da Literacia Física (Whitehead, 2013, 2019a). Atualmente, a Literacia Física é identificada de forma consistente e transversal como um resultado último da participação ativa numa EFQ (Durdin-Myers et al., 2018; Gleddie & Morgan, 2020; Lundvall, 2015; Roetert & MacDonald, 2015; UNESCO, 2015a).

O presente capítulo foi desenvolvido a partir da análise de áreas de impacto dos critérios de EFQ, situados ao nível das dimensões de processo e de produto (Scheure & Holzweg, 2014). Em sequência, definimos como objetivo desta publicação a sistematização de estratégias e práticas pedagógicas que podem potenciar o desenvolvimento da Literacia Física através de uma participação ativa na EFQ. Esta encontra-se organizada em dois tópicos principais. O primeiro tópico apresenta uma breve resenha histórica sobre a definição e advocacia pela EFQ; o segundo, remete o leitor para a integração do constructo de Literacia Física em modelos ecológicos de promoção de AF, destacando o papel da EFQ na construção de jornadas de Literacia Física durante a infância e a adolescência. Terminamos propondo estratégias ao nível do planeamento, avaliação e intervenção pedagógica que os professores podem aplicar nas suas aulas com o objetivo de apoiar o desenvolvimento da jornada individual de Literacia Física de todos e de cada um dos seus alunos.

A caminho dos 50 anos de Advocacia por uma Educação Física de Qualidade

A EF é reconhecida pela UNESCO como a única disciplina do currículo escolar que tem uma visão integrada do corpo e da mente, e que combina a competência física com aprendizagens baseadas em valores e na comunicação que providenciam um meio pelo qual as crianças e jovens podem desenvolver as competências requeridas para serem bem-sucedidos e parte ativa das sociedades do século XXI (UNESCO, 2015c, 2021).

As discussões sobre quais devem ser as finalidades, conteúdos e benefícios decorrentes da EF escolar são já antigas entre comunidades de profissionais do sector, investigadores e decisores políticos (Bailey, 2005; Bailey et al., 2009; Crum, 1993; Crum, 2017; Kirk, 2012; Quennerstedt, 2019). A publicação da Carta Internacional da Educação Física e Desporto em 1978 constituiu-se como um marco histórico nesta busca pela EFQ. Esta declaração afirmou pela primeira vez a EF como um direito fundamental e reforçou o seu papel na educação ao longo da vida, a urgência de alterações no desenvolvimento curricular, na formação de professores, na definição de políticas para provisionamento de equipamentos adequados à prática desportiva e destacou o valor acrescido da colaboração internacional e do desenvolvimento de políticas educativas (UNESCO, 1978).

A perceção da decadência da posição e presença da EF nos currículos escolares a nível mundial, despoletou durante a década de 70 e 80, e de forma particular nos anos 90, a proliferação de publicações, questionários nacionais e internacionais, assim como a tomada de posição e advocacia por parte de agências internacionais ou organizações continentais (c.f. EUPEA, ICSSPE) (Hardman, 2008b) acerca da EF escolar. A realização do [*“Berlin World Summit on Physical Education”*](#) (3-5 novembro de 1999) foi exemplo de uma iniciativa marcante para o desenvolvimento da EF mundial. Este evento foi preparado por cinco organizações internacionais¹ com o objetivo iniciar um projeto de investigação sobre o estado de desenvolvimento da EF em todo o mundo.

A publicação dos resultados (Hardman, 2003; Hardman, 2007, 2008a, 2008b) do primeiro questionário mundial sobre as condições de desenvolvimento da EF (Hardman & Marshall, 2000) serviu de base às discussões de Ministros do Desporto de diferentes países sobre a EFQ. Em consequente, foram emanadas conclusões² sobre o grave declínio da qualidade e quantidade de tempo consagrado ao ensino da EF e projetada a necessidade de se estudar formas de melhorar a oferta da EF para todas as crianças e jovens, incluindo aquelas com deficiência (Hardman, n.d.). Entre as iniciativas de investigação que neste período contribuíram para a sistematização do conhecimento sobre o estado de desenvolvimento da EF, destacamos as publicadas por *Kenneth Hardman* sobre o desenvolvimento da EF a nível global (Hardman, 2008a) e, particularmente no contexto europeu, (Hardman, 2003; Hardman, 2007, 2008b) que decorreram da aplicação da segunda versão do questionário mundial sobre a EF como resposta ao pedido das agências intergovernamentais para a monitorização regular do estado de desenvolvimento da disciplina (Hardman, n.d.). O segundo período de avaliação (2005-2007) revelou a efetiva existência de vontade política e preocupação em relação à tendência de marginalização da EF no seguimento das prioridades de ação resultantes do *“Berlin World*

¹ International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) - International Committee of Sport Pedagogy (ICSP), Association Internationale des Ecoles Supérieures d'Education Physique (AIESEP), Fédération Internationale d'Education Physique (FIEP), International Association of Physical Education and Sport for Girls and Women (IAPESGW), International Federation of Adapted Physical Activity (IFAPA), International Society for Comparative Physical Education and Sport (ISCPES).

² Reunião informal de Ministros do Desporto em Varsóvia (Polónia 12 e 13 de Setembro de 2002).

Summit on Physical Education”, pelo que foi em resultado desta e de outras iniciativas (c.f. Questionário do Conselho da Europa) que foram publicadas Recomendações Ministeriais sobre princípios de definição de políticas destinadas a remediar a situação da EF e do Desporto Escolar na Europa (Hardman, 2008b). Em paralelo, o consenso político em torno da EF e da sua relevância resultou no desenvolvimento de programas e boas práticas em todo o mundo, assim como na definição de medidas para otimização da qualidade da EF. Contudo, um resultado que se destacou desta segunda recolha foi a forma lenta como a definição de políticas públicas se transformou (ou não) em ações concretas na maioria dos países³ (Hardman, 2008a). Pelo exposto, a manutenção da monitorização do desenvolvimento da EF em todo o mundo e em cada país foi considerada crucial por organizações como o Conselho da Europa, a UNESCO e a Organização Mundial de Saúde - WHO (Hardman, 2008a). É neste enquadramento e com origem nas reuniões do *Intergovernmental Committee for Physical Education and Sport (CIGEPS)* que surge o terceiro “*World-wide Physical Education Survey*”. Esta terceira iniciativa de monitorização da EF a nível global teve como objetivo reavaliar o estado de desenvolvimento da EF nas escolas e providenciar os dados necessários para o estabelecimento de indicadores e princípios centrais associados à qualidade da EF e da formação de professores (UNESCO, 2014). O relatório final da terceira aplicação considerou um conjunto de oito⁴ indicadores de EFQ, associados a um modelo de necessidades básicas ou princípios centrais em EF e de princípios centrais para a formação de professores (UNESCO, 2014).

Nas últimas duas décadas, os estudos desenvolvidos sobre EFQ (e.g., Dudley et al., 2022; Hardman, 2008a, 2008b; Houser & Kriellaars, 2023; Martins et al., 2017; Onofre et al., 2012a, 2012b), a publicação de *standards* e tomadas de posição de instituições internacionais (e.g., AIESEP, 2014; ICSSPE, 2010; ODC, 2010; SHAPE, 2015; UNESCO, 2015c, 2017; WHO, 2018), assim como a publicação de diretivas e resoluções emanadas por instituições internacionais (e.g., European Commission, 2013; European Commission, 2015; Council of the European Union, 2013), informaram o desenvolvimento de políticas, projetos de investigação, bem como intervenções no âmbito da EFQ e da formação de professores. O projeto *European Physical Education Observatory - EuPEO* (Ref: 590560-EPP-1-2017-1-EN-SPO-SCP) é exemplo de uma iniciativa que proporcionou a criação coletiva de um sistema de monitorização ecológico e válido do desenvolvimento da EF no contexto europeu.

O Projeto EuPEO teve origem em experiências anteriores de estudo da EFQ no seio da *European Physical Education Association* (Onofre et al., 2012; Scheure & Holzweg, 2014; Carolo et al., 2021; Onofre et al., 2021). O racional estabelecido para justificação da relevância deste projeto evidenciou a urgência do estabelecimento de processos de monitorização regular da Educação Física, do Desporto Escolar e da Formação de Professores de Educação Física nos vinte e oito estados-membros da Comunidade Europeia (Carolo et al., 2021; Onofre et al., 2021). Em resposta a esta necessidade identificada, foi formado um consórcio composto por vinte e dois investigadores e representantes nacionais dos profissionais de EF, pertencentes a oito países europeus (Portugal, Irlanda, França, Alemanha, República Checa, Eslovénia,

³ Aumento dos tempos letivos e real aplicação do currículo; aplicação da legislação relativa à oferta de EF nas escolas, ao estatuto disciplinar, aos recursos materiais, humanos e financeiros; providência de equipamentos e instalações desportivas; formação de professores de qualidade e em número suficiente; tornar os currículos relevantes, particularmente em países onde existe pré-disposição para atividades – e.g., ginástica, jogos desportivos coletivos - direcionadas para o desporto de competição e a performance; eliminação de barreiras à oferta equitativa de EF; promover a relação escola-comunidade no que respeita à promoção de AF entre os mais jovens

⁴ 1) Situação geral da EF nas escolas, 2) Tempo alocado ao currículo de EF; 3) Estatuto da disciplina e dos professores de EF; 4) O currículo (finalidades e objetivos, áreas de atividade, questões de relevância e de qualidade, monitorização da qualidade de ensino); 5) Recursos para a EF (humanos, instalações e equipamentos); 6) Equidade (inclusão e género; inclusão e deficiência); 7) Parcerias; 8) Exemplos de “Boas Práticas”.

Hungria, Países Baixos – observador). Durante os três anos de elegibilidade do projeto (2018-2020) o consórcio desenvolveu a plataforma do Observatório Europeu de Educação Física, construindo e validando os instrumentos que o constituem com a finalidade de estabelecer pontes entre os sectores da educação, desporto e saúde pública. Esta missão de promover o trabalho colaborativo intersectorial advém da conversão de experiências anteriores de monitorização e avaliação da EFQ num sistema integrado compreensível e aplicável através do Manual EuPEO de Monitorização Externa (MEA) e de um *Toolkit* de Monitorização Interna (TIM) das práticas e organização escolar no que respeita a EF, Desporto Escolar e a outras formas de atividade física escolar (e.g., recreios ativos).

