Recursos pedagógicos
ATIVIDADES AQUÁTICAS

CUIDAR NA ÁGUA: BEM-ESTAR DOS ALUNOS E DO PROFISSIONAL NOS PROGRAMAS AQUÁTICOS

Rita Fonseca Pinto, Pedro Cruz, Ana Ortiz Olivar e Juan Antonio Moreno Murcia

30 de março de 2026

Esta obra encontra-se sob uma licença Creative Commons. Não é permitida a utilização comercial da obra original nem de eventuais obras derivadas, cuja distribuição deverá ser feita sob uma licença idêntica à que regula a obra original.

CUIDAR NA ÁGUA: BEM-ESTAR DOS ALUNOS E DO PROFISSIONAL NOS PROGRAMAS AQUÁTICOS

Fonseca Pinto, Pedro Cruz, Ana Ortiz Olivar e Juan Antonio Moreno Murcia

Os programas aquáticos promovem o bem-estar integral das pessoas quando concebidos com um sentido educativo, práticas seguras e uma atuação profissional responsável, atenta aos sinais de alerta e ao autocuidado docente. A partir desta perspetiva, a água torna-se um espaço de aprendizagem, cuidado e prevenção que exige uma intervenção consciente e comprometida.

Apresentação

Formato	Descrição
Tipo de documento	Guia de apoio para a prática profissional em programas aquáticos em piscina.
Propósito	Oferecer um quadro de referência que integre bem-estar, segurança e competência aquática, juntamente com orientações práticas para a estruturação de ambientes protetores, a identificação de sinais de alerta e o autocuidado profissional.
Estrutura do conteúdo	• Fundamentação sobre o bem-estar integral e a tripla função das atividades aquáticas. • Bem-estar dos alunos como eixo de intervenção. • Orientações práticas para a identificação e gestão dos sinais de alerta em piscina. • Bem-estar e saúde integral do profissional aquático.
Alcance e limites	Este recurso não substitui protocolos sanitários nem a intervenção de especialistas, mas complementa a prática profissional a partir de uma perspetiva preventiva, educativa e responsável.

Introdução

Estima-se que o stress psicológico afete aproximadamente mil milhões de pessoas a nível mundial, com previsão de agravamento desta crise de saúde mental nos próximos anos (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2017). Esta realidade é especialmente preocupante e tem despertado um interesse crescente por abordagens inovadoras e eficazes capazes de contrariar os seus efeitos. Neste sentido, destacam-se as investigações sobre os benefícios das atividades na natureza (Rugel et al., 2019; Overbury et al., 2023), bem como o papel do exercício físico como estratégia preventiva e promotora de estilos de vida saudáveis.

A Organização Mundial da Saúde define a saúde mental como "um estado de bem-estar no qual o indivíduo é consciente das suas próprias capacidades, está em condições de enfrentar as tensões normais da vida, pode trabalhar de forma produtiva e frutífera e é capaz de

contribuir para a sua comunidade" (OMS, 2022). A partir desta perspetiva, a saúde mental influencia diretamente a forma como as pessoas se percecionam, sentem, pensam e agem, condicionando as suas relações interpessoais, a tomada de decisões, a maneira de enfrentar as dificuldades e o seu projeto de vida. Neste contexto, aprender a nadar ou participar em programas aquáticos adquire hoje um significado mais amplo e profundo do que o tradicionalmente atribuído. Estes programas desenvolvem-se tanto em ambientes naturais (natação em águas abertas, o surf ou o swimrun), como em ambientes artificiais (natação, polo aquático, hóquei subaquático ou a hidrginástica), apresentando um notável potencial de impacto não apenas no estilo de vida, mas também no bem-estar pessoal.

A educação aquática evoluiu de uma abordagem centrada exclusivamente na execução técnica de gestos motores ou na reprodução de modelos padronizados para propostas que adotam uma visão integral do ser humano. Nesta nova abordagem, as experiências de prática devem contribuir para o desenvolvimento pessoal, associando-se à aquisição de conhecimentos, competências e relações interpessoais significativas. Da mesma forma, as aprendizagens adquiridas devem ser transferíveis para diferentes contextos aquáticos, de modo a ser possível aproveitar plenamente os seus benefícios. Enquanto algumas pessoas escolhem os programas aquáticos para transformar a sua relação com a água, outras utilizam-nos como uma estratégia de autocuidado orientada para melhorar o seu bem-estar físico, emocional e mental.

As características da abordagem integral e a motivação com que o praticante participa num programa aquático influenciam diretamente o planeamento e o conteúdo da intervenção, sendo fundamental o envolvimento ativo do aluno tanto na fase de planeamento como durante a prática. Esta participação ativa favorece experiências mais significativas e ajustadas às necessidades individuais. No entanto, o meio aquático apresenta fatores de risco específicos que variam em função da idade, do estilo de vida do praticante e da imprevisibilidade inerente à condição humana (a tomada de decisões), para além da presença de hipertensão, depressão ou obesidade, entre outros. Estes fatores condicionam o nível de risco no contexto da aula e exigem uma atenção profissional constante.

