

**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

**Programa de Doutoramento em Motricidade Humana**

Tese de Doutoramento

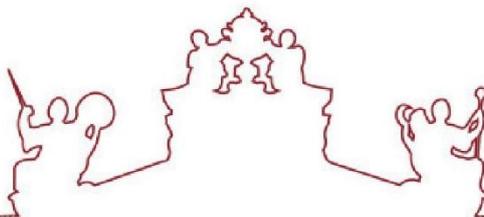
**Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE):  
modelo de gestão e impactos nas carreiras duais**

Sónia Isabel Parreira Picamilho

Orientador(es) | José Manuel Saragoça  
Mário Coelho Teixeira

Évora 2025





**Universidade de Évora - Instituto de Investigação e Formação Avançada**

Programa de Doutoramento em Motricidade Humana

Tese de Doutoramento

**Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE):  
modelo de gestão e impactos nas carreiras duais**

Sónia Isabel Parreira Picamilho

Orientador(es) | José Manuel Saragoça  
Mário Coelho Teixeira

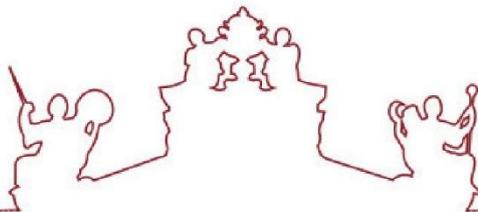
Évora 2025

---

---

---

---



A tese de doutoramento foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada:

Presidente | Armando Manuel Raimundo (Universidade de Évora)

Vogais | Maria João de Oliveira Valamatos (Universidade de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana (FMH))  
Mário Coelho Teixeira (Universidade de Évora) (Orientador)  
N. Batalha (Universidade de Évora)  
Vera Alexandra da Costa Simões (Escola Superior de Desporto de Rio Maior)  
Victor Manuel de Oliveira Maia Pardal (Direção-Geral da Educação)

Évora 2025



**Dedicatória**

Aos meus pais.

## **Agradecimentos**

Não quero deixar passar esta oportunidade sem agradecer a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para concluir esta etapa a que me propus.

Não teria sido possível concluir esta tese sem o apoio de várias pessoas que me ajudaram a manter o rumo, ainda que muitas vezes o tivesse perdido.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, o meu porto de abrigo, que sempre me deixaram sonhar e embarcar em todas as aventuras ao alcance da minha imaginação.

À minha família do coração, a quem agradeço o desafio e o incentivo.

Aos meus amigos, a quem “roubei” momentos de partilha, cumplicidade e amizade. As minhas ausências não deixaram esmorecer a nossa amizade.

Aos professores Mário Teixeira e José Saragoça pelo acompanhamento, paciência, reflexão, partilha, mas também pela provocação, encorajamento e agitação e, acima de tudo, pela aprendizagem que me proporcionaram ao longo deste caminho.

À Alexandra Gomes, pela amizade, disponibilidade, partilha, dedicação, pelo seu tempo, foi o meu pilar impulsor na reta da meta.

Ao Coordenador Nacional do Programa UAARE, professor Victor Pardal e toda a sua equipa (Diretores dos Agrupamentos, professores, psicólogos, alunos, encarregados de educação) pelo apoio em todo o processo. Foram todos “UAARE “, sem eles teria sido muito mais difícil.

A todos o meu Obrigado!

## **Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE): modelo de gestão e impactos nas carreiras duais**

### **Resumo**

A carreira dual constitui um desafio permanente e exigente com o cumprimento simultâneo dos papéis de aluno e atleta de alto rendimento.

Em Portugal, as Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) são o modelo implementado para possibilitar a conciliação da prática desportiva de alto rendimento com a escola aos alunos do ensino básico e secundário que são simultaneamente alunos e atletas de alto rendimento.

O objetivo deste estudo é avaliar a conciliação da prática desportiva com a escola, proporcionada pelo modelo UAARE, na perspetiva dos alunos-atletas nele integrados.

Recolher a perspetiva dos alunos-atletas que frequentam as UAARE é fundamental para compreender o tema e contribuir para melhorar o modelo existente.

Aplicou-se um questionário a 336 alunos-atletas de 22 escolas UAARE, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos.

A análise fatorial confirmatória mostrou que o instrumento desenvolvido apresenta índices bastante aceitáveis de validade e fiabilidade. Na perspetiva dos alunos, o modelo UAARE possibilita a conciliação da prática desportiva de alto rendimento com a vida escolar. Observou-se que a Gestão Desportiva se correlaciona positivamente com a Gestão da Saúde e do Bem-Estar e negativamente com a Gestão Escolar.

Os alunos identificaram barreiras à carreira dual no modelo (“escola”, “desporto”, “bem-estar”, “social” e “outros”) e facilitadores (“conciliação escola-desporto”, “família”, “fatores intrínsecos”, “infraestruturas-condições” e “rendimento desportivo”) e sugeriram medidas que poderão contribuir para melhorar as UAARE como: um maior apoio ao estudo, sensibilizar os professores para um maior conhecimento sobre a carreira dual, ter acesso a serviços de saúde, nomeadamente na área da nutrição ou ter mais psicólogos disponíveis que devem merecer reflexão por parte das entidades com responsabilidades no desenvolvimento da carreira dual, nomeadamente, Governo, IPDJ, Ministério da Educação, Federações Desportivas, Associações de Modalidade, Autarquias, Clubes, Escolas e outros intervenientes.

*Palavras-chaves:* gestão do desporto, carreiras duais, alto rendimento, impactos.

## **High Performance Support Units at School (HPSUS): management model and impacts on dual careers**

### **Abstract**

The dual career constitutes a permanent and demanding challenge with the simultaneous fulfillment of the roles of student and high-performance athlete.

In Portugal, the Support Units for High Performance at School (UAARE) are the model implemented to enable the reconciliation of high-performance sports with school for primary and secondary school students who are simultaneously high-performance students and athletes.

The objective of this study is to evaluate the reconciliation of sports practice with school, provided by the UAARE model, from the perspective of the student-athletes integrated into it.

Gathering the perspective of student-athletes who attend UAARE is essential to understand the topic and contribute to improving the existing model.

A questionnaire was administered to 336 student-athletes from 22 UAARE schools, aged between 10 and 19 years old.

Confirmatory factor analysis showed that the instrument developed presents very acceptable validity and reliability indices. From the students' perspective, the UAARE model makes it possible to reconcile high-performance sports with school life. It was observed that Sports Management correlates positively with Health and Wellbeing Management and negatively with School Management. Students identified barriers to dual careers in the model (“school”, “sport”, “well-being”, “social” and “others”) and facilitators (“school-sport reconciliation”, “family”, “intrinsic factors”, “infrastructures-conditions” and “sporting performance”) and suggested measures that could contribute to improving the HPSUS, such as: greater support for studies, raising awareness among teachers about greater knowledge about dual careers, access to health services, particularly in the area of nutrition or having more psychologists available who should deserve reflection by entities with responsibilities in the development of dual careers, namely, Government, IPDJ, Ministry of Education, Sports Federations, Sports Associations, Local Authorities, Clubs, Schools and other stakeholders.

*Keywords:* sports management, dual careers, high performance, impacts.

## Índice Geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Índice geral	iv
Abreviaturas e siglas	vii
Índice de figuras	viii
Índice de gráficos	ix
Índice de quadros e tabelas	x
Introdução	1
Capítulo I – Revisão da literatura	4
1.1 - A carreira dual	4
1.2 - Alguns modelos europeus de apoio à carreira dual	18
1.3 - Barreiras e facilitadores da carreira dual no contexto europeu. Uma revisão sistemática da literatura	25
1.4 - A carreira dual em Portugal. A legislação na base das medidas de apoio à carreira dual	36
1.5 - As Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) como medida de apoio à carreira dual em Portugal	48
Capítulo II - Metodologia	71
2.1 - Natureza do estudo	71
2.2 - Objetivos	71
2.3 - População e amostra	72
2.4 - Métodos e técnicas	72
2.5 - Instrumento de recolha de dados	72
2.6 - Procedimentos	77
2.7 - Tratamento e análise de dados	79
Capítulo III - Apresentação e discussão de resultados	89
3.1 – Fatores: Dimensão Gestão Desportiva (GD), Dimensão Gestão Escolar (GE) e Dimensão Gestão da Saúde e Bem-Estar (GSBE) na versão de 13 itens do instrumento	89
3.2 - Caracterização do perfil dos estudantes-atletas que beneficiam das UAARE	98

3.3 - As dimensões: Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE) no modelo UAARE	106
3.4 - Barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE na perspetiva dos alunos	118
3.5 - Medidas de apoio ao treino e ao estudo sugeridas pelos alunos-atletas para melhorar o modelo UAARE	130
3.6 - Discussão	136
Capítulo IV – Considerações finais	151
4.1 - Conclusões	151
4.2 – Limitações	153
4.3 - Implicações práticas e sugestões para futuros trabalhos	153
4.4 - Recomendações	155
5 - Referências Bibliográficas	156
6 - Anexos	170
Anexo 1 - Parecer do Conselho de Ética da Universidade de Évora	171
Anexo 2 - Autorização para aplicação do estudo “Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE). Modelo de Gestão e impactos nas carreiras duais”	172
Anexo 3 - Autorização da Direção do Agrupamento para aplicação do estudo do Agrupamento de Escolas do Rio Arade, Lagoa	174
Anexo 4 - Artigo 1 publicado no âmbito da tese	175
Anexo 5 - Comunicação oral publicada no âmbito da tese	176
Anexo 6 – Poster científico publicado no âmbito da tese	177
7 - Apêndices	178
Apêndice 1 – Autorização do Encarregado de Educação para participação em estudo	179
Apêndice 2 – Matriz do Questionário QUAAREpt	180
Apêndice 3 – Questionário QUAAREpt	184
Apêndice 4 – Estatística descritiva dos itens do instrumento QUAAREpt	197
Apêndice 5 – Correlação de Pearson entre os itens que compõem cada um dos fatores.	199
Apêndice 6 – Estatística de colinearidade	210

Apêndice 7 – Identificação de outliers multivariados, de acordo com a Distância de Mahalanobis	212
Apêndice 8 – Consistência interna dos fatores, conforme a sua concepção original	214
Apêndice 9 – Análise dos pesos fatoriais e consistência interna	216

## Abreviaturas e siglas

AEMOV	Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho
CAR	Centro de Alto Rendimento
CD	Carreira dual
CMMV	Câmara Municipal de Montemor-o-Velho
DCDE	Dual Career Development Environment
DGE	Direção-Geral da Educação
EPSA	Instituto Europeu de Administração Pública
ESPAMOL	Escola Secundária Padre António Martins de Oliveira
FPC	Federação Portuguesa de Canoagem
FTP	Federação de Triatlo de Portugal
GAAR	Gabinete de Apoio ao Alto Rendimento
GD	Gestão Desportiva
GE	Gestão Escolar
SBE	Gestão da Saúde e do Bem Estar
HAC	Holistic Athlete Career
INSEP	Instituto Nacional do Desporto e da Educação Física
IPDJ	Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.
LBSE	Lei de bases do Sistema Educativo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
RADAR	Registo de Agentes Desportivos de Alto Rendimento
UAARE	Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola
UE	União Europeia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## Índice de Figuras

Figura 1 – Modelo de desenvolvimento Holistic Athlete Career (HAC)	6
Figura 2 – Modelo Dual Career Development Environment (DCDE)	7
Figura 3 - Fluxograma da pesquisa realizada na revisão sistemática realizada por Picamilho et al., 2021	27
Figura 4 - Organização do Sistema de Ensino Português	37
Figura 5 - Modelo das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) implementado em Portugal	51
Figura 6 - Distribuição da Rede Nacional de Escolas UAARE no ano letivo 2022/2023	57
Figura 7 - Densidade populacional em Portugal em 2021	58
Figura 8 - Nuvem de palavras da questão ‘Fatores que facilitam a carreira dual’	119
Figura 9 - Temas, categorias e subcategorias emergentes da questão colocada aos alunos sobre os aspetos que facilitam a sua carreira dual	119
Figura 10 - Nuvem de palavras da questão ‘Aspetos que dificultam a carreira dual’	123
Figura 11 - Temas, categorias e subcategorias emergentes da questão colocada aos participantes sobre as dificuldades da carreira dual	124
Figura 12 - Nuvem de palavras da questão ‘Aspetos que podem melhorar o funcionamento da UAARE’	131
Figura 13 - Temas, categorias e subcategorias emergentes da questão colocada aos participantes sobre os aspetos a melhorar na UAARE	131

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição dos atletas de alto rendimento por Nível A, B e C em 2020	14
Gráfico 2 - Distribuição de atletas de alto rendimento por escalão etário em 2020	16
Gráfico 3 – Países de onde são originários os 11 estudos analisados na revisão sistemática	31
Gráfico 4 - Evolução do número de escolas UAARE e de alunos- atletas entre 2016 e 2023	56
Gráfico 5 - Idade dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023	98
Gráfico 6 - Forma de integração dos alunos-atletas na UAARE, de acordo com o Nível I, II e III	100
Gráfico 7 - Número de horas de treino semanais dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023	103
Gráfico 8 - Número de horas de estudo semanais fora da escola dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023	104
Gráfico 9 – Dimensão Gestão Desportiva (GD)	106
Gráfico 10 – Dimensão Gestão Escolar (GE)	107
Gráfico 11– Dimensão Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE)	108

## Índice de Quadros e Tabelas

### Quadros

Quadro 1 - Números da prática desportiva em Portugal em 2020 publicados pelo Instituto Nacional de Estatística. (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2021)	13
Quadro 2 - Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, segundo o sexo e Nível A, B e C, por modalidades em 2020	14
Quadro 3 - Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, em 2020, segundo o escalão etário	17
Quadro 4 - Características gerais das <i>Sports Schools</i> da Bélgica, Finlândia, Países Baixos, França e Alemanha	24
Quadro 5 - Características das amostras dos estudos selecionados na revisão sistemática realizada por Picamilho et al. (2021)	28
Quadro 6 – Temas dos estudos selecionados para análise	29
Quadro 7 - Barreiras e facilitadores da carreira dual identificados nos estudos selecionados na revisão sistemática	30
Quadro 8 - Medidas de apoio ao alto rendimento e à carreira dual definidas pela legislação portuguesa	42
Quadro 9 - Número de intervenientes envolvidos na operacionalização do modelo UAARE no ano letivo de 2022/2023	55
Quadro 10 - Distribuição dos alunos-atletas pelas escolas UAARE no ano letivo 2022/2023	59
Quadro 11 - Distribuição dos alunos-atletas UAARE por ano de escolaridade no ano letivo 2022/2023	60
Quadro 12 - Tipos de apoio prestados aos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023	63
Quadro 13 - Quadro resumo da prática desportiva e do desempenho académico dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE entre 2016 e 2023 (1º semestre)	66
Quadro 14 - Desempenho desportivo dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2018/2019 e 2022/2023	67

Quadro 15 - Horas de treino semanal (h) dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023	67
Quadro 16 - Número de treinos semanais dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023	68
Quadro 17 - Frequência da competição dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023	68
Quadro 18 - Modalidades praticadas nas UAARE no ano letivo de 2022/2023	69

<b>Tabelas</b>	
Tabela 1 - Síntese das correlações inter-itens de cada fator	81
Tabela 2 - Consistência interna das subescalas (fatores) do instrumento	84
Tabela 3 - Consistência interna das subescalas (fatores) do instrumento na sua versão reduzida	85
Tabela 4 - Síntese dos itens eliminados em cada uma das “rondas”, até se atingir a solução final	86
Tabela 5 - Estimativas da Análise Fatorial Confirmatória (Versão reduzida 13 itens)	87
Tabela 6 - Estatística descritiva dos itens do instrumento	89
Tabela 7 - Ano de escolaridade dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023	99
Tabela 8 - Modalidade praticada pelos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo de 2022/2023	101
Tabela 9 - Correlação entre o tempo de deslocação, o local de residência e a UAARE (minutos), o número de horas de treino semanais, o número de horas de estudo semanais fora da escola e a distância entre o local de residência	105
Tabela 10 - Correlação entre as dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar, Gestão da Saúde e do Bem-Estar	108
Tabela 11 - Correlação entre as Dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar e Gestão da Saúde e do Bem-estar e o nível de integração na UAARE	110
Tabela 12 - Estatística descritiva das dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar e Gestão da Saúde e do Bem-Estar, de acordo com o género	112

Tabela 13 - Correlação entre a Gestão Desportiva, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola	113
Tabela 14 - Correlação entre a Gestão Escolar, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola	114
Tabela 15 - Correlação entre a Gestão da Saúde e do Bem-Estar, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola	116
Tabela 16 - Correção entre a idade (em anos) e as três dimensões do modelo	117
Tabela 17 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira, de acordo com o sexo dos participantes	120
Tabela 18 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira dual, de acordo com o nível de integração na UAARE	121
Tabela 19 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira dual, de acordo com a escolaridade	122
Tabela 20 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com o sexo dos participantes	125
Tabela 21 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com o nível de integração na UAARE	127
Tabela 22 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com a escolaridade	129
Tabela 23 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o sexo dos participantes	133
Tabela 24 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o nível de integração na UAARE	134
Tabela 25 - Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com a escolaridade	135

## Introdução

O termo “carreira dual” (CD) refere-se a um conceito utilizado de forma generalizada para definir uma carreira orientada para dois grandes focos, um no desporto de alto-rendimento, outro na escola ou no trabalho (Stambulova & Wylleman, 2015, p. 1).

Foi referido pela primeira vez na Europa no documento *White Paper On Sport* como a possibilidade de um atleta de alto rendimento combinar, sem esforços pessoais desproporcionados, a carreira desportiva com a carreira educativa, de forma flexível, salvaguardando os seus valores, interesses educacionais e profissionais (European Commission, 2007, p. 6).

Estas duas carreiras que se procuram conciliar constituem um desafio complexo, permanente e exigente para o qual não há um modelo padrão de operacionalização nos vários países, dadas as diferenças dos vários sistemas educativos e desportivos existentes. Na União Europeia, existem, como referem vários estudos europeus (Aquilina & Henry, 2010; Caput-Jogunica et al., 2012; Henry, 2013; European Commission, 2015), diversas abordagens relativamente à carreira dual, que podemos sintetizar em quatro tipos: a) centrada no estado e apoiada pela legislação (França, Hungria, Luxemburgo, Polónia, Portugal e Espanha); b) tendo o Estado como um facilitador/patrocinador do processo, promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas (Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Letónia, Lituânia e Suécia); c) uma abordagem em que as Federações Desportivas representam os atletas em nome individual e são facilitadoras e mediadoras perante as entidades educativas (Grécia e Reino Unido); d) por último, uma abordagem “*laissez faire*”, onde não há estruturas formais envolvidas no processo de apoio à carreira dual (Malta, Áustria, Chipre, República Checa, Irlanda, Itália, Holanda, Eslováquia e Eslovénia).

Perante estas diferentes abordagens, a Comissão Europeia, considerando a pertinência do tema, reuniu um grupo de especialistas em educação e treino com o intuito de encontrar estratégias de conciliação da carreira desportiva com a carreira educativa. Desta reunião resultaram as recomendações designadas por “*EU DC Guidelines*” (European Commission, 2012) que consolidaram a carreira-dual e se tornaram referência nesta temática.

Desde a primeira referência à “carreira dual” em 2007 que a temática tem suscitado muito interesse na comunidade científica. Várias investigações têm sido conduzidas e os seus

contributos têm orientado diversas políticas e práticas que contribuíram para a sua promoção e consolidação.

Entretanto, decorreu mais de uma década desde a conceção das referidas orientações da UE para a CD. Segundo Stambulova e Wylleman (2019), investigadores, profissionais e decisores políticos trabalharam para criar o que hoje apelidamos de discurso europeu da CD, um discurso historicamente construído, com conhecimento partilhado, baseado na cooperação entre vários intervenientes.

Reconhecendo a falta de pesquisa quantitativa sobre a temática em Portugal definimos como objetivo do nosso estudo avaliar a conciliação entre a carreira desportiva e a carreira académica proporcionada pelo modelo das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), na perspetiva dos(as) alunos(as)-atletas nele integrados.

Como objetivos específicos procurámos:

- a) Caracterizar o perfil dos estudantes-atletas que beneficiam das UAARE;
- b) Conhecer as dimensões de gestão desportiva, gestão escolar e gestão da saúde e bem-estar relativas à carreira dual no modelo UAARE;
- c) Identificar as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE;
- d) Recomendar novas medidas de apoio ao treino e ao estudo nas UAARE.

Para concretizar o estudo optámos por uma metodologia mista de investigação, com recurso a medidas quantitativas para a recolha da informação, baseada numa lógica descritiva-correlacional. Recolher a perspetiva dos alunos-atletas que frequentam as UAARE afigurou-se fundamental para compreender o tema e contribuir para melhorar o modelo existente. Daí termos construído o primeiro instrumento de recolha de dados para aplicar no meio escolar, em língua portuguesa, que designámos por QUAAREpt. Este instrumento sustenta a investigação.

O presente documento está estruturado em 4 capítulos.

O primeiro, intitulado “Revisão da literatura”, apresenta uma revisão da literatura sobre o tema. Abordam-se alguns modelos europeus de apoio à carreira dual, atendendo à complexidade do tema e identificam-se barreiras e facilitadores da carreira dual no contexto europeu. Reconhecendo a importância da legislação na implementação da carreira dual em Portugal, abordou-se a legislação como base das medidas de apoio implementadas em Portugal, e por fim, descreveu-se o modelo implementado em Portugal, sustentado nas Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) como medida de apoio à carreira dual.

O Capítulo II, “Metodologia”, apresenta a natureza do estudo, os objetivos, a população e amostra utilizada, os métodos e técnicas aplicadas, o instrumento de recolha de dados aplicado, pormenorizando-se o processo da sua elaboração e validação, os procedimentos e tratamento de dados adotados.

O Capítulo III, “Apresentação e discussão de resultados”, contém a apresentação dos dados recolhidos após a aplicação do questionário e a discussão dos resultados obtidos, com base no referencial teórico utilizado para o estudo. Estes resultados são apresentados em torno de 5 subtópicos. Analisam-se os fatores: Dimensão Gestão Desportiva (GD), Dimensão Gestão Escolar (GE) e Dimensão Gestão da Saúde e Bem-Estar (GSBE) na versão de 13 itens do instrumento. Caracteriza-se o perfil dos estudantes-atletas que beneficiam das UAARE. Analisam-se as dimensões: Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE) no modelo UAARE de acordo com a perspetiva dos alunos-atletas integrados no modelo. Identificam-se barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE na perspetiva dos alunos e por fim identificam-se possíveis medidas de apoio ao treino e ao estudo sugeridas pelos alunos-atletas para melhorar o modelo UAARE que frequentam. Este capítulo termina com a “Discussão” dos resultados obtidos.

O Capítulo IV, “Considerações Finais” apresenta as conclusões, limitações e implicações práticas e sugestões, para futuros trabalhos. Neste capítulo são apresentadas as principais considerações do estudo, reconhecidas as suas limitações, feitas recomendações, apontadas sugestões para novas investigações sobre a temática e sugeridas novas medidas que poderão contribuir para melhorar o modelo UAARE implementado.

A fechar, são apresentadas as referências bibliográficas utilizadas na tese, os seus anexos e apêndices.

## Capítulo I – Revisão da literatura

### 1.1 – A carreira dual

O direito à educação e à prática desportiva são fundamentais e estão consagrados na legislação da União Europeia (EU), que reconhece aos seus Estados-membros, o respetivo exercício.

A par de uma escolaridade obrigatória diferenciada nos vários Estados-membros, existe uma prática desportiva também ela distinta. Reconhecendo a importância do fenómeno desportivo nos vários Estados-membros, a União Europeia encara-o como uma área de interesse dos cidadãos europeus, com um enorme potencial, independentemente da idade ou origem social dos seus praticantes, importante para a definição de objetivos estratégicos de solidariedade e prosperidade dentro da União Europeia, mas também para o estabelecimento de relações externas fora da Europa (European Commission, 2007).

Neste sentido, têm sido desenvolvidos vários trabalhos que procuram consolidar e uniformizar a importância do fenómeno desportivo. Um desses exemplos é o Tratado de Lisboa que entrou em vigor no final de 2009 e teve um papel determinante ao definir o desporto, como uma área de competência da União Europeia, responsabilizando-a pelo desenvolvimento da dimensão europeia do desporto, que deverá apoiar, coordenar e complementar com ações dos seus Estados-membros, tendo simultaneamente em conta as suas especificidades, (European Commission, 2007 a).

Por sua vez, reconhecendo o papel individual de cada indivíduo na sociedade, foi referida pela primeira vez na Europa no documento *White Paper On Sport* (European Commission, 2007, p.6), a possibilidade de um jovem ser simultaneamente estudante e atleta, referindo-se à “carreira dual” (cd). Aqui, entende-se a “carreira dual” como a possibilidade de um atleta de alto rendimento combinar, sem esforços pessoais desproporcionados, a carreira desportiva com a educativa, de forma flexível, salvaguardando os seus valores, interesses educacionais e profissionais. Com esta definição estava dado o primeiro passo na identificação e necessidade de apoio à carreira-dual.

O termo “carreira dual” refere-se então a um conceito utilizado de forma generalizada para definir uma carreira orientada para dois grandes focos, um no desporto de alto-rendimento, outro na escola ou no trabalho (Stambulova & Wylleman, 2015, p. 1).

Desde a primeira referência à “carreira dual” em 2007 (European Commission, 2007) que o tema tem suscitado muito interesse na comunidade científica. Ao longo dos anos têm sido conduzidos vários estudos sobre a temática, que têm confirmado a sua pertinência, complexidade e natureza multidisciplinar.

Este interesse foi ainda mais acelerado pela publicação das diretrizes da UE sobre o tema (European Commission, 2012). Nas conclusões do Conselho dos Estados-membros e dos representantes dos vários Governos sobre as carreiras duais (Official Journal of the European Union, 2013) foram apresentadas recomendações que consolidaram a carreira dual. Nestas recomendações passou a incluir-se o “atleta talentoso”, como um dos beneficiários da carreira dual, desde que reconhecido por uma organização desportiva, um organismo dirigente ou pelo Estado, como sendo um atleta com potencial para desenvolver uma carreira desportiva de elite. Passou a entender-se que um atleta que tem um contrato profissional com um empregador do setor do desporto ou com uma organização desportiva ou cujo estatuto de atleta de elite seja reconhecido por uma organização desportiva, por um organismo dirigente ou pelo Estado com base nos resultados e êxitos comprovados será um “atleta de elite”.

Segundo as referidas recomendações, deve ser possível combinar uma prestação desportiva de alto nível com a educação, permitindo aos atletas colocar as suas capacidades ao serviço da sociedade (Wylleman & Lavallee, 2004; Wylleman & Reints, 2010; European Commission, 2012; Lupo et al., 2015; Isidori, 2016).

A introdução do termo “talento desportivo” nestas recomendações veio valorizar a carreira dual, torná-la mais lata, ao reconhecer que os alunos-atletas que desde muito cedo evidenciam uma excelência ao nível da prática desportiva, com uma correta orientação poderá culminar numa prática de alto rendimento, numa determinada modalidade desportiva.

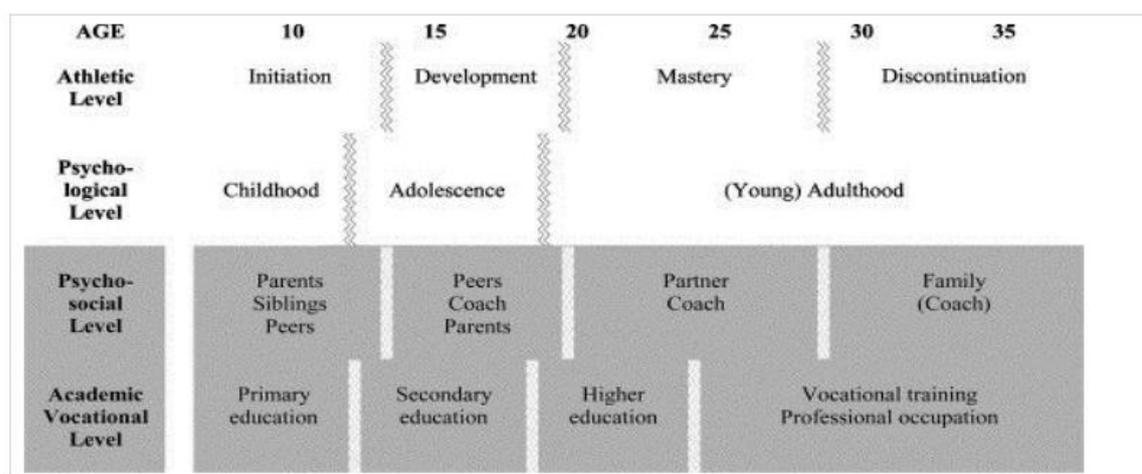
Desde 2012 o tema “carreira dual” tem sido um dos tópicos-chave do programa “Erasmus+” promovido pela Comissão Europeia reconhecendo a sua importância no contexto desportivo. O programa tem disponibilizado financiamento a vários projetos sobre o tema das carreiras duplas, o que elucida bastante o interesse pela temática. Apesar das diferentes realidades e abordagens nos diversos países da Europa, é indiscutível a pertinência e a complexidade da carreira dual. As exigências dos sistemas educativos nos diversos países da Europa tornam a conciliação da carreira desportiva com a carreira educativa um verdadeiro desafio e por isso têm sido desenvolvidos vários modelos que procuram explicar o desenvolvimento da carreira dual e as questões complexas que ela

envolve, contribuindo para a melhoria dos processos de conciliação entre ambas as carreiras, nos diversos países.

A título de exemplo, o modelo de carreira dual, *Holistic Athlete Career (HAC)*, proposto por vários autores (Wylleman et al., 2004; Wylleman & Reints, 2010; Stambulova & Wylleman, 2015) procura explicar e identificar diferentes estágios de desenvolvimento dos atletas, ao longo da vida, desde o começo da prática desportiva, as várias transições em termos individuais, psicossociais e académicas, com tomadas de decisão e possíveis consequências até o fim da carreira desportiva e o assumir uma nova profissão como nos mostra a Figura 1.

**Figura 1**

*Modelo de desenvolvimento Holistic Athlete Career (HAC).*



Fonte: Wylleman & Lavalée (2004).

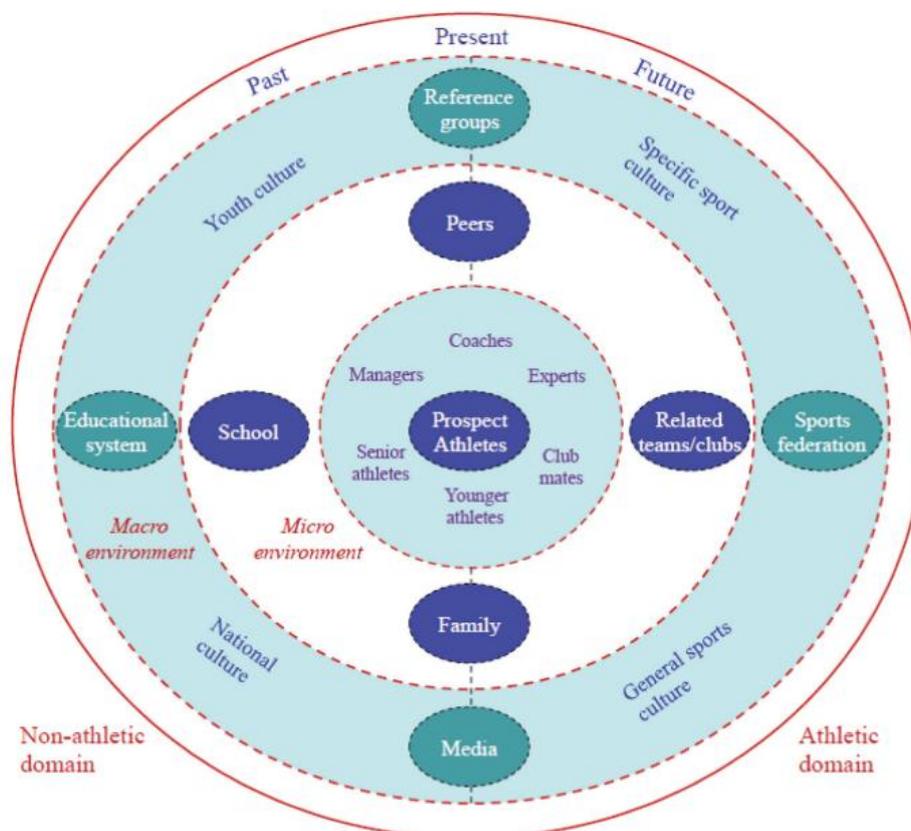
Segundo os autores, desde a introdução ao desporto que praticam, ao atingir o patamar mais alto da sua prática, o alto rendimento, até ao terminar a carreira desportiva e assumir uma nova carreira no mercado de trabalho, tudo decorre num curto espaço de tempo, de cerca de 15 a 20 anos. No modelo, ao longo das várias transições conseguem-se identificar um conjunto de intervenientes e variáveis que condicionam o tempo de transição entre elas, como por exemplo, o tipo de desporto praticado, o género ou a capacidade de cada individuo a nível psicossocial, nível académico/vocacional e um conjunto de variáveis que influenciam o seu desenvolvimento ao longo da vida (European Commission, 2012).

Neste curto espaço temporal, as exigências dos sistemas educativos e desportivos nos diversos países da Europa tornam a conciliação da carreira desportiva com a carreira educativa um verdadeiro desafio, o que faz com que, muitas das vezes, o indivíduo tenha de optar por uma das carreiras: ou a de aluno ou a de atleta (Wylleman & Reints, 2010; European Commission, 2012; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Gustafsson et al., 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017).

Complementando o modelo HAC, surge o modelo *Dual Career Development Environment* (DCDE) (Henriksen et al., 2020) adotado para ajudar a compreender a carreira dual em ambientes diferentes (nível macro, nível meso e nível micro). O propósito do modelo DCDE é descrever um determinado ambiente de desenvolvimento da carreira dual e clarificar as funções e funções dos diferentes componentes e relações lé dentro.

**Figura 2**

*Modelo Dual Career Development Environment (DCDE).*



Fonte: Henriksen et al. (2020).

Estes dois modelos, o HAC e o DCDE, ilustram bem a complexidade da carreira dual com todos os seus intervenientes e sinergias.

Ainda que se saiba que uma combinação bem-sucedida de educação e treino ou treino e trabalho pode potenciar ao máximo um indivíduo, até torná-lo um exemplo de “modelo” para a sociedade (European Commission, 2012; European Commission, 2015), são vários os desafios que os atletas de alto rendimento da União Europeia enfrentam, tentando combinar o alto rendimento com a educação ou com o trabalho (Wylleman & Reints, 2010; Stambulova & Wylleman, 2015).

Complementando esta ideia, Bastos (2009) afirma que cada vez mais, os atletas, os desportos e as carreiras estão em constante atualização e exigem progressivamente um maior detalhe e especialização, assumindo, a gestão desportiva, a diferença, em todo o processo, considerando a carreira um percurso que o atleta não consegue percorrer isoladamente, mas sim com recurso a outros, tal como pais, treinadores, dirigentes e amigos. Esta ideia dá-nos não só a dimensão da carreira dual mas, também o grau de complexidade e requisitos que a mesma envolve, pois trata-se de uma carreira que não depende exclusivamente daquele que à partida poderíamos apontar como o seu ator principal, o aluno-atleta.

A especialização precoce, a deficiência, a imigração, a conciliação da carreira desportiva com o trabalho, o abandono de uma das carreiras ou o fim da carreira desportiva e a inserção no mercado de trabalho são alguns dos desafios que os alunos-atletas enfrentam diariamente (Wylleman & Lavalley, 2004; Capranica & Guidotti, 2016; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Bastianon & Ginevra, 2018).

Outras questões, podem, também, pôr em causa o sucesso da carreira dual, nomeadamente lesões, questões psicológicas, psicossociais, assumir responsabilidades individuais, desenvolver novos relacionamentos entre pares ou manter um relacionamento familiar, doenças como o stress, *over training* ou *burnout* (Gustafsson et al., 2007; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Stambulova & Wylleman, 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Kristiansen, 2017; Ivarsson, et al., 2018).

Contudo, para além dos desafios diários, a carreira dual revela, também, potencialidades e benefícios que devem ser tidos em conta, como os benefícios associados à saúde, através da adoção de um estilo de vida equilibrado por parte dos alunos-atletas, a redução dos níveis de stress ou o aumento do bem-estar, o desenvolvimento de competências sociais

e de relacionamento entre pares, uma autonomia financeira, uma melhor adaptação à vida quando termina a carreira desportiva e até uma perspectiva de emprego futuro reforçada (Petitpas et al., 2009; Price et al., 2010; European Commission, 2012; Tekavc et al., 2015; Torregrosa, et al., 2015).