Recentemente, um novo consórcio de investigadores nas áreas da EF, atividade física, saúde e epidemiologia foi formado em torno do Global Observatory for Physical Education [GoPE!] (Martins, Onofre & Hallal, 2023). O GoPE! foi estabelecido em 2023, inspirado e suportado pelo GoPA! (*Global Observatory of Physical Activity*) (c.f. Ramirez Varela et al., 2023), com a finalidade de monitorizar educação física e a promoção da atividade física no contexto escolar, no que concerne a medidas políticas, de monitorização e de investigação a nível mundial. Especificamente, o GoPE! irá com uma periodicidade de 4 anos, a começar em 2024, lançar os Cartões de País, incidindo sobre as seguintes dimensões: Dados do país, Prevalência de AF, Políticas nacionais de EF (e.g. currículo, obrigatoriedade, tempo mínimo), Sistemas de monitorização das políticas de EF, e intervenções para promover a AF em educação física e contexto escolar. Para além dos Cartões de País, o GoPE! pretende criar uma rede mundial de investigadores e formuladores de políticas na área da EF, AF e promoção da saúde; publicações, um sítio eletrónico e outras iniciativas promotoras da qualidade da EF. Sistemas de monitorização da EF, assentes num racional com estas características e aplicados de forma regular, ainda que possam vir a ser mais desenvolvidos no futuro, são fundamentais para potenciar a nível mundial a qualidade da EF nas escolas e contribuir para as agendas da educação, saúde e para uma população com mais literacia física, mais ativa e saudável (WHO, 2022).

Literacia Física e Atividade Física Escolar: Quais os contributos da Educação Física de Qualidade a partir de uma visão ecológica da promoção da Atividade Física?

A Literacia Física pode ser entendida como a aprendizagem integrada, adquirida e aplicada através do movimento e em contextos de AF ao longo da vida (Keegan et al., 2019). A definição mais citada a nível global apresenta a Literacia Física como o desenvolvimento integrado da motivação, confiança, competência física, conhecimento e compreensão para valorizar e assumir a responsabilidade pela prática de atividade física (AF) ao longo da vida (Whitehead, 2019a).

A definição “Whiteheadiana” de Literacia Física remete-nos para uma visão monista, existencialista e fenomenológica (Whitehead, 2001, 2010) do desenvolvimento humano em interação com diversos contextos de AF e providencia um racional fundamental que nos auxilia na resposta às questões “Como se define a Literacia Física?” e “Qual o valor da Literacia Física?” (Whitehead, 2019a). A perspetiva existencialista direciona-nos para a noção de que os seres humanos se desenvolvem em interação com o ambiente que os rodeia (Whitehead, 2001, 2010). A noção monista refere que qualquer experiência irá afetar todos os aspetos do Ser devido à natureza holística do Homem, pelo que diferentes dimensões de desenvolvimento

humano são reconhecidas, mas nunca consideradas de forma isolada (Whitehead, 2001, 2010). Já a fenomenologia apoia-se na perspectiva existencialista e monista ao propor que em consequência do desenvolvimento individual através da interação com os ambientes, cada indivíduo irá desenvolver um percurso que lhe é próprio e uma visão particular do mundo através da percepção pessoal sobre as suas experiências (Taplin, 2019; Whitehead, 2001, 2013).

Por “desenvolvimento da Literacia Física” entende-se o desenvolvimento interdependente e integrado de atributos pertencentes aos domínios físico (e.g., competência física), afetivo (e.g., motivação, confiança, resiliência, autoeficácia), cognitivo (e.g., conhecimento e compreensão sobre o contexto e conteúdos, regras, gestão de risco, planeamento, etc.), social (cooperação, cultura e sociedade, ética) (Keegan et al., 2019; PL4L, 2021) que possuem um potencial de interação dinâmica e de influência mútua (Whitehead, 2010a, p. 14-17; Cairney et al., 2019). Assim, de forma global, construir percursos de Literacia Física ao longo da vida (que não se constroem de forma linear) implicará o investimento dos indivíduos no desenvolvimento de: 1) competência motora e aptidão física para que se movam e pratiquem AF; 2) disposições emocionais positivas (e.g., confiança, motivação, resiliência,) para que se movam e pratiquem AF; 3) compreensão sobre o “como”, o “porquê”, o “quando” e o “onde” se mover e ser fisicamente ativo, assim como dos fenómenos associados à prática de AF e Desporto e da sua relação com a saúde; 4) empatia, espírito colaborativo, sentido de pertença e de comportamentos éticos na relação com os outros e com o ambiente durante a prática de AF (Keegan et al., 2019).

A definição do conceito, assim como os atributos que os indivíduos devem perseguir na sua jornada de Literacia Física, são informados por um racional teórico e filosófico robusto (Whitehead, 2019c). Também as opções metodológicas quanto ao planeamento, avaliação de situações de prática; a gestão dos ambientes de prática/aprendizagem; e as estratégias de intervenção a adotar para desenvolvimento efetivo da Literacia Física são influenciadas pelo racional na base do conceito (Whitehead, 2019c), daí ser relevante dotar os profissionais de conhecimentos sobre as implicações práticas associadas à presença de tais racionais e princípios. A figura 1 ilustra a relação entre as bases filosóficas do conceito, a sua definição e aspetos-chave da aplicação prática da Literacia Física.



Figura 1. Relação entre as bases filosóficas do conceito, a sua definição e aspetos-chave de aplicação prática da Literacia Física. Adaptado de Whitehead (2019c).

A integração do constructo de Literacia Física em Modelos Ecológicos de promoção da Atividade Física

Modelos ecológicos e socioecológicos de comportamento humano foram desenvolvidos ao longo de décadas nas áreas de psicologia, sociologia, educação e saúde pública (Green, Richard & Potvin, 1996; Sallis, 1998). A sua relevância para o desenvolvimento de programas de intervenção sobre comportamentos de saúde é reconhecida (Sallis & Owen, 2015). O desafio para decisores políticos, investigadores e profissionais do terreno será desenvolver e aplicar modelos ecológicos de forma criativa, válida e consistente para gerar evidência do impacto que determinantes presentes a diferentes níveis têm sobre o processo de alteração dos comportamentos de saúde e criar intervenções efetivas na melhoria da saúde dos indivíduos (Sallis, Owen & Fisher, 2008).

Os modelos ecológicos ajudam-nos a compreender como os indivíduos interagem e são influenciados pelo seu envolvimento (Sallis et al., 1998), uma ideia que é coerente com uma visão existencialista de desenvolvimento da Literacia Física (Whitehead, 2001, 2010). Segundo esta perspetiva, o nível individual de mudança encontra-se integrado num *framework* juntamente com outros níveis externos de influência, pelo que alterações no comportamento não são exclusivamente atribuídas a um fator (Sallis et al., 1998), mas à interação e reforço recíproco de fatores existentes a diferentes níveis de influência (Golden & Earp, 2012).

A aplicação de modelos ecológicos tem-se tornado uma referência no desenvolvimento de intervenções de base comunitária para a promoção da AF (Sallis & Owen, 2015; Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr, 2006). Os estudos sobre as determinantes de AF apontam para que o conjunto único de experiências de AF de um indivíduo (Pot, Whitehead, Durden-Myers, 2018; Whitehead, 2010, 2019) seja condicionado por fatores sociais (interpessoais) e ambientais, para além dos individuais amplamente estudados (Bauman et al., 2012; Sallis et al., 2000; Van Der Horst, Paw, Twisk, & Van Mechelen, 2007; Yen & Li, 2019). É neste sentido que a natureza multidimensional da promoção da adesão e manutenção de comportamentos de AF ao longo da vida direciona a nossa reflexão para o possível lugar dos modelos ecológicos na operacionalização de programas de intervenção que visem o apoio ao desenvolvimento da Literacia Física (c.f. Pushkarenko, Causgrove, Dunn, & Goodwin, 2021; Carolo, Onofre & Martins, 2023).

A introdução de modelos ecológicos para desenvolvimento e aplicação de programas de intervenção sobre os níveis de Literacia Física poderá ser interpretada, numa primeira análise, como incoerente do ponto de vista filosófico, ao contrariar a definição original de Literacia Física enquanto disposição humana (c.f. Whitehead, 2001) cujo desenvolvimento não se prende necessariamente com processos sociais ou de aprendizagem ao longo da vida, mas com a concretização de um potencial individual inerente à sua condição humana em interação com o ambiente que o rodeia (existencialismo). No entanto, se olharmos para a Literacia Física como um constructo de aprendizagem (Keegan et al., 2019) e reconhecermos o ser humano como um ser social que não se desenvolve isolado dos seus semelhantes e da cultura/ambiente em que está integrado, encontramos argumentos a favor da aplicação de modelos ecológicos. A inclusão do constructo de Literacia Física na dimensão intrapessoal (figura 2) de modelos ecológicos criados especificamente para determinada atividade (e.g., natação em águas abertas) ou grupo etário (e.g., adolescentes) (McLeroy et al., 1988; Sallis & Owen, 2015) permitirá não só informar práticas de qualidade a nível micro sistémico (contexto de operacionalização das atividades – escola, clube, associação), tal como iremos descrever mais adiante neste capítulo,

mas também, informar mudanças alargadas na dinâmica social e cultural de uma comunidade ou país através da definição de políticas públicas e gestão de ambientes (macrossistema) (McLeroy et al., 1988, Sallis, 1998; Dudley, Cairney, Wainwright, Kriellaars & Mitchell, 2017), assim como apoiar a mudança a nível organizacional no sentido da alteração de serviços, mudança de práticas de gestão organizacional, identificação de desafios e problemas de intervenção prioritária (McLeroy et al., 1988; Sallis & Owen, 2015).

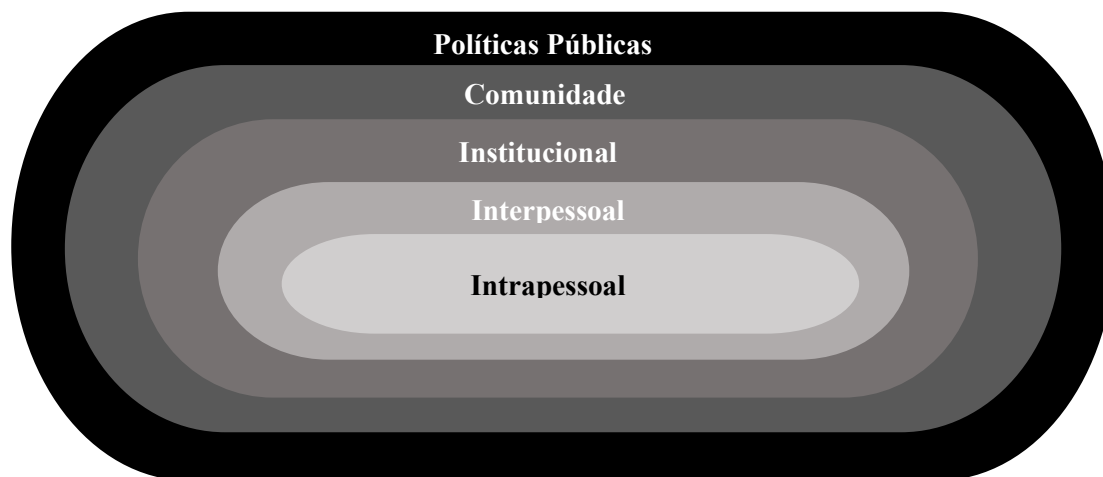


Figura 2. Modelo Ecológico de Promoção da Saúde (McLeroy, 1988).