Continuar a lecionar aulas e a prescrever exercícios como se a intervenção se dirigisse apenas ao corpo físico implica assumir riscos desnecessários. Para garantir uma prática de qualidade e com um propósito educativo claro, torna-se imprescindível que o profissional aquático disponha de um conjunto alargado de conhecimentos, mantenha uma atitude atenta em relação às pessoas com quem trabalha e planeie a sua intervenção de forma a favorecer o envolvimento ativo dos alunos.

Segundo uma perspetiva contextual, UNICEF & INJU (2022) propõem um modelo em que o desenvolvimento ótimo e o bem-estar dependem de múltiplos fatores, incluindo a família, as condições comunitárias, socioculturais e políticas, o acesso a serviços e a garantia de direitos. Estes fatores podem atuar tanto como elementos de proteção quanto como de risco para a saúde mental. Neste modelo, a saúde mental relaciona-se estreitamente com o suporte psicossocial, entendido como o conjunto de apoios internos e externos orientados para

prevenir, proteger e promover o bem-estar psicossocial.

Neste sentido, o presente recurso tem como objetivo sensibilizar para a importância do bem-estar integral dos alunos nos programas aquáticos, considerando a tripla função das aprendizagens aquáticas como base para favorecer uma maior adesão e continuidade na prática. Paralelamente, pretende-se facilitar a identificação de sinais de alerta nas aulas, de acordo com os diferentes grupos etários, e orientar sobre quais as intervenções mais adequadas e responsáveis. Por fim, propõe-se uma reflexão específica sobre a relevância do bem-estar e do autocuidado do próprio profissional aquático.

A partir desta perspetiva, os programas aquáticos configuram-se como espaços com elevado potencial para a promoção do bem-estar, desde que sejam concebidos com uma visão integral que contemple tanto a pessoa que pratica como o contexto em que a intervenção se desenvolve. Compreender esta complexidade é fundamental para avançar para propostas que não ensinem apenas habilidades aquáticas, mas que cuidem, previnam e acompanhem de forma consciente ao longo do processo de aprendizagem.

No contexto dos programas aquáticos em piscina, falar de bem-estar integral implica considerar simultaneamente a vivência física, emocional, social e cognitiva de quem pratica. Isto pressupõe atender tanto à perceção de segurança e competência na água, como à regulação das emoções, à qualidade dos vínculos que se desenvolvem na aula e ao sentido de utilidade que os alunos atribuem ao que aprendem. A partir desta visão ampla, a água deixa de ser apenas um meio para o exercício e transforma-se num cenário privilegiado de cuidado, aprendizagem e prevenção.

A tripla função das atividades aquáticas

Durante muitos anos, aprender a nadar o ir até à água pelos seus benefícios para a saúde foram razões suficientes para justificar a participação nas atividades aquáticas. Atualmente, esta recomendação ampliou-se e destaca o vínculo com a água, a segurança e a prevenção do afogamento. No entanto, o alcance dos programas aquáticos orientados para o bem-estar vai para além destes objetivos iniciais. Vivenciar um processo que vá desde a aprendizagem até ao desenvolvimento da competência aquática contribui para o bem-estar integral da pessoa, favorecendo não só uma maior segurança e autonomia, como também uma relação consciente, positiva e duradoura com o meio aquático, sempre que sejam respeitadas determinadas premissas, como a aquisição de habilidades e conteúdos específicos da segurança aquática (Ortiz et al., 2025).

Segundo esta perspetiva, a participação em programas aquáticos está orientada para um propósito ampliado que integra bem-estar, saúde, desenvolvimento pessoal e segurança (Fonseca-Pinto & Moreno-Murcia, 2023). O bem-estar deixa de ser um efeito colateral da prática para converter-se num objetivo explícito da intervenção. Esta abordagem exige ao profissional um conjunto de conhecimentos e habilidades mais abrangente, já que a sua intervenção, através do meio aquático, é dirigida à pessoa na sua globalidade, considerando

de forma simultânea as dimensões física, cognitiva, emocional e social. Isto atribui maior sentido à prática e reforça a responsabilidade pedagógica e ética associada à função docente.