Perante os múltiplos desafios da carreira dual, os vários interessados (governamentais ou não governamentais) têm alertado para diversas questões aos longo dos anos que permitem facilitar a introdução e implementação de programas de apoio à carreira dual, no sentido de contribuir para que os atletas europeus tenham um bom desempenho e consigam competir ao alto nível internacional, contribuindo para diminuir o número de atletas que desistem da carreira dual, mas também para promover uma carreira dual equilibrada e saudável, com um bom acompanhamento, quer ao longo da mesma, quer após o término da mesma para que não seja desperdiçado o investimento feito com estes alunos-atletas (European Commission, 2012).

No sentido de criar mecanismos de apoio que permitam conciliar estas duas carreiras, a União Europeia tem implementado algumas políticas que, tendo em consideração as diferenças entre os vários países, políticas e modalidades desportivas (European Commission, 2012), permitem aos alunos-atletas manter o foco no alto-rendimento desportivo e na escola ou no alto-rendimento desportivo e no trabalho (Stambulova & Wylleman, 2014).

Note-se que no espaço da União Europeia não existe um modelo único de apoio à carreira dual. Existem, sim, tal como referem vários estudos europeus (Aquilina & Henry, 2010; Caput-Jogunica et al., 2012; Henry, 2013; European Commission, 2015), diversas abordagens relativamente à carreira dual, que podemos sintetizar em quatro tipos: a) centrada no estado apoiada pela legislação (França, Hungria, Luxemburgo, Polónia, Portugal e Espanha); b) tendo o Estado como um facilitador/patrocinador do processo, promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas (Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Letónia, Lituânia e Suécia); c) uma abordagem em que as Federações Desportivas representam os atletas em nome individual e são facilitadoras e mediadoras perante as entidades educativas (Grécia e Reino Unido); e, por último, uma abordagem “*laissez faire*”, onde não há estruturas formais envolvidas no processo de apoio à carreira dupla (Malta, Áustria, Chipre, República Checa, Irlanda, Itália, Países Baixos, Eslováquia e Eslovénia).

Vários trabalhos de investigação (Wylleman et al., 2004; Capranica & Millard-Stafofford, 2011; Aquilina, 2013; Stambulova & Wylleman, 2015) inspiraram as linhas europeias

orientadoras que procuram dar resposta a questões identificadas pelos vários países europeus, sugerindo recomendações para apoiar estes alunos-atletas de alto rendimento, considerando a importância da carreira dual e a representatividade que estes atletas dão aos seus países de origem.

Há mais de 10 anos que a União Europeia responsabiliza todas as organizações desportivas e os governos pela promoção da carreira dual e o êxito da mesma (Official Journal of the European Union, 2013), mesmo com conceitos diferenciados de alto-rendimento, exigências distintas no acesso a programas de apoio ao alto-rendimento e diferentes abordagens nos vários países, quer no treino de alto rendimento, quer na educação (Lupo et al., 2015; Capranica & Guidotti, 2016).

Os sucessivos planos de trabalho da União Europeia (2011-2014, 2014-2017, 2017-2020) definiram ações políticas relativamente à educação e formação de jovens atletas de alto rendimento, contribuindo assim para os objetivos da estratégia 2020 da União Europeia (Official Journal of the European Union, 2011; Official Journal of the European Union, 2014; Official Journal of the European Union, 2017), no que diz respeito ao desenvolvimento da dimensão europeia do Desporto.

Sem mecanismos de apoio, os alunos-atletas acabam por abandonar uma das carreiras (Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Bastianon & Ginevra, 2018).

A conciliação da carreira dual em Portugal, à semelhança de outros países tem sido reforçada pelas recomendações europeias. Está centrada no estado e é suportada pela legislação portuguesa que tem vindo estabelecer medidas de apoio específicas, que permitem a conciliação de uma prática desportiva de alto rendimento com uma escolaridade obrigatória de 12 anos (Lei nº272/2009, de 1 de outubro), abrangendo estudantes entre os 6 e os 18 anos de idade.

Dentro da vasta legislação produzida para suportar o conjunto de medidas específicas de apoio ao alto rendimento, destacamos o Decreto-lei n.º 272/2009, de 1 de outubro, publicado no Diário da República, 1.ª série, Nº 191 e os artigos 4.º e 5.º. No referido Decreto define-se o conceito de “alto rendimento” como a prática desportiva em que os praticantes obtêm classificações e resultados desportivos de elevado mérito, aferidos em função dos padrões desportivos internacionais. Determina-se que os atletas devem constar do Registo de Agentes Desportivos de Alto Rendimento (RADAR), a plataforma online do Instituto Português do Desporto e da Juventude, I.P. (IPDJ), criada para o efeito. Estes dois requisitos elevam a fasquia, no que diz respeito ao acesso ao alto rendimento em Portugal, ao qual nem todos os atletas conseguem aceder. Ainda no referido Decreto,

distinguem-se modalidades olímpicas de modalidades não olímpicas, e estabelece-se o regime aplicável aos praticantes de alto rendimento das modalidades desportivas reservadas a cidadãos com deficiências ou incapacidades. Os praticantes de alto rendimento são estratificados em três níveis (Nível A, B e C). Consagra-se um conjunto integrado de medidas de apoio após o termo da carreira desportiva reconhecendo-se a exigência da carreira dual, mas também, o término da mesma. Estabelecem-se medidas de apoio para os praticantes de alto rendimento que frequentem estabelecimentos de ensino de qualquer grau de ensino e consagra-se a possibilidade de atribuição de Bolsas Académicas para os praticantes que desejem frequentar, no País ou no estrangeiro, estabelecimentos de ensino que desenvolvam modelos de compatibilização entre o respetivo plano de estudos e o regime de treinos daqueles. Definem-se ainda outros apoios: bolsas de alto rendimento, utilização de infraestruturas desportivas, prémios, apoio médico e seguro especial. Este conjunto de medidas é revelador da complexidade e abrangência do fenómeno da carreira dual.

Esplanadas algumas das medidas de apoio à carreira dual, importa compreender também como é feito o registo e acompanhamento dos atletas de alto rendimento, previsto nos artigos 4.º e 5.º do já referido Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro. O registo efetuado na plataforma *online* do Instituto Português do Desporto e da Juventude, I.P. (IPDJ), no designado Registo de Agentes Desportivos de Alto Rendimento (RADAR) ocorre após homologação anual de uma proposta apresentada pela Federação Desportiva de determinada modalidade, reconhecida ao abrigo do artigo 19º da Lei n.º 05/2007, de 16 de janeiro, com estatuto de Utilidade Pública Desportiva (UPD), de acordo com as classificações obtidas pelos atletas em competições de nível internacional, que conduzem à atribuição do Nível: A, B ou C. Esta classificação aplica-se a praticantes desportivos e respetivos treinadores em modalidades desportivas que integram o Programa Olímpico, modalidades desportivas que não integram o Programa Olímpico, cidadãos com deficiência ou incapacidade e alto rendimento, no caso dos árbitros e juízes, de formação ou qualificação para arbitrar em competições de nível internacional e participação nas principais competições desportivas do quadro competitivo internacional da modalidade. A título de exemplo, para modalidades individuais que integram o Programa Olímpico, o Nível A é atribuído a atletas que tenham obtido classificação no 1.º terço da tabela em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão absoluto ou tenham obtido classificação não inferior ao 3.º lugar em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão imediatamente inferior ao absoluto ou tenham obtido qualificação para

os jogos olímpicos. O Nível B é atribuído a atletas que tenham obtido classificação na 1.<sup>a</sup> metade da tabela em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão absoluto ou tenham obtido classificação na 1.<sup>a</sup> metade da tabela em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão imediatamente inferior ao absoluto ou tenham obtido classificação equivalente a semifinalista. O Nível C é atribuído a atletas que tenham obtido resultados desportivos que lhes permitam a integração no Programa de Preparação Olímpica ou tenham sido apurados para os Jogos Olímpicos da Juventude ou tenham obtido classificação não inferior ao 3.<sup>o</sup> lugar em festivais olímpicos da juventude europeia; ou tenham obtido uma classificação não inferior ao 3.<sup>o</sup> lugar em universíadas; ou tenham obtido classificação nos três primeiros quartos da tabela classificativa em campeonatos da Europa e do mundo de competições de escalões inferiores ao absoluto e que não reúnam os critérios necessários para a integração nos Níveis A e B previstos no artigo 6.<sup>o</sup> do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro ou obtido classificação não inferior ao 8.<sup>o</sup> lugar nas competições desportivas referidas no n.º 2 da Portaria n.º 325/2010, de 16 de junho.

Para modalidades coletivas que integram o Programa Olímpico, o Nível A é atribuído a atletas que tenham integrado seleções nacionais que obtiveram classificação na 1.<sup>a</sup> metade da tabela em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa, no escalão absoluto ou tenham integrado seleções nacionais que obtiveram classificação não inferior ao 3.<sup>o</sup> lugar em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa, no escalão imediatamente inferior ao absoluto ou tenham obtido qualificação para os jogos olímpicos. O Nível B é atribuído a atletas que tenham integrado seleções nacionais em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão absoluto ou tenham obtido classificação na 1.<sup>a</sup> metade da tabela em campeonatos do mundo ou campeonatos da Europa no escalão imediatamente inferior ao absoluto. O Nível C é atribuído a atletas que tenham obtido resultados desportivos que lhes permitam a integração no Programa de Preparação Olímpica ou tenham sido apurados para os Jogos Olímpicos da Juventude ou tenham obtido classificação não inferior ao 3.<sup>o</sup> lugar em festivais olímpicos da juventude europeia ou tenham obtido classificação não inferior ao 3.<sup>o</sup> lugar em universíadas ou tenham obtido classificação em campeonatos da Europa e do mundo de competições de escalões inferiores ao absoluto e que não reúnam os critérios necessários para a integração nos níveis A e B previstos no artigo 6.<sup>o</sup> do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro ou tenham obtido classificação não inferior ao 4.<sup>o</sup> lugar nas competições desportivas referidas no n.º 2 da Portaria n.º 325/2010, de 16 de junho.

Este registo no RADAR permite-nos uma análise anual objetiva, dos números do alto rendimento em Portugal, nas várias modalidades desportivas e nos vários níveis (A, B e C).

Contextualizando os números da prática desportiva em Portugal em 2020 (Quadro 1) publicados pelo Instituto Nacional de Estatística, (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2021) para que consigamos compreender melhor o fenómeno do alto rendimento desportivo.

### Quadro 1

*Números da prática desportiva em Portugal em 2020 publicados pelos Instituto Nacional de Estatística (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2021).*

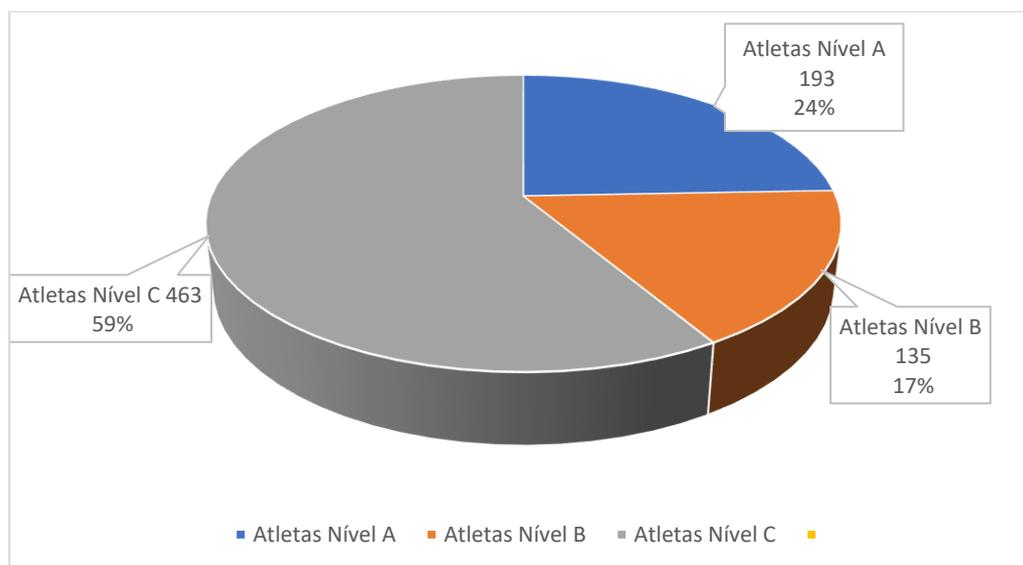
Clubes Desportivos	Atletas Federados	Alto Rendimento		Nível no Alto Rendimento		
		Homens	Mulheres	Nível A	Nível B	Nível C
11066	587812	491	300	193	135	463

*Fonte:* Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

Existiam no ano de 2020, 11 066 clubes desportivos, representando um total de 587812 atletas inscritos nas várias Federações Desportivas com UPD. Neste contexto, utilizando como fonte o RADAR, 791 eram atletas de alto rendimento, destes, 491 (62.1%) eram atletas masculinos e 300 (37.9%) eram atletas femininos. Estes atletas representavam 193 atletas de Nível A, 135 atletas de Nível B e 463 atletas de Nível C. O escalão etário até aos 19 anos representava 437 atletas cerca de 55.2 % do total dos praticantes. Dados mais recentes indicam que em 2022, os praticantes de alto rendimento totalizavam 712, dos quais 62.1% eram homens e 37.9% eram mulheres, números idênticos aos observados em 2020 (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2023).

## Gráfico 1

*Distribuição dos atletas de alto rendimento por Nível A, B e C em 2020.*



*Fonte:* Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

A distribuição dos atletas de alto rendimento por nível evidencia que a maioria dos atletas são atletas de Nível C (59%), ao abrigo do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro.

## Quadro 2

*Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, segundo o sexo e Nível A, B e C, por modalidades em 2020.*

Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações desportivas, segundo o sexo e Nível A, B e C, por modalidades em 2020						
Modalidades	Total	Sexo		Nível <sup>1</sup>		
		Homens	Mulheres	A	B	C
	791	491	300	193	135	463
Andebol	60	41	19	7	9	44
Atletismo	98	53	45	31	11	56
Automobilismo	0	0	0	0	0	0
Basquetebol	21	4	17	0	0	21
Ciclismo	19	16	3	2	5	12
Columbofilia	0	0	0	0	0	0
Futebol	74	41	33	28	5	41
Ginástica	67	27	40	15	11	41

Golfe	3	3	0	0	0	3
Judo	36	20	16	8	13	15
Karaté	11	8	3	1	2	8
Natação	50	21	29	10	10	30
Patinagem	36	30	6	15	6	15
Pesca Desportiva	1	1	0	0	1	0
Rugby	52	43	9	1	6	45
Ténis	39	25	14	2	1	36
Ténis de Mesa	22	12	10	9	6	7
Tiro	10	7	3	5	5	0
Vela	15	12	3	4	8	3
Voleibol	22	15	7	0	6	16
Outras	155	112	43	55	30	70

Legenda. 1-De acordo com o Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro.

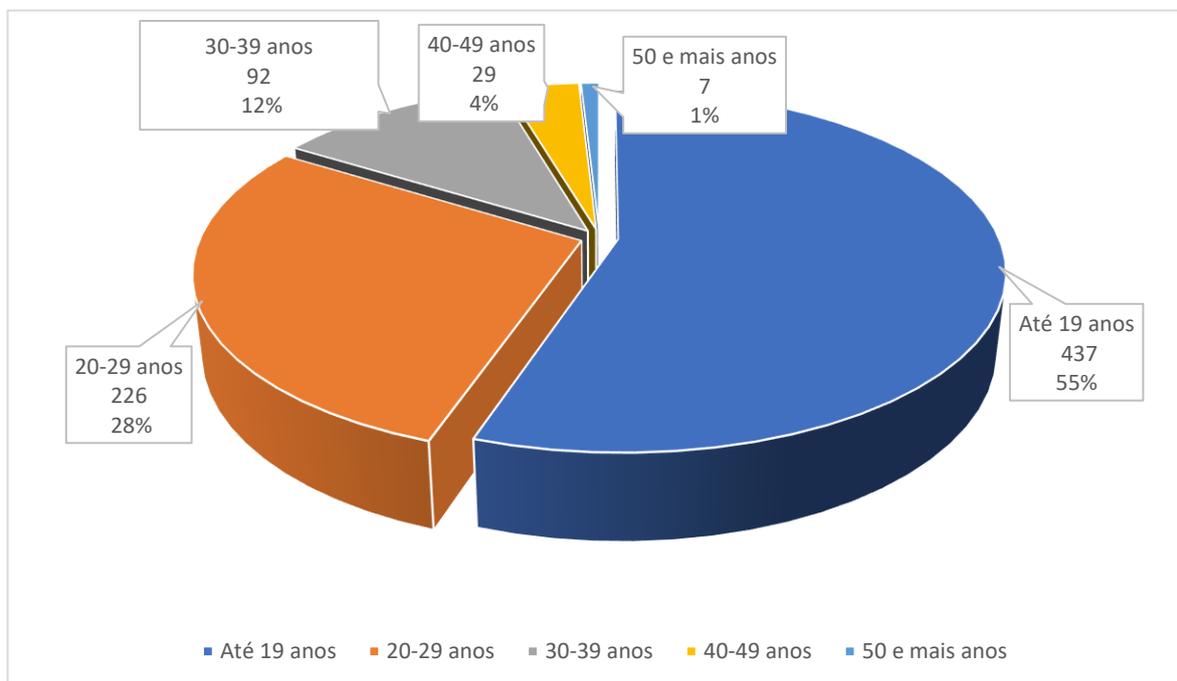
*Fonte:* Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

As modalidades mais representadas no alto rendimento são o atletismo, seguindo-se o futebol, a ginástica e o andebol. Das quatro modalidades, a ginástica é a única modalidade em que o número de mulheres (40) é superior ao número dos homens (27).

Segundo Pardal (2021), no ano letivo de 2020-2021, apesar de todo o contexto causado pela pandemia COVID-19, o programa UAARE abrangia 700 alunos. Destes 300, seriam alunos-atletas de Nível I e Nível II.

## Gráfico 2

*Distribuição de atletas de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, por escalão etário em 2020.*



*Fonte:* Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

A distribuição de atletas de alto rendimento por escalão etário em 2020 evidencia que a maioria dos atletas tem até 19 anos (55%). Observa-se que há medida que a idade aumenta, o número de atletas de alto rendimento diminui.

### Quadro 3

*Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, em 2020, segundo o escalão etário.*

Número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, em 2020, segundo o escalão etário						
Modalidades	Total	Escalão etário				
		até 19 anos	20-29 anos	30-39 anos	40-49 anos	50 e mais anos
	791	437	226	92	29	7
Andebol	60	48	9	2	1	0
Atletismo	98	24	46	22	6	0
Automobilismo	0	0	0	0	0	0
Basquetebol	21	15	6	0	0	0
Ciclismo	19	3	13	3	0	0
Columbofilia	0	0	0	0	0	0
Futebol	74	46	12	13	3	0
Ginástica	67	51	14	2	0	0
Golfe	3	2	1	0	0	0
Judo	36	15	17	4	0	0
Karaté	11	8	3	0	0	0
Natação	50	29	18	3	0	0
Patinagem	36	22	11	3	0	0
Pesca Desportiva	1	0	1	0	0	0
Rugby	52	48	4	0	0	0
Ténis	39	32	6	1	0	0
Ténis de Mesa	22	13	4	4	1	0
Tiro	10	0	1	3	5	1
Vela	15	4	6	3	1	1
Voleibol	22	18	4	0	0	0
Outras	155	59	50	29	12	5

Fonte: Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.

O número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, em 2020, segundo o escalão etário poderá ser um indicador de que muitos dos atletas serão alunos-atletas que estarão ainda dentro da escolaridade obrigatória em Portugal.

Face aos dados da prática desportiva em Portugal no ano 2020, nomeadamente no alto-rendimento e a inegável existência de uma carreira dual, importa adquirir um maior conhecimento científico sobre o tema e o modelo implementado que permite esta conciliação. Compreender a conciliação da carreira dual em Portugal através das perceções dos alunos que integram o modelo é uma necessidade emergente.

Perante os indicadores tornados públicos do modelo implementado, um maior conhecimento adquirido poderá contribuir para melhorar o modelo existente, junto das várias entidades com responsabilidade nestas matérias, ao nível da tomada de decisão, nomeadamente o Governo, Ministério da Educação, Federações Desportivas, Clubes Desportivos, entre outros e conseqüentemente, promover melhores condições para os alunos-atletas que são simultaneamente alunos e atletas de alto rendimento.

## **1.2 - Alguns modelos europeus de apoio à carreira dual**

Na Europa, a carreira dual constitui há largos anos um tema interessante para vários intervenientes, nomeadamente, alunos, atletas, investigadores e políticos, entre outros, como já referimos anteriormente.

O tema tem promovido a comunicação, reflexão e cooperação entre vários países e *stakeholders* e de alguma forma, conduzido à criação de uma terminologia standard à medida que o conhecimento sobre a temática tem aumentado.

Na revisão sistemática realizada por Stambulova e Wylleman (2019), os autores analisaram de forma crítica o estado da arte do discurso europeu na área da psicologia, em torno de estudos realizados em língua inglesa, entre 2015 e 2018 sobre a temática “carreira-dual”, concluindo que a pesquisa promove uma terminologia consensual, une e conecta o discurso europeu.

Segundo os autores, a carreira dual no desporto e no trabalho, os custos da carreira-dual, os ambientes de desenvolvimento da carreira dual, a saúde mental e bem-estar dos alunos-atletas, o suporte à carreira dual e a formação dos “prestadores” de apoio, constituem as principais lacunas na carreira dual na atual investigação sobre a temática.

Colmatar estas lacunas constitui um futuro desafio para a investigação que poderá contribuir para apoiar adequadamente a prática e a política dentro do discurso europeu em torno da temática.

Segundo os autores, a pesquisa é multidisciplinar, com grandes focos em torno da gestão, questões jurídicas, sociológicas e aspetos psicológicos das carreiras duais dos atletas europeus.

Recuemos à primeira revisão sistemática realizada após a introdução do termo “carreira dual” no *White Paper on Sport* (European Commission, 2007), na qual Guidotti et al. (2015) forneceram uma descrição abrangente e um mapeamento da pesquisa europeia sobre a carreira dual. Nesta revisão, os estudos foram categorizados em 4 dimensões: micro (individual), meso (interpessoal), macro (social, organizacional) e global (política).

Apesar desta aparente uniformização de discurso sobre a temática, as particularidades de cada país, a multiplicidade de sistemas educativos e currículos escolares traduzem-se numa diferenciação substancial entre (e mesmo dentro) dos vários países.

Relembremos as diversas abordagens à carreira dual (Aquilina & Henry, 2010; Caput-Jogunica et al., 2012; Henry, 2013; European Commission, 2015) já referidas no ponto 2 – A carreira dual, que podemos sintetizar em quatro tipos: a) centrada no estado apoiada pela legislação (França, Hungria, Luxemburgo, Polónia, Portugal e Espanha); b) tendo o Estado como um facilitador/patrocinador do processo, promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas (Bélgica, Dinamarca, Estónia, Finlândia, Alemanha, Letónia, Lituânia e Suécia); c) uma abordagem em que as Federações Desportivas representam os atletas em nome individual e são facilitadoras e mediadoras perante as entidades educativas (Grécia e Reino Unido) e, por último, uma abordagem “*laissez faire*”, onde não há estruturas formais envolvidas no processo de apoio à carreira dupla (Malta, Áustria, Chipre, República Checa, Irlanda, Itália, Países Baixos, Eslováquia e Eslovénia). Nos quatro tipos de abordagens podemos identificar características distintas, adequadas à realidade de cada país, quer em termos do sistema educativo existente, quer do sistema desportivo instituído.

Passemos a apresentar de forma resumida, algumas abordagens e medidas de apoio existentes em alguns países europeus que nos podem ajudar a compreender tanta diversidade.

Um dos mecanismos mais conhecidos e encontrados para dar resposta às exigências da carreira dual em alguns países europeus são as designadas “*Sports Schools*” (escolas desportivas). As “*Sports Schools*” são instituições semelhantes às Escolas UAARE portuguesas. Na maioria dos países, as “*Sports Schools*” foram fundadas no início da década de 1990 e são principalmente escolas secundárias que procuram através de um

currículo flexível conciliar o treino de alto rendimento, designado de elite com a educação.

Um dos países pioneiros foi a Suécia, onde o debate sobre as questões da carreira dual começou na década de 1960 (Radtke & Coalter, 2007).

Tal como as diferentes abordagens à carreira dual as “*Sports Schools*” são distintas umas das outras, nos diversos países e até por vezes, dentro do próprio país. Em alguns países, as “*Sports Schools*” fazem parte de uma estratégia/sistema nacional, enquanto noutros têm várias escolas especializadas que têm flexibilidade local para atender os atletas de alto rendimento, mas não fazem parte de um sistema nacional. Segundo Radtke e Coalter (2007) tendencialmente são escolas públicas financiadas pelo governo e, na sua maioria, existem sem propinas escolares. Em alguns países recebem mais financiamento por parte dos seus governos, noutros por parte de algumas federações desportivas.

Os autores identificam 3 tipos de “*Sports Schools*”: as que integram totalmente os alunos-atletas em aulas com outros alunos que não são estudantes-atletas de alto rendimento, como se verifica nas escolas da Bélgica, Finlândia, Países Baixos e Suécia, as que integram parcialmente os atletas-alunos que em aulas com outros alunos que não são estudantes-atletas de alto rendimento mas com certas aulas especializadas como se verifica nas escolas da Bélgica, França e Alemanha e por fim, as escolas especializadas que não estão ligadas a escolas tradicionais que acolhem estudantes-atletas, de várias modalidades, como se verifica na França que apresenta um modelo centralizado no Instituto Nacional do Desporto e da Educação Física (INSEP), com cerca de 300 alunos-atletas, 22 centros desportivos regionais e 400 centros de formação regionais aos quais todos os estudantes-atletas estão associados. Estes centros oferecem alojamento e têm acordos com escolas locais e instituições de ensino superior. Todos os professores das escolas locais são selecionados por recomendação dos diretores das escolas e com base na sua experiência e interesse em trabalhar com atletas de elite.

Países como os Países Baixos têm ambos os tipos de integração (integral e parcial). Radtke e Coalter (2007) realçam que a escolha é geralmente pragmática, dependendo da decisão da escola, do tamanho da escola e do número de estudantes-atletas que tornam as turmas viáveis.

Na maioria dos países as “*Sports Schools*” são escolas secundárias do estado e incluem grupos heterogéneos de estudantes-atletas de vários níveis educacionais que devem cumprir um registo padrão para concluir o seu nível de escolaridade, beneficiando de alguma flexibilidade no horário para poderem conciliar o seu horário escolar com o treino.

O tempo de treino obviamente é distinto nos vários países e depende da modalidade em causa. França destina 24 horas por semana à escola e cerca de 20 horas de prática desportiva; a Bélgica dedica cerca de 32 horas semanais ao currículo escolar e cerca de 12 horas à prática desportiva.

Relativamente aos períodos de treino, decorrem tanto de manhã como de tarde, e em alguns países privilegiam os locais de excelência para a prática desportiva (Radtke & Coalter, 2007).

Os mesmos autores referem ainda que para compensar o número reduzido de horas do currículo existem mecanismos de apoio adotados nos vários países como aulas tutoriais extra (França, Alemanha e Itália), materiais de aprendizagem à distância, computadores, currículo flexível (Finlândia) ou apoio através da internet para permitir que o trabalho escolar continue durante longas ausências para treino ou competição.

Existem também outras soluções mais estruturais, que tendem a refletir uma flexibilidade mais ampla no sistema educativo, (Finlândia, Itália e Suécia) em que existe um currículo escolar modificado com temas adicionais relacionados com o desporto ou menos frequentemente, incluir o treino desportivo como uma disciplina escolar, relevante para o currículo (Suécia e Finlândia) ou até reduzir o currículo (Países Baixos). Em vários países os alunos-atletas podem prolongar a duração dos seus estudos por um ano (Bélgica, Alemanha, Finlândia, Países Baixos Suécia).

Na Finlândia, segundo orientações nacionais, o currículo nacional é descentralizado e altamente flexível. Os alunos têm a responsabilidade de aprender e tomar decisões, desenvolvendo-se ao seu próprio ritmo, em vez de dentro de um ano de grupo. Os alunos constroem os seus próprios horários selecionando pelo menos 40% do seu programa de estudos, sob orientação e cumprimento de certas disposições obrigatórias.

Como seria de esperar com tanta diversidade, quer os resultados desportivos, quer os resultados académicos são diversificados.

Segundo Radtke e Coalter (2007), há abordagens em que as taxas de conclusão e de aproveitamento académico são frequentemente superiores à média nacional (Países Baixos, Suécia), outras em que se verifica que não há diferenças significativas entre alunos-atletas e alunos que não são atletas (Finlândia).

Em termos de abandono escolar (*drop out*), os autores referem que também há grandes variações nos modelos europeus. Em termos de exemplos, a Alemanha regista uma taxa de abandono escolar elevada, de cerca de 40%, a Bélgica entre 9% a 23%, a Suécia entre

5% e 10%, a Finlândia cerca de 3%, já a França e os Países Baixos não apresentam taxas de abandono.

Em termos de desempenho desportivo, em todos os países, as Federações Desportivas estão centralmente envolvidas no processo de seleção da excelência desportiva para o reconhecimento do aluno como aluno-atleta de alto rendimento. Habitualmente são as Federações Desportivas que selecionam os treinadores que irão trabalhar com estes alunos-atletas, aos quais é exigida formação de qualidade. As Federações procuram também manter uma comunicação e cooperação frequente com os clubes locais que os alunos representam. Em alguns países, as escolas estão ligadas ao Centro de Apoio Olímpico local (Alemanha) ou a Centros de Formação (Países Baixos).

A título de exemplo, na Bélgica, os alunos-atletas são submetidos anualmente a uma reavaliação do desempenho desportivo e, em caso de reprovação, têm de abandonar as escolas desportivas. Em contrapartida, na Suécia, não existe avaliação do desempenho desportivo pela escola, clube ou federação desportiva e os atletas raramente são obrigados a abandonar a escola. Ainda relativamente à prática desportiva, também existem diversas abordagens no tipo de desportos oferecidos pelas *Sports Schools*, mesmo dentro do mesmo país. Há escolas ligadas apenas a uma modalidade desportiva (e.g. voleibol na Suécia), uma modalidade ligada a várias escolas (e.g. Finlândia, Suécia, Alemanha Bélgica, Itália) e escolas que oferecem várias modalidades desportivas (Alemanha, Países Baixos, Bélgica, França, Itália).

Segundo Radtke e Coalter (2007) existe uma preocupação em relação à qualidade da formação dos treinadores que trabalham com estes alunos-atletas. Por exemplo na Alemanha o Centro de Apoio Olímpico local oferece formação através dos treinadores de elite regionais que procuram desenvolver a qualidade dos atletas através de um programa de treino individual em cooperação com o treinador do clube. Os treinos decorrem quer na escola, quer nos clubes, quer no Centro de Apoio Olímpico.

Na Bélgica, as *Sports Schools* enfatizam a importância da cooperação e comunicação com os clubes desportivos de origem dos alunos. O estado disponibiliza 6 *Sports Schools* onde os alunos atletas vivem de forma a poderem conciliar a escola com a prática desportiva de alto rendimento (De Bosscher et al., 2016), de acordo com planos de estudos flexíveis que permitem conciliar o desporto com a escola. Durante a semana escolar, os alunos atletas são treinados por treinadores contratados pela Federação Desportiva, no fim de semana, vão para casa e assistem aos treinos e jogos do clube. O clube de origem do

aluno-atleta e o técnico da Federação reúnem-se regularmente para discutir o progresso e ajustar o programa de treino.

Na Suécia os alunos-atletas têm várias sessões de treino por semana com os treinadores do clube empregados pela escola e financiados pelo município. A comunidade local e as instalações do clube são frequentemente usadas, embora o número de sessões de treino varie nas várias escolas. Nos Países Baixos, as Federações Desportivas nacionais e clubes locais organizam o treino e escolhem os treinadores, que são contratados pelas Federações. Dependendo da modalidade, o treino ocorre nos clubes locais ou no centro olímpico de treino da província. As escolas raramente fornecem instalações de treino adequadas.

Na Finlândia, o treino desportivo é aceite como uma disciplina escolar e decorre dentro das horas letivas, com os treinadores a atribuírem notas às unidades de treino como as outras disciplinas curriculares. A formação é assegurada pela escola em cooperação com as federações desportivas e clubes desportivos locais, cabendo às federações a escolha dos treinadores.

Na França, com uma abordagem altamente centralizada no INSEP, o treino é fornecido pelos treinadores de elite dos institutos.

Podemos comparar algumas das características das *Sports Schools* de modelos europeus de apoio à carreira dual como é o caso da Bélgica, Finlândia, Países Baixos, França e Alemanha (Quadro 4) e observar as semelhanças e diferenças existentes, demonstrativas da grande diversidade de abordagens e complexidade da temática.

## Quadro 4

*Características gerais das Sports Schools da Bélgica, Finlândia, Países Baixos, França e Alemanha.*

Características das Sports Schools	Bélgica	Finlândia	Países Baixos	Suécia	França	Alemanha
Tipo de abordagem	Estado como facilitador/patrocinador promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas	Estado como facilitador/patrocinador promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas	Abordagem “laissez faire”	Estado como facilitador/patrocinador promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas	Centrada no estado apoiada pela legislação	Estado como facilitador/patrocinador promovendo acordos entre a educação e as organizações desportivas
Financiamento	Governo/Federações	Governo/Federações	Governo/Federações	Governo/Federações	Governo/Federações	Governo/Federações
Integração dos alunos-atletas nas Sports Schools	Ambas (Total/Parcial)	Total	Ambas (Total/Parcial)	Total	Parcial/Especializada	Parcial
Envolvimento das Federações nas Sports Schools	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Ligação a Centros Olímpicos/ Outras Entidades/ Clubes/	Não	Não	Centros Olímpicos (Países Baixos)	Clubes locais	Centro de Apoio Olímpico	Clubes Desportivos
Modalidades Desportivas Oferecidas	Diversificado	Diversificado	Diversificado	Diversificado	Diversificado	Diversificado
Flexibilidade no Currículo	Currículo flexível	Currículo flexível	Currículo flexível	Currículo flexível	Currículo flexível	Currículo flexível
Horas Semanais dedicadas à Escola	32	Não especificado	Não especificado	Não especificado	24	Não especificado
Horas Semanais Desporto	12	Não especificado	Não especificado	Não especificado	20	Não especificado
Mecanismos de Apoio Académico	Aulas tutoriais, materiais de aprendizagem à distância, prolongamento dos estudos, currículo flexível	Materiais de aprendizagem à distância, prolongamento dos estudos, currículo flexível	Materiais de aprendizagem à distância, prolongamento dos estudos, currículo flexível	Materiais de aprendizagem à distância, prolongamento dos estudos, currículo flexível	Aulas tutoriais extra, currículo flexível	Aulas tutoriais extra, currículo flexível
Taxas de Conclusão/Aproveitamento	Omisso	Idêntico à média nacional	Superior à média nacional	Superior à média nacional	Omisso	Omisso
Taxa de Abandono Escolar	9-23%	3%	0%	5-10%	0%	40%
Avaliação do Desempenho Desportivo	Sim	Não especificado	Não especificado	Não	Não especificado	Não especificado

Treinadores envolvidos	Federações e clubes locais					
------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------	----------------------------

Apesar da diversidade, as várias abordagens para a conciliação do alto rendimento com a escola na Europa procuram soluções que permitam combinar o sucesso desportivo com o sucesso escolar sem descuidar a taxa de abandono que em alguns países assume valores que merecem reflexão.

### **1.3 - Barreiras e facilitadores da carreira dual no contexto europeu. Uma revisão sistemática da literatura**

Investigar a carreira dual poderá contribuir para melhorar as formas de apoio aos alunos que são simultaneamente atletas de exceção. De Bosscher et al. (2008) reforça esta ideia ao afirmar que os países estão a tornar-se cada vez mais estratégicos relativamente à forma como encaram os atletas de alto rendimento, para além do treino e das questões associadas ao desempenho desportivo, reconhecendo o alto rendimento como um sistema de *inputs* e *outputs* (De Bosscher, 2006) que importa compreender.