Legenda (fig.2):
<i>Intrapessoal:</i> características do indivíduo, tais como conhecimentos, atitudes, comportamento, autoconceito, competências, etc. Isto inclui a história do desenvolvimento do indivíduo.
<i>Interpessoal:</i> redes sociais formais e informais e sistemas de apoio social, incluindo a família, o grupo de trabalho e as redes de amizade.
<i>Institucional:</i> instituições sociais com características organizacionais e regras e regulamentos formais (e informais) de funcionamento (e.g. escola, clube).
<i>Comunidade:</i> relações entre organizações, instituições e redes informais. Ambiente natural e construído.
<i>Políticas:</i> leis e políticas locais, regionais e nacionais.

O Modelo Ecológico de Promoção da Saúde (McLeroy et al., 1988), apresentado de forma gráfica na figura 2, constitui-se como um modelo geral que identifica diferentes níveis de influência na modificação de comportamentos da saúde, como a AF. Mais recentemente, este e outros modelos ecológicos (c.f. Bronfenbrenner, 1979) informaram o desenvolvimento de modelos de promoção da AF que permitiram aprofundar o conhecimento sobre os níveis de influência extra-indivíduo (e.g., ambiente social e cultural, políticas públicas) até então pouco explorados (c.f. Spence & Lee, 2003; Sallis, Cervero, Ascher, Henderson, Kraft & Kerr, 2006).

Apesar de encontrarmos argumentos científicos (c.f. McLeroy et al., 1988; Spence & Lee, 2003; Sallis et al., 2006; Yen & Li, 2019; Sallis & Owens, 2015) que suportam a perspectiva de integração do constructo de Literacia Física e respetivos princípios (nível intrapessoal) em modelos ecológicos de promoção da AF, devemos ressaltar que desenvolver programas de intervenção que abranjam toda a extensão de fatores sociais, ambientais e individuais que influenciam o comportamento humano pode ser inexecutável, pelo que se recomenda que as intervenções se foquem em pelo menos dois níveis de influência (Stokols, 1996), em fatores-chave e em contextos particulares de intervenção (Stokols, 1996; Sallis & Owen, 2015).

Atividade Física Escolar: A Educação Física como contexto crucial no desenvolvimento da Literacia Física na Infância e Adolescência

O **Modelo Ecológico de desenvolvimento da Literacia Física em Idade Escolar** (figura3) é proposto pelos autores deste capítulo como forma de ilustrar a integração de diferentes níveis de influência na promoção da AF na infância e adolescência, em diferentes contextos (McLeroy, 1988; Spence & Lee, 2003); a abordagem “*whole School*” de promoção da AF em meio escolar (WHO, 2022; Colabianchi, Griffin, Slater, O’ Malley & Johnson, 2015, Bailey et al., 2022) e o desenvolvimento da Literacia Física como fator mediador da saúde, bem-estar e qualidade de vida, com contributos para o desenvolvimento de indivíduos capazes de exercer uma cidadania ativa e saudável (Onofre, 2017).

O desenvolvimento da Literacia Física não se esgota na participação em AF escolar e na fase da infância, pelo contrário, é relevante ao longo da vida e tão importante para as crianças em idade pré-escolar e para a população adulta ou idosa como é para as crianças e jovens em idade escolar (Whitehead, 2013). No entanto, deveremos reconhecer que a infância é um período de desenvolvimento particularmente relevante para educar e influenciar a adoção e manutenção de estilos de vida ativos a longo prazo (Sallis et al., 2000; Telama et al., 1997; Telama et al., 2014; Telama et al., 2005; WHO, 2018). Nesta fase do desenvolvimento humano, a escola é um contexto privilegiado para promover uma oferta equitativa de oportunidades de desenvolvimento da Literacia Física, uma vez que é gratuita e o local onde a generalidade das crianças e jovens se encontram durante parte considerável do dia. Em sequência, será necessário que quando a escolarizada obrigatória e o acesso regular às infraestruturas desportivas da escola terminar, os jovens tenham desenvolvido a motivação intrínseca, a confiança, competência e conhecimentos necessários para praticar AF de forma autónoma e significativa (Dudley et al. 2017).

Olhar a escola como meio privilegiado para proporcionar oportunidades de desenvolvimento da Literacia Física, equitativas e de qualidade, implica a adoção da abordagem “*Whole-School*” (WHO, 2021) como parte de uma visão ecológica de apoio ao desenvolvimento da Literacia Física onde os fatores de ordem organizacional/institucional, comunitária e política/ambiental são considerados (figura 3). A abordagem “*Whole-School*” à promoção da AF em meio escolar remete-nos para a colaboração entre diferentes membros da comunidade escolar (e.g., direção, gestão intermédia, alunos, professores, pessoal não docente e pais) na promoção e implementação de oportunidades de prática de AF junto de todos os alunos, para que estes possam aumentar os seus níveis globais de AF enquanto se encontram no contexto escolar (Colabianchi et al., 2015).

Dentro desta lógica “*Whole-School*” de organização das oportunidades de AF em meio escolar (dois pilares centrais da figura 3) será relevante afirmarmos a EF como contexto de aprendizagem e promoção da AF de desenvolvimento prioritário e o principal alvo das políticas públicas (Kohl & Cook, 2013). Esta ideia é fundamentada pelo facto de a EF ser idealmente uma disciplina de frequência gratuita e obrigatória, dotada por princípios de inclusão e desenvolvimento multilateral, onde as crianças e jovens encontrarão professores (de EF) qualificados e potencialmente detentores das competências técnicas, pedagógicas e científicas necessárias para orientar os alunos nas suas jornadas individuais de desenvolvimento de Literacia Física.

A UNESCO foi a primeira organização internacional a explicitar o desenvolvimento de Literacia Física como resultado último da EFQ (Dudley & Cairney, 2020; UNESCO, 2014, p.

120). Em consequência desta e de outras menções sobre o lugar do desenvolvimento da Literacia Física dentro do currículo escolar (c.f. Haydn-Davies, 2010; Whitehead, 2010), também diferentes autores têm reforçado o desenvolvimento da Literacia Física como finalidade última da EF (Durden-Myers et al., 2018; Gleddie & Morgan, 2020; Lundvall, 2015; Roetert & MacDonald, 2015). No entanto, mesmo reconhecida a posição única da EF em relação à promoção da AF na escola (*European Parliamentary*, 2015), estudos empíricos têm identificado fatores de desenvolvimento da EF escolar que condicionam o seu posicionamento enquanto via imperativa de promoção da AF (Bailey, Ries & Scheuer, 2023):

1. Estatuto da disciplina é muitas vezes considerado mais baixo que o de outras disciplinas do currículo escolar;
2. Existem diferenças entre o previsto nas políticas educativas, currículos de EF e o que acontece na prática;
3. A maior alocação de tempo horário para a disciplina ocorre entre o 5º e 9º ano de escolaridade, diminuindo, geralmente, no ensino secundário;
4. Limitações ao nível dos recursos impactam negativamente o desenvolvimento da disciplina, sendo em muitos casos, impossível a oferta completa do currículo ou assegurar a sua coerência;
5. A presença de professores de EF no ensino primário é escassa;
6. Existe o risco de muitas crianças serem impossibilitadas de participar em experiências de aprendizagem de qualidade em EF ou excluídas por completo particularmente devido ao seu género ou condição de presença de alterações físicas, sociais ou emocionais de permanência variável.

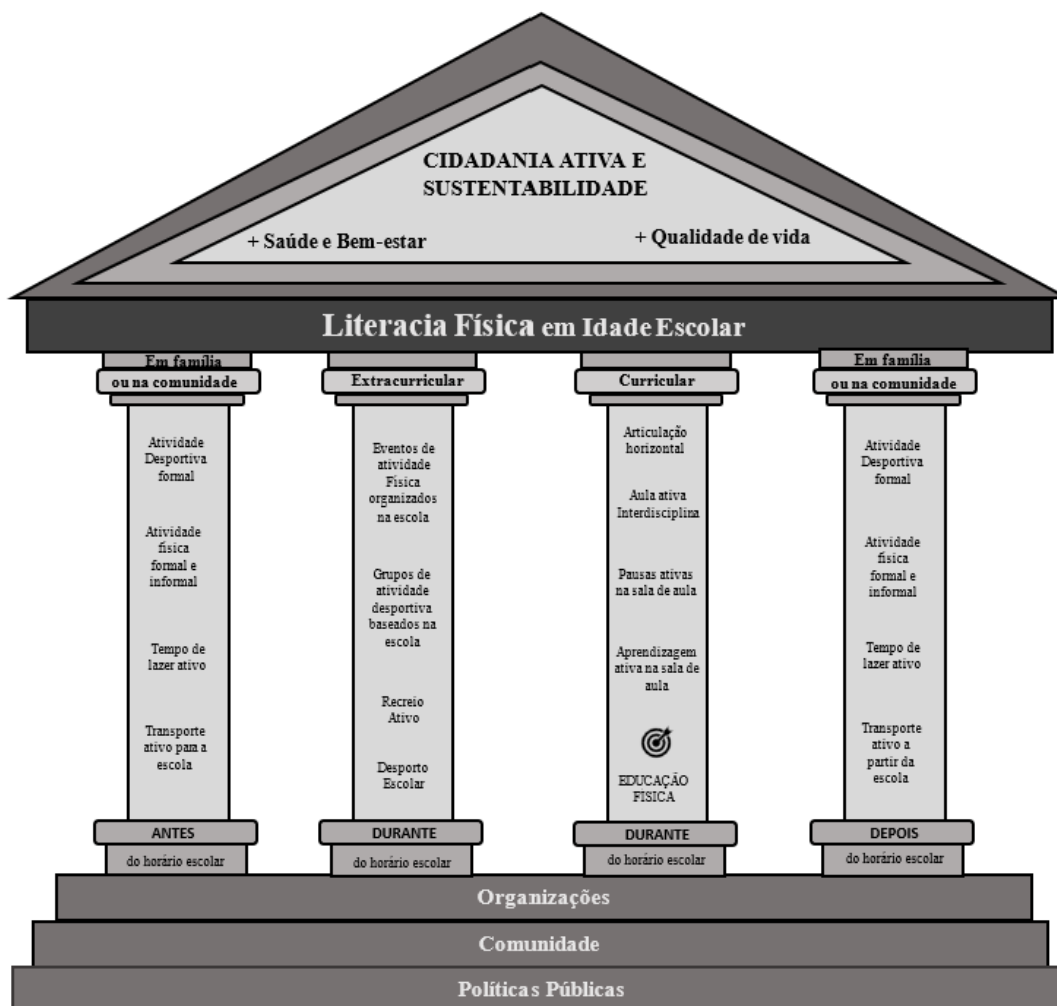


Figura 3. Modelo Ecológico de desenvolvimento da Literacia Física em Idade Escolar.