Neste sentido, reconhece-se o modelo multidimensional da competência aquática proposto por Fonseca-Pinto & Moreno-Murcia (2023) como um marco de referência coerente para a estruturação de programas aquáticos orientados para o bem-estar. Este modelo considera o desenvolvimento da competência aquática segundo um processo integrado que cumpre três funções essenciais e interdependentes: o saber fazer, vinculado com a área motora; o saber, associado à área cognitiva e procedimental; e o saber ser ou estar, correspondente à área socio-afetiva. Estas funções estão articulam-se em torno de três dimensões fundamentais (alfabetização aquática, prevenção do afogamento e educação ambiental) que, em conjunto, contribuem para gerar experiências aquáticas seguras, significativas e promotoras de bem-estar (Figura 1).

Figura 1. Tripla função da competência aquática.

Do ponto de vista da intervenção, o processo de planeamento e estruturação da prática deveria iniciar-se com o "para quê" da aprendizagem, entendido como o sentido de utilidade e bem-estar que a experiência pode acrescentar à pessoa, para posteriormente, especificar "o que" aprender, ou seja, os conteúdos. Neste "para quê" tem especial relevância a interação do ser humano com o meio aquático na diversidade de ambientes existentes, não limitada a uma modalidade desportiva ou a um contexto específico de prática, se não orientada a favorecer experiências de segurança, prazer, autonomia e autorregulação.

Esta interação abrangente e consciente com o meio aquático exige a integração de conhecimentos, habilidades, procedimentos e atitudes que influenciam diretamente o bem-

estar do praticante. Entre eles estão incluídos os conhecimentos relacionados com o acesso e saída da água o a interpretação das condições do envolvimento; habilidades e competências como flutuar, deslocar, nadar o mergulhar em diferentes condições; procedimentos para atuar perante situações de risco ou fadiga; e atitudes de respeito com os próprios limites, dos outros e dos do contexto. Tudo isto contribui para construir uma vivência aquática mais segura, autónoma e emocionalmente regulada.

As necessidades dos alunos determinam os conteúdos a trabalhar, permitem estabelecer prioridades e facilitam a construção de sequências e progressões didáticas coerentes, orientadas para o bem-estar a curto e longo prazo. Este processo deve considerar as características individuais dos participantes, a dinâmica do grupo ou da aula, as estratégias para envolvê-los ativamente na aprendizagem e as condições específicas do contexto de prática, como os materiais disponíveis, o tipo de espaço, a duração das sessões ou o número de alunos por grupo. Deste modo, a intervenção aquática configura-se como um espaço educativo que não apenas ensina a desenvolver-se na água, mas que cuida, protege e promove o bem-estar integral das pessoas.

Da tripla função à tomada de decisões pedagógicas

Estruturar a competência aquática a partir da sua tripla função implica que o profissional não decide apenas quais os exercícios a propor, mas também quais as experiências que oferece. Priorizar o saber fazer sem atender ao saber e ao saber ser ou estar pode gerar aprendizagens frágeis, baixa adesão à prática e uma falsa sensação de segurança. Pelo contrário, integrar as três funções permite desenhar situações que favorecem a autonomia, a compreensão do meio e a regulação emocional, elementos diretamente relacionados com o bem-estar e a prevenção de incidentes no meio aquático.

O bem-estar do aluno é uma prioridade

O sofrimento mental representa um desafio global de grande magnitude, com uma prevalência estimada de cerca de mil milhões de pessoas a nível mundial e uma perspetiva de agravamento nos próximos anos (Institute for Health Metrics and Evaluation, 2017; Ritchie & Roser, 2018). Associado aos elevados níveis de sedentarismo e ao aumento das doenças não transmissíveis, o cenário atual é particularmente preocupante e exige respostas coordenadas e sustentadas. Neste contexto, as atividades aquáticas podem desempenhar um papel relevante como elemento protetor e promotor da saúde e do bem-estar. Para tal, é fundamental que os profissionais aquáticos estejam conscientes do alcance da sua intervenção e comprometidos com propostas pedagógicas inovadoras, competentes e diversificadas, centradas no bem-estar do praticante e na criação de ambientes seguros.

Independentemente do seu caráter recreativo, lúdico ou competitivo, A prática de atividades aquáticas constitui uma estratégia relevante para a promoção da saúde e do bem-estar, evidenciando efeitos positivos tanto na saúde física como na saúde mental (Swim England, 2017). Adicionalmente, quando desenvolvidas em ambientes aquáticos naturais (*blue spaces*),

estas atividades têm sido associadas a melhorias no estado de humor, maior sensação de restauração psicológica e redução de sintomas de sofrimento psicológico (Foley & Kistemann, 2015; Gascon et al., 2017; White et al., 2020; Britton et al., 2020). No entanto, este tipo de prática exige um elevado nível de competência pessoal para garantir experiências seguras e significativas (Overbury et al., 2023). Do mesmo modo, a qualidade das experiências aquáticas desde idades precoces influencia de forma determinante a redução do risco de afogamento (Swim England, 2017), o que reforça a necessidade de facilitar o acesso a estes programas desde a infância e de os sustentar ao longo do tempo.