Picamilho et al. (2021) realizaram uma revisão sistemática da literatura para identificar barreiras e facilitadores da carreira dual relatados em investigações científicas realizadas na Europa nos últimos anos, contribuindo para uma atualização do conhecimento nesta temática amplamente estudada e que continua a gerar interesse para académicos, responsáveis por políticas públicas desportivas, atores e *stakeholders* envolvidos nestes processos (Picamilho et al., 2021). Identificar e compreender as barreiras e facilitadores da CD irá certamente contribuir para que os agentes envolvidos nas carreiras duais possam decidir sobre os mecanismos de apoio mais adequados à melhoria do próprio sistema.

Nesta revisão pretendeu-se identificar, selecionar e analisar estudos científicos originais relevantes, realizados na Europa e publicados entre janeiro de 2015 e maio de 2020 sobre o tema das carreiras duais (Picamilho et al., 2021).

A recolha de dados foi feita a partir da combinação das palavras-chave: “dual career” AND “student-athlete”, “elite athlete” AND “school”, nas bases de dados Scopus, Science Direct, Medline, Psycarticles e Sportdiscus, demonstrada pelo fluxograma do processo de pesquisa (Figura 3). Foram seguidas as diretrizes e recomendações contidas na declaração PRISMA (Moher et al., 2009). A pesquisa identificou 163 estudos

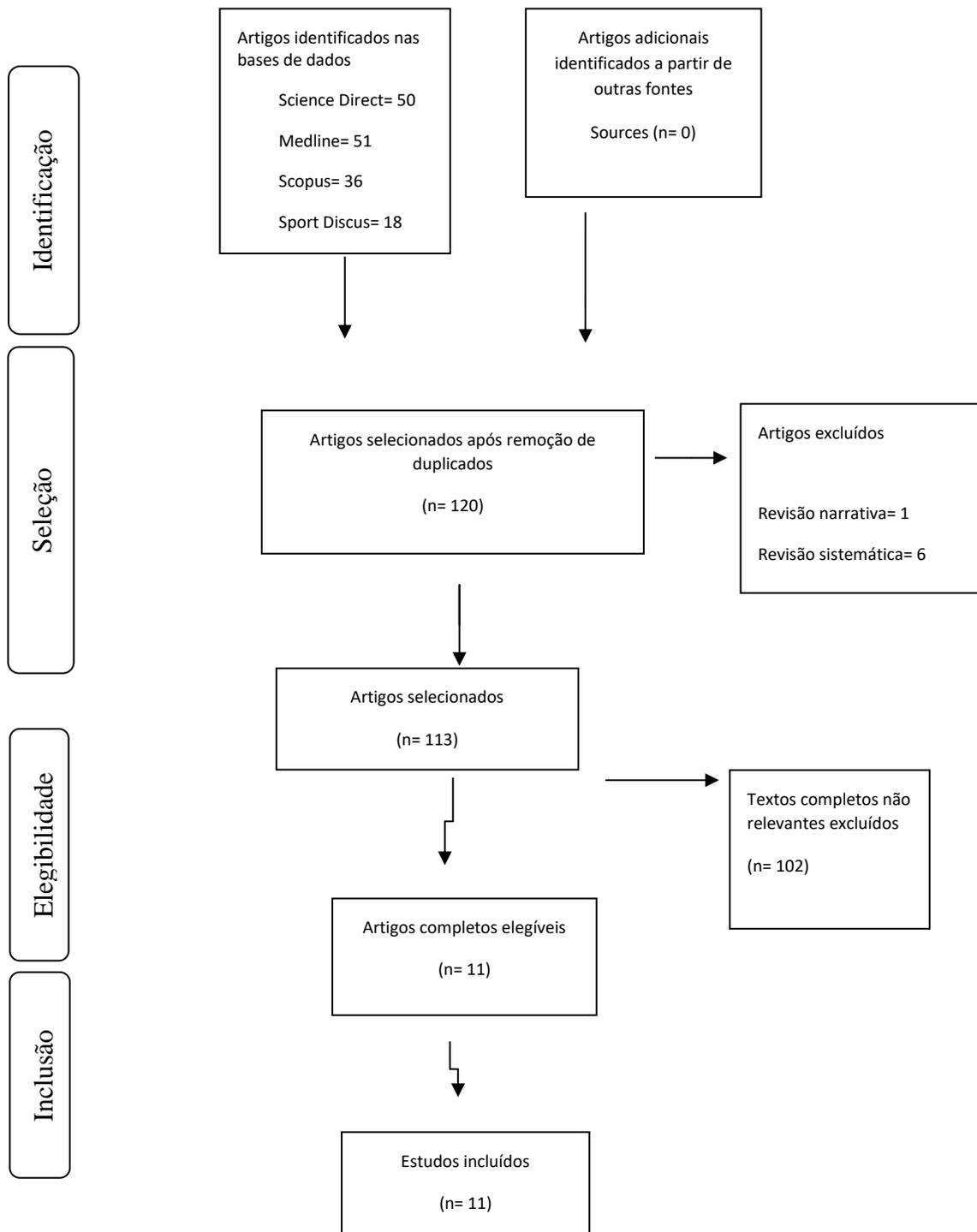
publicados, entre 1 de janeiro de 2015 e 30 de maio de 2020, tendo em conta os critérios de inclusão e exclusão definidos. Os artigos foram selecionados de acordo com os seguintes critérios de inclusão:

- a) estar relacionado com a DC;
- b) estudos realizados na Europa;
- c) artigos científicos publicados entre e de janeiro de 2015 e 30 de maio de 2020;
- d) artigos produzidos nas línguas inglesa, portuguesa, espanhola e francesa;
- e) textos submetidos a um processo de revisão por pares;
- f) incluir o termo “carreira dupla” ou “estudante-atleta” nas palavras-chave ou pelo menos uma vez no texto.

Foram selecionados 11 estudos.

**Figura 3**

*Fluxograma da pesquisa realizada na revisão sistemática realizada por Picamilho et al., 2021.*



Fonte: Moher et al. (2009).

Os resultados da revisão evidenciaram o interesse que a CD continua a suscitar em toda a comunidade científica e a sua complexidade, com vários estudos a serem concretizados em diversas temáticas e intervenientes dentro do tema “carreira dual”.

Nos 11 estudos selecionados evidenciou-se que os alunos-atletas, maioritariamente, frequentavam o ensino universitário (Quadro 5).

### Quadro 5

*Características das amostras dos estudos selecionados na revisão sistemática realizada por Picamilho et al. (2021).*

<b>Código</b>	<b>Amostra</b>	<b>Nível de ensino</b>
1	2 estudantes-atletas, 2 treinadores, 1 professor, 2 elementos de apoio à dupla carreira e o Vice-Chanceler da Universidade	Ensino Universitário
18	143 (69 mulheres, 74 homens) atletas de alto rendimento migrantes profissionais (86), semiprofissionais (24), amadores (26) e amadores com bolsa de estudo (6)	Omisso
21	568 estudantes-atletas (US – n=208; UK – n=201; Canada – n = 159)	Ensino Universitário
51	173 estudantes-atletas juniores (78 homens, 93 mulheres, 2 não responderam) + 6 treinadores alto rendimento	Ensino Secundário
52	524 estudantes-atletas	Ensino Universitário
53	391 atletas-estudantes	Ensino Secundário
59	21 estudantes-atletas (11 mulheres e 10 homens)	Ensino Secundário
74	966 atletas adolescentes	Ensino Secundário
102	711 estudantes-atletas universitários	Ensino Universitário
103	71 estudantes-atletas (49 homens, 22 mulheres)	Ensino Universitário
142	71 universidades italianas	Ensino Universitário

*Adaptado de:* Picamilho et al. (2021).

As temáticas abordadas revelaram preocupações que vão para além da questão do desempenho escolar e do desempenho desportivo (Quadro 6), como é o caso da adaptação

cultural associada à transição cultural, o uso de substâncias em estudantes universitários, as motivações para a dupla carreira ou as competências adquiridas na dupla carreira.

## Quadro 6

*Temas dos estudos selecionados para análise.*

<b>Código</b>	<b>Temas dos estudos selecionados</b>	<b>Nível de ensino</b>
1	Abordagem holística da dupla carreira	Ensino Universitário
18	Adaptação cultural associada à transição cultural	Omisso
21	Uso de substâncias em estudantes universitários	Ensino Universitário
51	Adaptação ao stress psicológico na sala de aula e no local de prática desportiva	Ensino Secundário
52	Motivações para a dupla carreira na europa	Ensino Universitário
53	Desempenho escolar e <i>Burnout</i> desportivo em estudantes-atletas adolescentes no primeiro ano do ensino médio	Ensino Secundário
59	Perceção da carreira atlética e académica	Ensino Secundário
74	Stress Psicológico	Ensino Secundário
102	Gestão de horário	Ensino Universitário
103	Competências adquiridas na dupla carreira	Ensino Universitário
142	Abordagens da dupla carreira	Ensino Universitário

*Adaptado de:* Picamilho et al. (2021).

A revisão identificou como barreiras à carreira dual, o ensino universitário, a adaptação cultural associada à transição cultural de estudantes atletas que têm que se deslocar para outros países que não o seu país de origem, o uso de substâncias como suplementos alimentares, hormonas, vitaminas, minerais, cafeína, creatina, medicamentos ou drogas por parte dos estudantes-atletas, o stress provocado pelas exigências da CD, o *burnout* desportivo e a gestão do horário, quer do treino, quer da escola. Como facilitador (Quadro 7) identificou as motivações dos estudantes-atletas que beneficiam deste mecanismo de apoio (Picamilho et al.,2021).

## Quadro 7

*Barreiras e facilitadores da carreira dual identificados nos estudos selecionados na revisão sistemática.*

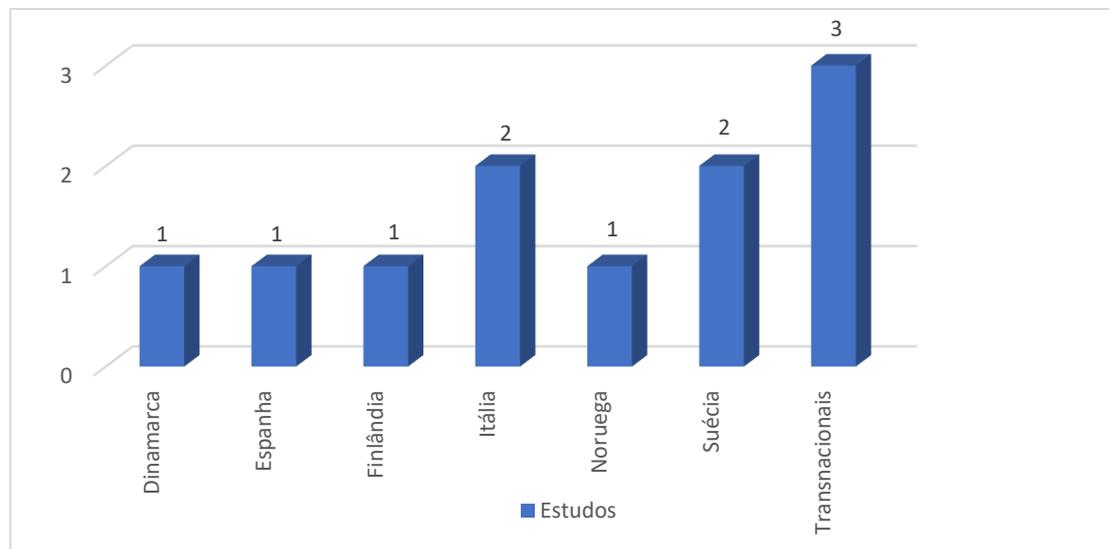
<b>Código</b>	<b>Temas dos estudos selecionados</b>	<b>Barreira</b>	<b>Facilitador</b>
1	Abordagem holística da dupla carreira	X	X
18	Adaptação cultural associada à transição cultural	X	X
21	Uso de substâncias em estudantes universitários	X	--
51	Adaptação ao stress psicológico na sala de aula e no local de prática desportiva	X	--
52	Motivações para a dupla carreira na europa	--	X
53	<i>Burnout</i> escolar e desportivo em estudantes-atletas adolescentes no primeiro ano do ensino médio	X	--
59	Perceção da carreira atlética e académica	--	X
74	Stress Psicológico	X	--
102	Gestão de horário	X	--
103	Competências adquiridas na dupla carreira	X	X
142	Abordagens da dupla carreira	X	X

*Adaptado de:* Picamilho et al. (2021).

Verificou-se que nos últimos cinco anos, os estudos internacionais predominaram, (Gráfico 3) o que demonstra a preocupação partilhada e a cooperação estabelecida entre os vários Estados-membros para a compreensão do fenómeno da carreira-dual (Picamilho et al., 2021).

### Gráfico 3

*Países de onde são originários os 11 estudos analisados na revisão sistemática.*



Na primeira revisão sistemática realizada sobre a CD, desde a introdução do termo CD em 2007 (Guidotti et al., 2015) foram identificadas quatro dimensões da CD: individual, interpessoal, social/organizacional e política, sugerindo os autores que as relações entre as várias dimensões deveriam ser estudadas para uma melhor compreensão da CD. Mais recentemente, Stambulova e Wylleman (2019) numa revisão sistemática em que analisaram de forma crítica o estado da arte do discurso europeu na área da psicologia em relação à CD afirmaram, que a pesquisa une e conecta o discurso europeu. Os autores identificam lacunas em termos de pesquisa (a CD no desporto e trabalho, os “custos” da CD, os ambientes que envolvem a CD, a saúde mental e bem-estar dos atletas, mecanismos de apoio à carreira dual e de apoio ao treino) que devem ser tidas em conta. A revisão sistemática realizada por Picamilho et al. (2021) procurou acrescentar conhecimento a esta temática ao identificar barreiras e facilitadores à CD, tendo em conta as últimas tendências de investigação europeias que poderão contribuir para uma reflexão crítica por parte de todos os responsáveis pela CD, e, desta forma, para melhorar os mecanismos de apoio já existentes e, conseqüentemente, o sucesso desta CD. Estudos anteriores destacam a motivação dos estudantes-atletas perante a CD, em conseguir combinar ambas as carreiras com sucesso (Lupo et al., 2015; Stambulova et al., 2015; Ryba et al., 2017), mas há evidências que nos remetem para a necessidade de investigação mais específica, de acordo com os vários contextos sociais (Lupo et al., 2015).

Esta revisão evidenciou uma predominância de estudos internacionais realizados nos últimos cinco anos (2015-2020), demonstrativa da preocupação partilhada e da cooperação estabelecida entre os vários Estados-membros para a compreensão do fenómeno complexo da CD. O aumento do número de estudantes-atletas, atletas internacionais e a facilidade da mobilidade entre os vários Estados-membros (Capranica & Guidotti, 2016) tem contribuído para a realização de estudos internacionais. Segundo Picamilho et al. (2021) seria, portanto, útil dispormos de uma ferramenta digital, considerando o potencial das novas tecnologias, à escala europeia, que permitisse a inscrição e monitorização destes atletas, facilitando a comunicação entre os vários intervenientes (Federações Desportivas, sistemas educacionais, famílias, entre outros) dentro de um sistema a larga escala (Condello et al., 2019). A maioria dos estudos que mapeados foram realizados a partir e sobre alunos-atletas do ensino universitário (Quadro 5), uma tendência de pesquisa, justificada pela persistente inexistência de um modelo ou mecanismo de apoio único implementado na Europa, para este nível de ensino superior, isto apesar das evidências demonstrarem, quer a elevada exigência do alto rendimento, quer a exigência do desempenho académico neste nível de ensino, sem mecanismos de apoio, faz com que os alunos acabem por abandonar uma das carreiras (Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Bastianon & Ginevra, 2018). Num dos estudos elegíveis na revisão, o primeiro internacional sobre a temática, (Erickson et al., 2019) abordou-se a questão do consumo de substâncias, que representa não apenas um risco para a saúde dos estudantes-atletas, mas também para o seu desempenho desportivo. Segundo os autores, é necessário realizar pesquisas internacionais específicas sobre questões como: quem consome substâncias, as razões que levam ao consumo, identificar os contextos do consumo, só assim será possível promover medidas educativas que esclareçam e previnam o seu consumo. Para os autores, é importante estudar os diferentes grupos etários e géneros, para além do ponto de vista conceptual com a intenção de capacitar os alunos-atletas para reconhecerem potenciais situações de doping e abordá-las da forma adequada, a não pôr em causa o sucesso da CD. Na revisão considerou-se que o uso de substâncias é mais uma das barreiras à CD que deverá ser tida em conta. Os autores sugerem que a temática poderia ser uma das temáticas obrigatórias a abordar no ensino obrigatório pela sua complexidade e relação, quer com a saúde, quer com o desempenho desportivo, ao longo de toda a CD. Ao concluir o ensino obrigatório os estudantes já teriam algum conhecimento e capacidade de lidar com esta temática.

Considerou-se que a multiplicidade de abordagens relativamente à CD no ensino superior (Bastianon & Ginevra, 2018) limita a recolha de dados concretos sobre atletas europeus (Capranica & Guidotti, 2016) e, conseqüentemente, a compreensão das suas formas de atuação. Tendo em conta o processo de implementação da CD na Europa, no ensino obrigatório desde as primeiras *Guidelines* Europeias (European Commission, 2012) e a experiência adquirida pelos vários Estados-membros ao longo dos anos, já se justificava a implementação deste mecanismo de apoio, ao nível de ensino superior, quando se espera que os atletas europeus do alto rendimento realizem simultaneamente a sua formação educacional superior, decisiva para capacitar alunos-atletas para a vida em sociedade e no trabalho, sem esquecer o fim da sua carreira competitiva (Bastianon, 2014; Capranica & Guidotti, 2016; Condello et al., 2019). A emigração, associada ao nível do ensino superior, será um outro fenómeno que deve ser compreendido, de forma a permitir criar mecanismos de apoio a estes alunos-atletas, que, além da pressão causada pela dupla carreira, sofrem também a pressão acrescida de estarem fora da sua zona de conforto habitual, face à diversidade de culturas que encontram (Stambulova & Ryba, 2013; Stambulova & Ryba, 2014). Se considerarmos que o número de competições internacionais tem vindo a aumentar e a migração atlética internacional temporária ou de longo prazo se tem generalizado (Capranica & Guidotti, 2016; Stambulova et al., 2021), a emigração é um fenómeno a estudar. O questionário *Athlete Adaptation Inventory (AAI)* do estudo de Ryba, Elbe e Darpatova-Hruzewicz (2020) poderá constituir-se uma ferramenta valiosa para os diferentes intervenientes que trabalham com os estudantes-atletas abrangidos pela emigração, permitindo-lhes identificar as áreas mais desafiadoras na adaptação cultural destes alunos-atletas. O conceito de alto-rendimento, os requisitos do acesso a programas de apoio ao alto rendimento, as diferenças existentes nos vários países, influenciam tratamentos desiguais nos países de origem e nos países de acolhimento, quer no campo do treino de alto rendimento, quer na educação (Lupo et al., 2015; Capranica & Guidotti, 2016). Importa definir estratégias de cooperação entre os vários Estados-membros para partilhar experiências que permitam implementar um modelo Europeu que reúna algum consenso que, para além de permitir conciliar a CD, permita capacitar alunos-atletas e aumentar o seu nível internacional de competitividade nas duas carreiras (Capranica & Guidotti, 2016). As questões associadas à adaptação cultural, relacionadas com a emigração dos estudantes-atletas de alto rendimento são questões emergentes e uma lacuna em termos de pesquisa que importa colmatar (Ryba et al., 2020). A emigração no alto rendimento constitui uma barreira à CD pouco conhecida

ainda que possa condicionar o desempenho desportivo, o stress psicológico e riscos relacionados com a saúde (Ryba, 2014; Demes & Geeraert, 2015; Schinke et al., 2019). No entanto, ela poderá ser tida em conta também como um facilitador, para alunos-atletas que já tenham acumulado experiências anteriores e que por isso já lidam melhor com a sua mobilidade e diferenças culturais (Ely & Ronkainen, 2021). Como sabemos, a CD não decorre sempre num percurso ascendente. Não raras vezes, surgem questões que relevam para um ajustamento necessário, quer em relação às exigências do alto rendimento e possíveis retrocessos desportivos, quer em relação a desempenhos escolares negativos. Lesões, questões psicológicas, psicossociais, assunção de responsabilidades individuais, desenvolvimento de novos relacionamentos entre pares, manutenção de um relacionamento familiar, estas são algumas das questões que podem pôr em causa o sucesso da CD, conduzindo a doenças como stress, *over training* ou *burnout* (Gustafsson, et al., 2007; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Stambulova & Wylleman, 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Kristiansen, 2017; Ivarsson et al., 2018).

Se estes alunos-atletas estiverem munidos de habilidades que lhe permitam lidar com estas questões, será mais fácil fazer essa gestão ao longo da sua potencial carreira (Wylleman et al., 2004; Wylleman & Reints, 2010; Stambulova & Wylleman, 2015). Torna-se ainda necessário considerar o estudo de barreiras associadas a questões psicológicas, sociais, financeiras (MacNamara & Collins, 2010; Brown et al., 2015; Tekavc et al., 2015), questões associadas à gestão do tempo, considerada um dos grandes desafios da gestão para os estudantes-atletas (Davis et al., 2019), que fazem com que o aluno-atleta tenha muitas vezes que gerir a sua própria carreira. Na verdade, a CD é demasiado complexa, pelo que é necessário compreendê-la no quadro de uma abordagem holística (Stambulova & Ryba, 2014) que evolua para uma nova abordagem ecológica (Henriksen et al., 2010) que considere o aluno-atleta como um todo, em que os ambientes de desenvolvimento de carreira dupla (Henriksen et al., 2020), podem variar em termos de estrutura, processos, filosofia e grau de eficiência. Assim, as questões associadas à CD não devem focar-se apenas no estudante-atleta e nas suas questões individuais, mas no seu todo, considerando todo um ambiente que o envolve. As temáticas abordadas (Quadro 6) evidenciam também preocupações na área da psicologia, relacionadas com o bem-estar dos atletas (Erickson et al., 2019). Apesar da identificação de formas de apoio à CD diferenciadas por toda a Europa, cremos que importa realizar pesquisas internacionais que avaliem modelos já implementados e que poderão expor evidências de sucesso passíveis de replicação em vários países. A revisão identificou barreiras como, o ensino

universitário, a adaptação cultural associada à transição cultural de alunos-atletas que têm que se deslocar para outros países que não o seu país de origem, o uso de substâncias como suplementos alimentares, hormonas, vitaminas, minerais, cafeína, creatina, medicamentos ou drogas por parte dos estudantes-atletas, o stress provocado pelas exigências da CD, o *burnout* desportivo e a gestão do horário, quer do treino, quer da escola (Picamilho et al.,2021). Como facilitadores identificou as motivações dos alunos-atletas para conseguir combinar ambas as carreiras com sucesso (Lupo et al., 2015; Stambulova et al., 2015; Ryba et al., 2017) mas com evidências que nos remetem para a necessidade de mais investigação, considerando a complexidade da CD e a multiplicidade de temáticas que constituem barreiras ao sucesso na conciliação da carreira de estudante ou trabalhador, com a carreira de atleta de alto rendimento, lacunas a ser estudadas de forma mais específica, de acordo com os contextos sociais, (Lupo et al., 2015) ambientes que envolvem a CD, a saúde mental e bem-estar dos atletas, mecanismos de apoio à carreira dual e de apoio ao treino (Picamilho et al.,2021). A identificação de facilitadores e barreiras à CD contribuirá para uma melhor compreensão do fenómeno nos vários Estados-membros e conseqüentemente será um contributo para o seu desenvolvimento e consolidação de mecanismos de apoio (Quadro 7) junto dos vários intervenientes na CD (governos, sistemas desportivos, sistemas educativos, pais, entre outros).

Os resultados evidenciaram barreiras e facilitadores atuais à CD na Europa que importam estudar, nomeadamente as barreiras provocadas pelo ensino universitário, a adaptação cultural associada à transição cultural, o uso de substâncias, o stress, o *burnout* desportivo e a gestão do horário, e identificam as motivações como facilitadores que permitem combinar ambas as carreiras com sucesso (Picamilho et al.,2021). É evidente que a implementação de um mecanismo de apoio à CD no sistema universitário é uma questão emergente que deve fazer parte da agenda europeia, face ao aumento do número de alunos-atletas na Europa que frequentam o ensino superior e não beneficiam de nenhum tipo de apoio para conciliar ambas as carreiras, o que faz com que muitas vezes escolha uma das carreiras. Segundo a revisão realizada por Picamilho et al. (2021) existem lacunas em termos de pesquisa que poderão pôr em causa o sucesso da CD (emigração, os ambientes que envolvem a CD, a saúde mental e bem-estar dos atletas, *burnout* desportivo, mecanismos de apoio à carreira dual e de apoio ao treino) que deverão ser objeto de estudo, através de métodos mistos de pesquisa e amostras representativas de alunos-atletas. Considera-se que a utilização de amostras representativas de alunos-atletas (Rosenvinge et al., 2018), é importante pois a utilização das amostras não representativas

condiciona a análise do fenómeno e a generalização dos resultados. Sugeriu-se a realização de estudos internacionais para que os vários intervenientes europeus possam partilhar experiências e resultados, dando assim respostas a todas as organizações que lidam com a CD (governos, organizações desportivas, organizações educacionais, famílias), assim como a realização de pesquisas em contextos específicos como, a da adaptação cultural devido à emigração, o *burnout* desportivo ou a gestão do tempo (Picamilho et al.,2021).

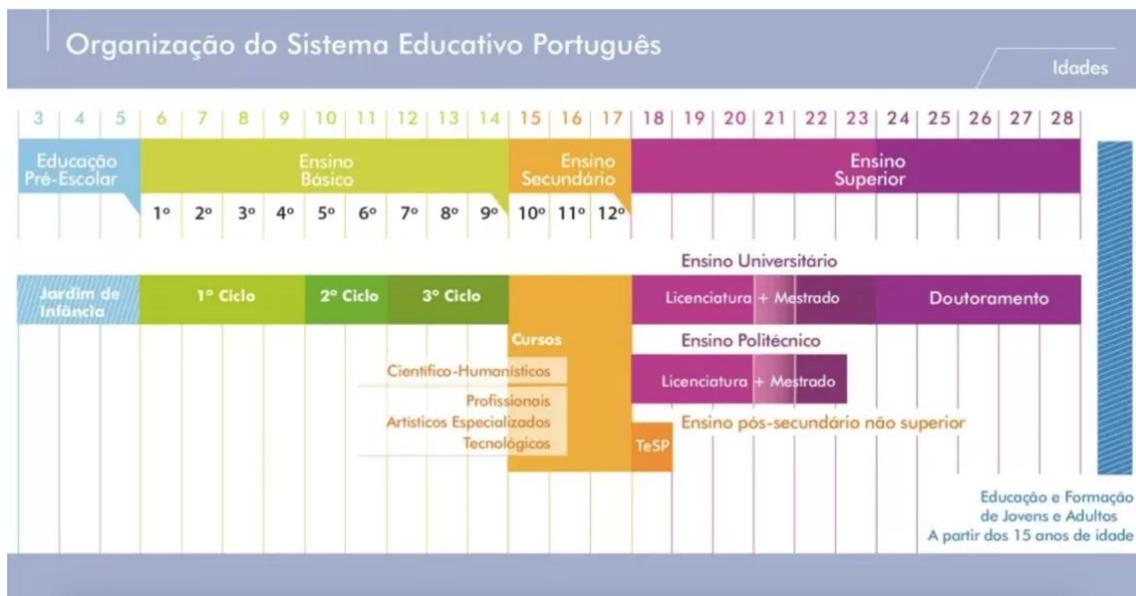
Por fim, sugeriu-se a realização de mais estudos, utilizando métodos mistos e menos conceptuais. Segundo os autores, é preciso estudar a CD do ponto de vista dos “seus utilizadores” sejam eles alunos, atletas, treinadores, pais, professores ou outros. Só assim será possível, conhecer, compreender e melhorar as condições dos alunos-atletas que beneficiam deste mecanismo de apoio (Picamilho et al.,2021).

#### **1.4 – A carreira dual em Portugal. A Legislação na base das medidas de apoio à carreira dual**

Em Portugal, o Sistema Educativo Português (Figura 4) sendo um dos sistemas mais complexos existentes na nossa sociedade, transfere um contributo inquestionável para a sociedade portuguesa. Para além de permitir uma resposta educativa, que faz cumprir uma escolaridade obrigatória de 12 anos, (abrangendo estudantes entre os 6 e os 18 anos de idade), através do Ensino Básico e Secundário, permite também o prosseguimento dos estudos para os alunos que pretendem adquirir uma formação académica superior através da frequência do Ensino Superior (Fonte: [https://vivreauportugalconsulting.com/fr\\_fr/le-systeme-scolaire-portugais/](https://vivreauportugalconsulting.com/fr_fr/le-systeme-scolaire-portugais/) acedido em 30/10/2021).

**Figura 4**

*Organização do Sistema de Ensino Português*



Fonte: [https://vivreauportugalconsulting.com/fr\\_fr/le-systeme-scolaire-portugais/](https://vivreauportugalconsulting.com/fr_fr/le-systeme-scolaire-portugais/)

Através da formação académica que proporciona, dá uma resposta ao mercado de trabalho que acaba por absorver uma grande parte destes alunos, nas várias áreas da sociedade. É portanto, ao longo de mais ou menos 12 anos de escolaridade que o Sistema Educativo Português contribui para a formação dos cidadãos portugueses que integram e enfrentam os desafios de um mundo em constante mudança, como refere o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (p. 2928), “(...) a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, (...) para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.”.

Não podemos descurar, no entanto, que a formação dos indivíduos, vai muito além da formação académica que o Sistema Educativo proporciona. Esta formação poderá ser complementada, por exemplo com a formação desportiva, prevista na legislação portuguesa, indispensável à formação plena da pessoa humana e ao desenvolvimento da sociedade (Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro). Portanto, o Sistema Desportivo poderá complementar o Sistema Educativo.

O reconhecimento do desporto como uma área de competência da União Europeia, através do tratado de Lisboa, já referido anteriormente, (European Commission, 2007 a)

responsabilizou ainda mais o Estado Português que procurou legislar em consonância com as preocupações da União Europeia, ao introduzir, adaptar e mudar a legislação nacional nesse sentido.

A própria referência à “carreira dual” (cd) pela primeira vez na Europa como a possibilidade de um atleta de alto rendimento combinar, sem esforços pessoais desproporcionados, a carreira desportiva com a educativa, de forma flexível, salvaguardando os seus valores, interesses educacionais e profissionais no documento *White Paper On Sport* (European Commission, 2007, p.6) também impulsionou a elaboração de legislação por parte do Estado, assim como as conclusões do Conselho dos Estados-membros e dos representantes dos vários Governos sobre as carreiras duais (Official Journal of the European Union, 2013) onde foram apresentadas recomendações que consolidaram a carreira-dual.

É na articulação entre ambos os Sistemas, o Educativo e o Desportivo que se enquadra a carreira dual, reconhecida pelo Estado Português, de acordo com as diretrizes europeias. Para que a carreira dual resulte da articulação entre ambos os sistemas, a situação ideal será estabelecer um conjunto de sinergias que permitam suprimir lacunas identificadas na vivência da carreira dual por parte dos alunos-atletas e simultaneamente utilizar recursos que lhes estão afetos para a sua otimização.

Como já referimos anteriormente, a abordagem à carreira dual em Portugal é centrada no estado, apoiada pela legislação existente (Aquilina & Henry, 2010; Caput-Jogunica et al., 2012; Henry, 2013; European Commission, 2015).

Não sendo nosso objetivo uma análise exaustiva da legislação, faremos um breve enquadramento teórico/conceptual para uma melhor compreensão da evolução das medidas de apoio à carreira dual, quer dentro do Sistema Educativo, quer dentro Sistema Desportivo. Estas medidas têm sido sustentadas pela legislação portuguesa fundamental, tanto na normalização, como na definição de regras, assim como na criação do contexto que permite desenvolver a carreira dual, cada vez mais consolidada.

Recuemos no tempo, para lembrar o acesso à educação e ao desporto. O acesso à educação em Portugal foi regulamentado através do artigo 74º da primeira Constituição da República Portuguesa. Neste artigo instituiu-se que todos os cidadãos têm direito ao ensino, garantindo assim o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, assim como, o acesso aos graus mais elevados do ensino. Esta Constituição estabeleceu no Decreto-Lei n.º 10/04, de 10 de abril de 1976, artigo 79º, que relativamente ao desporto, “(...) todos os cidadãos têm direito à cultura física e ao desporto, incumbindo

ao Estado, em colaboração com as escolas e as associações e coletividades desportivas, promover, estimular, orientar e apoiar a prática e a difusão da cultura física e do desporto (...)”.

Mais tarde, a criação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) aprovada em 14 de outubro de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) constituiu-se como um referencial normativo das políticas educativas que visavam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo português que vigora até hoje.

Nas várias alterações introduzidas pelas leis: Lei n.º 115/97 de 19 de setembro, Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto e Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, destacamos a de 2009, que estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade que mais tarde se estendeu para as crianças a partir dos 4 anos de idade, através das alterações produzidas pela Lei n.º 65/15, de 3 de julho.

Atualmente o Sistema Educativo Português está organizado em níveis sequenciais que estabelecem um carácter de continuidade no processo de educação/formação das(os) cidadãs(ãos): a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior.

O percurso escolar dos alunos inicia-se com a Educação Pré-escolar, de frequência opcional dos 3 aos 6 anos de idade. Segue-se o Ensino Básico de frequência obrigatória, que compreende três ciclos sequenciais:

- o 1.º ciclo de 4 anos de escolaridade (dos 6 aos 10 anos de idade);
- o 2.º ciclo de 2 anos de escolaridade (dos 10 anos aos 12 anos de idade), correspondendo ao CITE 1, a Classificação Internacional Tipo da Educação que resulta de um acordo internacional, adotada formalmente pela Conferência Geral dos Estados-Membros da UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011);
- o 3.º ciclo com uma duração de 3 anos de escolaridade (dos 12 anos aos 15 anos de idade), correspondendo ao CITE 2.

Ao Ensino Básico segue-se o Ensino Secundário que encerra a escolaridade obrigatória com a duração de três anos de escolaridade, (dos 15 aos 18 anos de idade), que corresponde ao CITE 3, e inclui cinco tipos de cursos:

- Cursos Científico-Humanísticos;
- Cursos Profissionais;
- Cursos Artísticos Especializados;

- Cursos com planos próprios (Cursos Científico-Tecnológicos);
- Cursos de Ensino e Formação de jovens.

Resumindo, a escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto) completa-se em 12 anos, abrangendo estudantes entre os 6 e os 18 anos de idade.

O Ensino pós-secundário não superior corresponde ao CITE 4, enquanto o CITE 5 corresponde a programa de Ensino Superior de curta duração.

O Ensino Superior está estruturado de acordo com os princípios de Bolonha e é direcionado aos alunos que completaram com sucesso o Ensino Secundário ou que possuem uma qualificação legalmente equivalente.

O CITE 6 compreende os programas de Licenciatura (ou equivalentes) e o CITE 7 os programas de Mestrado (ou equivalente). Por último, o CITE 8 compreende os programas de Doutoramento (ou equivalente).

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (publicada em 1986) reveste-se de uma importância estrutural e tem procurado ao longo dos anos, com as alterações introduzidas, acompanhar o desenvolvimento social, económico e cultural do país.

Relativamente ao Sistema Desportivo Português, a publicação da Lei de Bases do Sistema Desportivo, Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro estabeleceu o quadro geral do sistema desportivo, com o objetivo promover e orientar a generalização da atividade desportiva, como fator cultural indispensável na formação plena da pessoa humana e no desenvolvimento da sociedade. Esta Lei no seu artigo 15 estabeleceu um conjunto de medidas de apoio ao então designado subsistema de alta competição. Esse conjunto de medidas de apoio veio posteriormente a ser aperfeiçoado pelo Decreto-Lei n.º 125/95, de 31 de maio, reconhecendo o desporto de alta competição como um importante fator de desenvolvimento desportivo, o que veio a ser reforçado pelas alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 123/96, de 10 de agosto com um reforço das medidas de apoio tais como o acesso ao ensino superior dos praticantes sujeitos ao regime de alta competição.

Fruto da evolução da prática desportiva e necessidades emergentes da sociedade, surge a Lei de Bases da Atividade Física e do Desporto (Lei 5/2007, de 16 de janeiro) que define as bases das políticas de desenvolvimento da atividade física e do desporto em Portugal. Esta Lei de Bases, à semelhança da Lei de Bases do Sistema Educativo, reveste-se de uma importância estrutural inquestionável. Estabelece que “(...) todos têm direito à atividade física e desportiva, independentemente da sua ascendência, sexo, raça, etnia, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual (...)”. Realça que a atividade

física e o desporto devem contribuir para a promoção de uma situação equilibrada e não discriminatória entre homens e mulheres.