No seguinte subtópico adotamos uma perspectiva de análise referente a indicadores das dimensões processo e produto de desenvolvimento de uma EFQ (Scheure & Holzweg, 2014), destacando o alinhamento entre os princípios e objetivos presentes nos currículos nacionais de EF, as práticas de formação docente e as práticas pedagógicas como um critério fundamental para a ultrapassagem das limitações supramencionadas e constituição da disciplina de EF como um contexto crucial para o desenvolvimento da Literacia Física.

Do currículo às Práticas Pedagógicas: estratégias para apoio ao desenvolvimento da Literacia Física na disciplina de Educação Física

A inexistência de iniciativas de investigação que sintetizem a forma como os países adotaram (ou não) o conceito de Literacia Física em revisões do currículo de EF é um dos hiatos encontrados na investigação da especialidade (Carl et al., 2023). A promoção de iniciativas que analisem o currículo na perspectiva da avaliação do seu alinhamento com os princípios e atributos da Literacia Física é atualmente relevante, considerando que a existência de um currículo flexível e bem estruturado desde o pré-escolar até ao ensino secundário e que se baseie na visão de que o conhecimento, as capacidades e compreensão adquiridas através da EF facilitam o desenvolvimento da Literacia Física, constitui-se como um indicador central da EFQ (UNESCO, 2015a).

A flexibilidade curricular e o alinhamento das referências curriculares com os princípios e domínios de desenvolvimento da Literacia Física são dois indicadores relevantes do desenvolvimento de uma EFQ, no entanto, não são os únicos, pelo que não será suficiente argumentarmos que determinado país tem um currículo flexível e inovador para potenciar o desenvolvimento de uma EFQ. É necessária uma discussão alargada, assim como a colaboração entre associações profissionais e escolas de formação para melhoria e enriquecimento dos processos de formação inicial e contínua de professores com as evidências mais recentes no campo do ensino em EF, para promovermos uma EFQ. Em paralelo, será determinante providenciar às escolas instalações, equipamentos e materiais pedagógicos, assim como potenciar a sua utilização recorrendo a parcerias comunitárias, para desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem seguro e de qualidade (UNESCO, 2015a).

O domínio dos aspetos didáticos associados a uma maior eficácia de ensino (Onofre, 1995; Onofre, 2018) e de princípios e modelos pedagógicos baseados em evidência científica (Casey & MacPhail, 2018; González-Víllora, Evangelio, Sierra-Díaz, & Fernández-Río, 2018; Landi, Fitzpatrick, & McGlashan, 2016; Lubans et al., 2017) é um outro indicador de EFQ que pretendemos destacar nesta publicação pelo impacto que tem na promoção direta da qualidade do processo de ensino-aprendizagem em EF, por vezes, mesmo em condições desfavoráveis de desenvolvimento da disciplina de EF (e.g., sociais, contextuais, recursos). Desde que as condições essenciais de realização da EF na escola estejam asseguradas pelo sistema educativo, a aplicação e sucesso das orientações metodológicas das referências curriculares depende da capacidade de mobilização e de tomada de decisão do grupo de EF (e de cada professor) em torno do currículo e dos objetivos da disciplina, desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução. Uma intervenção pedagógica de qualidade, caracterizada pela intencionalidade (definição de objetivos), previsibilidade (prever e antecipar imprevistos através do planeamento), controlo (retroação e avaliação do processo) e eficácia (coerência entre os objetivos e atividades de ensino) das ações, contribui para o sucesso das aprendizagens dos

alunos (Martins, et al., 2023). Entre os indicadores de eficácia de ensino em EF, a investigação coloca em evidência a necessidade de o professor potencializar o tempo em atividade motora que seja moderada a vigorosa em cerca de 50% do tempo útil de aula (UNESCO, 2015c), desafiante (percentagem de erro não superior a 20%), relacionada com objetivos delineados e alvo de feedback pedagógico – Tempo Potencial de Aprendizagem [TPA] (Carreiro da Costa, 1984). O TPA pode ser potenciado pela criação de estratégias de organização adequadas, pela emissão de feedback específico e pela criação de um clima relacional positivo (Martins et al., 2017). Desta forma, estando asseguradas as condições de ensino e de aprendizagens adequadas, concretizar a agenda da EFQ significará aceitar o desígnio de identificação e aplicação das estratégias de intervenção que permitam melhorar as aprendizagens nos domínios psicomotor, cognitivo, social e afetivo de forma integrada e com um crescimento superior à média – desenvolvimento da Literacia Física (Dudley et al., 2022).

O desafio atual é compreendermos como os professores percecionam o constructo de Literacia Física (Stoddart & Humbert, 2021) e como poderão organizar as suas práticas pedagógicas por forma a potenciarem o seu desenvolvimento entre crianças e jovens através da EF escolar (Castelli et al., 2015; Gleddie & Morgan, 2020).

Em sequência, apresentaremos um conjunto de estratégias de intervenção para potenciar ambientes de prática e promover o desenvolvimento de Literacia Física, considerando dois pressupostos: 1) a Literacia Física é o resultado desejado, decorrente da participação ativa na EFQ (UNESCO, 2015c) por isso, deve informar as práticas pedagógicas (Durdin-Myers et al., 2018); 2) O currículo é adaptado e interpretado por cada professor em contexto. Os professores e grupos de EF são os decisores e responsáveis primários sobre o que acontece na aula de EF (Carreiro da Costa & Piéron, 2006).

a) Planeamento e avaliação para as aprendizagens em Educação Física

As finalidades, objetivos e resultados de aprendizagem são o “farol” do processo ensino-aprendizagem, auxiliando o professor a definir o que se pretende que os alunos aprendam, os conteúdos, situações de aprendizagem e os critérios a considerar para a avaliação das aprendizagens (com respetivo feedback para o planeamento de etapas seguintes de aprendizagem e adequação das estratégias de ensino).

O planeamento é uma competência que tem de ser aprendida e treinada durante a formação inicial e em serviço para que o professor consiga promover um desenvolvimento progressivo e coerente (com as finalidades e objetivos do currículo) das aprendizagens dos alunos (Arthur & Golder, 2022). A um nível mais abrangente de planeamento, encontramos o Projeto Curricular de EF (PCEF) que é definido pela escola com base nas orientações metodológicas dos currículos nacionais. O professor, na preparação das suas aulas, necessitará de desenvolver planos anuais de turma e unidades de ensino de acordo com as diretrizes do PCEF e considerando a informação proveniente de uma etapa de avaliação inicial por forma a assegurar progressão, continuidade e adequação das propostas de aprendizagem dentro do presente ano de escolaridade e em relação a anos anteriores (articulação vertical do ensino).

A par da avaliação das aprendizagens, a promoção da coerência entre diferentes níveis de planeamento deverá ser uma das competências de desenvolvimento mais desafiantes para os professores. No entanto, como no desenvolvimento de qualquer outra competência, a confiança e capacidade do professor irá desenvolver-se com prática, feedback (c.f. supervisão, planeamento partilhado), reflexão e refinamento (Arthur & Golder, 2022). Para

desenvolver um bom planejamento e efetivar a sua coerência, o professor deverá colocar a si próprio as seguintes questões-guia (Gower, 2022):

1. Porque estou a ensinar esta unidade de ensino? (relacionar com as finalidades da EF);
2. Em que ponto do planejamento anual/etapa se insere esta unidade de ensino e como se relaciona com outras unidades? (relação da unidade de ensino com outros níveis de planejamento a longo prazo – PCEF, plano anual);
3. Quem vou ensinar? (informação sobre os alunos – aprendizagens consolidadas, necessidades de aprendizagem prioritárias, ritmos de aprendizagem, etc.)
4. O que quero que os alunos aprendam? (objetivos e conteúdos relativos ao currículo nacional e ao PCEF);
5. O que vou ensinar? (conteúdos, recursos);
6. Onde vou ensinar o planeado e com o quê? (contexto cultural da escola, instalações, equipamentos, materiais pedagógicos);
7. Como posso ensinar o que planeei? (definição de atividades de aprendizagens, estratégias de ensino e organização);
8. Como saberei se os alunos estão a aprender? (definição de critérios de avaliação, estratégias de avaliação).

Se à questão 1 respondermos “para apoiar os meus alunos no desenvolvimento da sua jornada individual de Literacia Física”, então, a questão final a colocar é a seguinte: como podem ser planeadas as experiências dos alunos ao longo dos anos de escolaridade, de modo a garantir que as recomendações relativas aos conteúdos e à abordagem pedagógica para apoio ao desenvolvimento da Literacia Física são efetivadas? (Durden-Myers et al., 2018).

O desenvolvimento da Literacia Física na escola deverá constituir-se como um processo centrado no aluno, contextualizado, sócio construtivista, sistémico e progressivo (GodBout, 2021). Acolhendo este pressuposto, podemos considerar diferentes princípios no desenvolvimento do planejamento em EF, tendo sempre em consideração que este será condicionado por aspetos de diferente ordem como a influência (ou não) do conceito de Literacia Física nos processos de desenvolvimento curricular e na formação de professores, na definição de políticas públicas (e.g., tempo alocado à EF, instalações, oportunidades para a prática de AF extracurricular) e nas decisões referentes à organização da disciplina de EF situadas ao nível das direções escolares e lideranças intermédias (e.g., Departamento de EF).

1. O professor deve proporcionar e mediar experiências significativas num leque de aprendizagens pertencentes a diferentes áreas de movimento (e.g., atividades físicas e desportivas – coletivas/individuais; rítmicas e expressivas; tradicionais, aventura e exploração da natureza, aptidão física) (Durden-Myers, 2018; Whitehead, 2013), ao mesmo tempo que promove outras competências enquadradas em outros domínios de desenvolvimento – afetivo, cognitivo e social (Dudley et al., 2022) e que ajudarão os alunos a participar nos fenómenos de AF e desportiva de forma consistente, consciente e significativa ao longo da vida.
2. O tempo destinado à aprendizagem de determinada competência, conhecimento ou atitude deverá ser suficiente para que ocorra aprendizagem significativa e duradoura (Durden-Myers, 2018). Proporcionar um leque alargado de experiências e oportunidades de aprendizagem em diferentes formas de movimento não poderá significar sacrificar a compreensão em contexto, o progresso e aprofundamento das aprendizagens em benefício da quantidade das experiências. Uma possível solução

poderá passar pela promoção de experiências variadas no ensino básico e a inclusão de um regime de escolhas no ensino secundário que, após este período de aprendizagem alargada, permita aos alunos aprofundar conhecimento em uma a duas atividades dentro de cada área de movimento. Uma vez garantidas as condições de ecletismo de aprendizagens e articulação vertical, “*sugere-se que uma aprendizagem significativa em menos atividades é suscetível de ter um maior benefício a longo prazo para a participação do que muitas experiências breves*” (Durdén-Myers, 2018; Whitehead, 2013), pelo que fará sentido permitir um regime de escolhas por parte do professor (Curtner-Smith, 2006) e mesmo por parte do aluno, assegurando a escolha de atividades pertencentes a áreas de movimento diferentes (e.g., danças sociais, basquetebol, voleibol, orientação, natação).