Segundo Lindert e colaboradores (2015), o bem-estar relaciona-se com uma perceção positiva da própria saúde, uma maior longevidade, hábitos de vida saudáveis, um melhor estado físico e mental, vínculos sociais sólidos e a sensação de poder contribuir para a sociedade. Níveis elevados de bem-estar associam-se, também, a uma redução da mortalidade prematura, o que sublinha a sua importância como objetivo educativo e de saúde pública.

Para favorecer a adesão a longo prazo e a continuidade da prática aquática através da motivação intrínseca, torna-se imprescindível atender às necessidades psicológicas básicas do praticante: sentir-se autónomo, competente e conectado com os outros, tal como propõe a teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2002). Para que o contexto de prática atue verdadeiramente como um espaço protetor, deve promover a interação entre pares, facilitar o envolvimento das famílias e ser um espaço de escuta, diálogo e reconhecimento dos participantes como sujeitos de direitos. A pertença a grupos, a presença de relações significativas, a participação regular em espaços de prática e a construção de expetativas positivas de futuro reforçam estes contextos de bem-estar (INJU, 2022).

Critérios pedagógicos para promover o bem-estar nos programas aquáticos

Promover o bem-estar dos alunos no meio aquático pressupõe criar contextos onde a pessoa se sinta segura, escutada e competente. Para tal, é fundamental oferecer propostas progressivas, permitir a participação ativa no processo, reconhecer as emoções associadas à água, diversificar as experiências de prática e construir um clima relacional baseado no respeito e na confiança. Estes critérios não só favorecem o bem-estar imediato, como influenciam diretamente a continuidade, a adesão e a relação a longo prazo com a atividade aquática.

Na prática quotidiana, alguns indicadores de que contexto de aula está a favorecer o bem-estar integral são, por exemplo, a participação ativa nas propostas e na tomada de pequenas decisões (escolha de tarefas, ritmos ou materiais), a diminuição progressiva de comportamentos de resistência à água, a expressão espontânea de prazer e confiança, o aparecimento de gestos de cooperação entre pares e a disponibilidade para partilhar dúvidas ou medos com o profissional. Quando estes sinais surgem de forma recorrente, é mais provável que a experiência aquática esteja a ser vivida como um espaço seguro, significativo e sustentável ao longo do tempo.

Segundo esta perspetiva, torna-se pertinente questionar alguns aspetos-chave da intervenção aquática: que grau de variedade e riqueza apresentam as propostas para sustentar, ao longo do tempo, elevados níveis de participação e adesão? Sentem-se os alunos escutados e participam ativamente quando assistem à aula? O profissional tem ao seu dispor condições que lhe permitam planear e orientar a prática com efeitos positivos no bem-estar dos participantes? Existe um contexto institucional que favorece a criatividade, a iniciativa e o cuidado do próprio profissional?

A qualidade da prática será, em última instância, a que determinará a continuidade do aluno e a sua adesão a um processo de aprendizagem aquática. Neste sentido, torna-se necessário alargar a proposta pedagógica em termos de conteúdos, organização e estilos de ensino, de maneira a ter um impacto real nas diferentes dimensões do ser humano. Variar os contextos de prática e oferecer experiências com valor acrescentado na vida quotidiana, frequentemente marcada pelo stress e pela sobrecarga, torna-se uma responsabilidade partilhada entre as instituições que coordenam os programas aquáticos e os profissionais que os desenvolvem. Ambos devem constituir-se como referências de bem-estar e de promoção de uma cultura de cuidado.

Sinais de alerta nos programas aquáticos em piscina

Apesar de uma planificação cuidada, da variedade de propostas e da criação de ambientes seguros, é importante reconhecer que cada aluno pode experienciar situações de desconforto físico, emocional ou psicológico durante a prática aquática. Estas situações podem surgir de forma pontual ou manifestar-se através de sinais preliminares de alerta que exigem uma atenção específica e, em alguns casos, uma intervenção especializada. Sob uma perspetiva de bem-estar integral, a identificação precoce destes sinais constitui uma forma essencial de cuidado e prevenção.

O profissional aquático desempenha a sua função num contexto de vigilância permanente, atendendo simultaneamente às necessidades individuais e coletivas do grupo ao longo de toda a sessão. Esta vigilância não deve ser entendida como um estado de alerta constante, mas como uma **presença consciente, atenta e regulada**, orientada para garantir a segurança e o bem-estar dos participantes. Manter estes níveis de atenção é exigente e exige formação, experiência e apoio institucional.