No que diz respeito à promoção da atividade física, define que “(...) incumbe ao Estado, às Regiões Autónomas e às autarquias locais, a promoção e a generalização da atividade física, enquanto instrumento essencial para a melhoria da condição física, da qualidade de vida e da saúde dos cidadãos (...).”, e promove a conciliação da atividade física com a vida pessoal, familiar e profissional. Esta Lei de Bases estabelece que no desenvolvimento do desporto, cabe à administração pública apoiar e desenvolver a prática desportiva regular e de alto rendimento, através da disponibilização de meios técnicos, humanos e financeiros, assim como incentivar as atividades de formação dos agentes desportivos e exercer funções de fiscalização, nos termos da lei. No seu artigo 44 define desporto de alto rendimento como “a prática desportiva que visa a obtenção de resultados de excelência, aferidos em função dos padrões desportivos internacionais, sendo objeto de medidas de apoio específicas.” Estas medidas referidas devem ser estabelecidas de forma diferenciada, abrangendo o praticante desportivo, bem como os técnicos e árbitros participantes nos mais altos escalões competitivos, a nível nacional e internacional. Define ainda que os agentes desportivos abrangidos pelo regime de alto rendimento beneficiam, também, de medidas de apoio após o fim da sua carreira, nos termos e condições a definir em legislação complementar.

Ainda no que se refere ao alto rendimento, esta Lei de Bases define que a participação nas seleções ou em outras representações nacionais é classificada como uma missão de interesse público e, como tal, objeto de apoio e de garantia especial por parte do Estado. Podemos observar que a carreira dual beneficia de medidas de apoio definidas pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pela Lei de Bases do Sistema Desportivo que ao longo de décadas, têm definido formas de apoio para estudantes-atletas de alto rendimento e procurado responder aos desafios identificados pelos vários agentes envolvidos ao longo de décadas.

Perante a vasta quantidade de legislação existente, destacamos algumas medidas de apoio à carreira dual em Portugal nomeadamente, no âmbito da formação escolar e profissional, facilidade nas questões ligadas ao trabalho, utilização das infraestruturas desportivas, prémios, seguro, apoio médico, pós carreira e formação especializada (Quadro 8).

## Quadro 8

*Medidas de apoio ao alto rendimento e à carreira dual definidas pela legislação portuguesa.*

<b>Legislação</b>	<b>Medidas de apoio</b>
Lei n.º 1/90, de 13 de janeiro	Estabelece o quadro geral do sistema desportivo e medidas de apoio específicas desde a fase de deteção de talentos específicos e da sua formação, designadamente:  a) regime de escolaridade;  b) regime de emprego e de desempenho profissional;  c) regime no âmbito da função pública;  d) regime no cumprimento de obrigações militares;  e) acesso à formação na área do ensino da educação física ou como técnico de desporto;  f) apoio financeiro à respetiva preparação;  g) seguro desportivo;  h) reinserção profissional.
Decreto-Lei n.º 257/90, de 7 de agosto	Estabelece um conjunto de medidas de apoio ao então designado subsistema de alta competição.

<p>Decreto-Lei 125/95, de 31 de maio</p>	<p>Estabelece as medidas específicas de apoio ao desenvolvimento da alta competição para os diferentes praticantes (com estatuto de alta competição, integrados no percurso de alta competição e profissionais).</p> <p>Aprova o regime escolar a que ficam sujeitos os praticantes, nomeadamente no que se refere a matrículas e inscrições, horário escolar e regime de frequência, justificação de faltas, prestação de provas de avaliação, aproveitamento escolar e bolsas académicas.</p> <p>Consagra um regime de dispensa temporária de funções para os trabalhadores do setor público e do setor privado e para aqueles que exercem funções de docência.</p> <p>Dispõe sobre as obrigações militares dos praticantes de alta competição, o apoio especializado de técnicos e dirigentes, o acesso a formação superior, especializada e profissional, o apoio material (bolsas de alta competição, utilização de infraestruturas desportivas, centros especiais de apoio e prémios), o seguro desportivo e apoio médico e os deveres do praticante e dos agentes desportivos de apoio.</p> <p>Aplica, as mesmas medidas com as necessárias adaptações aos cidadãos deficientes que obtenham resultados de excelência na prática desportiva em competições internacionais.</p>
--	---

Portaria 947/95, de 1 de agosto	Define os critérios técnicos para a qualificação como praticante desportivo de alta competição e praticante integrado no percurso de alta competição, na sequência da publicação do Decreto-Lei 125/95, de 31 de maio que definiu medidas específicas de apoio ao desenvolvimento da alta competição.
Decreto-Lei 123/96, de 10 de agosto	Procede a ajustamentos ao Decreto-Lei 125/95, de 31 de maio no que se refere ao acesso ao ensino superior dos praticantes de alta competição, nomeadamente, à possibilidade de ser concedida mais de uma licença extraordinária àqueles que desempenhem as suas funções profissionais no sector público, à decisão de atribuir a respetiva dispensa, à atribuição de prémios aos praticantes profissionais e, finalmente, à dependência dos benefícios concedidos no presente diploma da inscrição num registo nacional dos praticantes com estatuto de alta competição.
Portaria 371/98, de 29 de junho	Altera o Regulamento dos Regimes Especiais de Acesso ao Ensino Superior, aprovado pela Portaria n.º 317-B/96, de 29 de Julho dos quais beneficiam os atletas de alta competição constantes do registo organizado ao abrigo da alínea a) do n.º 1 do artigo 6.º do Decreto-Lei 125/95, de 31 de maio, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei 123/96, de 10 de Agosto, conjugado com os números 1.º e 2.º da Portaria 947/95, de 1 de agosto, que sejam titulares de um curso do ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente.
Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro	Regula o ingresso ao ensino superior em regime especial para atletas praticantes com estatuto de alta competição ou integrados no percurso de alta

	<p>competição a que se refere o Decreto-Lei n.º125/95, de 31 de maio, alterado pelo Decreto-Lei n.º 123/96, de 10 de agosto, regulado pela Portaria n.º 947/95, de 1 de agosto.</p>
<p>Lei 5/2007, de 16 de janeiro</p>	<p>Regula medidas de apoio específicas abrangendo o praticante desportivo, bem como os técnicos e árbitros participantes nos mais altos escalões competitivos, a nível nacional e internacional. Cabe à administração pública apoiar e desenvolver a prática desportiva regular e de alto rendimento, através da disponibilização de meios técnicos, humanos e financeiros, assim como incentivar as atividades de formação dos agentes desportivos e exercer funções de fiscalização, nos termos da lei. Os agentes desportivos abrangidos pelo regime de alto rendimento beneficiam, também, de medidas de apoio após o fim da sua carreira.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 10/2009, de 12 de janeiro</p>	<p>Prevê um sistema de seguro que cobre os especiais riscos a que estão sujeitos os praticantes de alto rendimento.</p>
<p>Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro (primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 393-a/99, de 2 de outubro)</p>	<p>Estabelece medidas específicas de apoio ao desenvolvimento do desporto de alto rendimento. Distingue modalidades olímpicas e modalidades não olímpicas. Define o regime aplicável aos praticantes de alto rendimento das modalidades desportivas reservadas a cidadãos com deficiências ou incapacidades para que os mesmos também possam beneficiar dos apoios públicos previstos no presente Decreto-lei. Distingue os praticantes de alto rendimento em três níveis (Nível A, B e C). Consagra-se um conjunto integrado de medidas de apoio aos praticantes desportivos de alto rendimento</p>

	<p>após o termo da sua carreira desportiva. Estabelece medidas de apoio para os praticantes de alto rendimento que frequentem estabelecimentos de ensino de qualquer grau de ensino. Consagra a possibilidade de atribuição de Bolsas académicas para os praticantes desportivos de alto rendimento que desejem frequentar, no País ou no estrangeiro, estabelecimentos de ensino que desenvolvam modelos de compatibilização entre o respetivo plano de estudos e o regime de treinos daqueles. Prevê a dispensa temporária de funções aos praticantes desportivos de alto rendimento que sejam trabalhadores em funções públicas. Prevê uma licença especial pelo período de tempo necessário à preparação e participação dos praticantes nas provas constantes do plano estabelecido pela federação respetiva. Prevê a dispensa ao trabalho a praticantes desportivos de alto rendimento no sector privado. Estabelece medidas de apoio para os treinadores e árbitros de alto rendimento. Define que os treinadores desportivos de alto rendimento têm direito a aceder a formação especializada. Estabelece que os praticantes desportivos de alto rendimento, titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente, beneficiam do regime especial de acesso ao ensino superior. Define outros apoios: bolsas de alto rendimento, utilização de infraestruturas desportivas, prémios, apoio médico e seguro especial. Medidas de apoio pós-carreira.</p>
<p>Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro</p>	<p>Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que estabelece os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos</p>

	pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação.
Decreto-Lei n.º 45/2013, de 5 de abril	Define medidas específicas de apoio à preparação e à participação internacional das seleções ou outras representações desportivas nacionais
Despacho 9386-A/2016, de 21 de julho	Cria em Portugal as UAARE - Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola como projeto-piloto do Ministério da Educação. Valoriza o apoio aos alunos e simultaneamente atletas de alto rendimento e/ou integrados em seleções nacionais.
Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho	Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.
Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.
Decreto-Lei n.º 55/2019, de 24 de abril	Cria o estatuto do estudante atleta do ensino superior.
Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto	Cria e regulamenta as condições de funcionamento das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE).

<p>Lei 106/2019, de 6 setembro (primeira alteração à Lei 40/2012, de 28 de agosto)</p>	<p>Estabelece o regime de acesso e exercício da atividade de treinador de desporto. Considera que os praticantes de elevado nível podem aceder diretamente ao curso de treinadores de Desporto de grau II, sem necessidade de cumprir o estabelecido na alínea c) do n.º 2 do artigo 10.ºA e ainda que os praticantes desportivos integrados em competições que, pelo seu grau de exigência, sejam impossibilitados de frequentar com regularidade os cursos de formação de treinadores, podem realizar a formação curricular de treinador de desporto, até ao grau III, em condições especiais definidas por despacho do presidente do Conselho Diretivo do IPDJ, I. P.</p>
--	--

Segundo Mousmouti et al. (2020) uma legislação eficaz deve ter presente quatro elementos fundamentais: um objetivo claro que a lei pretende alcançar, um conteúdo bem elaborado para garantir que a lei alcança os resultados esperados, um contexto que deve ter em conta o sistema jurídico existente, garantindo a coerência e a ausência de contradições e por fim os resultados esperados com a aplicação da lei que permitem verificar se as intenções iniciais foram alcançadas.

Como observamos, a legislação portuguesa não tem descurado as preocupações e tendências europeias nesta temática e tem tido um papel fundamental na organização e resposta do Sistema Educativo e Desportivo às exigências da sociedade portuguesa ao longo das últimas décadas, na aplicação de medidas que possibilitam a conciliação da prática desportiva de alto rendimento com a vida académica.

### **1.5 - As Unidade de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) como medida de apoio à carreira dual em Portugal**

A carreira dual em Portugal, há semelhança de outros países da Europa, tem suscitado e incentivado a reflexões entre várias organizações e agentes com responsabilidades no seu

desenvolvimento. Ao longo dos últimos anos a CD tem sido objeto de mudanças que procuram dar resposta às constantes mutações e exigências sociais.

Como referimos anteriormente, o conjunto de medidas de apoio à carreira dual em Portugal tem sido suportado por uma vasta legislação, cada vez mais complexa e objetiva nas respostas que procura dar perante as exigências da carreira dual.

Para operacionalizar a legislação existente e possibilitar a conciliação entre a prática desportiva de alto rendimento e a vida escolar foi criado em 2009 o Gabinete de Apoio ao Alto Rendimento (GAAR) na Escola Secundária de Montemor-o-Velho, o grande pioneiro nesta matéria e impulsor das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) implementadas em Portugal, que agora conhecemos.

Este GAAR surgiu através de um protocolo entre o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho (AEMOV), a Câmara Municipal de Montemor-o-Velho (CMMV), a Federação Portuguesa de Canoagem (FPC) e a Federação de Triatlo de Portugal (FTP). Visava promover uma prática desportiva de qualidade, beneficiando da utilização de instalações vocacionadas para o desempenho desportivo de excelência, no Centro de Alto Rendimento de Montemor-o-Velho (CAR) e de recursos técnicos especializados (treinadores das Federações Desportivas). Em termos académicos procurava apoiar os alunos de alta competição então residentes no CAR. Segundo Pardal (2017), entre 2009/2015 o GAAR – Gabinete de Apoio ao Alto Rendimento de Montemor-o-Velho proporcionou a cerca de 80 alunos, um sucesso escolar acima dos 90% (Pardal, 2017) comparativamente aos dados nacionais.

Os resultados desportivos e escolares alcançados com este projeto de articulação entre os vários agentes determinantes nesta conciliação, foram merecedores de reflexão e conduziram à sua replicação noutras zonas do país.

Foram necessários 7 anos para que surgisse o projeto piloto UAARE do Ministério da Educação, pelo despacho conjunto n.º 9386-A/2016, de 21 de julho (2016), coordenado pela Direção-Geral da Educação, em colaboração com o Instituto Português do Desporto e Juventude, I.P.(IPDJ), Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGE) e Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas envolvidas, cabendo ao Ministério da Educação a supervisão do mesmo. Reconhecendo o trabalho desenvolvido até 2016 no GAAR da Escola Secundária de Montemor-o-Velho, foi definido o docente Victor Manuel de Oliveira Maia Pardal, coordenador até então do GAAR como responsável nacional do Projeto UAARE, cargo que ainda hoje desempenha.

No ano letivo 2016/2017 implementou-se então o modelo UAARE em 4 escolas públicas: Escola Básica e Secundária Amélia Rey Colaço (Linda-a-Velha); Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira (Rio Maior); Escola Secundária Fontes Pereira de Melo (Porto) e A. E. de Montemor-o-Velho (Fonte: <https://desportoescolar.dge.mec.pt/unidade-de-apoio-ao-alto-rendimento-na-escola>).

Após 3 anos de implementação do projeto piloto UAARE, foi necessário, em 2019 regulamentar o modelo (Figura 5), através da Portaria n.º 275/2019 de 27 de agosto, com o “objetivo de conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas do ensino básico e secundário enquadrados no regime de alto rendimento, integrados em seleções nacionais e alunos-atletas com potencial talento desportivo, através da articulação eficaz entre agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, encarregados de educação, federações desportivas e seus agentes, municípios e outros interessados”.

**Figura 5**

*Modelo das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE) implementado em Portugal.*



*Fonte:* <https://desportoescolar.dge.mec.pt/unidade-de-apoio-ao-alto-rendimento-na-escola>

O modelo UAARE resulta da aplicação da legislação procura contribuir para uma melhor gestão do financiamento público na área do desporto de alto rendimento, através de uma articulação eficaz entre Agrupamentos de Escolas e Escolas Não Agrupadas, encarregados de educação, Federações Desportivas e seus agentes, municípios e outros interessados.

O modelo permite conciliar, com sucesso, a atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas do ensino básico (9 anos de escolaridade) e secundário (10 a 12 anos de

escolaridade), de acordo com 3 níveis de desempenho desportivo: alunos enquadrados no regime de alto rendimento, Nível I (Decreto-lei n.º 272/2009 de 1 de outubro); enquadrados nos trabalhos de seleções nacionais, Nível II (Decreto-Lei n.º 45/2013 de 5 de abril) e alunos com potencial talento desportivo, Nível III (Official Journal of the European Union, 2013), mediante comprovativo que ateste tal estatuto, com evidências relevantes, validadas pelo diretor técnico nacional da federação da respetiva modalidade desportiva.

As condições descritas nos três níveis são confirmadas pelas respetivas Federações das modalidades desportivas envolvidas junto do IPDJ, do Coordenador Nacional do programa e das respetivas escolas.

Para além dos três níveis identificados, este modelo prevê também a possibilidade de integrar estudantes-atletas noutras situações, autorizadas pelos membros do Governo responsáveis pelas áreas da educação e do desporto, mediante parecer prévio da Direção-Geral da Educação (DGE), de outros agentes desportivos previstos no artigo 25.º do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro, e no artigo 13.º do Decreto-Lei n.º 45/2013, de 5 de abril.

Na operacionalização do modelo regulamentado destacam-se vários intervenientes, nomeadamente: a Coordenação Nacional, o Coordenador Nacional, o Coordenador Regional, uma equipa nacional UAARE, as várias equipas das escolas UAARE, uma equipa pedagógica de desenvolvimento de ambientes de aprendizagem nacional (EPDAA), professores, interlocutores desportivos das várias modalidades desportivas, alunos, encarregados de educação, psicólogos, federações desportivas, treinadores, embaixadores UAARE, municípios e outros intervenientes do sistema educativo e desportivo que possam contribuir para a execução do modelo.

Em relação aos recursos humanos que operacionalizam nas escolas o modelo, a DGE assegura a formação necessária às equipas das várias escolas UAARE através dos centros de formação para professores, num plano proposto pelo Coordenador Nacional, adequado às necessidades do modelo e às características dos recursos humanos envolvidos.

O modelo UAARE pode ser operacionalizado através de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas da rede pública do Ministério da Educação capazes de oferecer apoio à conciliação da carreira dual, mas poderá ser aplicado também em escolas portuguesas no estrangeiro e escolas profissionais da rede pública do Ministério da Educação se estas estabelecerem um protocolo de colaboração com uma escola UAARE.

As escolas UAARE integram dois níveis de escolas, as designadas Escolas de Rede que constituem escolas de referência a nível nacional e as Escolas Associadas, escolas de menores dimensões apoiadas pelas escolas de rede.

Para além destes dois níveis de escolas existem Projetos Especiais com Escolas Externas à rede, em locais onde não existem escolas UAARE, mas existem alunos-atletas que reúnem condições para as frequentarem e que integram esses Projetos para beneficiarem das suas condições de apoio ao Alto Rendimento.

A Portaria n.º 275/2019 de 27 de agosto regulamentou as condições de funcionamento do modelo ao definir direitos e deveres de todos os intervenientes. É uma Portaria bastante complexa que procura incluir e reger a atuação das organizações fundamentais ao sucesso deste projeto: o Ministério da Educação, as Direções das Escolas, Diretores de Turma, professores, psicólogos escolares e encarregados de educação da rede pública de ensino; o IPDJ; as Federações com UPD envolvidas neste projeto, os interlocutores desportivos (representantes das Federações Desportivas, Associações de Modalidade Desportiva ou de clubes) mas também os centros de medicina desportiva e outras entidades públicas ou privadas que possam contribuir e que sejam estrategicamente interessantes para o funcionamento do modelo.

Para além de procurar definir a atuação dos diferentes intervenientes, esta Portaria definiu as condições do seu funcionamento ao elencar um conjunto de ações que devem ser executadas pelos diferentes intervenientes e, situações que poderão constituir constrangimentos ao seu funcionamento, como as ausências dos alunos às aulas para efeitos de competição, assim como formas de minimizar esses constrangimentos.

Dentro das várias estruturas definidas pela Portaria, a “Coordenação Nacional”, é a estrutura que define e aprova as linhas estratégicas orientadoras do programa, onde o Coordenador Nacional é o responsável pela gestão do programa a nível nacional, competindo-lhe a tarefa da monitorização da ação pedagógica na rede nacional. A mesma ação, mas a nível local cabe ao “Coordenador Regional” que faz a articulação entre a Escola UAARE e o Coordenador Nacional.

A “equipa nacional UAARE” é uma equipa constituída pelo Coordenador Nacional, pelos vários Coordenadores Regionais e pela equipa pedagógica de desenvolvimento de ambientes de aprendizagem que operacionaliza o programa UAARE a nível nacional, considerando as suas características no que diz respeito à utilização frequente de meios tecnológicos, a sua implementação, monitorização e criação de ambientes de aprendizagem adequados aos alunos-atletas que irão beneficiar deste modelo.

Dentro de uma escola UAARE, a “equipa de escola UAARE” é constituída por um Diretor da Escola, um Diretor de Turma, professores do Conselho de Turma, um professor acompanhante, pelos professores da sala de estudo aprender mais (SEAM) e pelo psicólogo escolar.

O “professor acompanhante” é o elemento que efetua a gestão dos percursos individuais de aprendizagem dos alunos e faz a articulação com todos os intervenientes, quer dentro da escola, quer com o sistema desportivo. O “professor acompanhante” propõe e organiza as aulas de apoio ao estudo, de acordo com as necessidades dos alunos e faz a articulação com os Diretores de Turma.

Os “professores da sala de estudo Aprender mais”, promovem o apoio presencial, síncrono e assíncrono dos estudantes e articulam com os professores que lecionam o currículo do apoio ao estudo.

Para representar o sistema desportivo existe a figura do “interlocutor desportivo” (Pardal, 2018), o representante da modalidade desportiva que o aluno pratica que representa a Federação Desportiva, Associação de Modalidade desportiva ou o clube desportivo junto da escola UAARE.

Este modelo reconhece também um conjunto de atletas que pelos seus percursos educativos e desportivos indica como “embaixadores UAARE”. Estes embaixadores reconhecidos socialmente devem desempenhar o papel de *influencers* e motivadores dentro do modelo, influenciando e inspirando positivamente os alunos-atletas ao longo da sua carreira dual, reconhecendo como referem Pavlidis e Gargalianos (2014) que muitos atletas vivem no centro das atenções e são vistos como exemplos sociais do orgulho nacional.

Todos os intervenientes no modelo assinam no início do ano letivo um documento designado “compromisso de conciliação na carreira dupla”. Este documento identifica de forma clara o objeto do acordo, as formas de comunicação a utilizar e de articulação entre todos os intervenientes, as adaptações ao regime de assiduidade que deverão ocorrer durante um ano letivo e os vários intervenientes com responsabilidades no processo educativo, designadamente o aluno-atleta, o seu Encarregado de Educação, o seu professor acompanhante, o seu interlocutor desportivo e o Diretor da Escola que o aluno frequenta, podendo ser objeto de renovação ou alteração, por acordo das partes envolvidas.

O IPDJ será a entidade responsável por comunicar às Federações Desportivas as informações que lhe são transmitidas pelas escolas UAARE relativas ao cumprimento do compromisso de conciliação na carreira dual.

Esta articulação entre todos os intervenientes é bastante complexa, quer pelo número de agentes envolvidos, quer pela hierarquia que existe dentro e entre as várias entidades. O elevado número de intervenientes dificulta a comunicação e a relação de proximidade entre ambos os sistemas, desportivo e educativo.

No ano de 2022/2023 a equipa que operacionalizou o programa na escola foi constituída por um vasto leque de intervenientes (Quadro 9), contabilizando no total 314.

### **Quadro 9**

*Número de intervenientes envolvidos na operacionalização do modelo UAARE no ano letivo de 2022/2023.*

<b>Função</b>	<b>Número de intervenientes envolvidos</b>
Coordenador Nacional	1
Coordenador Regional	3
Professor Acompanhante	29
Professor SEAM da Escola	247
Professor da SEAM Nacional Digital	7
Psicólogo Desportivo	2
Psicólogo escolar	25
Total	314

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecida pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

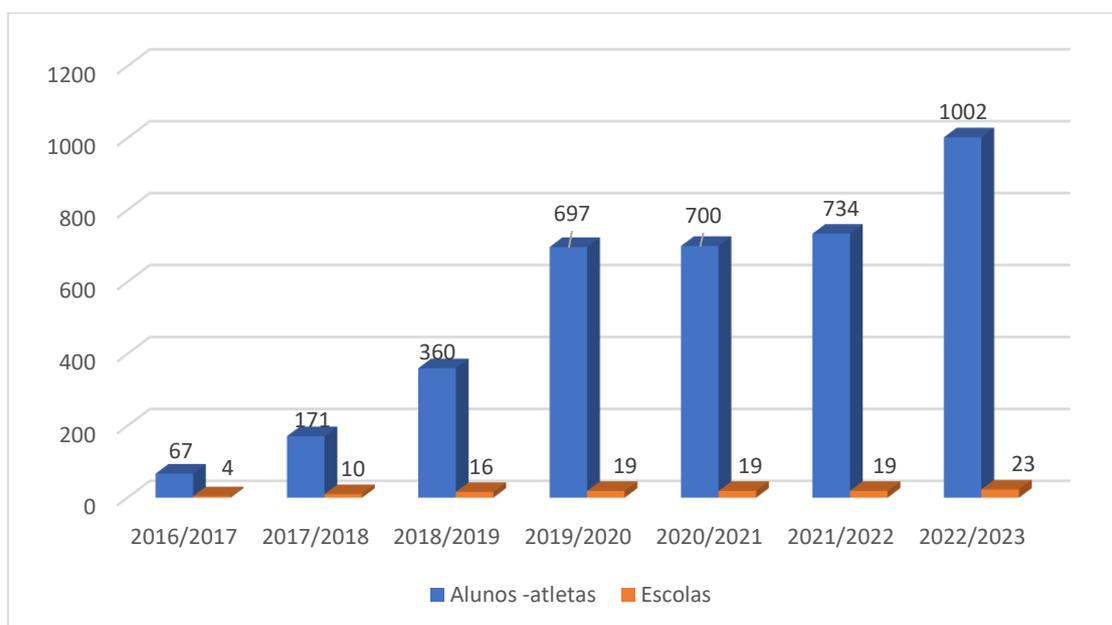
Segundo Pardal (2020), a implementação do modelo UAARE, prevê um conjunto de sinergias assentes em 3 pilares: a gestão desportiva (GD), a gestão escolar (GE) e a saúde e bem-estar dos alunos-atletas (GSBE), através de um sistema de *inputs* e *outputs*, como refere De Bosscher et al. (2006), cuja finalidade é o sucesso escolar e o sucesso desportivo.

De acordo com o modelo UAARE, estas sinergias promovem e exigem um conjunto de dinâmicas entre os vários intervenientes do sistema educativo e do sistema desportivo,

que visam responder à diversidade, necessidades e potencialidades de todos os alunos, com a diversificação, flexibilidade e inovação pedagógica na gestão do currículo, de acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho e o Decreto-Lei nº54/2019, de 6 de julho.

#### Gráfico 4

*Evolução do número de escolas UAARE e alunos-atletas entre 2016 e 2023.*



*Adaptado de:* <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/uaare/indicadores>

O projeto piloto que se iniciou 2016/2017 com 4 escolas, 67 alunos e 17 modalidades desportivas cresceu e em 2022/2023 integrou 23 escolas, 1002 alunos e 55 modalidades desportivas (Gráfico 4).

**Figura 6**

*Distribuição da Rede Nacional de Escolas UAARE no ano letivo 2022/2023.*



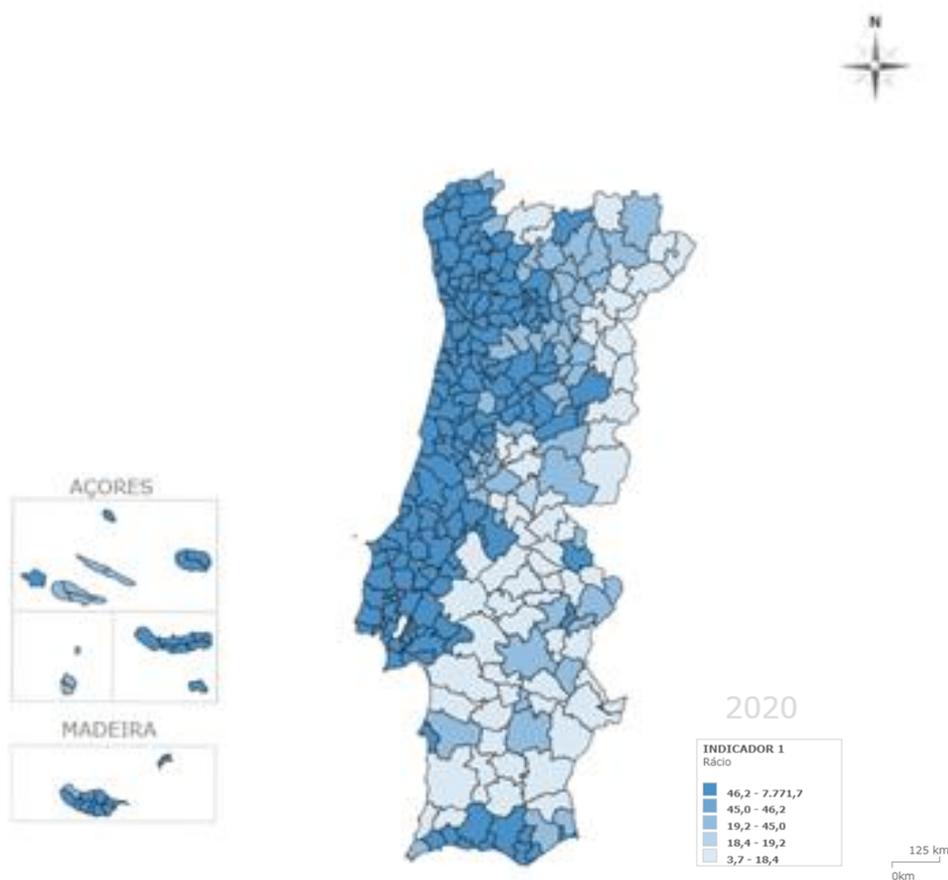
Fonte: <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/uaare/rede-nacional-de-escolas-uaare>

Em 2022/2023 para além das escolas UAARE mencionadas existiam 3 Projetos Especiais com Escolas Externas à rede: Projeto Especial Agrupamento de Escolas de Cantanhede, Projeto Especial Escola Secundária José Afonso e Projeto Especial Algarve.

Podemos observar a distribuição das escolas UAARE em Portugal continental no ano letivo 2022/2023 (Figura 6). Esta distribuição mostra-nos um claro desequilíbrio geográfico, que confirma a tendência da densidade populacional em Portugal, considerando o número médio de indivíduos por km<sup>2</sup> (Figura 7).

### Figura 7

*Densidade populacional em Portugal em 2021.*



Fonte: PORDATA

Última atualização: 2021-06-14

As zonas com uma maior densidade populacional são as zonas do litoral, onde se implementaram as escolas UAARE. No interior do País, a exceção acontece em Ponte de Sor onde está localizada a única Escola UAARE do País ligada a um Centro de Alto Rendimento Desportivo aí existente de Basquetebol.

## Quadro 10

*Distribuição dos alunos-atletas pelas escolas UAARE no ano letivo 2022/2023.*

<b>Escolas</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Escola Secundária de Fonseca Benevides	111	10.93%
Agrupamento de Escolas de Alcochete	92	9.06%
Agrupamento de Escolas Alberto Sampaio	81	7.97%
Projeto Especial Escolas Externas - Seixal	68	6.69%
Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira - Lagoa	65	6.40%
Agrupamento de Escolas Camilo Castelo Branco	59	5.81%
Agrupamento de Escolas Fontes Pereira de Melo	58	5.71%
Escola Secundária Martins Sarmiento	36	3.54%
Escola Secundária Pedro Nunes	40	3.94%
Agrupamento de Escolas do Restelo	39	3.84%
Escola Secundária Afonso Lopes Vieira	36	3.54%
Agrupamento de Escolas Santa Catarina	38	3.74%
Agrupamento de Escolas do Castelo da Maia	33	3.25%
Agrupamento de Escolas de Portela e Moscavide	31	3.05%
Agrupamento de Escolas Júlio Dantas	32	3.15%
Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro	26	2.56%
Escola Secundária Dr. Augusto César da Silva Ferreira, Rio Maior	25	2.46%
Agrupamento de Escolas Gaia Nascente	24	2.36%
Agrupamento de Escolas Coimbra Centro	23	2.26%
Agrupamento de Escolas de Ponde de Sor	20	1.97%
Agrupamento de Escolas de Rio Arade	18	1.77%
Agrupamento de Escolas de Mirandela	16	1.60%
Agrupamento de Escolas João de Meira	17	1.67%
Projeto Especial Escolas Externas - Algarve	15	1.48%

Projeto Especial Escolas Externas - Cantanhede	10	0.98%
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	3	0.30%
Total	1016	100%

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecida pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

Em relação à distribuição dos alunos pelas 23 escolas UAARE (Quadro 10) verificamos que no ano letivo 2022/2023, há 3 escolas que se distinguem com uma maior concentração de alunos relativamente às restantes.

### **Quadro 11**

*Distribuição dos alunos-atletas UAARE por ano de escolaridade no ano letivo 2022/2023.*

Ano de escolaridade	Número de atletas	%
5º	15	1.48%
6º	20	1.97%
7º	62	6.10%
8º	113	11.12%
9º	148	14.57%
10º	259	25.49%
11º	210	20.6%
12º	189	18.60%
Total	1016	100%

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecida pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

Relativamente à distribuição dos alunos-atletas no Sistema Educativo, observamos que o Ensino Secundário é o nível de ensino com um maior número de alunos-atletas (Quadro 11).

Apesar da complexidade do processo de conciliação, destacamos no modelo a proposta de articulação, cooperação e flexibilização entre a escola e o treino, a competição e os estágios das modalidades, reconhecendo estas necessidades.

Os princípios orientadores definidos nos Decretos-Lei n.º 55/2018 e n.º 54/2019 revelam uma clara preocupação em torno da ação pedagógica que deve ser desenvolvida junto dos alunos-atletas que deve conduzir ao sucesso escolar. Estes princípios regulamentam a

possibilidade de adoção de métodos e percursos individuais de aprendizagem, em cooperação e articulação com clubes e Federações Desportivas envolvidas, por outro lado, visam também garantir a equidade, a personalização e a flexibilidade no acesso aos processos de aprendizagem.

A ação pedagógica prevista no modelo UAARE procura privilegiar dinâmicas preventivas da pressão desportiva a que estão sujeitos os alunos-atletas, bem como o trabalho de natureza interdisciplinar, colaborativo e de articulação dentro do modelo entre os vários intervenientes.

Segundo Pardal (2021), no relatório anual de avaliação interna do ano letivo 2021-2022, o número de horas de treino superior a 15h representava 38.96%, enquanto o número de treinos superior a 5 vezes por semana era de 82.9%. Estes números demonstram o impacto que o treino poderá ter nos resultados escolares, não descurando que os currículos escolares portugueses são bastante preenchidos, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho com uma carga horária semanal de cerca de 25h/semana nos vários ciclos.

Segundo Aquilina (2013), para alcançar a excelência atlética são necessárias cerca de 20-30h de treino semanais e várias horas despendidas em competições e cerca de 30h semanais de estudo para alcançar uma carreira académica satisfatória. Além do número de horas despendidas para ambas as situações é preciso ter em conta que as competições decorrem ao longo das épocas desportivas, com a possibilidade de haver períodos em que há uma concentração de períodos competitivos, como estágios das seleções nacionais, competições nacionais ou internacionais, períodos que podem afetar a capacidade dos estudantes atletas organizarem as suas rotinas e cumprirem os seus compromissos desportivos e educacionais (Capranica & Millard-Stafford, 2011; Conzelmann & Nagel, 2003).

Não nos podemos esquecer que, de acordo com a pesquisa internacional (European Commission, 2012), um terço dos atletas com idades entre 10 e 17 anos acabam por abandonar a prática desportiva (*drop out*) por considerarem que o desporto ocupa muito do seu tempo e os impede de fazer outras coisas nas suas vidas. Torna-se, portanto, necessário reconhecer esta dificuldade e encontrar estratégias de mediação que evitem o abandono da carreira desportiva pela importância que lhe reconhecemos na vida destes atletas de alto rendimento.

Para colmatar dificuldades de articulação da atividade desportiva com a atividade escolar no modelo português foram definidas na Portaria n.º 275/2019 duas situações em termos

de horário: a “mancha verde” e a “mancha vermelha”. A chamada “mancha verde” corresponde ao horário articulado entre os calendários escolar e desportivo. A “mancha vermelha” corresponde ao horário em que o aluno se encontra em sobrecarga desportiva ou escolar e obviamente em pressão e com escassez de tempo (avaliações, exames, estágio, competição).

Reconhecendo as necessidades individuais dos alunos foi definida a existência de um “plano pedagógico individual” (PPI). Este plano constitui uma ferramenta de apoio à aprendizagem para colmatar as ausências dos alunos. A figura do “professor acompanhante” já referida anteriormente desempenha um papel fundamental no modelo. Além de fazer a gestão dos percursos individuais dos alunos, estabelece uma relação de proximidade com o responsável nacional do projeto e outros agentes envolvidos no programa, nomeadamente com os respetivos Diretores das escolas, que procurarão assegurar o compromisso pedagógico da escola com os vários órgãos reguladores.