3. O desenvolvimento da Literacia Física é potenciado quando os processos de avaliação são utilizados como ferramentas informativas e motivacionais (Whitehead, 2022). O planeamento do ensino deve ser informado por uma constante recolha de informação sobre a aquisição de competências, conhecimentos e atitudes, assim como sobre a reação dos alunos às propostas de aprendizagem.

O planeamento e a avaliação são competências da responsabilidade do professor de EF que se influenciam mutuamente. A avaliação é uma das funções mais importantes no ensino uma vez que permite ao professor, alunos e encarregados de educação determinar se a aprendizagem corre com base nos resultados esperados, projetados a partir do planeamento (Kniffin e Baert, 2015).

A avaliação detém diferentes propósitos, pelo que o professor pode avaliar para orientar os alunos e providenciar feedback enquanto a aprendizagem decorre (avaliação *para* a aprendizagem); diagnosticar o nível das aprendizagens e projetar prioridades; classificar (avaliação *da* aprendizagem); motivar os alunos; constituir grupos de nível ou desenvolver relatórios de etapa/anuais de aprendizagem (Newton & Bowler, 2022).

Como poderemos assegurar que os processos de avaliação terão potencial de impacto sobre o desenvolvimento individual da Literacia Física? As estratégias abaixo apresentadas, consideram os princípios filosóficos e teóricos de desenvolvimento da Literacia Física (Whitehead, 2001, 2010, 2013; Durdén-Myers, 2018) em conjunto com os princípios associados à avaliação para a aprendizagem (Broadfoot, Daugherty, Gardner, et al., 2002):

1. A avaliação das e para as aprendizagens deve ser planeada;
2. A avaliação deve ser individualizada tanto quanto possível e ser focado na aprendizagem dos alunos;
3. O professor deve ser sensível ao impacto emocional que os processos de avaliação podem causar nos alunos. Numa perspetiva positiva, o feedback individualizado e positivo direcionado para a mestria, potencia a motivação intrínseca dos alunos;
4. A avaliação deve recair sobre todos os domínios de aprendizagem previstos no currículo.
5. O professor deve promover a compreensão dos critérios de avaliação e do que é necessário e prioritário o aluno aprender para progredir na sua jornada de Literacia Física;
6. O professor deve orientar o aluno sobre como melhorar as suas aprendizagens;
7. Os julgamentos sobre a aprendizagem devem ser individualizados, referentes a critérios e de natureza *ipsativa* (comparação com aprendizagens anteriores);

8. Os julgamentos sobre as aprendizagens devem ser relevantes para as mudanças de comportamento em relação à motivação, confiança, competência física e conhecimento, sendo que estes devem ser igualmente valorizados;
9. Todas as avaliações devem celebrar a participação, ser específicas para o indivíduo e influenciar o planejamento futuro;
10. O professor deve promover o envolvimento ativo dos alunos (e.g., autoavaliação) e dos pais/adultos cuidadores (e.g., partilha de relatórios individuais) no processo de avaliação para a aprendizagem.

(Durden-Myers, 2018; Newton & Bowler, 2022, Broadfoot, Daugherty, Gardner et al, 2002)

b) Criar ambientes de aprendizagem positivos em Educação Física

O ambiente da aula de EF deve proporcionar oportunidades de aprendizagem, confiança, prazer, bem-estar e aumentar os níveis de motivação individual e coletivo para a prática de AF (Quitério & Ferro, 2023). Existe uma maior probabilidade de a aprendizagem ocorrer se os alunos se sentirem seguros no ambiente de aula – física, social e emocionalmente – e confiantes de que os seus esforços serão valorizados e a sua realização, por mais modesta que seja, será apreciada (Whitehead, 2022). As seguintes estratégias reportam-se à forma como o professor se apresenta à turma, ao seu comportamento de instrução e de organização de atividades de aprendizagem e ao seu impacto na criação de ambientes de aprendizagem positivos. Assim, o professor de EF deve:

1. Apresentar-se de forma adequada aos alunos (e.g., roupa apropriada; preparar o espaço de aula antes de os alunos chegarem; cuidar os espaços e equipamentos a serem utilizados em aula; utilizar linguagem apropriada).
2. Demonstrar honestidade, integridade e respeito por todos os alunos.
3. Ter consciência dos comportamentos de ensino necessários à criação de um bom clima de aula (e.g., emitir feedback individual e específico tanto quanto necessário, reforço positivo, valoração do progresso) e dos motivos pelos quais os alunos poderão apresentar comportamentos fora da tarefa ou de indisciplina.
4. Demonstrar empenho, entusiasmo e alegria ao ensinar.
5. Conhecer todos e cada aluno (e.g., tratar os alunos pelo nome; demonstrar interesse pelas suas perspetivas de vida; assegurar que o aluno percebe que o professor tem expectativas positivas sobre si e sobre as suas aprendizagens; demonstrar preocupação pelo sucesso, segurança e bem-estar dos alunos, etc.).
6. Criar um ambiente de encorajamento, desafio e celebração.
7. Tornar claras as regras da aula, formando-as pela positiva.
8. Gerar um sentimento de otimismo nos alunos - uma cultura de "consigo fazer", um sentimento autonomia e competência (e.g. dar voz aos alunos; proporcionar oportunidades de escolha das atividades a realizar, integrando as agendas do aluno e do professor; minimizar a linguagem de comando, etc.).
9. Demonstrar empatia e compreensão perante os alunos com mais dificuldades, ajudando-os a lidar com as suas emoções (e.g., medo, frustração, vergonha, falta de confiança).
10. Proporcionar apoio a todos os alunos na medida das suas necessidades específicas (e.g. equidade de tratamento).
11. Valorizar o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo em cada aluno.

12. Incluir oportunidades para os alunos assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e assim, sentirem-se orgulhosos e autores dos seus progressos.
13. Permitir que todos os alunos possam encontrar a sua própria “forma de fazer”, encorajando-os a serem criativos (e.g., aplicação de estilos de ensino divergentes).
14. Garantir que as atividades são relevantes, significativas, gratificantes e desafiantes para cada aluno (e.g., diferenciação de objetivos e de estilos de ensino; ouvir os alunos; estimular a proatividade).
15. Promover o domínio da tarefa, elogiar o esforço, o progresso individual e/ou coletivo efetuado e aceitar os erros como parte do processo de aprendizagem.
16. Promover a autonomia e a responsabilidade dos alunos, estimulando o seu desenvolvimento.
17. Celebrar o sucesso dos alunos, as ações de fair-play e as atitudes positivas em relação à tarefa e à presença/desempenho dos colegas, particularmente daqueles com maiores dificuldades ou necessidades educativas especiais.

(Lubans et al., 2017; Whitehead, 2019c; PL4L, 2021; Whitehead, 2022; Whitehouse et al., 2022)

c) Instrução e Organização das aulas de Educação Física

A dimensão instrução da intervenção pedagógica (Siedentop, 1983) remete-nos para a integração das ações que contribuem para melhorar a qualidade da introdução, acompanhamento das atividades de aprendizagem e avaliação das mesmas. A dimensão organização é referente à organização das tarefas assim como à gestão dos alunos, material e do tempo de aula (Siedentop, 1983). De forma integrada com a criação de climas de aula positivos (b) e a promoção da disciplina, uma instrução e organização adequadas irão potenciar o tempo potencial de aprendizagem e manter o aluno focado e motivado para as tarefas de aprendizagem propostas. Apresentamos abaixo algumas estratégias que naturalmente não esgotam o espectro dos recursos de intervenção que podem ajudar a melhorar a qualidade de ensino do professor nestas duas dimensões:

1. Desenvolver aulas com estrutura lógica. As aulas devem ser planeadas e particular atenção deve ser atribuída à coerência entre diferentes níveis de planeamento (anual, etapa, unidade de ensino, aula) e entre diferentes momentos de aula.
2. Assegurar uma gestão eficiente dos espaços, tempo e equipamentos necessários para realizar as tarefas definidas.
3. Envolver os alunos nas práticas organizativas, responsabilizando-os e congratulando-os pelo apoio à organização eficiente das atividades da aula.
4. Garantir uma correta, segura e rápida manipulação de equipamentos desportivos e outros materiais pedagógicos.
5. Estabelecer uma rotina estável de começo da aula (e.g., horário/ tempo tolerância em relação aos atrasos, verificação das presenças de forma rápida e eficaz).
6. Posicionar-se de forma a ver e ser visto por todos os alunos e informar sobre os objetivos, estrutura da aula, situações de aprendizagem e a sua relação com aulas anteriores.
7. Efetuar a instrução inicial e para a tarefa de forma breve, concisa, com correção técnica e de forma adequada ao nível de desenvolvimento do aluno (e.g., apresentar até três critérios de êxito para a tarefa).
8. A demonstração deve ser planeada, efetuada corretamente (seja pelo professor ou pelo aluno), executada no contexto onde a habilidade se realizará e realizada a diferentes velocidades.
9. Privilegiar o questionamento individualizado para certificação da compreensão da informação.

10. Maximizar o tempo útil de aula e, particularmente, o tempo de prática, diminuindo o tempo de transição entre atividades, o tempo nos balneários e em instrução (inicial e para a tarefa).
11. Fazer uso da observação para dar feedback personalizado, reforçar, orientar e aconselhar os alunos. Considerar que o valor positivo do feedback é fundamental para que o aluno adquira confiança e motivação para aprender. Para suportar a aprendizagem dos alunos, este deve ser tão individual quanto necessário, específico (interrogativo e descritivo) e audiovisual (vocalização e demonstração). Após fornecer feedback, o professor deve voltar a observar uma execução motora do aluno para verificar se melhorou (“fechar o ciclo de feedback”).