Para interpretar estas situações sob uma lógica de cuidado, é útil partir de alguns princípios comuns: priorizar sempre a segurança em detrimento da continuidade da atividade, evitar leituras patologizantes baseadas num único episódio, registar o que aconteceu para poder aprender com a experiência e, quando necessário, ativar os recursos disponíveis na instalação ou encaminhar para outros profissionais. Estas orientações gerais situam o professor num papel de deteção e acompanhamento complementar, mas diferenciado do de outros agentes de saúde ou psicólogos.

Com o objetivo de facilitar a identificação de sinais de alerta e orientar a atuação profissional,

apresentam-se a seguir um conjunto de referências organizadas por grupos etários e tipos de prática em piscina (Quadros 1, 2, 3 e 4). Estas orientações incluem indicadores de alerta, guias de atuação imediata, estratégias de gestão do grupo e considerações de acompanhamento emocional. Os conteúdos baseiam-se nas contribuições da Neptune Serenity (Associação de Prevenção do Afogamento) e integram-se numa lógica de intervenção responsável, centrada na pessoa.

A gestão da segurança e do bem-estar nos programas aquáticos pode entender-se como um processo em diferentes níveis. Um primeiro nível está relacionado com o desenho de ambientes protetores e a prevenção; um segundo nível com a deteção precoce de sinais de alerta; um terceiro nível com a atuação imediata e a ativação de protocolos; e um quarto nível com o acompanhamento posterior e o registo do que aconteceu. As tabelas que se apresentam a seguir situam-se principalmente no segundo e terceiro nível deste processo e devem ser interpretadas sempre em relação a uma planificação preventiva adequada.

Quadro 1. Sinais de alerta em atividades aquáticas com crianças.

Dimensão	Conteúdo
Sinais de alerta	Imobilidade súbita; interrupção do movimento de braços ou pernas; olhar perdido ou confuso; ingestão repetida de água; agarrar-se de forma insistente à borda, a materiais ou ao docente.
Regra chave	⚠️ Uma criança silenciosa na água é sempre sinal de alerta.
Atuação imediata	Garantir a segurança do grupo; retirar a criança da água; avaliar consciência e respiração. Se não responder ou não respirar: ativar emergência e realizar RCP. Se respirar: manter posição de segurança, vigilância contínua e suspender a atividade.
Gestão do grupo	Afastar o restante das crianças; manter uma atitude calma; dar instruções simples e claras (“Sentados na borda”, “Esperamos juntos”).
Acompanhamento emocional	Reações possíveis: choro intenso, silêncio prolongado, medo de voltar à água. Estratégias: colocar-se à sua altura, voz calma, frases curtas de segurança (“Estás seguro”, “Estou contigo”).
Evitar	Forçar o voltar à aula; minimizar o sucedido (“não foi nada”); separar da figura de referência.
Depois do incidente	Informar a família; registar o ocorrido; observar o impacto emocional no grupo.

A adolescência é uma fase de especial vulnerabilidade, na qual o mal-estar nem sempre se expressa de forma explícita. O corpo pode tornar-se suporte de tensões emocionais que exigem uma leitura atenta e não patologizante. A construção de vínculos, a participação ativa e a convivência funcionam como fatores de proteção (Tabela 2).

Quadro 2. Sinais de alerta na adolescência e juventude.

Dimensão	Conteúdo
Sinais de alerta	Queixas somáticas frequentes (fadiga, insónia, dores); manifestações de mal-estar psicológico (tristeza, ansiedade, aborrecimento); alterações na perceção corporal; falta de ar ou hiperventilação; tonturas; palidez ou sudorese; confusão ou descoordenação; perda progressiva de flutuação ou interrupção súbita da atividade.
Atuação imediata	Reconhecer a situação; garantir a segurança; avisar o nadador-salvador e retirar da água; avaliar a consciência e a respiração; ativar protocolos institucionais, se aplicável. Em crise de pânico: acompanhar verbalmente, respirar, até à chegada de assistência. Suspender a participação na sessão.
Gestão do contexto	Evitar aglomerações; preservar a privacidade; solicitar apoio profissional; seguir os protocolos estabelecidos.
Acompanhamento emocional	Reações frequentes: vergonha, ansiedade, minimização. Estratégias: normalizar sem banalizar; comunicação clara e tranquila; reforçar que se trata de um ambiente seguro e de escuta.
Evitar	Minimizar sintomas; permitir continuar a atividade "um pouco mais"; abordar a situação à frente do grupo.
Depois do incidente	Registar o ocorrido; informar a coordenação e a família (se aplicável); promover espaços de diálogo grupal com enfoque no cuidado; evitar diagnósticos não profissionais.

Quadro 3. Sinais de alerta em aulas de natação para pessoas adultas.