Outra medida de apoio, é a Sala de Estudo Aprender + (SEAM), uma inovação dentro dos recursos habituais disponibilizados dentro das escolas portuguesas. Constitui uma ferramenta fundamental e obrigatória no projeto. Uma candidatura a escola UAARE não poderá ser concretizada sem que esta medida seja implementada na escola. Esta sala prevê assegurar a vertente da pedagogia diferenciada e mobilizar planos pedagógicos individuais, com recurso a um trabalho colaborativo e reflexivo com os professores das diferentes disciplinas curriculares e o respetivo conselho de turma. Esta sala foi idealizada para permitir o ensino à distância e o apoio personalizado sempre que as circunstâncias o exijam, como as ausências provocadas pelas competições ou representações nacionais.

## Quadro 12

*Tipos de apoios prestados aos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023.*

<b>Tipo de apoio</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>%</b>
Autoestudo	940	50.38%
Apoios individuais (curta-duração)	529	28.35%
Plano de recuperação de aprendizagem (média duração)	208	11.15%
Plano pedagógico individual de conciliação (média e longa duração)	189	10.13%
Total	1866	100%

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecida pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

A implementação do modelo UAARE em Portugal tem conduzido a um reconhecimento internacional por parte de algumas entidades que têm vindo a cimentar e valorizar este modelo, desde a sua implementação. Uma dessas entidades foi a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, a UNESCO. Tendo em conta os objetivos de desenvolvimento sustentável para 2030 na área da Educação, o modelo UAARE foi selecionado em 2018 pela UNESCO para ser incluído como estudo de um caso temático numa publicação sobre boas práticas em aprendizagem móvel (Pardal, 2018). Reconhecendo a importância do modelo UAARE, também o Instituto Europeu de Administração Pública (EPSA) o distinguiu no ano da sua regulamentação, 2019, como uma boa prática europeia para a resolução de assuntos complexos na administração pública (Instituto Europeu de Administração Pública, 2019) admitindo-o como uma possibilidade válida para um assunto complexo como é a carreira dual.

Mais recentemente, em 2020, a *Microsoft*, uma das maiores e mais conhecidas empresas de softwares e recursos tecnológicos do mundo, atribuiu a Medalha de ouro *Microsoft Case Study 2020* ao modelo UAARE que podemos consultar na sua página, <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt>, Programa *Microsoft Customer Story-Educational* capacita estudantes atletas com aprendizado personalizado e tecnologia colaborativa, desde dezembro de 2020, reconhecendo a importância que a tecnologia tem no apoio personalizado à distância através dos chamados ambientes de aprendizagem virtuais

(*Virtual Learning Environments - VLEs*). Estes ambientes permitem um contacto permanente com a escola admitindo que a aprendizagem poderá decorrer dentro e fora da escola e que os alunos deverão ser autónomos nesse processo. A *Microsoft* foi o parceiro encontrado para a abordagem tecnológica que além de abranger os alunos, tem permitido aos professores desenvolver as suas competências digitais. Os dispositivos *Microsoft Teams, OneNote, Stream* e *Surface*, o programa DATA UAARE são algumas das ferramentas utilizadas no modelo em termos tecnológicos para ajudar alunos e professores em cenários de aprendizagem híbrida muitas vezes utilizados.

No pilar da saúde e bem-estar um dos 3 pilares basilares deste modelo são considerados dois domínios fulcrais, o apoio psicológico considerando o envolvimento de pressão constante a que os alunos estão sujeitos (competições, marcas, rankings, elaboração de trabalhos, avaliações) e o apoio na área da saúde através dos Centros de Medicina Desportiva especializados no alto rendimento, rentabilizando assim um recurso já existente ao serviço do Alto Rendimento em Portugal e apenas utilizado por esse nicho de população. Na escola, o apoio psicológico e a gestão emocional cabem ao psicólogo escolar que faz também a orientação de carreira e o apoio ao desenvolvimento de sistemas de relações da comunidade educativa.

O apoio médico conta com colaboração e intervenção da rede dos Centros de Medicina Desportiva existentes em Portugal (Lisboa e Porto) vocacionados para o apoio médico-desportivo dos atletas de alto rendimento, das Seleções Nacionais e Atletas Federados, especialmente na regulação da prática desportiva precoce, ao nível do acompanhamento regular (nutrição, prevenção de lesões, *overtraining* e *burnout*).

Estas preocupações relacionadas com a saúde e bem-estar remetem-nos para uma abordagem muito mais abrangente, com um olhar para além do aluno ou do atleta, pelo que é necessário compreendê-la no quadro de uma abordagem holística que considera a vida académica/profissional mas também a vida desportiva, psicológica, psicossocial e financeira (Wylleman et al., 2004; Wylleman et al., 2013; Stambulova & Ryba, 2014) que evolua para uma nova abordagem ecológica (Henriksen et al., 2019) que considere o aluno-atleta como um todo, em que os ambientes de desenvolvimento de carreira dupla (Henriksen, et al., 2020), podem variar em termos de estrutura, processos, filosofia e grau de eficiência. Assim, as questões associadas à carreira dual não devem focar-se apenas no aluno-atleta e nas suas questões individuais, mas no seu todo, considerando todo um ambiente que o envolve.

Nesta tríade, escola-desporto-saúde e bem-estar, os Encarregados de Educação assumem responsabilidades especiais e serão peças fundamentais na articulação entre os 3 pilares do modelo implementado.

Monteiro (2018) refere que, perante este novo cenário prevê-se que haja uma verdadeira revolução do sistema educativo e até no desportivo em que o trabalho colaborativo vai ser visto como vital para uma política desportiva nacional. A autora realça como as principais alterações deste modelo as novas tarefas para os professores e agentes desportivos, a maior flexibilidade ao currículo, uma melhor organização, e a implementação de uma sala de estudo apoiada nas novas tecnologias.

O envolvimento de todos, dos alunos-atletas, famílias, interlocutores desportivos, professores, psicólogos e outros agentes deverá estar assegurado neste modelo UAARE através de trabalho colaborativo e reflexivo. Este modelo aposta na valorização das competências pessoais e sociais desenvolvidas ao longo da escolaridade obrigatória para que todos os estudantes atinjam as competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Segundo Monteiro (2018) o termo "carreira dual" no desporto define a exigência que os atletas enfrentam desde o início da sua carreira, desenvolvimento e fim da carreira desportiva, não descurando que simultaneamente terão o seu papel como alunos ou trabalhadores sem esquecer o aspeto social e de relacionamentos, vitais numa vida equilibrada.

Reforçando ainda estas questões Silva (2018) relembra que vivendo num 'mundo global', é preciso ter em conta que os alunos apresentam perfis distintos do ponto de vista socioeconómico e cultural, que se refletem em termos cognitivos e motivacionais, condicionando o seu percurso escolar e projeto de vida. Assim sendo realça que a todos é preciso dar resposta garantindo um ensino que promova o seu desenvolvimento integral, um ensino que reconheça que cada aluno é 'único', aprende de forma diferente, possui capacidades e aspirações distintas. Afirma que se queremos uma 'escola de todos, para todos e com todos' é preciso criar condições para tal, tentando conciliar ou 'flexibilizar' a escola/ensino com as expectativas jovens (Silva, 2018).

De forma a avaliar a operacionalização deste modelo tem sido realizada anualmente uma monitorização interna realizada pela Coordenação Nacional do modelo com os contributos de todos os outros intervenientes que através de diversas estratégias e instrumentos (DATA UAARE, relatórios trimestrais, reuniões de monitorização e supervisão, inquéritos de satisfação a alunos, entre outros). Esta monitorização tem

apresentado um conjunto de indicadores desde 2016 que merecem uma análise reflexiva e crítica.

### Quadro 13

*Quadro resumo da prática desportiva e do desempenho académico dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE entre 2016 e 2023 (1º semestre).*

Ano letivo	Atletas	Modalidades	Escolas	Anos de escolaridade	Desempenho Académico Médio Global	Abandono escolar
2016/2017	67	17	4	7	94.7	0.2 (enquadrável nos artigos 2.º e 6.º da Portaria n.º 275/2019)
2017/2018	171	27	10	7	92.67	3.51 (enquadrável nos artigos 2.º e 6.º da Portaria n.º 275/2019)
2018/2019	360	39	16	8	93.47	0.2 (enquadrável nos artigos 2.º e 6.º da Portaria n.º 275/2019)
2019/2020	697	41	19	8	97.15	0.43 (enquadrável nos artigos 2.º e 6.º da Portaria n.º 275/2019)
2020/2021	700	43	19	8	96.89	0
2021/2022	734	41	19	8	95.62	0
2022/2023	1016	54	23	8	96.72	0

*Adaptado de:* <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/uaare/indicadores>

Alguns dos números apresentados através da monitorização interna desde 2016 revelam dados sobre os alunos-atletas que beneficiam desta medida de apoio ao alto rendimento, no que diz respeito à prática desportiva e ao desempenho académico global (Quadro 13). Dados do ano letivo 2022-2023 fornecidos pelo Coordenador Nacional do Programa mostram-nos que os alunos-atletas foram integrados na UAARE, da seguinte forma:

Nível III – 517 (51.60%) - Official Journal of the European Union, 2013;

Nível II – 323 (32.24%) – ao abrigo do Decreto-Lei n.º 45/2013 de 5 de abril;

Nível I – 77 (7.68%) – ao abrigo do Decreto-lei n.º 272/2009 de 1 de outubro;

Alínea d) – 85 (8.48%).

#### Quadro 14

*Desempenho desportivo dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2018/2019 e 2022/2023.*

Desempenho desportivo	Ano letivo	
	2018/2019	2022/2023
Pódios mundiais	17	42
Pódios europeus	18	65
Participação em provas internacionais	216	2814
Pódios nacionais	223	1032
Chamadas à seleção nacional	231	781

*Adaptado de:* <https://uaare.dge.min-educ.pt/pt/uaare/indicadores>

Relativamente aos dados desportivos, verifica-se um aumento do número de pódios, quer nacionais, quer internacionais, participações em provas internacionais e chamadas à seleção nacional no ano de 2022/2023, face aos dados recolhidos no ano letivo de 2018/2019, de acordo com as linhas orientadoras internacionais (Quadro 14).

#### Quadro 15

*Horas de treino semanal (h) dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023.*

Horas de treino semanal (h)	Número de atletas	%
Inferior a 10h	200	20.20%
Entre 10h a 15h	394	39.80%
Entre 16h-21h	223	23.53%
Entre 22h-25h	75	7.58%
Entre 26h -29h	38	3.84%
Superior a 29h	41	6.29%
Total	990	100%

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecido pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

No que diz respeito ao número de horas de treino semanal em 2022/2023 (Quadro 15) verificamos que as percentagens mais significativas se concentram sobretudo em duas classes: “Entre 10h a 15h” (39.80%) e “Entre 16h-21h” (23.53%). A maior parte dos

atletas gastam até 15h de treino semanais com o seu treino e treinam cerca de 5 a 8 vezes por semana, o que demonstra a exigência da carreira-dual em termos desportivos para conseguirem estar no nível do alto rendimento desportivo.

### Quadro 16

*Número de treinos semanais dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023.*

<b>Número de treinos semanais</b>	<b>Número de Treinos</b>	<b>%</b>
Inferior a 5	245	24.77%
Entre 5 e 8	574	58.04%
Entre 9 e 12	103	10.41%
Entre 13 e 15	26	2.63%
Superior a 15	41	4.15%
Total	989	100%

*Fonte:* DATA\_UAARE fornecido pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

No que diz respeito ao número de treinos semanais (Quadro 16) observamos que a maior percentagem de treinos se concentra no período entre 5 a 8 treinos semanais. Se considerarmos que cada treino terá uma duração mínima de 1 hora, significa que estes alunos-atletas terão 1 hora por dia para além do seu horário escolar. Este dado demonstra a exigência e tipo de envolvimento que será exigido a estes alunos-atletas na conciliação entre a prática desportiva e a escola. Se contabilizarmos todos os valores, cerca de 75% dos alunos treinam mais de 5 treinos semanais o que representam um acréscimo de responsabilidades a estes alunos-atletas que já têm um horário escolar com cerca de 25 horas de carga horária semanais, independentemente do nível de ensino.

### Quadro 17

*Frequência da competição dos alunos-atletas UAARE no ano letivo 2022/2023.*

<b>Frequência da competição</b>	<b>Alunos-atletas</b>	<b>%</b>
Semanal	553	56.49%
Mensal	235	24.00%

Outra	191	19.51%
Total	979	100%

Fonte: \_DATA\_UAARE fornecido pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

No que diz respeito à frequência da competição, observamos que a maioria dos atletas têm competição semanalmente o que para além da exigência ao nível do empenho nos treinos, demonstra a envolvimento que a competição promove (Quadro 17). Semanalmente estes aluno-atletas são colocados sob a pressão da competição.

### Quadro 18

*Modalidades praticadas nas UAARE no ano letivo de 2022/2023.*

Modalidade	Número de alunos-atletas	Percentagem (%)	Número de interlocutores desportivos envolvidos
Andebol	45	4.43%	13
Atletismo	22	2.17%	18
Badminton	15	1.48%	3
Ballet	75	7.38%	13
Basquetebol	41	4.04%	14
Canoagem	15	1.48%	3
Ciclismo	7	0.69%	5
Dança Desportiva	27	2.66%	8
Disciplinas Equestres	11	1.08%	8
Futebol	344	33.86%	49
Futsal	4	0.39%	4
Ginástica Acrobática	29	2.85%	6
Ginástica Aeróbica	15	1.48%	3
Ginástica Artística	14	1.38%	7
Ginástica de Trampolins	10	0.98%	4
Ginástica Rítmica	9	0.89%	4
Golfe	5	0.49%	4
Hóquei	5	0.49%	5
Jiu-Jitsu	2	0.30%	2

Modalidade	Número de alunos-atletas	Percentagem (%)	Número de interlocutores desportivos envolvidos
Judo	17	1.67%	11
Karaté	6	0.59%	5
Kempo	10	0.98%	5
Luta Greco-Romana	3	0.30%	2
Motociclismo	2	0.30%	3
Natação	79	7.78%	28
Padel	6	0.59%	5
Patinagem Artística	8	0.79%	7
Patinagem de velocidade	5	0.49%	1
Rugby	23	2.26%	9
Surf	14	1.38%	8
Taekwondo	4	0.39%	1
Ténis de Mesa	25	2.46%	4
Ténis	71	6.99%	31
Vela	8	0.79%	4
Voleibol	15	1.48%	9
Outras	25	--	--
Total	1016	100%	288

Fonte: DATA\_UAARE fornecido pelo Coordenador Nacional do Programa UAARE

Relativamente à representatividade das várias modalidades no programa (Quadro 18), no ano letivo de 2022/2023, destacou-se a modalidade de futebol pelo maior número de atletas abrangidos pelo programa (344), seguindo-se a natação (79) e o Ballet (71) que embora não seja uma modalidade desportiva foi integrado neste programa pela sua exigência ao nível do treino e pela necessidade de articulação com o Sistema Educativo. Em suma, ao longo deste Capítulo I foi feita uma revisão da literatura sobre o tema em que se abordaram alguns modelos europeus de apoio à carreira dual e identificaram-se barreiras e facilitadores da carreira dual no contexto europeu. Reconhecendo a importância da legislação na implementação da carreira dual em Portugal, abordou-se a legislação como base das medidas de apoio implementadas em Portugal. Por fim, descreveu-se o modelo UAARE implementado em Portugal, como medida de apoio à

carreira dual. Esta revisão permitiu contextualizar a problemática e complexidade do tema e conduziu à investigação.

Compreender a conciliação da carreira dual em Portugal e o modelo implementado que permite conciliar a atividade escolar com a prática desportiva de alunos-atletas do ensino básico (9 anos de escolaridade) e secundário (10 a 12 anos de escolaridade) é uma necessidade emergente. Recolher a perspetiva dos alunos-atletas que frequentam as UAARE é fundamental para compreender o tema e contribuir para melhorar o modelo existente.

Colmatando a falta de pesquisa sobre o tema, aplicou-se um questionário aos alunos-atletas que frequentam as UAARE, com o objetivo de avaliar na sua perspetiva a conciliação da prática desportiva com a escola, proporcionada pelo modelo UAARE.

## **Capítulo II – Metodologia**

### **2.1 – Natureza do estudo**

O presente estudo é um estudo de natureza descritiva, com enfoque descritivo-correlacional.

### **2.2 - Objetivos**

O presente estudo teve como objetivo geral avaliar a conciliação entre a carreira desportiva e a carreira académica proporcionada pelo modelo das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), na perspetiva dos estudantes-atletas nele integrados.

Como objetivos específicos procurámos:

- a) Caracterizar o perfil dos estudantes-atletas que beneficiam das UAARE;
- b) Conhecer as dimensões de gestão desportiva, gestão escolar e gestão da saúde e bem-estar relativas à carreira dual no modelo UAARE;
- c) Identificar as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE;
- d) Recomendar novas medidas de apoio ao treino e ao estudo nas UAARE.

### **2.3 – População e amostra**

A população do estudo envolveu 1002 alunos-atletas de 23 Agrupamentos de Escolas públicas portuguesas onde o modelo UAARE está implementado.

Todos os Agrupamentos anteriormente mencionados (Quadro 10) foram contactados.

A técnica de amostra não probabilística permitiu constituir uma amostra de 336 alunos-atletas (n=336) de 22 Agrupamentos de Escolas UAARE, com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos ( $M = 15.36 \pm 1.89$ ), dos quais 171 identificaram-se como rapazes, 164 como raparigas e em que apenas um participante não quis identificar o seu género.

A amostra não probabilística, será caracterizada de forma criteriosa na secção dos resultados.

### **2.4 – Métodos e técnicas**

Utilizou-se uma metodologia mista, com recurso a medidas quantitativas e qualitativas para a recolha da informação a ser processada, baseada numa lógica descritiva-correlacional.

Após a recolha de dados, perante o modelo conceptual das UAARE, procedeu-se a uma análise fatorial confirmatória. A análise descritiva e correlacional das questões fechadas foi efetuada com recurso aos softwares *Statistical Packadge for Social Sciences* (SPSS), versão 28 e AMOS versão 28.

No que diz respeito às 3 questões abertas efetuou-se uma análise qualitativa dos dados, utilizando o software NVivo, versão 14 a partir das respostas transcritas de 335 inquéritos. Os resultados do questionário foram inseridos numa folha excel e importados para o programa NVivo.

### **2.5 - Instrumento de recolha de dados**

Para a concretização deste estudo desenvolveu-se um instrumento de recolha de dados com base num referencial teórico, o questionário, que designamos de QUAAREpt. A conceção do questionário foi crucial para a concretização do estudo.

### ***Versão inicial da matriz conceitual e do questionário QUAAREpt***

As três dimensões conceituais que suportam este modelo de conciliação: gestão desportiva (GD), gestão escolar (GE) e saúde e bem-estar (SBE) foram a base da conceção do questionário.

A matriz conceitual de suporte ao questionário e o questionário foram construídos de raiz por um grupo de 3 investigadores, especialistas (E1 – professor universitário, Gestor Desportivo, E2 – professor universitário, Sociólogo, E3 – professora do ensino básico e secundário, especialista em treino desportivo.).

A matriz foi organizada e estruturada a partir de um referencial teórico exaustivo e da legislação que regulamenta o modelo UAARE implementado em Portugal (European Commission, 2012; Pavlidis & Gargalianos, 2014; Brown et al. 2015; Guidotti et al., 2015; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021; Picamilho et al., 2021; Rodrigues, 2021). Na sua conceção, foi tida em conta a população alvo a inquirir, alunos-atletas dos ensinos básico e secundário (9-18 anos) que frequentam a rede nacional de escolas UAARE. Submeteu-se o projeto de investigação ao Parecer da Comissão de Ética da Universidade de Évora, da qual se obteve parecer positivo (Anexo 1).

Deu-se especial atenção à linguagem a utilizar, simples, clara e objetiva, ao formato, forma de aplicação e dimensão do questionário, para que a sua aplicação não fosse demasiado extensa e desmotivadora no seu preenchimento.

A matriz do questionário foi dividida em duas partes. Na primeira parte pretendeu-se caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos-atletas, e recolher dados como: a idade, género, ano de escolaridade, forma de integração na UAARE, contexto de residência em período de aulas, distância entre o local de residência e a UAARE, tempo de deslocação entre a residência e a UAARE, desporto praticado, número de horas de treino semanais despendidas pelos alunos-atletas, número de horas de estudo semanais despendidas pelos alunos-atletas e concelho de localização da UAARE que o aluno-atleta frequenta. Na segunda parte pretendeu-se avaliar as dimensões: gestão desportiva, gestão escolar, gestão da saúde e bem-estar e gestão social, definidas a partir do referencial teórico exaustivo e da legislação que regulamenta o modelo UAARE implementado em Portugal, através do instrumento construído para o efeito. Procedeu-se à validação de conteúdo, forma e tipologia de questões entre os especialistas ao longo de várias reuniões de trabalho.

A matriz identificava as questões a colocar aos alunos e a sua tipologia (abertas, fechadas e escolha múltipla). Deu-se primazia à inclusão de questões fechadas.

Relativamente à escala a utilizar, definiu-se uma escala de *Likert*, para as questões de resposta fechada, com 5 níveis de resposta: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Não discordo nem concordo; 4-Concordo; 5-Concordo totalmente.

Considerou-se todo o procedimento de recolha de dados, de forma a que cumprisse também os critérios éticos em investigação, e por isso, elaborou-se uma declaração de consentimento inequívoco, informado e esclarecido (introduzida no questionário), facultada numa linguagem clara e acessível onde se deu conhecimento de que os dados recolhidos com o seu preenchimento seriam tratados de forma anónima e confidencial e que se destinavam unicamente para fins de investigação, respeitando o Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto). Para os alunos-atletas menores de dezoito anos, elaborou-se o documento “Autorização do Encarregado de Educação para Participação em Estudo”, para que os Encarregados de Educação pudessem preencher, em momento prévio ao preenchimento do questionário pelo aluno. No total, a versão inicial da matriz e do questionário, em consonância com a matriz continha 110 itens para a recolha de dados. Na primeira parte, a recolha de dados sociométricos era concretizada através de 7 questões. Na segunda parte do questionário pretendia-se avaliar 4 dimensões: Gestão Desportiva, Gestão Escolar, Gestão do Bem-Estar e Gestão Social. Na dimensão Gestão Desportiva foram elaboradas 29 questões, na dimensão Gestão Escolar 30 questões, na dimensão Gestão do Bem-Estar 30 questões e na Gestão Social 14 questões.

Considerando o aspeto longo que teria o questionário e as características da população-alvo a inquirir, a versão inicial da matriz e do questionário em versão em papel foram novamente analisadas e redimensionadas pelo grupo antes se serem submetidas a um painel de juízes.

Definiram-se novas versões da matriz e do questionário e validou-se o seu conteúdo para a consulta de um painel de juízes externos. Nesta nova versão redimensionada, a matriz continha 50 itens para recolha de dados (Dados sociométricos 10 questões, na dimensão Gestão Desportiva 17 questões, na dimensão Gestão Escolar 14 questões e na dimensão Gestão da Saúde e Bem-Estar 9 questões).

Definiu-se também o conteúdo do documento, “Autorização do Encarregado de Educação para Participação em Estudo”.

Considerou-se que seria fundamental estabelecer contacto com o Coordenador Nacional do Programa UAARE, o professor Victor Pardal e articular todos os procedimentos com ele e a sua equipa.

Os primeiros contactos com o Coordenador decorreram no mês de outubro de 2020 em que lhe apresentámos o projeto de investigação. No dia 3 de novembro de 2020 foi-lhe enviado por email um pedido de colaboração onde lhe apresentámos o projeto e solicitámos a colaboração de toda a equipa UAARE para que fosse possível concretizar a investigação nas várias escolas UAARE do país comprometendo-nos a partilhar o conhecimento científico daí resultante.

Posteriormente foi estabelecido contacto com a Coordenadora Regional do Programa UAARE do Alentejo e Algarve dando-lhe também conhecimento do projeto. Articulámos a comunicação entre todos os intervenientes ao longo da investigação dando-lhes conhecimento simultâneo de todas as ações da equipa de investigação.

No dia 13 de abril de 2022 foi solicitado à Coordenadora Regional do Alentejo e do Algarve por email o contacto dos 6 elementos da UAARE do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira (ESPAMOL) para integrar o painel de juízes externos aos quais submeteríamos para apreciação a matriz do questionário, o questionário e o documento, “Autorização do Encarregado de Educação para Participação em Estudo” a utilizar na nossa investigação para a sua apreciação. Obtivemos a resposta, positiva, à solicitação no dia 26 de abril de 2022.

As versões da matriz e do questionário, bem como o documento de “Autorização do Encarregado de Educação para Participação em Estudo” foram então submetidas por email no dia 2 de maio de 2022 à apreciação do painel de juízes externos, especialistas no modelo UAARE e na temática da carreira dual. Posteriormente todos foram contactados telefonicamente para esclarecer alguma questão.

O painel de juízes externos foi constituído por 6 elementos: a Diretora do Agrupamento de Escolas Padre António Martins de Oliveira (ESPAMOL), uma professora acompanhante, um interlocutor desportivo de um clube desportivo com atletas que frequentam uma UAARE, um encarregado de educação de um aluno-atleta UAARE, uma psicóloga da UAARE e um aluno-atleta que integra o modelo UAARE.

A consulta deste grupo de peritos, que dominam o contexto UAARE permitiu-nos efetuar a reapreciação e a reformulação dos documentos elaborados. Todos os juízes emitiram o seu parecer por e-mail sobre os documentos que lhe foram submetidos.

Da análise destes juízes resultou a identificação de algumas fragilidades, nomeadamente questões que não se aplicavam aos alunos-atletas e eventuais problemas na compreensão das afirmações, o que contribuiu para um reajuste nas questões definidas, uma nova redação de algumas afirmações e validação do seu conteúdo.

A colaboração do painel de juízes foi determinante para a concretização da versão de teste do questionário criada para o efeito, através da plataforma *google forms* para uma primeira aplicação a um grupo de 6 alunos-atletas selecionados aleatoriamente da UAARE da ESPAMOL. Nesta primeira aplicação online pretendeu-se confirmar a compreensão das questões colocadas e a operacionalização do questionário online.

### ***Versão de teste da matriz e do questionário QUAAREpt***

Após a integração de algumas sugestões identificadas pelo painel de juízes, tidas em conta pelo grupo de investigação, validou-se o seu conteúdo e desenvolveu-se o questionário, através da ferramenta digital *google forms*.

O questionário que designámos de QUAAREpt, semi-estruturado, apresenta uma introdução que contextualiza a sua aplicação e uma declaração de consentimento informado que respeita o Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto) em vigor em Portugal. Neste consentimento descreve-se sumariamente o estudo que está a ser levado a cabo, o objetivo do estudo e apela e realça a importância da participação dos alunos-atletas. Informa os alunos-atletas do tempo previsível para o seu preenchimento e das condições da sua participação no estudo.

Na sua estrutura apresenta três tipos de perguntas, perguntas fechadas onde se solicita uma seleção de uma resposta, através de uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis, perguntas semi-fechadas e perguntas abertas que permitem ao aluno responder, de acordo com a sua perceção pessoal. Definiu-se a escala a utilizar para a medição das variáveis em estudo, uma escala de *Likert*, utilizando 5 níveis de resposta: 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Nem concordo nem discordo; 4-Concordo parcialmente e 5-Concordo totalmente.

O questionário foi dividido em duas partes. Na primeira parte pretendeu-se caracterizar o perfil sociodemográfico dos alunos-atletas, e recolher dados como: a idade, género, ano de escolaridade, forma de integração na UAARE, contexto de residência em período de aulas, distância entre o local de residência e a UAARE, tempo de deslocação entre a residência e a UAARE, desporto praticado, número de horas de treino semanais

despendidas pelos alunos-atletas, número de horas de estudo semanais despendidas pelos alunos-atletas e concelho de localização da UAARE que o aluno-atleta frequenta.

Na segunda parte pretendeu-se avaliar as três dimensões em que assenta este modelo: a dimensão da gestão desportiva (European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021; Teixeira et al., 2022), a dimensão gestão escolar (European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021) e a dimensão gestão da saúde e do bem-estar, de acordo com as perceções dos alunos-atletas. (European Commission, 2012; Guidotti et al., 2015; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021).

Na sua versão final o QUAAREpt apresenta um total de 52 questões: 11 questões relativas ao perfil sociodemográfico, 41 questões fechadas sobre as três dimensões do modelo: gestão desportiva (16), gestão escolar (11), e gestão da saúde e do bem-estar (14), 2 questões abertas sobre barreiras e facilitadores associadas à implementação do modelo UAARE e 1 questão aberta em que os alunos podem sugerir novas medidas de apoio ao treino e ao estudo no modelo.

O pedido de autorização do instrumento de inquirição em meio escolar foi submetido na Plataforma MIME – Sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, com n.º 0862800001, designação “Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE). Modelo de Gestão e impactos nas carreiras duais”, registado a 24-12-2022 foi aprovado.

## **2.6 – Procedimentos**

Após a aprovação da Direção-Geral da Educação (DGE), as Direções dos Agrupamentos foram contactadas e informadas sobre os objetivos do estudo e foi-lhes solicitada a autorização para a realização do mesmo.

Rececionada a autorização das Direções dos Agrupamentos, o questionário foi disponibilizado aos alunos através dos professores acompanhantes ou da psicóloga da UAARE numa plataforma tecnológica, através de um *link* de acesso. O seu preenchimento foi em contexto individual, perante um computador que se encontrava na sala de estudo aprender mais da UAARE (SEAM), sob vigilância de um professor acompanhante ou psicólogo, ou em casa sob vigilância do Encarregado de Educação.

Todos os encarregados de educação dos alunos menores envolvidos, foram contactados previamente, de modo a recolher a “Autorização para participação em estudo” por escrito para que os seus educandos fizessem parte do estudo.

A recolha de dados decorreu entre o dia 1 de fevereiro e o dia vinte e dois de março de 2023.

Toda a informação foi recolhida de forma anónima e confidencial, respeitando o Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto).

Após a recolha de dados, a análise descritiva e correlacional das questões fechadas foi efetuada com recurso aos softwares *Statistical Packadge for Social Sciences* (SPSS), versão 28 e AMOS versão 28.

No que diz respeito às 3 questões abertas efetuou-se uma análise qualitativa dos dados, utilizando o software NVivo, versão 14, a partir das respostas transcritas de 335 inquéritos.

Os resultados do questionário foram inseridos numa folha excel e importados para o programa NVivo. Criaram-se casos por cada participante permitindo a sua distinção de acordo com os atributos que os caracterizam.

Numa fase inicial e como forma exploratória dos dados foi efetuado um estudo de frequências de palavras (nuvem de palavras) por cada questão colocada das 100 palavras mais frequentes que contém o conteúdo da globalidade das entrevistas (correspondências com palavras derivadas) com um comprimento mínimo de quatro letras; Palavras eliminadas da consulta – “para” e “muito”.

As palavras mais significativas foram objeto de uma pesquisa de texto (localiza as referências em que essas palavras foram utilizadas) para apreciar o contexto em que foram proferidas.

Os procedimentos de análise seguiram as fases de análise temática de forma a identificar, analisar e reportar os temas que emergiram das respostas dos participantes (Braun & Clarke, 2006, 2012). A técnica de categorização pressupôs a transformação dos dados por forma a alcançar uma representação do seu conteúdo. A codificação foi efetuada por dois investigadores com experiência em investigação qualitativa e de acordo com as seguintes etapas (Resende, 2016):

- (a) Leitura integral dos textos obtidos da globalidade das entrevistas efetuadas;
- (b) Categorização inicial das Unidades de Significado nas expressões mais significativas de todas as entrevistas, nomeando-as de acordo com os termos usados na investigação, nos seus propósitos, na experiência e conhecimento dos investigadores;

(c) Leitura por Tema e Categoria revendo todo o material categorizado, reconfigurando a codificação sempre que necessário e identificando a emergência de novas categorias ou a sua eliminação;

(d) Interpretação e escrita dos resultados por cada tema e respectivos sucedâneos. Nesta etapa e após 'íntima familiaridade' (Charmaz, 2004) com o conteúdo das respostas, procurou-se estabelecer um discurso sequencial e coerente dos conteúdos questionados aos participantes tendo a preocupação de evidenciar as suas opiniões e considerações.

Relativamente às questões abertas colocadas aos alunos para que pudessem identificar de acordo com a sua perspectiva, as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE e sugerissem possíveis medidas de apoio à carreira dual foi efetuado o estudo de frequência das palavras das três questões.

## **2.7 – Tratamento e análise de dados**

Após a recolha de dados, foi efetuada uma análise fatorial confirmatória (AFC), com recurso aos softwares *Statistical Packadge for Social Sciences* (SPSS), versão 28 e AMOS versão 28.

No que diz respeito aos 41 itens, o primeiro passo consistiu na verificação da adequação do tamanho da amostra à análise estatística em causa. De seguida, procedeu-se à análise dos pressupostos de Análises de Equações Estruturais, em particular dos pressupostos da independência das observações, normalidade multivariada, linearidade, covariâncias amostrais não nulas, múltiplos indicadores, ausência de multicolinearidade, medida forte e inexistência de *outliers*.

De seguida, procedeu-se à análise fatorial confirmatória (AFC) e à análise de consistência interna dos fatores.

Realizaram-se análises detalhadas dos itens e contributos dos mesmos para o construto e sua consistência interna (através da análise dos pesos fatoriais e alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), com o intuito de encontrar a versão reduzida da escala que melhor ajustava aos dados.

### **Indicadores utilizados na Análise Fatorial Confirmatória**

Para a avaliação da qualidade do ajustamento do instrumento aos dados recolhidos, utilizaram-se um conjunto de indicadores: testes de ajustamento, índices de qualidade de ajustamento (índices relativos, índices de parcimónia, índices de discrepância

populacional relativos e índices baseados na teoria da informação) (Marôco, 2014). Mais especificamente, apresenta-se o Teste de Qui-Quadrado ( $\chi^2$ ), sendo que valores mais baixos neste teste (e cujo  $p > .050$ ) indicam melhor ajustamento. O Compared Fit Index (CFI) indica um ajustamento aceitável se  $>.90$  e um bom ajustamento se  $>.95$  e o Parsimony CFI (PCFI) indica bom ajustamento se superior a  $.80$ . No caso do Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), valores inferiores a  $.80$  e a  $.60$  indicam, respetivamente, um ajustamento aceitável e um bom ajustamento.

Os índices Akaike Information Criterion (AIC) e Bayes Information Criterion (BIC) encontram-se reportados por uma questão de boa prática (Marôco, 2014).

### **Respostas válidas**

Foram consideradas válidas as respostas de 336 participantes ao instrumento. Nenhum item apresenta valores omissos.

### **Análise de Pressupostos**

Foram analisados os pressupostos sugeridos por Marôco (2014) para as Análises de Equações Estruturais. Nomeadamente: independência das observações, linearidade, múltiplos indicadores, normalidade multivariada, covariâncias amostrais não nulas, ausência de multicolinearidade, medida forte e inexistência de *outliers*, cujos resultados se apresentam de seguida.

### **Independência**

O pressuposto da independência das observações assume que as “observações de sujeitos diferentes são independentes entre si” (Marôco, 2014, p. 61).

### **Linearidade**

O pressuposto de linearidade assume que o modelo inclui relações lineares entre as variáveis manifestas e latentes.

### **Múltiplos indicadores**

O pressuposto dos múltiplos indicadores sugere que (1) cada construto (variável latente) deve ser operacionalizado por um mínimo de 3 itens e que (2) as correlações entre esses itens devem ser moderadas a fortes. O número de itens de cada dimensão varia entre 10 e 16, cumprindo o critério dos indicadores múltiplos. Para o indicador relativo às

correlações, deverá considerar-se a informação referente ao pressuposto das “covariâncias amostrais não nulas”.

### Normalidade

O pressuposto de normalidade univariada foi primeiro verificado seguindo os padrões de Kline (2015), assumindo que não existem sérios desvios à normalidade caso os valores de assimetria não excedem  $|3|$  e os de curtose  $|10|$ . A análise de estatística descritiva no SPSS permitiu concluir que todos os itens da escala apresentam assimetria e curtose dentro desses valores ( $-1.84 > sk < 1.445$ ;  $-1.12 > ku < 4.79$ ), pelo que se considerou o pressuposto cumprido. O Apêndice 4 - Estatística descritiva dos itens do instrumento, QUAAREpt apresenta a estatística descritiva dos diferentes itens.

### Covariâncias amostrais não nulas

Assume-se que as variáveis manifestas que operacionalizam uma determinada variável latente apresentam covariações não nulas (Marôco, 2014). Para testar este pressuposto, recorreu-se à análise de correlação de Pearson entre os itens que compõem cada um dos fatores (Apêndice 5 - Correlação de Pearson entre os itens que compõem cada um dos fatores). A tabela que se segue sintetiza os resultados.