(Martins et al., 2017; Martins et al., 2023; Onofre, 1995; Whitehead, 2022b)

d) Desenvolver competência física na Educação Física

Entendemos a competência física como o domínio individual de um conjunto padrões de movimento em interação com diferentes ambientes e contexto (Whitehead, 2019a). A aplicação com qualidade, coordenação, controlo e direção para um objetivo (Robinson et al., 2015; Stodden et al., 2008; Utesch & Bardid, 2019) são critérios relevantes na definição de “competência física”. O desenvolvimento da competência física, facilitado através de uma interação significativa com uma diversidade de ambientes, é essencial para incentivar uma participação efetiva na AF ao longo da vida (Durdan-Myers et al., 2018). Quando as experiências de AF são relevantes, realistas e desafiantes, a participação será encorajada. Esta participação efetiva, por sua vez, tem o potencial de aumentar as perceções de confiança de um indivíduo, abrindo assim oportunidades para uma maior interação com os fenómenos da AF no futuro (Durdan-Myers et al., 2018). Adicionalmente às estratégias anteriormente apresentadas para o desenvolvimento inclusivo da competência física, destacamos as seguintes ações no contexto da EF:

1. Reconhecer o potencial, as capacidades efetivas, as características (e.g., ritmos de aprendizagem) e necessidades de aprendizagem de cada aluno. A avaliação formativa, em particular a inicial, é crucial.
2. Privilegiar grupos de trabalho heterogêneos (alunos com diferentes capacidades na mesma tarefa/equipa).
3. Oferecer uma ampla variedade de experiências em diversos contextos reais de AF (e.g., representatividade da tarefa e aprendizagem exploratória).
4. Garantir oportunidades para desenvolvimento das capacidades motoras coordenativas e condicionais necessárias à participação bem-sucedida num conjunto alargado de AF.
5. Apresentar um conjunto variado de tarefas que se relacionem com os objetivos da aula e que permitam o contacto com um conjunto diferenciado de ambientes de prática (terrestres, aquáticos, aéreos);
6. Usar diferentes estratégias e estilos de ensino de modo a garantir que todos os alunos podem progredir.
7. Identificar e fazer uso de constrangimentos e atratores do comportamento motor em cada tarefa a propor (tarefa, ambiente, indivíduo).
8. Modificar as atividades (e.g., simplificação da tarefa ou manipulação de constrangimentos), tornando-as desafiantes para todos – ver modelo “CHANGE IT” (c.f. Australian Sports Commission, 2017).
9. Garantir que todos os alunos são incluídos e desafiados na realização de tarefas de aprendizagem de acordo com as suas capacidades (e.g., equipas equilibradas em oposição/grupos heterogêneos dentro de uma equipa; modificar atividades; mudar equipas regularmente para todos terem sucesso, etc.).

10. Certificar que todos os alunos têm tempo suficiente para realizar as tarefas, praticar com apoio do professor e progredir.

(Button et al., 2021; Lubans et al., 2017; Martins et al., 2023; Whitehead, 2022)

e) Desenvolver conhecimento, capacidade de compreensão e tomada de responsabilidade pelo desenvolvimento de jornada de Literacia Física através da Educação Física

A aquisição de conhecimentos e capacidade de compreensão sobre os fatores ambientais, socioculturais e individuais que afetam os comportamentos desejáveis de AF, assim como sobre os seus benefícios, é determinante na adoção e manutenção de estilos de vida fisicamente ativos. A capacidade de compreender e articular estes conhecimentos providencia uma base de reflexão e discussão sobre a qual os alunos podem criar e inovar nas suas respostas a diferentes contextos de movimento (Durdan-Myers et al., 2018). Sobre o desenvolvimento do domínio cognitivo da Literacia Física, apresentamos de seguida alguns exemplos de estratégias de intervenção a aplicar no contexto da EF:

1. Apoiar o desenvolvimento de conhecimentos sobre as atividades (e.g., explicar e questionar sobre as regras e táticas apropriadas a cada AF e desportiva, regras de segurança, protocolos de desenvolvimento da aptidão física).
2. Incentivar a reflexão crítica através do questionamento direto sobre decisões tomadas quanto ao “como”, “quando” e “porquê” de determinado movimento.
3. Promover o conhecimento e capacidade de reflexão crítica sobre o fenómeno desportivo enquanto cultura, assim como das suas tradições.
4. Promover o reconhecimento do valor de ser fisicamente ativo e da sua relação com a saúde. Assim, será necessário promover conhecimentos que suportem o desenvolvimento de estilos de vida saudáveis e sustentáveis (e.g., nutrição e suplementação, sono, processos de recuperação, efeitos da AF).
5. A promoção de conhecimentos sobre saúde e AF deve privilegiar a integração de conteúdos de natureza mais teórica nas atividades motoras da aula (e.g., evitar transmitir informação teórica de forma isolada e passiva).
6. Ajudar os alunos a desenvolver a capacidade de estabelecerem objetivos SMART de aprendizagem para si próprios (e.g., SMART - Specific, Measurable, Attainable, Realistic e Time-bound). Os processos de avaliação formativa, onde se incluí a autoavaliação, e a aplicação de estilos de ensino divergentes são fundamentais para desenvolvimento destas capacidades.
7. Ajudar os alunos a desenvolverem conhecimento sobre como avaliar o seu próprio progresso e definir estratégias para desenvolvimento das aprendizagens em diferentes domínios de Literacia Física (e.g., autoavaliação; auto e hétero observação; análise de vídeos da sua própria performance motora).

(Cale & Harris, 2018; Durdan-Myers et al., 2018)

f) Promover a motivação, confiança, autoestima e disponibilidade para assumir responsabilidade pela sua jornada de Literacia Física através da Educação Física

O desenvolvimento da confiança, da autoestima e da aptidão para assumir responsabilidades é único para cada indivíduo, tal como o desenvolvimento do potencial físico (Whitehead, 2022b). Um indivíduo fisicamente literato irá apreciar desafios e estará disposto a investir o tempo e os esforços necessários para o envolvimento em AF (Whitehead, 2010). Se quisermos que os alunos participem de forma autónoma, significativa e competente em AF fora

do contexto escolar e após terminarem a sua escolaridade, é essencial que estes experienciem atividades de aprendizagem em que foram reconhecidos pelo professor como sendo bem-sucedidos e pelas quais tenham sido recompensados (e.g., feedback positivo na presença da turma) (Whitehead, 2022b). O professor de EF deve considerar que a sua compreensão e capacidade de criar um clima motivacional direcionado para a mestria é central na melhoria das aprendizagens, promoção da motivação, percepção de competência, confiança e autoestima, abrindo assim oportunidades para uma maior interação futura em AF diversas (Durden-Myers et al., 2018; Whitehead, 2022b; Whitehouse et al., 2022). O modelo TARGET (Morgan, 2019), os princípios SAAFE (Lubans et al., 2017) e as estratégias já enunciadas para criação de climas de aula positivos, suportam os exemplos de estratégias que de seguida apresentamos:

1. Começar e terminar as aulas com atividades em que os alunos se sentem competentes e de onde poderão retirar prazer/divertimento (e.g., permitir a prática de AF livres 10 minutos antes da aula começar);
2. Envolver os alunos na criação e modificação de atividades;
3. Diferenciar objetivos e tarefas de aprendizagem ao planear para diferentes níveis de competência e permitir que os alunos optem de forma autónoma (com auxílio do professor, se necessário) pelo nível de dificuldade da tarefa que mais se adequa ao estado de desenvolvimento das aprendizagens;
4. Incluir diferentes matérias numa mesma aula (aulas politemáticas) e organizar diferentes tarefas de aprendizagem em simultâneo;
5. Atribuição flexível de tempo para desenvolvimento de determinada tarefa de aprendizagem;
6. Atribuir oportunidades para que os alunos participem na aula adotando diferentes papéis de liderança (e.g., árbitro, juiz de mesa, capitão, treinador, diferentes posições nos jogos desportivos coletivos);
7. Encorajar a comparação consigo, não com os colegas (e.g., foco no progresso individual, autoavaliação e avaliação ipsativa);
8. Valorizar o progresso individual no processo de aprendizagem (e.g., feedback positivo e individualizado);
9. Valorizar o esforço e a capacidade de resiliência perante as dificuldades;
10. Permitir que os alunos escolham músicas para acompanhar o desenvolvimento das tarefas de aprendizagem;
11. Não usar tarefas de AF como castigo.

(Lubans et al., 2017; Morgan, 2019; Morgan et al., 2022; PL4L, 2021; Whitehead, 2022)

Conclusão

Os investimentos no desenvolvimento e implementação de uma EFQ deverão suportar os alunos no desenvolvimento de competências físicas, sociais e emocionais no sentido de se tornarem cidadãos saudáveis, resilientes e socialmente responsáveis.

A busca por uma EFQ é já longa e envolve um conjunto alargado de grupos de investigação e organizações internacionais. A análise e discussões sobre o que se constitui uma EFQ podem ser desenvolvidas a partir de diferentes perspetivas, dependendo do papel desempenhado pelas pessoas envolvidas – decisor político, investigador, professor. Desta forma, tal como descrito por Scheure e Holzweg (2014), grupos de pressão (lobby) que

advogam pela EF terão uma perspectiva mais política, enquanto a comunidade científica terá uma perspectiva mais científica sobre o que deveremos definir como indicadores de EFQ.

Neste capítulo os autores integraram uma perspectiva científica com uma perspectiva mais prática sobre as implicações de uma visão ecológica no desenvolvimento da Literacia Física, sem por isso deixar de dar destaque à disciplina de EF como contexto crucial. Pela sua relevância na promoção de uma EFQ, os autores optaram por centrar o desenvolvimento da parte final do capítulo na apresentação de estratégias enquadradas nas áreas de impacto da EFQ: processo (e.g., currículo, projeto curricular de EF, conteúdos, processo de aprendizagem, intervenção pedagógica) e produto (e.g., resultados de aprendizagem). Neste sentido, recomendou-se que o alinhamento “currículo-formação-práticas pedagógicas” seja objeto de discussão alargada entre as associações profissionais e as escolas de formação de professores de EF. Isto porque se as condições essenciais de realização da EF na escola estiverem asseguradas pelo sistema educativo (e.g., legislação, currículo, infraestruturas), a qualidade das aprendizagens irá encontrar-se dependente da capacidade de mobilização e de tomada de decisão dos professores em torno dos objetivos da disciplina e do desenvolvendo estratégias que possibilitem a sua consecução.

Este capítulo reforça a necessidade de considerarmos o princípio de alinhamento das práticas pedagógicas e discussões sobre didática da EF com as referências conceptuais e teóricas que estabelecem as características de uma EFQ, assim como com as diretrizes dos currículos nacionais. Partindo do princípio de que a finalidade última da EFQ é promover o desenvolvimento de Literacia Física, o professor poderá e deverá considerar nas suas práticas os princípios filosóficos e bases científicas que suportam este constructo e intervir de forma a promover aprendizagens que conduzam ao desenvolvimento de cada elemento/domínio da Literacia Física, com vista a realizar todo o potencial dos alunos e a ajudá-los a serem ativos ao longo da vida.

Contribuição dos autores

DC, design e escrita do manuscrito; MV, revisão e tradução português-espanhol do manuscrito; JM, escrita, revisão e supervisão.

Conflito de interesses

Os autores declaram que a publicação foi desenvolvida na ausência de quaisquer relações comerciais, financeiras ou laborais que possam ser interpretadas como um potencial conflito de interesses.