Dimensão	Conteúdo
Sinais de alerta	Falta de ar; tonturas; palidez ou sudorese excessiva; confusão ou descoordenação; interrupção súbita da atividade; dor torácica; apoio excessivo na borda. ⚠ Os sintomas podem ser minimizados pela própria pessoa.
Atuação imediata	Interromper a atividade; garantir a segurança; avisar o nadador-salvador; retirar da água; avaliar consciência e respiração; ativar o protocolo de emergência e RCP/DEA, se aplicável; não permitir o regresso à atividade.
Gestão do grupo	Evitar aglomerações; preservar a intimidade; manter um clima tranquilo; evitar comentários alarmistas; solicitar apoio profissional se necessário.
Acompanhamento emocional	Reações frequentes: vergonha, ansiedade, negação. Estratégias: tom firme e calmo; frases de segurança ("Agora descansamos", "A tua segurança é o mais importante").
Evitar	Pressionar para continuar; ignorar sinais leves; deixar a pessoa sozinha; minimizar os sintomas.

Depois do incidente	Registar o sucedido; informar a coordenação; recomendar avaliação médica.

Quadro 4. Sinais de alerta em aulas de hidroginástica.

Dimensão	Conteúdo
Sinais de alerta	Interrupção súbita do exercício; falta de ar; dor torácica; tonturas; confusão; apoio excessivo na borda.
Nota chave	⚠ Os sintomas podem ser minimizados pela própria pessoa.
Atuação imediata	Parar a aula; avisar o nadador-salvador; retirar a pessoa da água de forma segura; avaliar a consciência e respiração; se não responder ou não respirar: ativar emergência e iniciar RCP/DEA; se respirar: sentar ou deitar confortavelmente, manter vigilância contínua e não permitir o regresso à atividade.
Gestão do grupo	Afastar os participantes; manter um clima tranquilo; evitar comentários alarmistas; pedir apoio a um colega, se necessário.
Acompanhamento emocional	Reações possíveis: medo de cair, vergonha, negação (“estou bem”). Estratégias: tom firme e calmo; frases de segurança (“Agora vamos descansar”, “A sua segurança é o mais importante”).
Evitar	Pressionar para continuar; ignorar sinais leves; deixar a pessoa sozinha.
Depois do incidente	Registar o sucedido; informar a coordenação e, se aplicável, a família no caso de pessoas idosas; recomendar avaliação médica.

A forma como se gerem estas situações influencia de forma decisiva a regulação emocional no momento e a marca que a experiência deixa tanto no praticante como no profissional. Expressões simples como “estou aqui”, “estás seguro” ou “respira comigo” revelam-se altamente eficazes, enquanto a minimização do mal-estar pode intensificar a experiência negativa.

Visto que muitos incidentes na água são silenciosos, a prevenção torna-se o principal aliado do profissional aquático. A presença ativa, o conhecimento, a antecipação e a aplicação de protocolos claros permitem intervir a partir do cuidado e não da urgência. A existência de protocolos institucionais conhecidos e praticados constitui um elemento chave para proteger o bem-estar de todos os envolvidos.

Cada situação de alerta ou situação crítica deixa também uma marca em quem a gere. A necessidade de manter uma vigilância constante, tomar decisões rápidas em contextos de risco e suportar o mal-estar próprio e alheio transforma o trabalho do profissional aquático numa tarefa emocionalmente exigente. Cuidar de quem cuida na água torna-se, assim, uma condição indispensável para preservar a qualidade da intervenção, a segurança dos participantes e a sustentabilidade dos próprios programas. Nestas situações o apoio tanto da equipa como da coordenação são fundamentais.

Bem-estar do profissional aquático

O bem-estar do profissional aquático não deve ser entendido como um elemento acessório, mas sim como uma condição necessária para garantir intervenções seguras, ajustadas e humanizadas. Cuidar do profissional é, neste sentido, uma forma indireta, mas fundamental de cuidar dos alunos e prevenir situações de risco.

O profissional aquático deve estar consciente da importância de cuidar de si próprio e de exercer uma presença positiva e reguladora na equipa em que colabora. O seu bem-estar não só repercute na sua própria saúde, como constitui um fator determinante na qualidade da intervenção educativa e, consequentemente, na experiência e no aprendizado dos alunos.

O ensino é reconhecido como uma das profissões com maiores níveis de stress e mal-estar laboral, o que tem um impacto direto no bem-estar e no desempenho dos profissionais (Pagán-Castaño et al., 2021). Esta realidade afeta inevitavelmente a qualidade das experiências educativas oferecidas. Por isso, o bem-estar do profissional aquático deve ser entendido como uma prioridade partilhada entre as equipas de coordenação e gestão e a responsabilidade individual de cada docente.