**Tabela 1**

*Síntese das correlações inter-itens de cada fator.*

<b>Fator Itens</b>	<b>Itens</b>	<b>Correlação mínima</b>	<b>Correlação máxima</b>
1*	Gestão Desportiva (GD): 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 17, 25, 28, 29, 36, 39	$r = -.11, p = .048$ Correlação fraca	$r = .81, p < .001$ Correlação forte
2 *	Gestão Escolar (GE): 4, 11, 12, 14, 18, 19, 20, 22, 37, 40	$r = .13, p = .017$ Correlação fraca	$r = .76, p < .001$ Correlação forte
3	Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE): 2, 15, 21, 23, 24, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 38, 41	$r = -.11, p = .049$ Correlação fraca	$r = .87, p < .001$ Correlação forte

*Nota.* \*na coluna “correlação mínima”, foi apresentada a menor correlação estatisticamente significativa

No fator 1 “Gestão Desportiva”, alguns itens violam o pressuposto dos múltiplos indicadores e das covariâncias não nulas, nomeadamente:

- Os itens 28 e 29 estão apenas correlacionados entre si, mas não se correlacionam com mais nenhum item da subescala (com exceção Q28-Q36), violando o pressuposto dos múltiplos indicadores e das covariâncias não nulas. O item Q7 também não se correlaciona.
- O item Q7, que não se correlaciona com os itens Q3, Q5, Q6, Q8 e Q39.
- O item Q16, que não se correlaciona com os itens Q3, Q5 e Q6.
- O item Q17, que não se correlaciona com os itens Q3, Q5, Q6, Q9 e Q25.
- O item Q36, que não se correlaciona com os itens Q3, Q8, Q9 e Q10.

No fator 2 “Gestão Escolar”, alguns itens violam o pressuposto dos múltiplos indicadores e das covariâncias não nulas, nomeadamente:

- O item Q4, que não se correlaciona com os itens Q11, Q12, Q18, Q19 e Q37.
- O item Q11, que não se correlaciona com os itens Q4, Q14, Q20, Q22 e Q40.
- O item Q14, que não se correlaciona com os itens Q11, Q12, Q18, Q19 e Q37
- O item Q22, que não se correlaciona com os itens Q11, Q12, Q18, Q19 e Q37.
- O item Q37, que não se correlaciona com os itens Q4, Q14, Q20, Q22 e Q40.

No fator 3 “Gestão da Saúde e do Bem-estar”, alguns itens violam o pressuposto dos múltiplos indicadores e das covariâncias não nulas, nomeadamente:

- O item Q23, que não se correlaciona com os itens Q2, Q21, Q26, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34 e Q35.
- O item Q24, que não se correlaciona com nenhum item com exceção de Q2, Q15, Q21, Q26, Q27, Q30, Q31, Q32, Q33, Q34 e Q35
- O item Q38, que não se correlaciona com os itens Q2, Q15, Q21, Q26, Q27, Q32, Q33, Q34 e Q35.

### **Ausência de multicolinearidade**

Foi realizado o cálculo dos coeficientes VIF para determinar a existência de multicolinearidade entre os itens de cada subescala, sendo que itens superiores a 5 indicam potenciais problemas com presença de multicolinearidade (Apêndice 6 - Estatística de colinarietàade). No que diz respeito aos fatores “Gestão Desportiva” e

“Gestão Escolar”, não se verificam problemas associados à multicolinearidade (todos os valores de VIF  $< 3.28$  e  $< 2.47$ , respectivamente). No entanto, no fator relativo à “Gestão da Saúde e Bem-estar”, o item 32 apresenta problemas neste pressuposto (VIF = 5.93; restantes itens VIF  $< 4.85$ ).

### **Medida forte**

Este pressuposto determina que as variáveis manifestas (itens) devem ser medidas numa escala intervalar de pelo menos 5 pontos. No caso das ciências sociais, as escalas de likert são frequentemente aceites como “intervalares” (ainda que sejam escalas ordinais), pelo que se considerou o pressuposto como cumprido (Marôco, 2014).

### **Inexistência de outliers**

Recorreu-se ao diagnóstico de *outliers* multivariados através do cálculo da Distância de Mahalanobis. Foram identificados 62 *outliers* multivariados (Apêndice 7 - Identificação de *outliers* multivariados, de acordo com a distância de Mahalanobis). Uma vez que a amostra recolhida (336) é reduzida para a quantidade de itens avaliados, optou-se por manter os *outliers*.

### **Análise de consistência interna**

Foi calculada a consistência interna de cada um dos fatores (Tabela 2), através do alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) para níveis de confiança de 95%.

Considerou-se o valor de alpha positivo, variando entre 0 e 1, com as seguintes leituras (Pestana & Gageiro, 2008): superior a .90 - consistência muito boa; entre .80 e .90 - consistência boa; entre .70 e 0.80 - consistência razoável; entre 0.6 e 0.70 - consistência fraca e inferior a 0.60 - inadmissível.

Consideram-se valores de consistência interna aceitáveis a partir de .70.

**Tabela 2**

*Consistência interna das subescalas (fatores) do instrumento.*

<b>Fator</b>	<b>Fator</b>	<b>alpha de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>	<b>Itens cuja remoção aumenta consistência interna</b>
1	Gestão Desportiva (GD)	.577	Q36 (.608)
2	Gestão Escolar (GE)	.490	Q20 (.499)
3	Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE)	.810	Q38 (.841)

Ao contrário do fator da Gestão da Saúde e do Bem-estar, os fatores da Gestão Desportiva e da Gestão Escolar apresentam valores de consistência interna inaceitáveis, sugerindo que a organização dos itens e a sua inclusão nos fatores deve ser repensada. No Apêndice 8 - Consistência interna dos fatores, conforme a sua concepção original, encontram-se todos os indicadores de consistência interna utilizados na análise.

### **Análise Fatorial Confirmatória**

Procedeu-se à realização da Análise Fatorial Confirmatória, 41 itens, distribuídos pelos 3 fatores (Tabela 2).

Num primeiro momento, para que o modelo fosse identificado, foi necessário fixar 3 trajetórias. Optou-se por fixar uma trajetória por fator (selecionou-se a trajetória entre o fator e o item Q5, Q18 e Q32 por serem os itens com maior correlação com o fator; cf. (Anexo 11).

Não foi possível realizar a análise, uma vez que o número de parâmetros que se tentou estimar é muito elevado para o tamanho da amostra, pelo que as iterações que o software realiza foram insuficientes para calcular as estimativas.

### **Resultados:**

#### **a) Versão Reduzida do Instrumento**

##### **Construção da versão reduzida**

Com o intuito de conseguir correr o modelo e calcular as estimativas, procurou-se reduzir o número de itens.

Passo 1: Eliminaram-se os itens que violavam os diferentes pressupostos (cf. Análise de pressupostos). A Tabela 3 sintetiza os itens de cada escala.

**Tabela 3**

*Consistência interna das subescalas (fatores) do instrumento na sua versão reduzida.*

<b>Fator</b>	<b>Fator</b>	<b>Itens eliminados</b>	<b>alpha de Cronbach (<math>\alpha</math>)</b>
1	Gestão Desportiva: 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 25, 39	Q7, Q16, Q17, Q28, 29, Q36	.768
2	Gestão Escolar: 12, 18, 19, 20, 40	Q4, Q11, Q14, Q22, Q37	.637*
3	Gestão da Saúde e do Bem-Estar: 2, 15, 21, 26, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 41	Q23, Q24, Q32, Q38	.876

\*Nota: para efeitos do cálculo da consistência interna, os itens 12, 18 e 19 foram invertidos, para que valores mais altos indicassem melhor gestão escolar.

Procedeu-se à análise fatorial confirmatória com esta versão reduzida.

Os resultados mostram um fraco ajustamento do modelo aos dados:  $\chi^2(296) = 1344.86$ ;  $p < .001$ ;  $\chi^2/df = 4.54$ ; CFI = .705; PCFI = .642; RMSEA = .103 (90% C.I. [.097; .108],  $p_{close} < .001$ ); SRMR = .129; AIC = 1506.86; BCC = 1521.06, MECVI = 4.54.

Os valores de consistência interna são bons para os fatores de Gestão Desportiva e Gestão da Saúde e do Bem-Estar, estando muito perto dos valores aceitáveis para a dimensão da Gestão Escolar. No entanto, a estrutura do instrumento apresenta um fraco ajustamento aos dados, revelando a necessidade de proceder a alterações ao instrumento.

Passo 2: Analisaram-se os pesos fatoriais de cada item e o seu contributo para a consistência interna com o intuito de identificar os itens que contribuem menos (peso fatorial  $\leq .50$ ; e cuja remoção aumentava a consistência interna da dimensão). Foram realizadas 4 rondas de análise, que se encontram sintetizadas na Tabela 4. As estatísticas detalhadas sobre os pesos fatoriais e consistência interna que deram origem à eliminação de cada um dos itens, em cada um dos passos, podem ser consultadas no Apêndice 9 – Análise dos pesos fatoriais e consistência interna.

**Tabela 4**

*Síntese dos itens eliminados em cada uma das “rondas”, até se atingir a solução final.*

<b>Passo</b>	<b>Fator</b>	<b>Itens eliminados</b>	<b>Nº total de itens</b>	<b>Consistência interna</b>
2A <i>22 itens</i>	Gestão desportiva	Nenhum	10	.768
	Gestão Escolar	Q20, Q40	3	.691
	Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Q21, Q26	9	.885
2B <i>18 itens</i>	Gestão desportiva	Q6, Q10	8	.732
	Gestão Escolar	Q12	2	.866
	Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Q2, Q41	7	.884
2C <i>14 itens</i>	Gestão desportiva	Q8	7	.743
	Gestão Escolar	Nenhum	2	.866
	Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Q15, Q27	5	.905
2D <i>13 itens</i>	Gestão desportiva	Q9	6	.760
	Gestão Escolar	Nenhum	2	.866
	Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Nenhum	5	.905

Passo 3: Uma vez terminada a análise dos itens, procedeu-se a alterações adicionais de correlação de erros para melhorar o ajustamento. Foram correlacionados os erros dos itens 5 e 25 (Gestão Desportiva), 33 e 35, 34 e 35 (Saúde e do Bem-Estar).

A Tabela 5 apresenta as estimativas da versão reduzida (13 itens) da análise fatorial. Importa ainda referir que o fator Gestão Desportiva se correlaciona positivamente com o fator Saúde e do Bem-estar ( $r = .583$ ,  $p < .001$ ) e negativamente com o fator Gestão Escolar ( $r_{13} = -.122$ ,  $p = .042$ ). Os fatores da Gestão Escolar e Saúde e do Bem-estar não estão correlacionados ( $r = .044$ ,  $p = .424$ ).

**Tabela 5***Estimativas da Análise Fatorial Confirmatória (Versão reduzida 13 itens).*

	<b>b</b>	SE	$\beta$	<b>p</b>
Q1- Frequentares a UAARE permite conciliares a vida escolar com a vida desportiva -> GD	.914	.099	.729	< .001
Q3 – Na escola, a equipa UAARE (professores, psicóloga, professores da SEAM) ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva-> GD	.924	.101	.715	< .001
Q5- No Clube, o teu “interlocutor desportivo” articula com a tua professora acompanhante para conciliares a tua vida escolar com a tua vida desportiva -> GD	.810	.108	.445	< .001
Q13 – Estares na UAARE permite uma melhor gestão e justificação das faltas e uma recuperação eficaz das aprendizagens para representares o teu desporto -> GD	.879	.100	.661	< .001
Q25 – Existe uma boa comunicação entre a Direção da escola, professores, treinador, tu próprio e a tua família sobre questões relacionadas com a conciliação da tua carreira escolar com a tua carreira desportiva -> GD	1.000		.581	
Q39 – Sentes-te satisfeito(a) enquanto aluno(a)-atleta em relação à tua prática desportiva de alto rendimento -> GD	.643	.101	.426	< .001
Q18 – Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui -> GE	1.000		.999	
Q19- Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui -> GE	.710	.224	.732	.002

	<b>b</b>	SE	$\beta$	<i>p</i>
Q30 – Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com a família -> GSBE	1.01	.058	.856	< .001
Q31 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os professores -> GSBE	.741	.054	.702	< .001
Q33 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os colegas de turma -> GSBE	1.000		.817	
Q34 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus treinadores -> GSBE	.941	.057	.819	< .001
Q35 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus colegas de treino -> GSBE	.932	.055	.774	< .001

A versão de 13 itens do instrumento apresenta um excelente ajustamento aos dados:  $X^2(59) = 88.71$ ;  $p = .007$ ;  $X^2/df = 1.50$ ; CFI = .985, PCFI = .745; RMSEA = .039 (90% C.I. [.020; .055],  $pclose = .870$ ); SRMR = .042; AIC = 178.71; BCC = 182.63, MECVI = 0.55 e melhor validade de construto (consistência interna). Importa ressaltar que, para efeitos da análise fatorial confirmatória (AFC), os itens Q18 e Q19 (que compõem a dimensão da Gestão Escolar) não foram invertidos (foi usada a formulação original). Estes itens estão formulados na negativa, pelo que valores mais elevados indicam menor gestão escolar. Assim, a interpretação das correlações é a de que quanto mais elevada a gestão desportiva, mais elevada a gestão escolar (e vice-versa). Por seu turno, quanto mais elevada a perceção dos alunos de gestão desportiva, mais elevada a perceção de gestão da saúde e bem-estar (e vice-versa).

Nesta versão, todas as dimensões apresentam uma boa consistência interna, indicando que os itens escolhidos medem o construto que se pretende. Com base num referencial teórico exaustivo avaliam as dimensões: Gestão Desportiva (European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal,

2021; Teixeira et al., 2022), Gestão Escolar (European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto, Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021) e Gestão da Saúde e do Bem-estar (European Commission, 2012; Guidotti et al., 2015; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021) que estão na base do modelo UAARE implementado em Portugal para permitir a conciliação da carreira dual.

### Capítulo III – Apresentação e discussão de resultados

#### 3.1 – Fatores Dimensão Gestão Desportiva (GD), Dimensão Gestão Escolar (GE) e Dimensão Gestão da Saúde e Bem-Estar (GSBE) na versão de 13 itens do instrumento

As correlações entre as dimensões indicam que quanto mais os estudantes percebem que possuem uma boa gestão desportiva, mais elevada a percepção de gestão escolar e da gestão da sua saúde e do bem-estar. As dimensões da gestão da saúde e do bem-estar e da gestão escolar não se correlacionam entre si.

Na Tabela 6, “Estatística descrita dos itens do instrumento”, conseguimos observar as respostas aos 41 itens formulados inicialmente e compreender o motivo de exclusão de alguns dos itens na versão reduzida.

**Tabela 6**

*Estatística descritiva dos itens do instrumento.*

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	
Q1 - Frequentares a UAARE permite conciliares a vida escolar com a vida desportiva - GD	336	1	5	4.36	.727	-1.367	3.289
Q2 - Frequentares a UAARE ajuda-te no teu bem-estar físico completo, mental e social. - GSBE	336	1	5	4.08	.780	-.679	.666
Q3- Na escola, a equipa UAARE (professores, psicóloga, professores da SEAM) ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva -GD	336	1	5	4.35	.749	-1.390	3.088
Q4 - Na escola, a sala SEAM, sala de estudo	336	1	5	4.06	.856	-.866	1.033

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	
aprender mais ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva. - GE							
Q5 - No Clube, o teu “interlocutor desportivo” articula com a tua professora acompanhante para conciliares a tua vida escolar com a tua vida desportiva - GD	336	1	5	3.90	1.056	-1.056	.783
Q6 - Quando integraste a UAARE assinaste um “compromisso de conciliação” com o teu encarregado de educação, o interlocutor desportivo e a escola - GD	336	1	5	4.48	.749	-1.850	4.783
Q7 - A tua vida escolar já impediu que representasses o teu clube e/ou a seleção nacional num encontro ou competição - GD	336	1	5	1.79	1.205	1.448	.895
Q8 - O teu horário escolar está elaborado de modo a permitir a frequência do número de horas de treino que necessitas - GD	336	1	5	3.68	1.312	-.679	-.714
Q9 - Os teus treinos são ajustados para teres mais tempo para estudar antes dos momentos das avaliações na escola - GD	336	1	5	2.95	1.296	-.032	-1.119
Q10 - O teu tempo de treino é suficiente para teres um bom resultado desportivo - GD	336	1	5	4.09	.940	-1.096	1.032
Q11 - Faltas muitas vezes às aulas por causa dos estágios, competições ou representações nacionais - GE	336	1	5	2.68	1.262	.319	-.863
Q12 - As tuas ausências por motivos prejudicam os teus resultados escolares. - GE	336	1	5	2.47	1.214	.420	-.824
Q13 - Estares na UAARE permite uma melhor gestão e justificação das faltas e uma recuperação eficaz das aprendizagens para representares o teu desporto -GD	336	1	5	4.34	.771	-1.217	2.023
Q14 - O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te na antecipação ou recuperação de conteúdos/aprendizagens dos períodos de ausência à escola. - GE	336	1	5	3.83	.903	-.539	.158
Q15 - O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te no teu bem-estar físico, mental e social. - GSBE	336	1	5	3.66	.939	-.507	.215
Q16 - Antes de um momento de avaliação na	336	1	5	2.42	1.274	.466	-.944

N		Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
escola o teu rendimento desportivo diminui - GD							
Q17 - No dia de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui - GD	336	1	5	2.28	1.168	.554	-.729
Q18 - Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui - GE	336	1	5	3.16	1.275	-.255	-1.019
Q19 - Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui - GE	336	1	5	3.41	1.290	-.492	-.868
Q20 - Durante um estágio/representação ou competição consegues antecipar ou recuperar os conteúdos correspondentes às faltas - GE	336	1	5	3.39	1.054	-.469	-.311
Q21 - Durante um estágio/representação ou competição tens apoio por parte da UAARE. -GSBE	336	1	5	3.92	.946	-.749	.312
Q22 - Tens um "Plano pedagógico individual (PPI)" de recuperação onde se faz a recuperação do teu insucesso em todas as disciplinas por motivos de ausências desportivas - GE	336	1	5	3.28	1.212	-.364	-.649
Q23 - O teu bem-estar é afetado pelos momentos de avaliação na escola. - GSBE	336	1	5	3.33	1.244	-.497	-.761
Q24 - O teu bem-estar é afetado pelos estágios/representações, momentos de pré-competição, competição e pós-competição. - GSBE	336	1	5	2.99	1.281	-.117	-1.043
Q25 - Existe uma boa comunicação entre a Direção da escola, professores, treinador, tu próprio e a tua família sobre questões relacionadas com a conciliação da tua carreira escolar com a tua carreira desportiva. - GD	336	1	5	3.92	.998	-.883	.528
Q26 - Sabes que existem apoios na UAARE que podes utilizar como o psicólogo ou o médico para te ajudar em termos de saúde (bem-estar físico completo, mental e social). -GSBE	336	1	5	4.38	.743	-1.221	1.716
Q27 - Frequentares uma UAARE permite uma melhor gestão do tempo livre de lazer. - GSBE	336	1	5	3.92	.969	-.768	.283
Q28 - Se não frequentasses uma UAARE praticarias o mesmo desporto com a mesma intensidade - GD	336	1	5	3.63	1.266	-.537	-.810
Q29 - Se não frequentasses uma UAARE terias o	336	1	5	3.44	1.277	-.361	-.916

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose	
mesmo desempenho desportivo - GD							
Q30 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com a família. -GSBE	336	1	5	3.47	1.062	-.313	-.231
Q31 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os professores. - GSBE	336	1	5	3.85	.946	-.813	.758
Q32 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus amigos. -GSBE	336	1	5	3.51	1.062	-.377	-.227
Q33 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os colegas de turma. - GSBE	336	1	5	3.39	1.098	-.283	-.409
Q34 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus treinadores. -GSBE	336	1	5	3.57	1.031	-.390	-.079
Q35 - Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus colegas de treino. -GSBE	336	1	5	3.57	1.082	-.456	-.152
Q36 - Já pensaste em abandonar o desporto de alto rendimento por causa da escola. - GD	336	1	5	2.19	1.396	.727	-.977
Q37 - Já pensaste em abandonar a escola por causa da tua prática desportiva de alto rendimento - GE	336	1	5	2.03	1.235	.981	-.192
Q38 - Já pensaste em abandonar a carreira dual por falta de bem-estar físico, mental e social. - GSBE	336	1	5	2.40	1.394	.500	-1.135
Q39 - Sentes-te satisfeito(a) enquanto aluno(a)-atleta em relação à tua prática desportiva de alto rendimento -GD	336	1	5	4.13	.875	-1.174	1.650
Q40 - Sentes-te satisfeito(a) enquanto aluno(a)-atleta em relação à escola - GE	336	1	5	3.88	.993	-.803	.123
Q41 - Sentes-te satisfeito enquanto aluno(a)-atleta em relação ao teu bem-estar físico, mental e social. - GSBE	336	1	5	3.93	.967	-.927	.665

Analisando os 3 fatores na versão de 13 itens do instrumento observamos que o primeiro fator, Gestão Desportiva (GD) inclui 6 itens, Q1, Q3, Q5, Q13, Q25 e Q39.

O valor do teste de fiabilidade interna, utilizando o alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), dada a natureza tipo *Likert* da escala de medida, sugere uma boa consistência interna deste primeiro fator ( $\alpha=.760$ )

Calculou-se o alpha de Cronbach ( $\alpha$ ) para verificar a confiabilidade das questões colocadas para níveis de confiança de 95%. Considerou-se o valor de alpha positivo, variando entre 0 e 1, com as seguintes leituras (Pestana & Gageiro, 2008): superior a 0.9 – consistência muito boa; entre 0.8 e 0.9 – consistência boa; entre 0.7 e 0.8 – consistência razoável; entre 0.6 e 0.7 – consistência fraca e inferior a 0.6 – inadmissível.

O conteúdo dos itens sugere que este fator corresponde a aspetos de “conciliação”: conciliar a vida escolar, com a vida desportiva; a existência de uma equipa UAARE (professores, psicóloga, professores SEAM) disponível para facilitar a conciliação, a articulação entre o “interlocutor desportivo” do clube e a “professora acompanhante” na escola; a melhor gestão e justificação das faltas para representar o seu desporto e a recuperação eficaz das aprendizagens por motivos de ausência para representar o seu desporto; a comunicação eficaz entre os vários intervenientes no processo de conciliação (Direção da Escola, professores, treinador, o próprio aluno-atleta e a família).

Neste fator, Gestão Desportiva, a Q9 – “Os teus treinos são ajustados para teres mais tempo para estudar antes dos momentos das avaliações na escola”, apresenta um peso fatorial (.74) que quando excluído melhora a consistência interna do fator para .760, pelo que o mesmo foi excluído do fator 1.

Há 10 itens, dos inicialmente formulados, dadas as baixas cargas fatoriais (Tabela 6), foram excluídos desta dimensão: Q6, Q7, Q8, Q9, Q10, Q16, Q17, Q28, Q29 e Q36.

A Q6 - “Quando integraste a UAARE assinaste um “compromisso de conciliação” com o teu encarregado de educação, o interlocutor desportivo e a escola”; a Q7- “A tua vida escolar já impediu que representasses o teu clube e/ou a seleção nacional num encontro ou competição “; a Q8 - “O teu horário escolar está elaborado de modo a permitir a frequência do número de horas de treino que necessitas”; a Q9 – “Os teus treinos são ajustados para teres mais tempo para estudar antes dos momentos das avaliações na escola”; a Q10 – “O teu tempo de treino é suficiente para teres um bom resultado desportivo”; a Q16-”Antes de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui”; a Q17-”No dia de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui”; a Q28-”Se não frequentasses uma UAARE praticarias o mesmo desporto com a mesma intensidade”; a Q29 - “Se não frequentasses uma

UAARE terias o mesmo desempenho desportivo” e a Q36 - “Já pensaste em abandonar o desporto de alto rendimento por causa da escola.”

Fomos observar a distribuição das respostas, para compreender a sua exclusão.

Os resultados (Tabela 6) sugerem uma baixa variabilidade na resposta, sendo que o item Q6 apresenta uma média de 4.48. O item Q7 apresenta uma média de 1.79. O item Q8 apresenta uma média de 3.68. O item Q9 apresenta uma média de 2.95. O item Q10 apresenta uma média de 4.09. O item Q16 apresenta uma média de 2.42. O item Q17 apresenta uma média de 2.28. O item Q28 apresenta uma média de 3.63. O item Q29 apresenta uma média de 3.44. O item Q36 apresenta uma média de 2.19.

Pelo conteúdo das questões e face às características do modelo UAARE que frequentam, considerou-se que os alunos assumem, à partida, que as questões associadas a um “compromisso de conciliação”, a permissão da “representação do Clube e/ou seleção nacional” por parte da escola que frequentam, a conciliação entre o “horário escolar” e o “horário de treino”, o “tempo de treino” necessário para obter um bom resultado desportivo, as questões da avaliação na escola com impacto no “rendimento desportivo”, o tipo de prática desportiva que fazem e o “abandono escolar” são efetivamente asseguradas pela frequência da UAARE e por isso não apresentam valores cuja variação justifique a sua medição. Segundo os indicadores de sucesso do modelo UAARE, o *drop out* não existe este modelo implementado em Portugal (Tabela 13).

O segundo fator, Gestão Escolar (GE), inclui 2 itens, Q18 e Q19.

O valor do teste de fiabilidade interna, utilizando o alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), dada a natureza tipo *Likert* da escala de medida, sugere uma boa consistência interna deste primeiro fator ( $\alpha=.866$ ).

As questões Q18 e Q19 sugerem que o conteúdo dos itens corresponde a “foco na aprendizagem”. A questão Q18 – “Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui” e a questão Q19 – “Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui”, evidenciam que os aluno-atletas consideram que efetivamente no período que antecede um estágio/representação ou competição e durante o mesmo o seu foco na aprendizagem escolar diminui.

Há 8 itens, dos inicialmente formulados, dadas as baixas cargas fatoriais (Tabela 6), que foram excluídos desta dimensão: Q4, Q11, Q12, Q14, Q20, Q22, Q37 e Q40.

A Q4 - “Na escola, a sala SEAM, sala de estudo aprender mais ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva”, a Q11 - “Faltas muitas vezes às aulas por causa dos

estágios, competições ou representações nacionais”; a Q12 - “As tuas ausências por motivos prejudicam os teus resultados escolares”; a Q14 - “O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te na antecipação ou recuperação de conteúdos/aprendizagens dos períodos de ausência à escola”; a Q20 - “Durante um estágio/representação ou competição consegues antecipar ou recuperar os conteúdos correspondentes às faltas”; a Q22 - “Tens um “Plano pedagógico individual (PPI)” de recuperação onde se faz a recuperação do teu insucesso em todas as disciplinas por motivos de ausências desportivas”; a Q37 - “Já pensaste em abandonar a escola por causa da tua prática desportiva de alto rendimento” e a Q40 - “Sentes-te satisfeito(a) enquanto aluno(a)-atleta em relação à escola”.

Fomos observar a distribuição das respostas, para compreender a sua exclusão.

Os resultados (Tabela 6) sugerem uma baixa variabilidade na resposta e não apresentam valores cuja variação justifique a sua medição, sendo que o item Q4, apresenta uma média de 4.06, o item Q11 apresenta uma média de 2.68. O item Q12 apresenta uma média de 2.47. O item Q14 apresenta uma média de 3.86. O item Q20 apresenta uma média de 3.39. O item Q22 apresenta uma média de 3.28. O item Q37 apresenta uma média de 2.03. O item Q40 apresenta uma média de 3.88.

O conteúdo dos itens Q4, Q14, Q20 e Q22 sugere que estão associados ao que classificámos de “mecanismos de apoio”. A existência da sala SEAM no programa UAARE é uma condição obrigatória no modelo que implica a existência de ferramentas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e um “Plano pedagógico individual (PPI) como mecanismos de apoio à conciliação dos estudos com a prática desportiva.

O conteúdo das questões Q11 e Q12 levou-nos a classificar este item como “ausências às aulas”. As ausências às aulas devido a estágio/representação ou competição são antecipadas com os conteúdos correspondentes às faltas, pelo que consideramos que os alunos consideram que estes itens são assegurados pela frequência da UAARE daí a pouca variabilidade na resposta.

A questão Q37 - “Já pensaste em abandonar a escola por causa da tua prática desportiva de alto rendimento”. Quando analisamos o seu conteúdo, verificamos que a questão há semelhança da Q36 do fator GD está associada ao *drop out* que não se verifica no modelo UAARE implementado em Portugal.

No terceiro fator, Gestão da Saúde e do Bem Estar (GSBE), inclui 5 itens, Q30, Q31, Q33, Q34 e Q35.

O valor do teste de fiabilidade interna, utilizando o alpha de Cronbach ( $\alpha$ ), dada a natureza tipo *Likert* da escala de medida, sugere uma boa consistência interna deste terceiro fator ( $\alpha=.905$ ).

O conteúdo dos itens sugere que este fator está associado ao que classificámos de “relação com os outros”. A carreira dual pressupõe um conjunto de relações interpessoais entre os vários intervenientes no modelo. A relação entre todos dentro do contexto específico que é a UAARE é fundamental para que a conciliação entre a prática desportiva de alto rendimento e a escola seja promotora da conciliação. Apesar de serem o elemento central no modelo UAARE, os alunos-atletas relacionam-se com pais, professores, psicólogos, interlocutores desportivos, colegas de turma, colegas de treino e outros intervenientes que direta ou indiretamente relacionam-se.

Há 10 itens, dos inicialmente formulados, que, dadas as baixas cargas fatoriais (Tabela 6), foram excluídos desta dimensão: Q2, Q15, Q21, Q23, Q24, Q26, Q27, Q32, Q38 e Q41.

A Q2 - “Frequentares a UAARE ajuda-te no teu bem-estar físico completo, mental e social.”; a Q15- “O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te no teu bem-estar físico, mental e social.”; a Q21- “Durante um estágio/representação ou competição tens apoio por parte da UAARE.”; a Q23- “O teu bem-estar é afetado pelos momentos de avaliação na escola.”; a Q24- “O teu bem-estar é afetado pelos estágios/representações, momentos de pré-competição, competição e pós-competição.”; a Q26- “Sabes que existem apoios na UAARE que podes utilizar como o psicólogo ou o médico para te ajudar em termos de saúde (bem-estar físico completo, mental e social).”; a Q27- “Frequentares uma UAARE permite uma melhor gestão do tempo livre de lazer”, a Q32- “Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus amigos.”; a Q38- “Já pensaste em abandonar a carreira dual por falta de bem-estar físico, mental e social.” e Q41- “Sentes-te satisfeito enquanto aluno(a)-atleta em relação ao teu bem-estar físico, mental e social.”

Fomos observar a distribuição das respostas, para compreender a sua exclusão.

Os resultados (Tabela 6) sugerem uma baixa variabilidade na resposta, sendo que o item Q2 apresenta uma média de 4.08. O item Q15 apresenta uma média de 3.66. O item Q21 apresenta uma média de 3.92. O item Q23 apresenta uma média de 3.33. O item Q24 apresenta uma média de 2.99. O item Q26 apresenta uma média de 4.38. O item Q27 apresenta uma média de 3.92. O item Q32 apresenta uma média de 3.51. O item Q38 apresenta uma média de 2.40. O item Q41 apresenta uma média de 3.93.

O conteúdo das questões Q2, Q15, Q21, Q26, Q27, Q32 e Q41 levou-nos a classificar este item como “mecanismos de apoio ao bem-estar físico completo, mental e social”. Frequentar a UAARE, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, ter apoio por parte da UAARE durante um estágio/representação ou competição, uma melhor gestão do tempo livre de lazer, ter apoio psicológico ou médico e a manutenção de uma boa relação com os amigos. Consideramos que os alunos supõem que estes itens são assegurados pela frequência da UAARE daí a pouca variabilidade na resposta.

O conteúdo dos itens Q23 e Q24 levou-nos a classificá-los como “momentos/períodos de pressão”. Os momentos de avaliação, os estágios/representações, momentos de pré-competição, competição e pós-competição. Estes momentos de pressão são antecipados pela equipa UAARE com a existência de duas situações em termos de horário, definidas na Portaria nº 275/2019, a “mancha verde” que corresponde ao horário articulado entre o calendário escolar e o calendário desportivo e a “mancha vermelha” que corresponde ao horário em que o estudante se encontra em sobrecarga desportiva ou escolar e consequentemente em pressão e com falta de tempo. Consideramos que por este motivo, os alunos responderam com pouca variabilidade na resposta.

Quando analisamos o conteúdo da questão Q38 - “Já pensaste em abandonar a carreira dual por falta de bem-estar físico, mental e social”, verificamos que a questão, há semelhança da Q37 do fator GE e da Q36 do fator GD está associada ao *drop out* que não se verifica no modelo UAARE implementado em Portugal (Tabela 13) como já referimos nas questões anteriores.

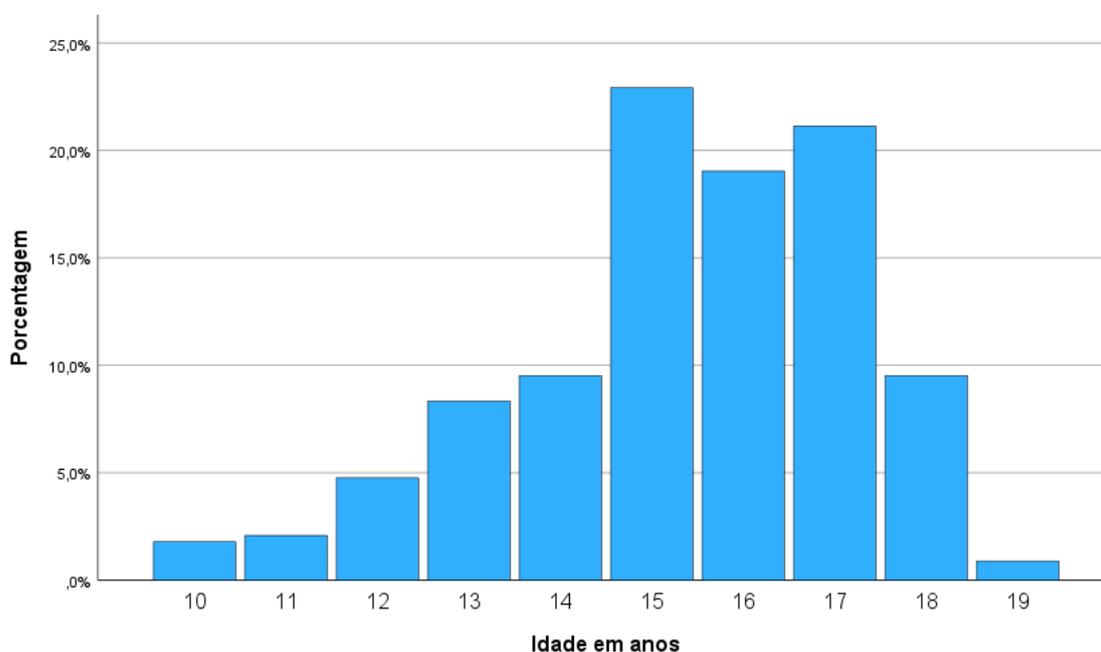
### 3.2 - Caracterização do perfil dos estudantes-atletas que beneficiam das UAARE.

Procurou-se caracterizar o perfil dos estudantes que beneficiam das UAARE.

Após a aplicação do questionário, os dados recolhidos indicaram-nos que beneficiam da UAARE, 171 participantes eram do sexo masculino, 164 do feminino e um participante que não quis identificar o seu género.

#### Gráfico 5

*Idade dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023.*



As idades dos participantes variam entre os 10 e os 19 anos ( $M = 15.36$ ,  $DP = 1.89$ ). As idades mais frequentes são 15, 17 e 16 anos de idade.