Financiamento

A primeira autora da publicação é financiada pela Fundação de Ciência e Tecnologia para desenvolvimento do projeto de doutoramento (2021.06516.BD) - Desenvolver Literacia Física através da Atividade Física Azul: Princípios, Dimensões e Elementos para o design de um Programa Escolar de Educação Aquática.

Referências Bibliográficas

- AIIESEP. (2014). Position Statement on Physical Education Teacher Education. Association Internationale des Ecoles Superieures d'Education Physique. [2014-AIESEP-Position-Statement-on-Physical-Education-Teacher-Education.pdf](https://doi.org/10.1080/17408989.2014.2214572)
- Arthur, J. & Golder, G. (2022). Short-term (lesson) Planning in Physical Education. How planning and evaluation supports effective learning and teaching. In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 87-105). Routledge.
- Baena-Morales, S., & Ferriz-Valero, A. (2023). What about physical education and Sustainable Development Goals? A scoping review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2214572>
- Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90. <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R., Education, B. P., & Sport, P. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/02671520701809817>
- Bailey, R., Vašíčková, J., Vlček, P., Raya Demidoff, A., Pühse, U., Heck, S., & Scheuer, C. (2022). An International Review of the Contributions of School-based Physical Activity, Physical Education, and School Sport to the Promotion of Health-enhancing Physical Activity. Luxembourg: University of Luxembourg. DOI: 10.5281/zenodo.5899571
- Bailey, R., Ries, F. & Scheuer, C. (2023) Active Schools in Europe - A Review of Empirical Findings. *Sustainability*, 15, 3806. <https://doi.org/10.3390/su15043806>
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J., Martin, B. W., & Lancet Physical Activity Series Working Group (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not?. *Lancet (London, England)*, 380(9838), 258–271. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Button, C., Seifert, L., Chow, J., Araújo, D., & Davids, K. (2021). *Dynamics of Skill Acquisition. An Ecological Dynamics Approach*. In D. Vincer, A. Ewing, J. Smith, & A. Pierce (Eds.), 2nd ed. Human Kinetics.
- Broadfoot P, Daugherty R, Gardner J, Harlen W, James M & Stobart G (2002) Assessment for Learning: 10 Principles. Assessment Reform Group. Nuffield Foundation and University of Cambridge. http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R., & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Med*, 49(3), 371-383. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01063-3>
- Cale, L., & Harris, J. (2018). The Role of Knowledge and Understanding in Fostering Physical Literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 280-287. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0134>
- Carl, J., Jaunig, J., Kurtzhals, M., Mullertz, A. L. O., Stage, A., Bentsen, P., & Elsborg, P. (2023). Synthesising physical literacy research for 'blank spots': A Systematic review of reviews. *Journal of sports sciences*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02640414.2023.2259209>
- Carolo, D., Onofre, M., Costa, J. e Ferro, N. (2021). O Projeto EuPEO – European Physical Education Observatory. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 42, 69-89.
- Carolo, D., Onofre, M., & Martins, J. (2023). Origens e definição do constructo de literacia física: da compreensão conceptual à criação coletiva de um referencial europeu. *Retos*, 48, 761-774.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das atividades físicas no meio escolar? *Horizonte*, Vol. I, n.º 1, maio-junho, pp. 22-26.
- Carreiro da Costa, F., & Piéron, M. (2006). Teaching the curriculum: policy and practice in Portugal and Belgium. *The Curriculum Journal*, 8(2), 231-247. <https://doi.org/10.1080/0958517970080204>
- Casey, A., & MacPhail, A. (2018). Adopting a models-based approach to teaching physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 294-310. doi:10.1080/17408989.2018.1429588

- Castelli, D. M., Barcelona, J. M., & Bryant, L. (2015). Contextualizing physical literacy in the school environment: The challenges. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 156-163. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.04.003>
- Colabianchi, N., Griffin, J. L., Slater, S. J., O'Malley, P. M., & Johnston, L. D. (2015). The Whole-of-School Approach to Physical Activity: Findings From a National Sample of U.S. Secondary Students. *American journal of preventive medicine*, 49(3), 387-394. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2015.02.012>
- Cornish, K., Fox, G., Fyfe, T., Koopmans, E., Pousette, A., & Pelletier, C. A. (2020). Understanding physical literacy in the context of health: a rapid scoping review. *BMC Public Health*, 20(1), 1569. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09583-8>
- Curtner-Smith, M.D. (2006). The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of national curriculum physical education. *Sport, Education and Society*, 4,75-97. doi:10.1080/135733299004010
- Crum. B. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *Quest*, 45(3), 339-356. <https://doi.org/10.1080/00336297.1993.10484092>
- Crum. B. (2017). How to win the battle for survival as a school subject? Reflections on justification, objectives, methods and organization of PE in schools of the 21st century. *Retos*(31), 238-244.
- Dudley, D., Cairney, J., Wainwright, N., Kriellaars, D., & Mitchell, D. (2017). Critical Considerations for Physical Literacy Policy in Public Health, Recreation, Sport, and Education Agencies *Quest*, 69(4), 436-452. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1268967>
- Dudley, D., & Cairney, J. (2020). Physical literacy: Answering the call for quality education and sustainable development. *Prospects*, 50(1-2), 5-11. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09512-y>
- Dudley, D., Mackenzie, E., Van Bergen, P., Cairney, J., & Barnett, L. (2022). What Drives Quality Physical Education? A Systematic Review and Meta-Analysis of Learning and Development Effects From Physical Education-Based Interventions. *Front Psychol*, 13, 799330. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.799330>
- Durden-Myers, E. J., Green, N. R., & Whitehead, M. E. (2018). Implications for Promoting Physical Literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 262-271. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0131>
- Durden-Myers, E. J., & Keegan, S. (2019). Physical Literacy and Teacher Professional Development. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 30-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1580636>
- European Commission (2013). Eurydice Report - Physical Education and Sport at School in Europe. In Luxembourg Publications Office of the European Union.
- European Commission (2015). Expert Group on Health-enhancing physical activity. Recommendations to encourage physical education in schools, including motor skills in early childhood, and to create valuable interactions with the sport sector, local authorities and the private sector.
- European Commission (2013). Interinstitutional file: 2013/0291 (NLE) - Council Recommendation on promoting health-enhancing physical activity across sectors. Brussels. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013PC0603>
- European Parliamentary Research Service (2015). Physical Education in EU Schools; European Union: Brussels, Belgium, 2015
- Godbout, P. (2021). Emergence of physical literacy in physical education: some curricular repercussions. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(5), 503-516. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2004109>
- Golden, S. & Earp, A. (2012). Social Ecological Approaches to Individuals and Their Contexts: Twenty Years of Health Education & Behavior Health Promotion Interventions. *Health Education & Behavior*, 39 (3), 364-372.
- González-Villora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2018). Hybridizing pedagogical models: A systematic review. *European Physical Education Review*, 25(4), 1056-1074. doi:10.1177/1356336x18797363
- Gower, C. (2022). Long- and medium-term Planning in Physical Education. In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 71-86). Routledge.

- Gleddie, D. L., & Morgan, A. (2020). Physical literacy praxis: A theoretical framework for transformative physical education. *Prospects*, 50(1-2), 31-53. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09481-2>
- Green, L. W., Richard, L., & Potvin, L. (1996). Ecological foundations of health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10(4), 270–281. <https://doi.org/10.4278/0890-1171-10.4.270>
- Haydn-Davies. (2010). Physical Literacy and Learning and Teaching Approaches In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the lifecourse* (pp. 165-174). Routledge.
- Hardman, K., & Marshall, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229.
- Hardman, K. (2003). School Physical Education and Sport in Europe - Rhetoric and Reality: current and future perspectives. *kinesiology* 35(1), 97-107.
- Hardman, K. (2007). *Current Situation and prospects for physical education in the European Union*.
- Hardman, K. (2008a). Physical Education in Schools: A global perspective *Kinesiology*, 40(1), 5-28.
- Hardman, k. (2008b). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective. *Human Movement*, 9(1). <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0001-z>
- Hardman, K. (n.d.). *An Up-date on the status of Physical Education in Schools Worldwide: Technical Report for the World Health Organization* <https://www.icsspe.org/sites/default/files/Kenneth%20Hardman%20update%20on%20physical%20education%20in%20schools%20worldwide.pdf>
- Higgs, C., Way, R., Harber, V., Jurbala, P., & Balyi, I. (2019). *Long-Term Development in Sport and Physical Activity 3.0*. Sport for Life Society. <https://sportforlife.ca/wp-content/uploads/2019/06/Long-Term-Development-in-Sport-and-Physical-Activity-3.0.pdf>
- Ho, W. K. Y., Ahmed, M. D., Kukurova, K., & Hui, S. K. F. (2021). Development and validation of an instrument to assess quality physical education. *Cogent Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1864082>
- Houser, N., & Kriellaars, D. (2023). "Where was this when I was in Physical Education?" Physical literacy enriched pedagogy in a quality physical education context. *Front Sports Act Living*, 5, 1185680. <https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1185680>
- ICSSPE. (2010). International Benchmarks for Physical Education Systems. International Council of Sport Science and Physical Education. <https://www.icsspe.org/system/files/Final%20ICSP%20Benchmarks%20ICSSPE%20Dec%202012.pdf>
- Keegan, R. J., Barnert, L., & Dudley, D. (2019). *Australian Physical Literacy Framework*. Australian Sport Commission. https://www.sportaus.gov.au/_data/assets/pdf_file/0019/710173/35455_Physical-Literacy-Framework_access.pdf
- Kirk, D. (2012). Physical Education Futures: Can we reform physicaleducation in the early 21st Century? *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducationphysique et sport*, 27.
- Kohl, H. W., III, Cook, H. D., Committee on Physical Activity and Physical Education in the School Environment, Food and Nutrition Board, & Institute of Medicine (Eds.). (2013). *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*. National Academies Press (US).
- Kniffin KM, & Baert, H. (2015) Maximizing learning through assessment in middle and high school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 86(4): 7–16.
- Jurbala, P. (2015). What Is Physical Literacy, Really? *Quest*, 67(4), 367-383. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1084341>
- Landi, D., Fitzpatrick, K., & McGlashan, H. (2016). Models Based Practices in Physical Education: A Sociocritical Reflection. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 400-411. doi:10.1123/jtpe.2016-0117
- Lubans, D. R., Lonsdale, C., Cohen, K., Eather, N., Beauchamp, M. R., Morgan, P. J., Sylvester, B. D., & Smith, J. J. (2017). Framework for the design and delivery of organized physical activity sessions for children and adolescents: rationale and description of the 'SAAFE' teaching principles. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 14(1), 24. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0479-x>
- Lundvall, S. (2015). Physical literacy in the field of physical education – A challenge and a possibility. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 113-118. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.02.001>