O *burnout* é uma realidade presente nos diversos âmbitos da prática aquática, desde o ensino até ao contexto competitivo. Define-se como uma síndrome multidimensional caracterizada por esgotamento emocional, cinismo e diminuição do sentido de realização pessoal (Maslach et al., 2001). O esgotamento manifesta-se como uma perda progressiva de energia e motivação; o cinismo, como uma atitude negativa, distante e crítica em relação ao trabalho, percebido como desinteressante ou pouco gratificante; e a redução da realização pessoal, como a sensação de ineficácia profissional. Quando esta perceção se instala, ocorre uma diminuição do compromisso e um desempenho cada vez mais rotineiro, o que contribui para intensificar o mal-estar. A título de síntese prática, apresentam-se a seguir alguns exemplos de estratégias de autocuidado do profissional aquático em diferentes níveis de intervenção (Quadro 5).

Estas estratégias não constituem um protocolo fechado, mas sim um conjunto de orientações que cada profissional e cada equipa pode adaptar à sua realidade. O essencial é reconhecer que cuidar da própria saúde física, emocional e relacional faz parte da responsabilidade pedagógica e da qualidade dos programas aquáticos.

Para travar esta espiral descendente, a motivação intrínseca assume um papel central (ten Brummelhuis et al., 2011). O ambiente de trabalho influencia de forma decisiva o seu desenvolvimento, especialmente através do estilo de liderança exercido pelos responsáveis das equipas, como coordenadores ou diretores técnicos (Ryan & Deci, 2002). As lideranças mais benéficas são aquelas que promovem a autonomia profissional, entendida não como ausência de normas, mas como a possibilidade de agir com critério, apoio e coerência dentro de um quadro partilhado. Neste sentido, são essenciais linhas de atuação claras em relação à filosofia do centro, à dinâmica da equipa, à formação contínua de qualidade, à existência de

espaços de descanso e socialização, assim como à atenção, tanto grupal como individual, aos profissionais.

Quadro 5. Estratégias de autocuidado do profissional aquático de distintos níveis.

Nível de autocuidado	Exemplo concreto	Como colocá-lo em prática
Organizativo	Rotação de tarefas e pausas breves	Planear turnos dentro/fora da piscina, reservar 3–5 minutos entre sessões para hidratar e respirar conscientemente.
Pessoal na sessão	Micro-estratégias de regulação	Ciclos respiratórios conscientes, autoinstruções ("uma coisa de cada vez"), pequenos ajustes posturais ou de aconchego (auto abraço).
Equipa	*Debriefing* e apoio entre pares	Reuniões breves para rever acontecimentos, espaço após um episódio crítico para expressar e receber apoio.
Fora do trabalho	Limites e agenda pessoal	Horários claros, atividades não relacionadas com a água, revisão periódica da sobrecarga e renegociação de tarefas.

A perceção do bem-estar docente apoia-se em três componentes fundamentais: o eu pessoal, o eu profissional e o eu relacional (Spilt et al., 2011). Estes elementos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente, configurando a experiência global de bem-estar no exercício profissional (Figura 2).

Figura 2. Elementos fundamentais ao bem-estar.

Seguindo a mesma orientação, Mansfield & colaboradores (2016) indicam que os docentes com maiores níveis de bem-estar gerem melhor as dificuldades quando se sentem motivados, confiam nas suas capacidades, mantêm relações positivas no contexto profissional e utilizam estratégias eficazes como a resolução de problemas, o autocuidado e o equilíbrio entre a vida laboral e pessoal. Estes achados evidenciam a importância da responsabilidade individual, da liderança e da qualidade do contexto organizacional.

Quanto melhor se sente o profissional consigo próprio, maior disponibilidade apresenta para o seu contexto e maior capacidade desenvolve para estar atento e responder de forma adequada às necessidades dos outros. Esta predisposição é fundamental tanto para prevenir situações-limite, como o medo da água ou o desgaste físico e emocional dos alunos, como para intervir de forma ajustada quando tais situações ocorrem.

Tornar-se um melhor profissional implica, portanto, sentir-se bem, conhecer os próprios valores, compreender o sentido da tarefa e agir de forma coerente com eles no dia a dia. A isto soma-se a relevância do clima laboral, que desempenha um papel decisivo na manutenção da motivação e do compromisso. Contextos caracterizados por cargas de trabalho elevadas, lideranças pouco ativas ou conflituosas e relações laborais complexas (marcadas pela comparação, crítica ou falta de diálogo) geram um impacto negativo na motivação intrínseca do profissional, aumentando a frustração, o desinteresse e a vulnerabilidade ao burnout (Bentzen et al., 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Conclusão

Ser profissional aquático é uma escolha que implica compromisso, dado que da intervenção diária dependem as pessoas com quem trabalhamos e, de forma muito direta, a sua segurança no meio aquático. Conhecer os sinais de alerta que podem indicar uma situação de risco ou de vulnerabilidade, bem como saber intervir de forma adequada quando se ultrapassaram as fases preventivas, é determinante e não pode ser negligenciado. Uma primeira atuação bem realizada aumenta significativamente a probabilidade de sucesso das intervenções subsequentes e contribui para preservar o bem-estar de todos os envolvidos.