**Tabela 7**

*Ano de escolaridade dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023.*

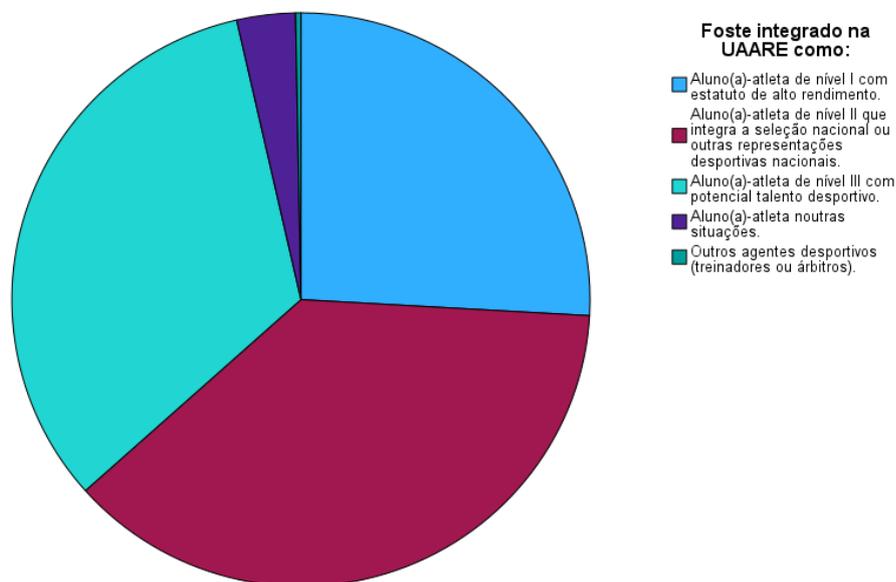
<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem acumulada</b>
10º ano do Curso Científico-Humanístico	65	19.3%	19.3%	19.3%
10º ano do Curso Profissional	16	4.8%	4.8%	24.1%
10º ano - Outro	12	3.6%	3.6%	27.7%
11º ano do Curso Científico-Humanístico	43	12.8%	12.8%	40.5%
11º ano do Curso Profissional	13	3.9%	3.9%	44.3%
11º ano - Outro	8	2.4%	2.4%	46.7%
12º ano do Curso Científico-Humanístico	58	17.3%	17.3%	64.0%
12º ano do Curso Profissional	10	3.0%	3.0%	67.0%
12º ano - Outro	7	2.1%	2.1%	69.0%
5º ano	8	2.4%	2.4%	71.4%
6º ano	6	1.8%	1.8%	73.2%
7º ano	21	6.3%	6.3%	79.5%
8º ano	31	9.2%	9.2%	88.7%
9º ano	38	11.3%	11.3%	100%
Total	336	100%	100%	

Relativamente à escolaridade, 14 alunos estão no 2º ciclo (5º e 6º ano), 90 estão no 3º ciclo, e os restantes 232 no ensino secundário (10º ano = 93, 11º ano = 64 e 12º ano = 75), representando 69% do total da amostra.

No ensino secundário, os Cursos Científico-Humanísticos representam uma maior percentagem na amostra (49,4%), do que os Cursos Profissionais (11,7%).

## Gráfico 6

Forma de integração dos aluno-atletas na UAARE, de acordo com o Nível I, II e III.



No que diz respeito à forma de integração na UAARE, 26% ( $n = 87$ ) tinham estatuto de alto rendimento (Nível I), 37% ( $n = 126$ ) aluno-atleta de Nível II, 33% ( $n = 111$ ) de Nível III e os restantes 3% ( $n = 11$ ) numa outra situação.

No que diz respeito ao contexto de residência, os alunos-atletas encontravam-se na sua maioria a viver com a família direta (76%,  $n = 256$ ), 1% ( $n=3$ ) com outros familiares e os restantes incluídos em infraestruturas desportivas (11% no CAR, 4% no CNT e 5% na academia do clube), com uma distância média entre a residência e a UAARE de 27 km e um tempo médio de deslocação de 20 minutos. Observamos que 92,5% dos alunos está a uma distância máxima de 60 km e que 74,1% encontram-se a 15 minutos de distância da UAARE.

**Tabela 8**

*Modalidade praticada pelos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo de 2022/2023.*

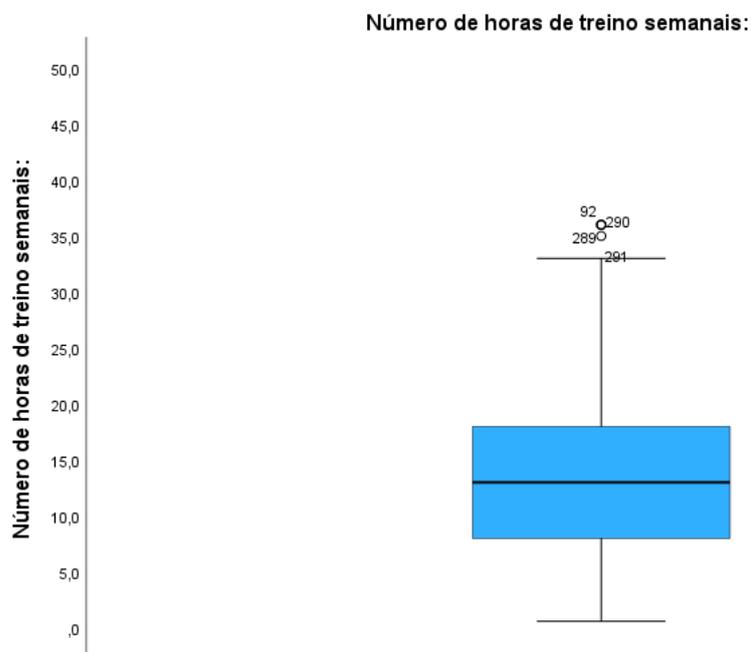
<b>Modalidade</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	<b>Percentagem válida</b>	<b>Percentagem acumulada</b>
Andebol	12	3.6%	3.6%	3.6%
Atletismo	16	4.8%	4.8%	8.5%
Badminton	10	3.0%	3.0%	11.5%
Basquetebol	24	7.1%	7.3%	18.7%
Canoagem	3	0.9%	0.9%	19.6%
Ciclismo	2	0.6%	0.6%	20.2%
Dança	34	10.1%	10.3%	30.5%
Equitação	4	1.2%	1.2%	31.7%
Escalada	1	0.3%	0.3%	32.0%
Futebol	67	19.9%	20.2%	52.3%
Futsal	3	0.9%	0.9%	53.2%
Ginástica Acrobática	11	3.3%	3.3%	56.5%
Ginástica Aeróbica	7	2.1%	2.1%	58.6%
Ginástica artística	5	1.5%	1.5%	60.1%
Ginástica Rítmica	2	0.6%	0.6%	60.7%
Trampolim	3	0.9%	0.9%	61.6%
Golfe	4	1.2%	1.2%	62.8%
Halterofilismo	1	0.3%	0.3%	63.1%
Hóquei em patins	3	0.9%	0.9%	64.0%
Contacto e artes marciais	20	6.0%	6.0%	70.1%
Natação	44	13.1%	13.3%	83.4%

Orientação	1	0.3%	0.3%	83.7%
Padel	1	0.3%	0.3%	84.0%
Patinagem Artística	3	0.9%	0.9%	84.9%
Patinagem de velocidade	2	0.6%	0.6%	85.5%
Pólo Aquático	1	0.3%	0.3%	85.8%
Surf	5	1.5%	1.5%	87.3%
Tênis	10	3.0%	3.0%	90.3%
Tênis de mesa	22	6.5%	6.6%	97.0%
Vela	4	1.2%	1.2%	98.2%
Outros	6	1.8%	1.8%	100%
Total	331	98.5%	100%	
Omisso Sistema	5	1.5%		
Total	336	100%		

Em relação à modalidade praticada (Tabela 8), as modalidades foram agrupadas para permitir a sua análise. As modalidades mais praticadas são o futebol (20%), natação (13%) e a dança (10%). As raparigas praticam mais as modalidades de dança (30%), natação (23%) e futebol (16%), os rapazes praticam mais futebol (51%), natação (21%) e basquetebol (17%).

## Gráfico 7

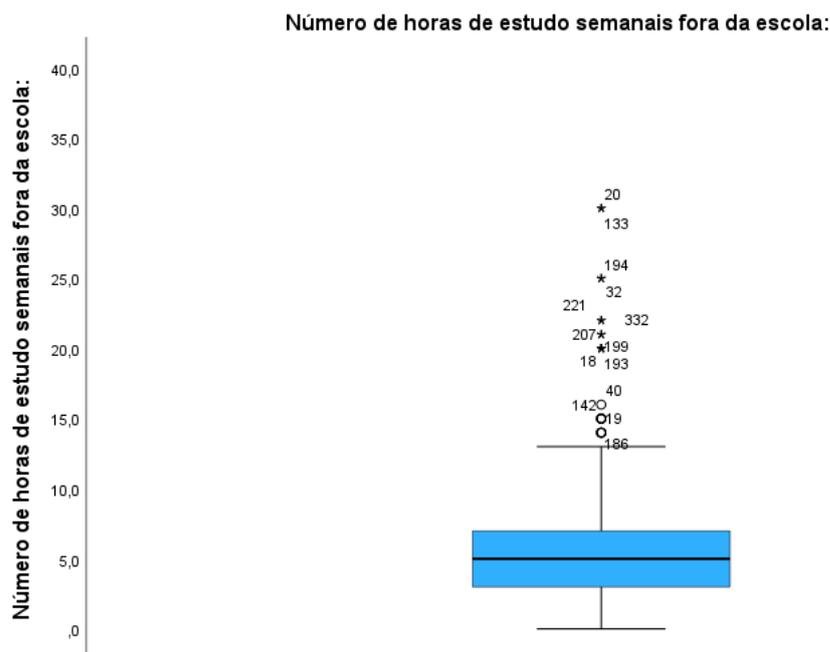
*Número de horas de treino semanais dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023.*



Em média, os alunos-atletas treinam cerca de 14h semanais. O número de horas de treino semanais mostra a existência de uma mediana de 13 horas, sendo que 75% da amostra treina 18h ou menos. Há 25% dos atletas que treinam semanalmente entre 18 e 90 horas. As modalidades de ginástica artística (26h4m), canoagem (24h3m), golfe (24h3m) e ginástica rítmica (20h) são as modalidades que apresentam um maior número de horas de treino semanais. As raparigas (163) treinam em média, 15.345 horas, os rapazes (171) 12.647 horas.

## Gráfico 8

*Número de horas de estudo semanais fora da escola dos alunos-atletas que frequentaram as UAARE no ano letivo 2022/2023.*



No que diz respeito às horas de estudo para além do tempo da escola (horário escolar), os alunos reportam dedicar uma média de 6h de estudo (para além do tempo da escola).

Há 75% dos alunos-atletas que estudam semanalmente 7h ou menos e 25% indicaram estudar semanalmente (para além do tempo da escola) entre 7 e 120 horas. As raparigas (164) estudam em média (para além do tempo da escola), 7.732 horas, os rapazes (171) 4.637 horas.

O número de horas de estudo semanal mostra a existência de uma mediana de 5 horas.

**Tabela 9**

*Correlação entre o tempo de deslocação, o local de residência e a UAARE (minutos), o número de horas de treino semanais, o número de horas de estudo semanais fora da escola e a distância entre o local de residência.*

		<b>Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)</b>	<b>Nº de horas de treino semanais:</b>	<b>Nº de horas de estudo semanais fora da escola:</b>	<b>Distância entre o local de residência e a UAARE: (Km)</b>
Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Correlação de Pearson	1			
	Sig. (2 extremidades)				
	N	336			
Nº de horas de treino semanais:	Correlação de Pearson	.022			
	Sig. (2 extremidades)	.692			
	N	335	335		
Nº de horas de estudo semanais fora da escola:	Correlação de Pearson	-.060	.455**		
	Sig. (2 extremidades)	.273	<.001		
	N	336	335	336	
Distância entre o local de residência e a UAARE: (Kms)	Correlação de Pearson	.467**	.126*	-.081	1
	Sig. (2 extremidades)	<.001	.028	.155	
	N	307	306	307	307

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).

Tal como esperado, a correlação entre o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE (minutos), o número de horas de treino semanais (h), o número de horas de estudo semanais fora da escola (h) e a distância entre o local de residência e a UAARE (Km), indica-nos uma correlação positiva ( $r=.467$ ,  $p<.001$ ) entre o tempo de deslocação e o local de residência e a UAARE e a distância, o que significa que quanto maior é a distância entre a residência e a UAARE mais tempo será necessário para chegar ao local do treino. Observa-se uma correlação não linear o que nos indica que nos centros urbanos,

menores distâncias podem implicar mais tempo de deslocação o que poderá prejudicar o tempo de treino, o tempo de estudo ou ainda o tempo de descanso.

Observa-se a ausência de correlação entre o tempo de deslocação e o número de horas de estudo semanais fora da escola ( $r=-.060$ ,  $p=.273$ ), o que indica que, em média, o tempo de deslocação não interfere no tempo dedicado ao estudo fora do ambiente escolar.

Verifica-se uma correlação positiva fraca e significativa ( $r=.126$ ,  $p=.028$ ) entre a distância e o número de horas de estudo semanais fora da escola o que sugere que os alunos que vivem mais distantes da UAARE tendem a dedicar mais tempo aos estudos fora da escola.

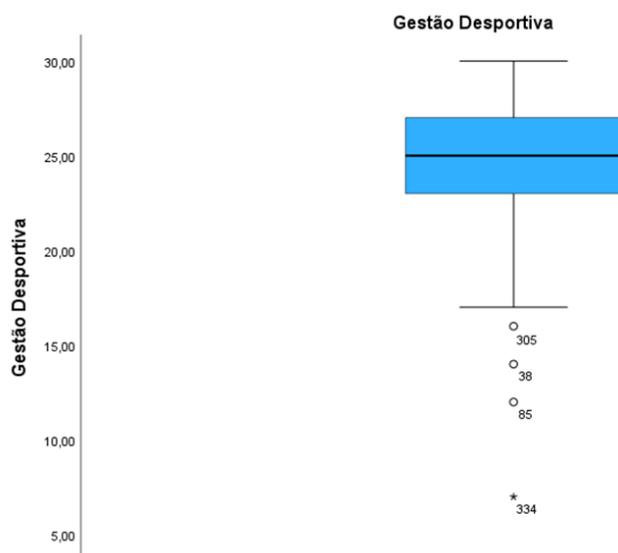
### 3.3 - As dimensões: Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE) no modelo UAARE

Relativamente às dimensões da Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE), os três pilares em que assenta o modelo UAARE, observou-se na dimensão da Gestão Desportiva (GD), uma pontuação mínima foi de 7.00, enquanto a pontuação máxima foi de 30.00. A média das pontuações ficou em 24.9911, com um desvio padrão de 3.52516 (Gráfico 9).

Os alunos-atletas têm uma boa perceção da Gestão Desportiva (GD).

#### Gráfico 9

*Dimensão Gestão Desportiva (GD).*

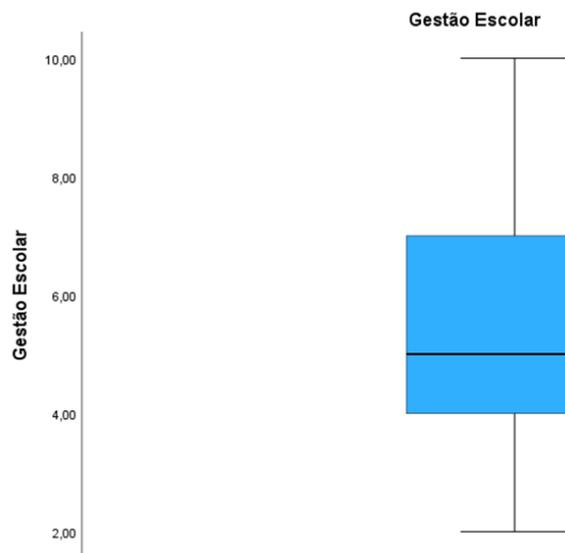


Na dimensão Gestão Escolar (GE), de acordo com os dados apresentados no gráfico, o valor mínimo é de 2.00, máximo de 10.00, média de 5.4345 e desvio padrão de 2.40805 (Gráfico 10).

Os alunos-atletas têm uma boa percepção da Gestão Escolar (GE).

### Gráfico 10

*Dimensão Gestão Escolar (GE).*

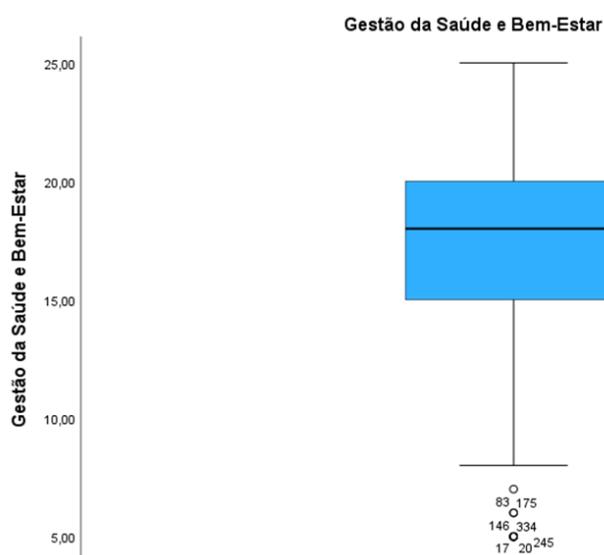


Na dimensão da Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE), o valor mínimo é de 5.00, o valor máximo para a Gestão Saúde e do Bem-Estar é de 25.00 e a média é de 17.8542. O desvio padrão é de 4.44933 (Gráfico 11).

Os alunos-atletas têm uma boa percepção da Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE).

## Gráfico 11

*Dimensão Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE).*



Se correlacionarmos as 3 dimensões (Tabela 10).

## Tabela 10

*Correlação entre as dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar, Gestão da Saúde e do Bem-Estar.*

		Gestão Desportiva	Gestão Escolar	Gestão da Saúde e do Bem-Estar
Gestão Desportiva	Correlação de Pearson	1	.129*	.474**
	Sig. (2 extremidades)		.018	<.001
	N	336	336	336
Gestão Escolar	Correlação de Pearson	.129*	1	-.045
	Sig. (2 extremidades)	.018		.413
	N	336	336	336
Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Correlação de Pearson	.474**	-.045	1
	Sig. (2 extremidades)	<.001	.413	
	N	336	336	336
*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).				
**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).				

Podemos observar que a Gestão Desportiva possui uma correlação positiva significativa com a Gestão da Saúde e do Bem-Estar ( $r = .474, p < .01$ ), indicando que essas duas áreas estão relacionadas de forma positiva e significativa.

A Gestão Desportiva possui uma correlação positiva fraca com a Gestão Escolar ( $r = .129, p = .018$ ), indicando que essas duas áreas também estão relacionadas de forma positiva, mas de maneira mais fraca e menos significativa.

A Gestão da Saúde e do Bem-Estar não possui uma correlação significativa com a Gestão Escolar ( $r = -.045, p = .413$ ), indicando que essas duas áreas não estão relacionadas de forma significativa.

Em resumo, a Gestão Desportiva está mais intimamente relacionada com a Gestão da Saúde e do Bem-Estar, enquanto a Gestão Escolar não possui uma forte ligação com as outras dimensões.

Se analisarmos as 3 dimensões, de acordo com tipo de integração na UAARE (Tabela 11) podemos observar que os alunos-atletas de Nível I com estatuto de alto rendimento têm uma média de 24.6437 na Gestão Desportiva, 5.4253 na Gestão Escolar e 18.0115 na Gestão da Saúde e do Bem-Estar. Os alunos-atletas de Nível II que integram a seleção nacional ou outras representações desportivas nacionais têm uma média de 24.5238 na Gestão Desportiva, 4.9603 na Gestão Escolar e 17.4048 na Gestão da Saúde e do Bem-Estar.

Por fim, os alunos-atletas de Nível III, alunos com potencial talento desportivo têm uma média de 25.6757 na Gestão Desportiva, 5.9189 na Gestão Escolar e 18.0180 na Gestão da Saúde e do Bem-Estar. Já os alunos-atletas integrados noutras situações têm uma média de 26.0000 na Gestão Desportiva, 5.8182 na Gestão Escolar e 19.7273 na Gestão da Saúde e do Bem-Estar.

No único caso de outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros), apresenta uma média de 27.0000 na Gestão Desportiva, uma média de 8.0000 na Gestão Escolar e uma média de 22.0000 na Gestão da Saúde e do Bem-Estar.

Ao analisar os totais de cada categoria, podemos observar que a média geral para a Gestão Desportiva é de 24.9911, para a Gestão Escolar é de 5.4345 e para a Gestão da Saúde e do Bem-Estar é de 17.8542.

**Tabela 11**

*Correlação entre as Dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar e Gestão da Saúde e do Bem-estar e o nível de integração na UAARE*

		N	Média	Desvio padrão	Erro Padrão	95% de Intervalo de Confiança para Média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Gestão - Desportiva	Aluno(a)-atleta de Nível I com estatuto de alto rendimento.	87	24.6437	3.80629	.40808	23.8324	25.4549	12.00	30.00
	Aluno(a)-atleta de Nível II que integra a seleção nacional ou outras representações desportivas nacionais.	126	24.5238	3.61931	.32243	23.8857	25.1619	7.00	30.00
	Aluno(a)-atleta de Nível III com potencial talento desportivo.	111	25.6757	3.14256	.29828	25.0846	26.2668	18.00	30.00
	Aluno(a)-atleta noutras situações.	11	26.0000	2.96648	.89443	24.0071	27.9929	19.00	30.00
	Outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros).	1	27.0000	.	.	.	.	27.00	27.00
	Total	336	24.9911	3.52516	.19231	24.6128	25.3694	7.00	30.00
Gestão - Escolar	Aluno(a)-atleta de Nível I com estatuto de alto rendimento.	87	5.4253	2.37542	.25467	4.9190	5.9316	2.00	10.00
	Aluno(a)-atleta de Nível II que integra a seleção nacional ou outras representações desportivas nacionais.	126	4.9603	2.32000	.20668	4.5513	5.3694	2.00	10.00
	Aluno(a)-atleta de Nível III com potencial talento desportivo.	111	5.9189	2.43883	.23148	5.4602	6.3777	2.00	10.00
	Aluno(a)-atleta noutras situações.	11	5.8182	2.60070	.78414	4.0710	7.5654	2.00	10.00
	Outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros).	1	8.0000	.	.	.	.	8.00	8.00
	Total	336	5.4345	2.40805	.13137	5.1761	5.6929	2.00	10.00
Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Aluno(a)-atleta de Nível I com estatuto de alto rendimento.	87	18.0115	4.63178	.49658	17.0243	18.9987	5.00	25.00
	Aluno(a)-atleta de Nível II que integra a seleção nacional ou	126	17.4048	4.29358	.38250	16.6477	18.1618	5.00	25.00

outras representações desportivas nacionais.									
Aluno(a)-atleta de Nível III com potencial talento desportivo.	111	18.0180	4.50854	.42793	17.1700	18.8661	5.00	25.00	
Aluno(a)-atleta noutras situações.	11	19.7273	4.00227	1.20673	17.0385	22.4160	14.00	25.00	
Outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros).	1	22.0000	.	.	.	.	22.00	22.00	
Total	336	17.8542	4.44933	.24273	17.3767	18.3316	5.00	25.00	

Se correlacionarmos o nível de integração nas UAARE e as Dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar e Gestão da Saúde e do Bem-estar.

Na Gestão Desportiva, a média das avaliações na Gestão Desportiva varia entre 24.5238 e 26.0000. O desvio padrão demonstra a dispersão dos dados em torno da média, sendo mais elevado para aluno(a)-atleta de Nível III (3.14256) e menor para aluno(a)-atleta noutras situações (2.96648). Os valores mínimos e máximos indicam a amplitude das avaliações. Os alunos-atletas noutras situações apresentam o mínimo mais alto (19.00), enquanto os alunos-atletas de Nível II tem o máximo mais baixo (7.00). O erro padrão é menor para os alunos-atletas noutras situações (0.89443), este valor reflete a precisão das médias amostrais em relação à população.

Na Gestão Escolar, nota-se uma tendência nos alunos-atletas de Nível II apresentam médias mais baixas na avaliação da Gestão Escolar. O erro padrão é menor para os alunos-atletas de Nível II (0.20668), indicando maior precisão nas médias amostrais. Os valores mínimo e máximo são consistentes entre as categorias, indicando uma faixa relativamente estreita de avaliações na Gestão Escolar.

Na Gestão da Saúde e do Bem-Estar, há uma variação mais ampla nas avaliações dos alunos-atleta noutras situações (14.00 a 25.00) em comparação com os outros níveis. O erro padrão é menor para os alunos-atletas de Nível II (0.38250), sugerindo uma maior precisão nas estimativas das médias amostrais. Observa-se que a única entrada para Outros Agentes Desportivos (22.00) na categoria de Gestão Saúde Bem-Estar é superior às médias dos alunos-atletas, indicando uma possível diferença significativa nas avaliações.

Os alunos-atletas de Nível III podem perceber a gestão escolar de maneira menos favorável.

Se analisarmos o género nas diferentes dimensões, na Gestão Desportiva, a média de pontuação para o género feminino foi de 25.3232, com um desvio padrão de 3.04755 e um erro de média padrão de .23797. Para o género masculino, a média foi de 24.6901, com um desvio padrão de 3.91571 e um erro de média padrão de .29944.

Na dimensão da Gestão Escolar, a média de pontuação para o género feminino foi de 5.4451, com um desvio padrão de 2.41481 e um erro de média padrão de .18857. Para o género masculino, a média foi de 5.4386, com um desvio padrão de 2.40845 e um erro de média padrão de .18418.

Por fim, na dimensão Gestão da Saúde e do Bem-Estar, a média de pontuação para o género feminino foi de 17.7744, com um desvio padrão de 4.48217 e um erro de média padrão de .35000. Para o género masculino, a média foi de 17.9298, com um desvio padrão de 4.44255 e um erro de média padrão de .33973.

## **Tabela 12**

*Estatística descritiva das dimensões Gestão Desportiva, Gestão Escolar e Gestão da Saúde e do Bem-Estar, de acordo com o género.*

	<b>Género</b>	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio Padrão</b>	<b>Erro de média padrão</b>
Gestão Desportiva	Feminino	164	25.3232	3.04755	.23797
	Masculino	171	24.6901	3.91571	.29944
Gestão Escolar	Feminino	164	5.4451	2.41481	.18857
	Masculino	171	5.4386	2.40845	.18418
Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Feminino	164	17.7744	4.48217	.35000
	Masculino	171	17.9298	4.44255	.33973

Se analisarmos os resultados (Tabela 12), as raparigas tendem a perceber a Gestão Desportiva de maneira mais positiva, em comparação com os rapazes. O desvio padrão para rapazes (3.91571) mais alto para os do que para raparigas (3.04755), sugere uma maior variabilidade nas avaliações dos rapazes em relação à média o que pode indicar que as perceções dos rapazes em relação à gestão desportiva são mais dispersas.

Na Gestão Escolar, as médias são muito semelhantes entre rapazes e raparigas o que significa que a perceção é muito semelhante.

Na Gestão da Saúde e do Bem-Estar, as avaliações são consistentes e precisas tanto para rapazes quanto para raparigas indicando uma perceção positiva.

**Tabela 13**

*Correlação entre a Gestão Desportiva, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola.*

		Gestão Desportiva	Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Nº de horas de treino semanais:	Nº de horas de estudo semanais fora da escola:
Gestão Desportiva	Correlação de Pearson	1			
	Sig. (2 extremidades)				
	N	336			
Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Correlação de Pearson	-.107*	1		
	Sig. (2 extremidades)	.049			
	N	336	336	335	
Nº de horas de treino semanais:	Correlação de Pearson	-.001	.022	1	
	Sig. (2 extremidades)	.987	.692		
	N	335	335	335	
Nº de horas de estudo semanais fora da escola:	Correlação de Pearson	.012	-.060	.455**	1
	Sig. (2 extremidades)	.831	.273	<.001	
	N	336	336	335	336
*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).					
**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).					

Se correlacionarmos (Tabela 13) as variáveis relacionadas com a Gestão Desportiva, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola.

Parece haver uma relação entre a Gestão Desportiva e tempo de deslocação fraca e negativa ( $r = -.107$ ,  $p = .049$ ) que sugere poder existir a tendência de um menor envolvimento com a Gestão Desportiva quando os tempos de deslocação são maiores, ainda que esta relação não seja muito evidente no resultado estatístico e deverá ser interpretada com cautela.

Não foi encontrada uma correlação significativa entre Gestão Desportiva e número de horas de treino semanais ( $r = -.001, p = .987$ ) ou número de horas de estudo semanais fora da escola ( $r = .012, p = .831$ ).

A correlação entre tempo de deslocação e número de horas de treino semanais também não foi significativa ( $r = -.022, p = .692$ ), indicando que o tempo de deslocação não afeta o número de horas de treino semanais.

No entanto, foi encontrada uma correlação significativa e positiva entre o número de horas de treino semanais e o número de horas de estudo semanais fora da escola ( $r = .455, p < .001$ ). Isso sugere que os alunos que treinam mais horas por semana também tendem a dedicar mais horas de estudo fora da escola.

#### **Tabela 14**

*Correlação entre a Gestão Escolar, tempo de deslocação, local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola.*

		Gestão Escolar	Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Nº de horas de treino semanais:	Nº de horas de estudo semanais fora da escola:
Gestão Escolar	Correlação de Pearson	1			
	Sig. (2 extremidades)				
	N	336			
Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Correlação de Pearson	-.016	1		
	Sig. (2 extremidades)	.772			
	N	336	336		
Nº de horas de treino semanais:	Correlação de Pearson	-.071	.022	1	
	Sig. (2 extremidades)	.192	.692		
	N	335	335	335	
Nº de horas de estudo semanais fora da escola:	Correlação de Pearson	.128*	-.060	.455**	1
	Sig. (2 extremidades)	.019	.273	<.001	

	N	336	336	335	336
*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).					
**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).					

Relativamente à Gestão Escolar (Tabela 14), a correlação entre as variáveis relacionadas com a Gestão Escolar, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola, a correlação entre Gestão Escolar e o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE é de  $-0.016$ , o que indica uma correlação muito fraca e não significativa.

A correlação entre a gestão escolar e o número de horas de treino semanais indica uma correlação inexistente, dado o valor muito próximo de 0 ( $r = -0.071, p = .192$ ). A correlação entre Gestão Escolar e o número de horas de estudo semanais fora da escola é mostra uma correlação fraca, mas significativa ( $r = .128, p = .019$ ). A correlação entre o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE e o número de horas de treino semanais uma correlação fraca e não significativa ( $r = .022, p = .692$ ). A correlação entre o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE e o número de horas de estudo semanais fora da escola indica uma correlação fraca e não significativa ( $r = -0.060, p = .273$ ).

A correlação entre o número de horas de treino semanais e o número de horas de estudo semanais fora da escola mostra uma correlação moderada e significativa no nível de 0,01. ( $r = .455, p = <.001$ ).

Em resumo, os dados da tabela indicam que a Gestão Escolar não está correlacionada significativamente com o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE e com o número de horas de treino semanais. No entanto, existe uma correlação significativa fraca entre a Gestão Escolar e o número de horas de estudo fora da escola, assim como uma correlação moderada significativa entre o número de horas de treino semanais e o número de horas de estudo semanais fora da escola.

**Tabela 15**

*Correlação entre a Gestão da Saúde e do Bem-Estar, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola.*

		Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Nº de horas de treino semanais:	Nº de horas de estudo semanais fora da escola:
Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Correlação de Pearson	1			
	Sig. (2 extremidades)				
	N	336			
Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos)	Correlação de Pearson	-.039	1		
	Sig. (2 extremidades)	.480			
	N	336	336		
Nº de horas de treino semanais:	Correlação de Pearson	.034	.022	1	
	Sig. (2 extremidades)	.539	.692		
	N	335	335	335	
Nº de horas de estudo semanais fora da escola:	Correlação de Pearson	-.001	-.060	.455**	1
	Sig. (2 extremidades)	.979	.273	<.001	
	N	336	336	335	336

\*\* . A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).

Relativamente à correlação das variáveis da Gestão da Saúde e do Bem-Estar (Tabela 15), tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola, observando as variáveis que apresentam correlação estatística entre si, verificamos que não existe uma correlação entre o número de horas de treino semanais e a Gestão da Saúde e do Bem-Estar ( $r = .034$ ,  $p = .539$ ).

Existe uma correlação positiva moderada entre o número de horas de estudo semanais fora da escola e a gestão da saúde e do bem-estar ( $r = .455$ ,  $p < .001$ ). Essa correlação é estatisticamente significativa no nível de confiança de 0,01 (2 extremidades), o que indica

que quanto maior o número de horas de estudo fora da escola, maior é a gestão de saúde e bem-estar.

Em resumo, os resultados sugerem que o número de horas de estudo semanais fora da escola está positivamente relacionado com a gestão de saúde e bem-estar, enquanto o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE e o número de horas de treino semanais não mostram uma relação significativa com a gestão da saúde e do bem-estar. As restantes relações não atingiram critério para se dizerem correlacionadas.

**Tabela 16**

*Correção entre a idade (em anos) e as três dimensões do modelo.*

		Idade em anos	Gestão Desportiva	Gestão Escolar	Gestão da Saúde e do Bem-Estar
Idade em anos	Correlação de Pearson	1			
	Sig. (2 extremidades)				
	N	336			
Gestão Desportiva	Correlação de Pearson	-.110*	1		
	Sig. (2 extremidades)	.045			
	N	336	336		
Gestão Escolar	Correlação de Pearson	-.088	.129*	1	
	Sig. (2 extremidades)	.109	.018		
	N	336	336	336	
Gestão da Saúde e do Bem-Estar	Correlação de Pearson	-.050	.474**	-.045	1
	Sig. (2 extremidades)	.364	<.001	.413	
	N	336	336	336	336
*. A correlação é significativa no nível 0.05 (2 extremidades).					
**. A correlação é significativa no nível 0.01 (2 extremidades).					

Por fim, se correlacionarmos a idade (em anos) com as três dimensões do modelo (Tabela 16), podemos observar as seguintes correlações:

A idade em anos não apresenta uma correlação significativa com nenhuma das variáveis. Existe uma correlação negativa não significativa entre a idade e a gestão desportiva ( $r = -.110, p = .045$ )

Existe uma correlação negativa não significativa entre a idade e a gestão escolar ( $r = -.088, p = .109$ ).

Existe uma correlação negativa não significativa entre a idade e a gestão da saúde e do bem-estar ( $r = -.050, p = .364$ ).

Existe uma correlação positiva significativa entre a gestão desportiva e a gestão escolar ( $r = .129, p = .018$ ).

Existe uma correlação positiva significativa entre a gestão desportiva e a gestão saúde e do bem-estar. ( $r = .474, p = < .001$ ).

Existe uma correlação não significativa entre a gestão escolar e a ( $r = -.045, p = .413$ ).

Não há uma correlação significativa entre a gestão escolar e a idade ( $r = -.088, p = .109$ ).

Não há uma correlação significativa entre a gestão saúde bem-estar e a idade ( $r = -.050, p = .364$ ).

Existe uma correlação positiva significativa entre a gestão saúde bem-estar e a gestão desportiva ( $r = .474, p = < .001$ ).

Existe uma correlação positiva significativa entre a gestão saúde bem-estar e a gestão escolar ( $r = .413, p = .336$ ).

Portanto, podemos verificar que a gestão desportiva e a gestão saúde bem-estar estão positivamente correlacionadas, enquanto a idade não apresenta correlação significativa com nenhuma das variáveis.

### **3.4 - Barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE na perspetiva dos alunos**

Procurou-se identificar as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE, segundo a perspetiva dos alunos.

De acordo com os dados recolhidos, na questão colocada em que os alunos puderam identificar até 5 fatores que facilitam a sua carreira dual, visualizando a nuvem de palavras (Figura 8), associadas às respostas evidenciaram-se duas palavras: “apoio” e “professores”.



Dentro dos temas identificados surgirão nove categorias: “projeto UAARE”, “apoio ao estudo”, “adaptação curricular”, “gestão das faltas das aulas”, “professores”, “treinadores”, “colegas de treino, amigos”, “apoio psicológico” e “clube”.

**Tabela 17**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira, de acordo com o sexo dos participantes.*

	Feminino	Masculino
<b>1. UAARE - Escola</b>	53%	47%
1.1. Projeto UAARE	60%	40%
1.2. Apoio ao estudo	52%	48%
1.3. Adaptação curricular	57%	43%
1.4. Gestão das faltas	49%	51%
1.5. Professores	58%	42%
<b>2. Conciliação escola-desporto</b>	41%	59%
<b>3. Família</b>	52%	48%
<b>4. Fatores intrínsecos</b>	48%	52%
<b>5. Infraestruturas - Condições</b>	68%	32%
<b>6. Rendimento desportivo</b>	52%	48%
6.1. Treinadores	59%	41%
6.2. Colegas de treino/ amigos	46%	54%
6.3. Apoio psicológico	53%	47%
6.4. Clube	50%	50%
<b>7. Não responde</b>	89%	11%

Relativamente aos temas (Tabela 17), a maioria das raparigas respondeu “não sei/não responde” (89%) e destacaram o tema “infraestruturas-condições” (68%). Os rapazes destacam o tema, “conciliação escola-desporto” (58%) e os “fatores intrínsecos” (52%).

Particularizando dois dos temas que apresentam sub-categorias:

No tema “UAARE-escola” as raparigas destacam o “Projeto UAARE” (60%) e os “professores” (58%), os rapazes a “Gestão das faltas” (51%).