- Martins, J., Gomes, L., & Carreiro da Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. In R. Catunda & A. Marques (Eds.), *Educação Física Escolar: Referências para um ensino de qualidade* (pp. 53-82). Casa da Educação Física.
- Martins, J., Martins, M., Carolo, D., & Onofre, M. (2023). Estratégias de Ensino e Principios Pedagógicos SAAFE em Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. Martins, M. Onofre, A. Rodrigues, & A. Quitério (Eds.), *Escola ativa e literacia física para a vida. Um guia prático para o contexto do 1.º ciclo de escolaridade* (pp. 63-69). Câmara Municipal de Sintra.
- Martins, J., Onofre, M., & Hallal, P. C. (2023). Launch of the Global Observatory for Physical Education (GoPE!). *J Phys Act Health*, 20(7), 573-574. <https://doi.org/10.1123/jpah.2023-0099>
- Morgan, K. (2019). Applying the TARGET Pedagogical Principles in Physical Education to Enhance Students' Physical Literacy. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(1), 9-14. <https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1535339>
- Morgan, K., Milton, D., & Longville, J. (2022). Motivatin Pupils for Learning in Physical Education In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 183-215). Routledge.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377. <https://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- McNeill, M., Boon San Coral, L., Wang, C. K. J., Tan, W. K. C., & MacPhail, A. (2010). Moving towards quality physical education: Physical education provision in Singapore. *European Physical Education Review*, 15(2), 201-223. <https://doi.org/10.1177/1356336x09345224>
- Newton, A. & Bowler, M. (2022). Assesment for and of Learning in Physical Education. In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 144-160). Routledge
- ODC. (2010). Strategies to improve the Quality of Physical Education In: National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didática em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física* (12), 75-97.
- Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, M. R., & Scheuer, C. (2012a). Physical Education and Sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 1). *International Journal of Physical Education*, 49(2), 17-31.
- Onofre, M., Marques, A., Moreira, R., Holzweg, M., Repond, M. R., & Scheuer, C. (2012b). Physical Education and Sport in Europe: From individual reality to collective desirability (Part 2). *International Journal of Physical Education*, 49(3), 31-35.
- Onofre, M. (2017). A qualidade da Educação Física como essência da promoção de uma cidadania ativa e saudável. *Retos*(31), 328-333.
- Onofre, M. (2018). A qualidade do ensino de Educação Física para o envolvimento dos alunos *O ensino da Escola Hoje. Teoria, Investigação e aplicação*, 343-382.
- Onofre, M., Carolo, D., Costa, J., Scheuer, C., Holzweg, M., Ferro, N., Naul, R., Uhlenbrock, C., Vašíčková, J., & Jurak, G. (2021). *EuPEO Final Report: 2020 Pilot Study. English Version*.
- Pot, N., Whitehead, M. E., & Durden-Myers, E. J. (2018). Physical Literacy From Philosophy to Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(3), 246-251. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0133>
- Pushkarenko, K., Causgrove Dunn, J., & Goodwin, D. L. (2021). Physical Literacy for Children Labeled With Autism Spectrum Disorder: Mothers' Experiences of Ableism, Exclusion, and Trauma. *Adapt Phys Activ Q*, 38(4), 525-545. doi:10.1123/apaq.2020-0123
- PL4L. (2021). *Project Physical Literacy for Life* <https://physical-literacy.isca.org/>
- PL4L. (2021). *What is Physical Literacy?* <https://physical-literacy.isca.org/what-is-physical/>
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1574731>
- Quitério, A., & Ferro, N. (2023). Caraterísticas Essenciais da Educação Física no 1º Ciclo do Ensino Básico In J. Martins, M. Onofre, A. Rodrigues, & A. Quitério (Eds.), *Escola ativa e literacia física para a vida. Um guia prático para o contexto do 1.º ciclo de escolaridade* (pp. 52-62). Câmara Municipal de Sintra.

- Ramírez Varela, A., Hallal, P. C., Mejía Grueso, J., Pedišić, Ž., Salvo, D., Nguyen, A., Klepac, B., (...) Dionyssiotis, Y., & Pratt, M. (2023). Status and Trends of Physical Activity Surveillance, Policy, and Research in 164 Countries: Findings From the Global Observatory for Physical Activity—GoPA! 2015 and 2020 Surveys. *Journal of Physical Activity and Health*, 20(2), 112-128. Retrieved Oct 23, 2023, from <https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0464>
- Roetert, E. P., & MacDonald, L. C. (2015). Unpacking the physical literacy concept for K-12 physical education: What should we expect the learner to master? [Review]. *Journal of Sport and Health Science*, 4(2), 108-112. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2015.03.002>
- Robinson, L. E., Stodden, D. F., Barnett, L. M., Lopes, V. P., Logan, S. W., Rodrigues, L. P., & D'Hondt, E. (2015). Motor Competence and its Effect on Positive Developmental Trajectories of Health. *Sports Medicine*, 45(9), 1273-1284. <https://doi.org/10.1007/s40279-015-0351-6>
- Sallis, J., Bauman, A., & Pratt, M. (1998). Environmental and Policy Interventions to Promote Physical Activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 15(4), 379-397
- Sallis, J., Prochaska, J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Journal of the American College of Sports Medicine*, 32(5), 963-975. <https://doi.org/10.1097/00005768-200005000-00014>
- Sallis, J. F., Cervero, R. B., Ascher, W., Henderson, K. A., Kraft, M. K., & Kerr, J. (2006). An ecological approach to creating active living communities. *Annu Rev Public Health*, 27, 297-322. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.27.021405.102100>
- Sallis J. F., Owen N., Fisher E. B. (2008). Ecological models of health behavior. In Glanz K., Rimer B. K., Viswanath K. (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (pp. 465-486). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sallis, J. F., & Owen, N. (2015). Ecological models of health behavior. In K. Glanz, B. K. Rimer, & K. "V." Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (pp. 43–64). Jossey-Bass/Wiley.
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. 2nd Edition, Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Scheuer, C., & Holzweg, M. (2014). Quality in Physical Education: an overview from the perspective of physical education teacher associations. In C. Scheuer, B. Antala, & M. Holzweg (Eds.), *Physical Education: Quality in Management and Teaching* (pp. 62-71).
- SHAPE. (2015). *Essencial Components of Physical Education*. Society of Health and Physical Educators. <https://www.shapeamerica.org/Common/Uploaded%20files/uploads/pdfs/TheEssentialComponentsOfPhysicalEducation.pdf>
- Spence, J. & Lee, R. (2003). Toward a comprehensive model of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 7-24. doi:10.1016/S1469-0292(02)00014-6
- Sport England (2023). Positive Experiences for all. Our Physical Literacy Consensus Statement for England. <https://sportengland-production-files.s3.eu-west-2.amazonaws.com/s3fs-public/2023-09/Physical%20Literacy%20Consensus%20Statement%20for%20England%20-%20explained.pdf?VersionId=4swpo37407y6hJSz4pFIT6vbvGF3xv2m>
- Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C., & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>
- Stoddart, A. L., & Humbert, M. L. (2021). Teachers' Perceptions of Physical literacy. *The Curriculum Journal*, 32(4), 741-757. <https://doi.org/10.1002/curj.107>
- Stokols, D. (1996). Translating social ecological theory into guidelines for community health promotion. *American Journal of Health Promotion*, 10, 282–298.
- Taplin, L. (2019). Physical Literacy as a Journey In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 240-254). Routledge.
- Telama, R., Yang, X., Laakso, L., & Viikari, J. (1997). Physical activity in childhood and adolescence as predictor of physical activity in young adulthood. *Am J Prev Med*, 13(4), 317-323.
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpaa, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. S., & Raitakari, O. T. (2014). Tracking of physical activity from early childhood through youth into adulthood. *Med Sci Sports Exerc*, 46(5), 955-962. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000181>

- Telama, R., Yang, X., Viikari, J., Valimaki, I., Wanne, O., & Raitakari, O. (2005). Physical activity from childhood to adulthood: a 21-year tracking study. *Am J Prev Med*, 28(3), 267-273. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.003>
- UNESCO. (1978). International Charter of Physical Education and Sport. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://en.unesco.org/sites/default/files/sport_e.pdf
- UNESCO. (2013). *Declaration of Berlin*. International Conference of Ministers and Senior Officials Responsible for Physical Education and Sport, 5th, Berlin. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114>
- UNESCO. (2014). *World-wide Survey of School Physical Education - Final Report 2013*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229335>
- UNESCO. (2015a). *Quality physical education Guidelines for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization <https://en.unesco.org/inclusivpolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- UNESCO. (2015b). *International Charter of Physical Education, Physical Activity and Sport*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/about-us/legal-affairs/international-charter-physical-education-physical-activity-and-sport>
- UNESCO. (2021). *Quality Physical Education Policy Project: Analysis of process, content and impact*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376151>
- Utesch, T., & Bardid, F. (2019). Motor competence. In *Dictionary of Sport Psychology: Sport, Exercise, and Performing Arts*. <https://pureportal.strath.ac.uk/en/publications/motor-competence>
- Whitehead, M. (2001). The Concept of Physical Literacy. *European Journal of Physical Education*, 6(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/1740898010060205>
- Whitehead, M. (2010). Motivation and the significance of Physical Literacy for every individual. In M. Whitehead (Ed.), *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (pp. 30-43). Routledge.
- Whitehead, M. (2010). Promoting Physical Literacy within and beyond the School Curriculum In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy throughout the lifecourse* (pp. 157-162). Routledge
- Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *ICSSPE Bulletin No 65. Journal of Sport Science and Physical Education* (65), 29-34.
- Whitehead, M. (2019a). Aspects of Physical Literacy. Clarification and discussion with particular reference to the physical domain. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 19-31). London: Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport.
- Whitehead, M. (2019c). Definition of Physical Literacy. Developments and Issues. In M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy Across the World* (pp. 8-18). Routledge
- Whitehead, M. (2019b). What does Physical Literacy look like? Overarching principles and specific descriptions. In (pp. 45-73). Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport
- Whitehead, M. (2022). Learner-centered Teaching: A Physical Literacy Perspective. In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 227-240). Routledge.
- Whitehouse, K., Barber, L., & Pepperell, R. (2022). Developing and Maintaining an Effective Learning Environment. In Susana Capel, Joanne Cliffe, & J. Lawrence (Eds.), *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School: A companion to School Experience* (pp. 161-182). Routledge
- WHO. (2018). *Global action plan on physical activity 2018–2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization. iris.who.int/bitstream/handle/10665/272722/9789241514187-eng.pdf?sequence=1
- WHO (2021). Promoting physical activity through schools: a toolkit. Geneva: World Health Organization; 2021. Licence: CC BY-NC-SA 3.0 IGO.
- WHO (2022). *Global Status Report on Physical Activity 2022*. World Health Organization. ISBN 978-92-4-005915-3
- Yen, H. Y., & Li, C. (2019). Determinants of physical activity: A path model based on an ecological model of active living. *PloS one*, 14(7), e0220314. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220314>

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.