O cuidado dos alunos constrói-se no dia a dia da prática. Existem, no entanto, condições psicológicas, físicas e fisiológicas que excedem o âmbito de atuação do profissional aquático e que requerem a intervenção de especialistas, como profissionais da psicologia, da medicina ou da hidroterapia. Reconhecer os limites da própria intervenção faz parte de uma prática responsável e deve ser assumido tanto pelo profissional como pelas equipas de coordenação das entidades onde se desenvolvem os programas.

Orientar programas aquáticos implica assumir que se influencia a vida das pessoas. Esta responsabilidade exige compromisso, formação, critério profissional e autocuidado, para poder oferecer, sessão após sessão, experiências orientadas para o desenvolvimento da competência aquática e para o bem-estar integral dos alunos. Ao mesmo tempo, a prática aquática deve constituir-se como uma fonte de saúde e bem-estar para o próprio profissional,

que necessita de espaços de descanso, relações significativas e desconexão do contexto laboral para sustentar uma intervenção de qualidade.

Quando o bem-estar e a segurança se situam no centro da intervenção, os programas aquáticos deixam de ser apenas espaços de ensino técnico para se tornarem contextos de cuidado, prevenção e desenvolvimento humano.

Referências

Bentzen, M., Lemyre, P. N., & Kenttä, G. (2014). The process of burnout among professional sport coaches explored through the lens of self-determination theory: A qualitative approach. *Sports Coaching Review, 3*(1), 110–116. https://doi.org/10.1080/21640629.2015.1035050

Britton, E., Kindermann, G., Domegan, C., & Carlin, C. (2020). Blue care: A systematic review of blue space interventions for health and wellbeing. *Health Promotion International, 35*(1), 50–69. https://doi.org/10.1093/heapro/daz10

Foley, R., & Kistemann, T. (2015). Blue space geographies: Enabling health in place. *Health & Place, 35*, 157–165. https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2015.07.003

Fonseca-Pinto, R., & Moreno Murcia, J. A. (2023). Towards a globalised vision of aquatic competence. *International Journal of Aquatic Research and Education, 14*(1), Article 11. https://doi.org/10.25035/ijare.14.01.11

Gascon, M., Zijlema, W., Vert, C., White, M. P., & Nieuwenhuijsen, M. J. (2017). *Outdoor blue spaces, human health and well-being: A systematic review of quantitative studies*. *International Journal of Hygiene and Environmental Health, 220*(8), 1207–1221. https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2017.08.004

Institute for Health Metrics and Evaluation (2017). *Global burden of disease study 2016 (GBD 2016) results.* Global Burden of Disease Collaborative Network. https://www.healthdata.org/sites/default/files/files/policy_report/2019/GBD_2017_Booklet.pdf

Lindert, J., Bain, P. A., Kubzansky, L. D., & Stein, C. (2015). Well-being measurement and the WHO health policy Health 2010: Systematic review of measurement scales. *European Journal of Public Health, 25*(4), 731–740. https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv021

Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidence-informed framework. *Teaching and Teacher Education, 54*, 77–87. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Ortiz, A., Fonseca-Pinto, R., & Moreno Murcia, J. A. (2025). *Educación acuática preventiva.* Sb.

Overbury, K., Conroy, B. W., & Marks, E. (2023). Swimming in nature: A scoping review of mental and wellbeing benefits of open water swimming. *Journal of Environmental Psychology, 90*, Article 102073. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2023.102073

Pagán-Castaño, E., Sánchez-García, J., Garrigos-Simon, F. J., & Guijarro-García, M. (2021). The influence of management on teacher well-being and the development of sustainable schools. *Sustainability, 13*(5), Article 2909. https://doi.org/10.3390/su13052909

Ritchie, H., & Roser, M. (2018). Mental health. *Our World in Data.* https://ourworldindata.org/mental-health

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). University of Rochester Press.

Rugel, E. J., Carpiano, R. M., Henderson, S. B., & Brauer, M. (2019). Exposure to natural space, sense of community belonging, and adverse mental health outcomes across an urban region. *Environmental Research, 171*, 365–377. https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.11.045

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education, 20*(4), 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9154-0

Swim England. (2017). *The health and well-being benefits of swimming.* Swimming and Health Commission of Swim England.

ten Brummelhuis, L. L., ter Hoeven, C. L., Bakker, A. B., & Peper, B. (2011). Breaking through the loss cycle of burnout: The role of motivation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 84*(2), 268–287. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.2011.02019.x

UNICEF & Instituto Nacional de la Juventud (2022). *Situación de bienestar psicosocial y salud mental en adolescentes y jóvenes en Uruguay.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.