No tema “Rendimento desportivo”, as raparigas destacam os “Treinadores” (59%) enquanto os rapazes o “Clube” (50%).

**Tabela 18**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira dual, de acordo com o nível de integração na UAARE.*

	Nível I (alto rendimento)	Nível II (seleção nacional)	Nível III (potencial talento desportivo)	Outras
<b>1. UAARE - Escola</b>	28%	38%	32%	2%
1.1. Projeto UAARE	27%	45%	27%	1%
1.2. Apoio ao estudo	26%	45%	29%	0%
1.3. Adaptação curricular	27%	32%	40%	2%
1.4. Gestão das faltas	22%	34%	43%	1%
1.5. Professores	39%	31%	23%	7%
<b>2. Conciliação escola-desporto</b>	33%	42%	25%	0%
<b>3. Família</b>	22%	43%	32%	3%
<b>4. Fatores intrínsecos</b>	27%	43%	27%	3%
<b>5. Infraestruturas - Condições</b>	29%	38%	33%	0%
<b>6. Rendimento desportivo</b>				
6.1. Treinadores	19%	39%	22%	20%
6.2. Colegas de treino/ amigos	26%	14%	59%	1%
6.3. Apoio psicológico	6%	53%	38%	3%
6.4. Clube	50%	35%	15%	0%
<b>7. Não responde</b>	28%	51%	17%	44%

Quando analisamos os resultados, tendo em conta o nível de integração na UAARE (Tabela 18), verificamos que no tema “UAARE - Escola”, os alunos-atletas integrados com Nível I (estatuto de alto rendimento, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro) identificam e destacam o clube no tema “Rendimento desportivo” com 50% das respostas e os professores (39%) como dois dos facilitadores da carreira dual.

Os alunos-atletas integrados com Nível II (integram seleções nacionais ou outras representações desportivas nacionais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 45/2013, de 5 de abril) identificam e destacam no tema “rendimento desportivo” o “Apoio psicológico” (53%) seguindo-se uma percentagem significativa de “não respondem” (50%).

Por fim os alunos-atletas que foram integrados com Nível III (com potencial talento desportivo) destacam no tema “rendimento desportivo” a sub-categoria “Colegas de

treino/ amigos” (59%), seguindo-se no tema “UAARE-Escola” o destaque da “Gestão das faltas” (43%) e a “Adaptação curricular” (40%).

**Tabela 19**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos que facilitam a carreira dual, de acordo com o ano de escolaridade.*

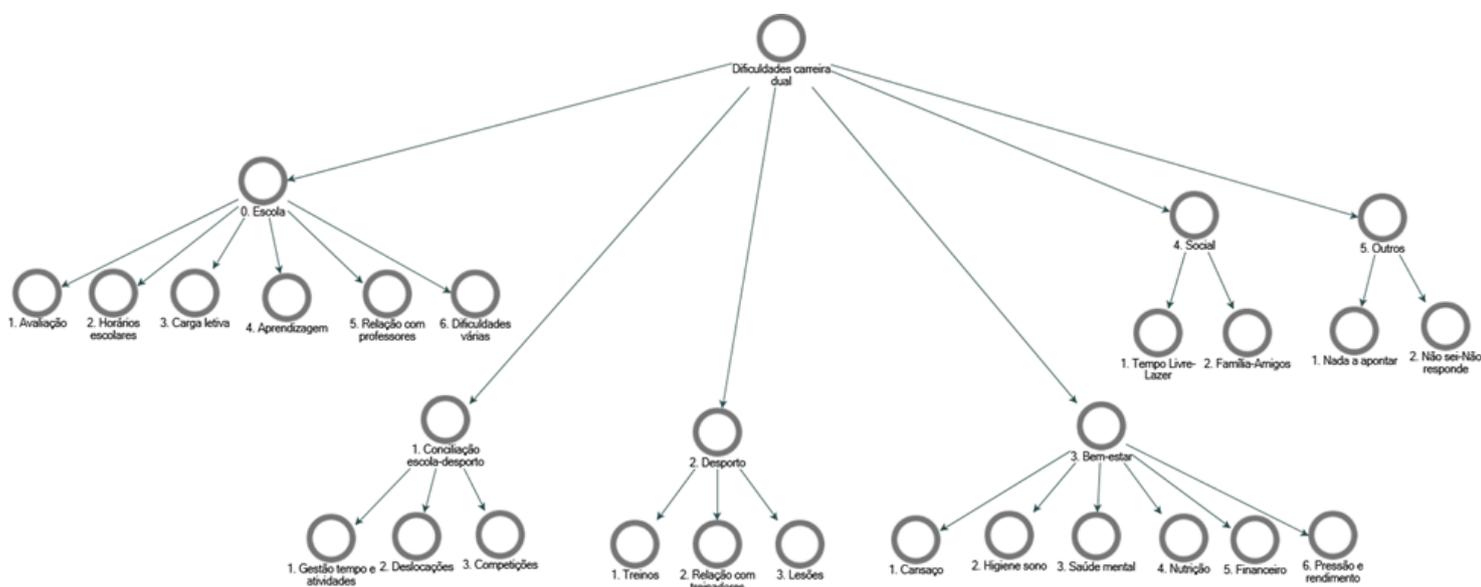
	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º A	10º B	10º C	11º A	11º B	11º C	12º A	12º B	12º C
<b>1. UAARE - Escola</b>	5%	0%	8%	8%	5%	17%	7%	4%	12%	3%	5%	20%	2%	2%
1.1. Projeto UAARE	6%	0%	2%	11%	16%	19%	11%	0%	11%	3%	0%	17%	3%	1%
1.2. Apoio ao estudo	2%	1%	12%	9%	1%	15%	6%	6%	11%	3%	4%	26%	3%	1%
1.3. Adaptação curricular	5%	0%	7%	7%	3%	22%	5%	4%	12%	9%	3%	21%	0%	1%
1.4. Gestão das faltas	3%	1%	4%	2%	15%	21%	6%	2%	15%	4%	7%	18%	1%	0%
1.5. Professores	7%	0%	19%	11%	11%	9%	5%	6%	9%	1%	1%	13%	4%	5%
<b>2. Conciliação escola-desporto</b>	0%	3%	0%	10%	11%	17%	6%	6%	5%	9%	0%	21%	8%	5%
<b>3. Família</b>	1%	0%	10%	9%	0%	23%	3%	0%	29%	2%	1%	16%	1%	5%
<b>4. Fatores intrínsecos</b>	5%	3%	8%	16%	9%	19%	2%	3%	5%	5%	0%	18%	5%	3%
<b>5. Infraestruturas - Condições</b>	0%	0%	0%	2%	36%	4%	0%	0%	24%	0%	5%	28%	0%	0%
<b>6. Rendimento desportivo</b>	6%	1%	7%	14%	10%	12%	3%	4%	9%	1%	4%	23%	3%	5%
6.1. Treinadores	16%	2%	12%	5%	6%	11%	1%	0%	8%	2%	0%	27%	2%	7%
6.2. Colegas de treino/ amigos	0%	0%	6%	24%	18%	13%	1%	6%	2%	5%	1%	17%	1%	6%
6.3. Apoio psicológico	3%	0%	4%	13%	5%	13%	8%	5%	11%	3%	1%	28%	5%	2%
6.4. Clube	15%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	35%	15%	0%	15%	5%	15%
<b>7. Não responde</b>	0%	28%	0%	4%	2%	38%	2%	0%	19%	0%	0%	2%	4%	0%

*Legenda: A = Curso Científico-Humanístico, B = Curso Profissional, C = Outro Curso*



**Figura 11**

*Temas, categorias e subcategorias emergentes da questão colocada aos participantes sobre as dificuldades da carreira dual.*



Dentro dos temas identificados (Figura 11) surgirão vinte e duas categorias: “avaliação”, “horários”, “carga letiva”, “aprendizagem”, “relação com os professores”, “dificuldades várias”, “gestão tempo e atividades”, “deslocações”, “competições”, “treinos”, “relação com treinadores”, “lesões”, “cansaço”, “higiene”, sono”, “saúde mental”, “nutrição”, “financeiro”, “pressão e rendimento”, “Nada a responder” e “Não sei/Não responde”.

**Tabela 20**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com o sexo dos participantes.*

	Feminino	Masculino
<b>Dificuldades carreira dual</b>	55%	45%
<b>0. Escola</b>	54%	46%
0.1. Avaliação	60%	40%
0.2. Horários escolares	48%	52%
0.3. Carga letiva	44%	56%
0.4. Aprendizagem	66%	34%
0.5. Relação com professores	46%	54%
0.6. Dificuldades várias	49%	51%
<b>1. Conciliação escola-desporto</b>	59%	41%
1.1. Gestão tempo e atividades	60%	40%
1.2. Deslocações	45%	55%
1.3. Competições	65%	35%
<b>2. Desporto</b>	38%	62%
2.1. Treinos	35%	65%
2.2. Relação com treinadores	67%	33%
2.3. Lesões	43%	57%
<b>3. Bem-estar</b>	61%	39%
3.1. Cansaço	59%	41%
3.2. Higiene sono	62%	38%
3.3. Saúde mental	49%	51%
3.4. Nutrição	100%	0%
3.5. Financeiro	75%	25%
3.6. Pressão e rendimento	73%	27%
<b>4. Social</b>	50%	50%
4.1 Tempo Livre-Lazer	59%	41%
4.2 Família-Amigos	36%	64%
<b>5. Outros</b>		
5.1. Nada a apontar	14%	86%
5.2. Não sei-Não responde	0%	100%

Relativamente aos temas (Tabela 20), as raparigas destacam o tema “bem-estar” (61%) e “conciliação escola-desporto” (59%) como os dois aspetos que dificultam a sua carreira dual. Os rapazes destacam o tema “desporto” (62%) e o tema “social” (50%).

Particularizando cada um dos 5 temas:

No tema “escola”, as alunas destacaram a “avaliação” e a “aprendizagem”. Os rapazes a carga letiva (56%), a relação com os professores (54%) e os horários escolares (52%).

No tema “conciliação escola-desporto”, as raparigas destacaram de forma equivalente “gestão tempo e atividades” (60%) e “competições” (60%). Os rapazes destacam as “deslocações” (55%).

No tema “desporto” as raparigas destacaram a “relação com treinadores” (67%) e os rapazes, os “treinos” (65%).

No tema “bem-estar” as raparigas evidenciaram a “nutrição” (100%), o aspeto financeiro (75%) e a pressão e rendimento (73%) e os rapazes a “saúde-mental” (51%) e o cansaço (49%).

No tema “Social”, as raparigas destacaram o “tempo livre-lazer” (59%), os rapazes a “família-amigos” (64%).

**Tabela 21**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com o nível de integração na UAARE.*

	Nível I (alto rendimento)	Nível II (seleção nacional)	Nível III (potencial talento desportivo)	Outras
<b>Dificuldades carreira dual</b>	25%	42%	30%	3%
<b>0. Escola</b>	29%	36%	31%	3%
0.1. Avaliação	25%	33%	40%	1%
0.2. Horários escolares	39%	15%	44%	2%
0.3. Carga letiva	16%	42%	38%	4%
0.4. Aprendizagem	27%	53%	15%	6%
0.5. Relação com professores	42%	27%	24%	6%
0.6. Dificuldades várias	36%	55%	8%	1%
<b>1. Conciliação escola-desporto</b>	18%	50%	29%	2%
1.1. Gestão tempo e atividades	24%	40%	32%	3%
1.2. Deslocações	18%	29%	50%	2%
1.3. Competições	0%	98%	2%	0%
<b>2. Desporto</b>	12%	38%	46%	4%
2.1. Treinos	13%	32%	51%	5%
2.2. Relação com treinadores	0%	75%	25%	0%
2.3. Lesões	29%	71%	0%	0%
<b>3. Bem-estar</b>	26%	44%	29%	1%
3.1. Cansaço	19%	48%	31%	2%
3.2. Higiene sono	14%	31%	55%	0%
3.3. Saúde mental	35%	18%	45%	2%
3.4. Nutrição	0%	0%	100%	0%
3.5. Financeiro	40%	45%	15%	0%
3.6. Pressão e rendimento	22%	70%	8%	0%
<b>4. Social</b>	31%	44%	24%	2%
4.1 Tempo Livre-Lazer	28%	41%	29%	3%
4.2 Família-Amigos	36%	47%	17%	0%
<b>5. Outros</b>				
5.1. Nada a apontar	49%	18%	25%	8%
5.2. Não sei-Não responde	40%	20%	40%	0%

Quando analisamos os resultados tendo em conta o nível de integração na UAARE (Tabela 21), verificamos que no tema “escola”, os alunos-atletas integrados com Nível I (estatuto de alto rendimento, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro) identificam e destacam a relação com os professores (42%) e os horários escolares (39%) como duas das dificuldades. Relativamente ao tema “conciliação escola-desporto”, os alunos identificam a “gestão do tempo e atividades” (24%). No tema “desporto” destacaram as lesões (29%). No tema “bem-estar” os alunos identificaram o aspeto financeiro (40%) e a saúde mental (35%) como as principais dificuldades. No tema “social” identificaram a “família-amigos” (36%).

Os alunos-atletas integrados com Nível II (integram seleções nacionais ou outras representações desportivas nacionais, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 45/2013, de 5 de abril) identificam a aprendizagem (53%) e a carga letiva (42%) como as principais dificuldades no tema “escola”. No tema “conciliação escola-desporto”, identificaram as competições (98%) e a “gestão do tempo e atividades” (40%). No tema “desporto” identificaram a “relação com os treinadores” (78%) e as lesões (71%) como as principais dificuldades. No tema “bem-estar” os alunos destacaram as dificuldades associadas à “pressão e rendimento” das restantes dificuldades. No tema “social” as respostas identificam as questões associadas ao “tempo livre-lazer”(41%) e “família-amigos” (47%).

Por fim, os alunos-atletas que foram integrados com Nível III (com potencial talento desportivo) identificam os horários escolares (44%) e a avaliação (40%) como as duas principais dificuldades no tema “escola”. No tema “conciliação escola-desporto”, os alunos consideram que as “deslocações” (50%) são a principal dificuldade. No tema “desporto” os “treinos” (51%) são a principal dificuldade. No tema “Bem-estar” a “nutrição” (100%) é a principal dificuldade encontrada. No tema “social” o “tempo livre-lazer” é a principal dificuldade identificada.

**Tabela 22**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos dos fatores que dificultam a carreira dual, de acordo com a escolaridade.*

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º A	10º B	10º C	11º A	11º B	11º C	12º A	12º B	12º C
<b>Dificuldades carreira dual</b>	1%	1%	7%	9%	10%	19%	5%	4%	18%	2%	2%	16%	5%	2%
<b>0. Escola</b>	1%	1%	5%	8%	8%	25%	5%	4%	15%	2%	1%	15%	9%	1%
0.1. Avaliação	0%	1%	1%	8%	17%	35%	0%	3%	19%	4%	1%	12%	1%	0%
0.2. Horários escolares	8%	0%	17%	6%	3%	13%	15%	10%	12%	3%	0%	0%	13%	0%
0.3. Carga letiva	1%	3%	6%	10%	8%	20%	10%	6%	9%	1%	5%	7%	13%	0%
0.4. Aprendizagem	0%	0%	0%	2%	1%	28%	4%	1%	22%	0%	0%	37%	2%	1%
0.5. Relação com professores	0%	0%	6%	11%	5%	23%	0%	3%	12%	0%	0%	12%	27%	0%
0.6. Dificuldades várias	0%	0%	15%	18%	0%	5%	0%	0%	14%	3%	0%	34%	4%	7%
<b>1. Conciliação escola-desporto</b>	1%	2%	4%	10%	11%	19%	5%	6%	20%	2%	1%	13%	1%	5%
1.1. Gestão tempo e atividades	1%	3%	2%	12%	7%	26%	3%	6%	25%	3%	2%	6%	1%	2%
1.2. Deslocações	0%	0%	16%	4%	24%	16%	5%	0%	18%	2%	0%	9%	5%	0%
1.3. Competições	0%	0%	0%	10%	10%	1%	7%	12%	7%	0%	0%	35%	0%	17%
<b>2. Desporto</b>	6%	0%	7%	11%	17%	12%	4%	0%	7%	3%	2%	30%	1%	0%
2.1. Treinos	6%	0%	8%	11%	19%	13%	5%	0%	0%	4%	3%	33%	0%	0%
2.2. Relação com treinadores	0%	0%	0%	25%	0%	0%	0%	0%	67%	0%	0%	8%	0%	0%
2.3. Lesões	14%	0%	0%	0%	14%	29%	0%	0%	0%	0%	0%	29%	14%	0%
<b>3. Bem-estar</b>	1%	0%	16%	5%	7%	10%	7%	0%	28%	0%	1%	22%	1%	1%
3.1. Cansaço	3%	0%	1%	5%	3%	16%	15%	0%	34%	1%	0%	16%	5%	1%
3.2. Higiene sono	10%	0%	21%	14%	14%	0%	41%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3.3. Saúde mental	0%	0%	39%	1%	10%	15%	3%	0%	0%	0%	0%	29%	0%	2%
3.4. Nutrição	0%	0%	50%	0%	0%	0%	50%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
3.5. Financeiro	0%	0%	0%	0%	35%	25%	0%	0%	15%	0%	0%	25%	0%	0%
3.6. Pressão e rendimento	0%	0%	2%	8%	0%	3%	0%	1%	60%	0%	3%	23%	0%	0%
<b>4. Social</b>	2%	2%	5%	10%	17%	12%	4%	7%	16%	0%	5%	16%	4%	0%
4.1 Tempo Livre-Lazer	3%	3%	8%	15%	16%	11%	4%	2%	10%	0%	8%	21%	0%	0%
4.2 Família-Amigos	0%	0%	2%	3%	19%	14%	5%	13%	25%	0%	0%	9%	10%	0%
<b>5. Outros</b>														
5.1. Nada a apontar	0%	0%	9%	22%	38%	16%	4%	0%	0%	3%	0%	4%	0%	5%
5.2. Não sei-Não responde	0%	0%	0%	20%	40%	0%	10%	0%	20%	10%	0%	0%	0%	0%

*Legenda:* A = Curso Científico-Humanístico, B = Curso Profissional, C = Outro Curso

Se analisarmos os resultados por ano de escolaridade (Tabela 22), verificamos que no 2º ciclo de escolaridade (5º e 6º ano), no tema “escola” as questões associadas aos “horários escolares” e à “carga letiva” são as principais dificuldades identificadas. No 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano) os “horários” e a “carga letiva” também são identificados como as principais dificuldades, mas também a relação com os professores e a avaliação. No ensino secundário (10º, 11º e 12º), a “avaliação” e a “aprendizagem” são as dificuldades que se destacam.

No tema “conciliação escola-desporto” as principais dificuldades são identificadas pelos alunos-atletas do ensino secundário e estão associadas à “gestão tempo e atividades” no 10º e 11º anos, cursos Científico-Humanísticos e “competições” no 12º ano.

No tema “desporto”, os “treinos” são identificados como uma dificuldade para os alunos que frequentam o 12º ano do curso Científico-Humanístico, a “relação com os treinadores” é apontada como a principal dificuldade no 8º ano de escolaridade e no 11º ano do do curso Científico-Humanístico

No tema “bem-estar” o “cansaço” é apontado como uma dificuldade 11º ano do curso Científico-Humanístico, a “higiene e sono” no 10º ano do curso Profissional, a “saúde mental” e a “nutrição” são identificadas no 7º ano como duas das dificuldades, sendo que a “nutrição” também é identificada como uma das dificuldades partilhadas pelo 10º ano do curso Profissional. No 11º ano do Curso Profissional, a principal dificuldade identificada é a “pressão e rendimento”.

Por fim, no tema “social” a principal dificuldade identificada está associada no 12º ano do Curso Científico-Humanístico ao “Tempo-livre- lazer”, no 11º ano do Curso Profissional à “família-amigos”.

### **3.5 - Medidas de apoio ao treino e ao estudo sugeridas pelos alunos-atletas para melhorar o modelo UAARE**

Procurámos recolher sugestões dos alunos-atletas que, de acordo com as suas vivências, na sua perspetiva podem contribuir para melhorar este modelo de conciliação. Quando analisamos as respostas, identificaram-se os aspetos que na perspetiva dos alunos podem melhorar o modelo (Figura 12).

**Figura 12**

Nuvem de palavras da questão ‘Aspetos que podem melhorar o funcionamento da UAARE’.



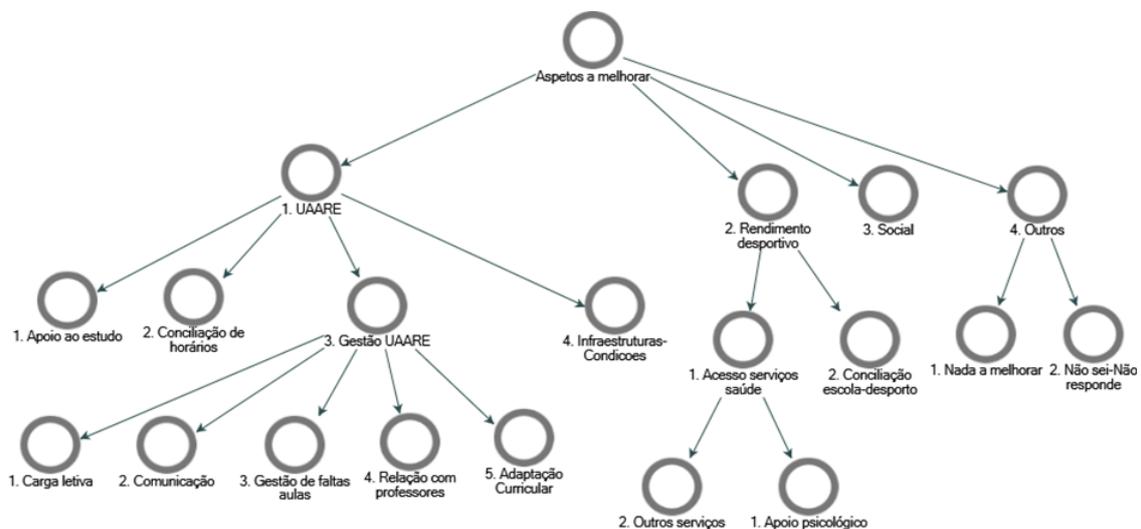
Visualizando a nuvem de palavras (Figura 12), considerando as palavras de presente investigação evidenciaram-se as palavras “Nada”, “professores”, “tempo” e “horário”.

Salientamos que 54 alunos-atletas na sua perspetiva consideram que nada necessita de ser melhorado.

Os resultados emergentes da questão colocada estão ilustrados na Figura 13.

**Figura 13**

*Temas, categorias e subcategorias emergentes da questão colocada aos participantes sobre os aspetos a melhorar na UAARE.*



Os alunos-atletas identificaram possíveis medidas de apoio à carreira dual (Figura 13). Emergirão quatro temas: UAARE; rendimento desportivo; social e outros.

Dentro dos temas identificados surgirão oito categorias (“apoio ao estudo”, “conciliação de horários”, “gestão UAARE”, “infraestruturas”, “acesso a serviço de saúde”, “conciliação escola-desporto”, “nada a melhorar” e “não sei/não responde”) e sete subcategorias (“carga letiva”, “comunicação”, “relação com os professores”, “adaptação curricular”, “apoio psicológico” e “outros serviços”).

O tema UAARE ostenta quatro categorias: (1) Apoio ao estudo; (2) Conciliação de horários; (3) Gestão da UAARE e (4) Infraestruturas.

No tema “Rendimento desportivo” identificaram-se 2 categorias: “acesso a serviços de saúde” e a “conciliação escola-desporto”. No tema “Social” os alunos consideraram que deveriam ter “um pouco mais de tempo livre” e tempo para eles próprios. Mencionaram a palavra “convívio” algumas vezes. Por fim no último tema “Outros”, identificaram-se duas sub-categorias: “Nada a melhorar” e “Não sei/Não responde”. Salientamos que 54 alunos-atletas consideraram que nada necessitava de ser melhorado (professores, tempo e horário).

**Tabela 23**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o sexo dos participantes.*

	Feminino	Masculino
<b>Aspetos a melhorar</b>	58%	42%
<b>1. UAARE</b>	58%	42%
1.1. Apoio ao estudo	62%	38%
1.2. Conciliação de horários	52%	48%
1.3. Gestão UAARE	55%	45%
1.3.1. Carga letiva	75%	25%
1.3.2. Comunicação	25%	75%
1.3.3. Gestão de faltas aulas	53%	47%
1.3.4. Relação com professores	55%	45%
1.3.5. Adaptação Curricular	62%	38%
1.4. Infraestruturas-Condições	81%	19%
<b>2. Rendimento desportivo</b>	62%	38%
2.1. Acesso serviços saúde	69%	31%
2.1.1. Apoio psicológico	75%	25%
2.1.2. Outros serviços	56%	44%
2.2. Conciliação escola-desporto	56%	44%
<b>3. Social</b>	13%	87%
<b>4. Outros</b>		
4.1. Nada a melhorar	39%	61%
4.2. Não sabe-Não responde	16%	84%

Se analisarmos as categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o sexo dos participantes (Tabela 23), destacamos que no tema “UAARE”, as raparigas valorizam como aspeto a melhorar, as “infraestruturas” (81%), a carga letiva (75%) e o “apoio ao estudo” com o mesmo resultado a “adaptação curricular” (62%). Os rapazes destacam como aspeto a melhorar a “comunicação” (75%). No tema “Rendimento Desportivo”, as raparigas destacam o “apoio psicológico” (75%). OS rapazes não destacam nenhum aspeto em particular. No tema “Social” os rapazes destacam este aspeto face às raparigas. No tema “Outros” destacam-se os rapazes com uma percentagem significativa a indicar que consideram “nada a melhorar” (61%) em relação às raparigas (39%).

**Tabela 24**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o nível de integração na UAARE.*

	Nível I (alto rendimento)	Nível II (seleção nacional)	Nível III (potencial talento desportivo)	Outras
<b>Aspetos a melhorar</b>	27%	37%	31%	5%
<b>1. UAARE</b>	<b>29%</b>	<b>33%</b>	<b>34%</b>	<b>5%</b>
1.1. Apoio ao estudo	39%	36%	20%	5%
1.2. Conciliação de horários	38%	25%	32%	4%
1.3. Gestão UAARE	27%	34%	34%	5%
1.3.1. Carga letiva	6%	47%	47%	0%
1.3.2. Comunicação	30%	26%	40%	4%
1.3.3. Gestão de faltas aulas	60%	17%	22%	0%
1.3.4. Relação com professores	39%	24%	31%	6%
1.3.5. Adaptação Curricular	16%	54%	19%	11%
1.4. Infraestruturas-Condições	7%	24%	65%	5%
<b>2. Rendimento desportivo</b>	<b>20%</b>	<b>56%</b>	<b>15%</b>	<b>9%</b>
2.1. Acesso serviços saúde	20%	58%	0%	21%
2.1.1. Apoio psicológico	29%	61%	0%	11%
2.1.2. Outros serviços	0%	53%	0%	47%
2.2. Conciliação escola-desporto	19%	54%	27%	0%
<b>3. Social</b>	<b>0%</b>	<b>87%</b>	<b>13%</b>	<b>0%</b>
<b>4. Outros</b>				
4.1. Nada a melhorar	23%	31%	42%	4%
4.2. Não sabe-Não responde	24%	43%	33%	0%

Se analisarmos as categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com o nível de integração na UAARE (Tabela 24), verificamos que relativamente ao tema “UAARE”, os alunos integrados de acordo com o Nível I, identificaram como aspetos a melhorar: “a gestão das faltas das aulas” (60%), seguindo-se a “relação com professores” (39%), o “Apoio ao estudo” (39%) e a “conciliação de horários” (39%). No que diz respeito ao Nível II, o tema “Social” (87%) é aquele que os alunos consideram que poderia ser melhorado, seguindo-se o “Acesso serviços saúde” (58%) e o “Apoio psicológico” (54%) no tema “Rendimento desportivo”. Os alunos integrados com o Nível

III identificaram as “infraestruturas-condições” (65%), a “carga letiva” (47%) e a “comunicação” (40%) como os aspetos a melhorar no modelo UAARE.

**Tabela 25**

*Matriz de referências de categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com a escolaridade.*

	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º A	10º B	10º C	11º A	11º B	11º C	12º A	12º B	12º C
<b>Aspetos a melhorar</b>	1%	5%	14%	7%	9%	18%	4%	1%	15%	4%	1%	16%	3%	1%
<b>1. UAARE</b>	1%	5%	13%	8%	9%	19%	4%	1%	14%	5%	1%	14%	4%	1%
1.1. Apoio ao estudo	0%	12%	3%	15%	21%	13%	0%	2%	18%	0%	2%	13%	3%	0%
1.2. Conciliação de horários	6%	0%	13%	15%	2%	19%	0%	0%	21%	4%	0%	9%	7%	3%
1.3. Gestão UAARE	1%	4%	11%	3%	8%	23%	8%	1%	11%	8%	0%	17%	4%	2%
1.3.1. Carga letiva	0%	0%	4%	0%	12%	43%	12%	0%	13%	0%	2%	0%	15%	0%
1.3.2. Comunicação	0%	13%	6%	2%	24%	16%	1%	0%	9%	0%	0%	29%	0%	0%
1.3.3. Gestão de faltas aulas	0%	0%	22%	0%	0%	5%	31%	0%	0%	41%	0%	0%	0%	0%
1.3.4. Relação com professores	3%	5%	17%	3%	1%	9%	8%	3%	3%	14%	0%	29%	0%	5%
1.3.5. Adaptação Curricular	0%	0%	10%	11%	0%	36%	0%	0%	31%	0%	0%	11%	0%	0%
1.4. Infraestruturas- Condições	1%	0%	45%	16%	0%	12%	0%	0%	18%	0%	0%	8%	0%	0%
<b>2. Rendimento desportivo</b>	0%	4%	25%	1%	6%	12%	0%	0%	25%	2%	1%	25%	0%	0%
2.1. Acesso serviços saúde	0%	8%	16%	3%	13%	25%	0%	0%	0%	0%	2%	33%	0%	0%
2.1.1. Apoio psicológico	0%	0%	18%	0%	0%	36%	0%	0%	0%	0%	3%	43%	0%	0%
2.1.2. Outros serviços	0%	28%	9%	9%	44%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	9%	0%	0%
2.2. Conciliação escola-desporto	0%	0%	32%	0%	0%	3%	0%	0%	44%	3%	0%	19%	0%	0%
<b>3. Social</b>	0%	0%	0%	0%	26%	0%	4%	35%	9%	0%	0%	26%	0%	0%
<b>4. Outros</b>														
4.1. Nada a melhorar	6%	0%	7%	0%	16%	15%	9%	5%	4%	1%	2%	17%	6%	3%

4.2. Não sabe-Não responde 0% 0% 4% 16% 4% 10% 14% 0% 22% 4% 0% 12% 12% 4%

---

*Legenda:* A = Curso Científico-Humanístico, B = Curso Profissional, C = Outro Curso

Se analisarmos as categorias e subcategorias dos aspetos a melhorar na UAARE, de acordo com a escolaridade (Tabela 25), verificamos que no 5º ano de escolaridade se destaca a categoria “nada a melhorar” (6%), no 6º ano destaca-se no “rendimento desportivo” os “outros serviços” (28%). No 7º ano, na perspetiva dos alunos, as “infraestruturas-condições” (45%) é o aspeto que pode ser melhorado que se destaca dos restantes. No 8º ano as “infraestruturas-condições” (16%), “conciliação de horários” (15%) e “apoio ao estudo” (15%) são os aspetos a serem melhorados. No 9º ano, “outros serviços” (44%) no tema “rendimento desportivo” destaca-se dos restantes. No 10º ano, nos Cursos Científico-Humanísticos destaca-se a “carga letiva” (43%), “adaptação curricular” (36%) e “apoio psicológico” (36%) como aspetos a melhorar. No 10º ano, nos Cursos Profissionais destaca-se a “gestão de faltas das aulas” (31%) como o aspeto a melhorar. Por fim no 10º ano, “Outro Curso” destaca o tema “Social” (35%).

No 11º ano, nos Cursos Científico-Humanísticos destaca-se a “conciliação escola-desporto” (44%), como aspeto a melhorar. No 11º ano, nos Cursos Profissionais destaca-se a “gestão de faltas das aulas” (41%) como o aspeto a melhorar. Por fim no 11º ano “Outro Curso” não conseguimos destacar um aspeto a melhorar, com valores muito homogéneos de resposta.

Por fim, no 12º ano, nos Cursos Científico-Humanísticos destaca-se o “apoio psicológico” (43%), como aspeto a melhorar. No 12º ano, nos Cursos Profissionais destacam a “carga letiva” (15%) como o aspeto a melhorar. No 12º ano “Outro Curso” com valores muito homogéneos em termos de resposta à semelhança do 11º ano identificamos a “relação com professores” (5%) como um dos aspetos a melhorar.

### **3.6 – Discussão**

De acordo com os resultados, observou-se que a complexidade do tema e a população alvo e estudar dificultaram o desenvolvimento do instrumento e o número de questões a colocar. A dimensão do instrumento inicial obrigou a corrigir o modelo e reduzir o número de itens para se obter um excelente ajustamento dos dados.

A análise fatorial confirmatória na versão reduzida, de 13 itens confirmou que todas as dimensões apresentaram uma boa consistência interna, indicando que os itens escolhidos mediam o construto que se pretendia, com base num referencial teórico exaustivo, a Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-estar (GSBE) que estão na base do modelo UAARE implementado em Portugal para permitir a conciliação da carreira dual (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto).

Observaram-se resultados interessantes, que poderão contribuir para melhorar o modelo UAARE implementado e constituírem um bom ponto de partida para novas investigações sobre a temática.

Há semelhança de outros modelos como o modelo HAC (Wylleman & Lavalle, 2004) ou o DCDE (Linner et al., 2020) ilustra bem o número de intervenientes envolvidos, que procuram promover a conciliação entre a carreira académica e a carreira desportiva de alto rendimento. Perante esta complexidade de sinergias, os alunos terão que fazer uma boa gestão da sua carreira dual para que não tenham que abandonar uma das carreiras, a de aluno ou a de atleta (Wylleman & Reints, 2010; European Commission, 2012; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Gustafsson et al., 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017).

Na implementação do modelo UAARE em Portugal foi prevista a existência de uma equipa multidisciplinar constituída por diferentes atores, entre eles professores, psicólogos, interlocutores desportivos, entre outros intervenientes, disponíveis para facilitar a conciliação e a criação de mecanismos de apoio, fatores determinantes para o sucesso da carreira dual (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto).

O estudo permitiu caracterizar o perfil dos alunos(as)-atletas que beneficiam das UAARE. Observou-se uma grande heterogeneidade da amostra. Os alunos mais jovens tinham apenas 10 anos, os mais velhos tinham 19 anos.

A característica da amostra vai ao encontro à proposta do modelo de carreira dual, Holistic Athlete Career (HAC), sugerida por vários autores (Wylleman et al., 2004; Willeman & Reints, 2010; Stambulova & Wylleman, 2015). Segundo os autores, desde a introdução ao desporto que praticam, a atingir o patamar mais alto da sua prática, o alto rendimento, até ao terminar a carreira desportiva e procurar uma nova carreira no mercado de trabalho, tudo decorre num curto espaço de tempo, de cerca de 15 a 20 anos. É neste curto espaço de tempo que decorrem uma série de acontecimentos que devem merecer um acompanhamento correto por parte dos vários intervenientes, que direta ou indiretamente interferem na carreira dual. Em termos académicos, este curto período da vida dos alunos-

atletas em que decorre o ensino básico e o ensino secundário determinará o seu futuro e certamente a profissão que virão a desempenhar, assim como a sua integração no mercado de trabalho.

Observou-se que a maioria dos alunos-atletas frequentava o ensino secundário (10º ano = 93, 11º ano = 64 e 12º ano = 75), nível de ensino bastante exigente, com realização de exames nacionais e determinante para os alunos que pretendem continuar os seus estudos no Ensino Universitário. Esta exigência torna a conciliação da carreira académica com a carreira desportiva um verdadeiro desafio, o que faz com que muitas das vezes o indivíduo tenha de optar por uma das carreiras (Wylleman & Reints, 2010; European Commission, 2012; Baron-Thiene & Afltermann, 2015; Gustafsson et al., 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Bastianon & Ginevra, 2018).

Os valores do estudo no que diz respeito ao tempo, fator determinante na conciliação de ambas as carreiras estão dentro dos valores observados noutros países europeus. Segundo Radtke & Coalter (2007), França dedica cerca de 24 horas por semana à escola e cerca de 20 horas de prática desportiva; a Bélgica dedica cerca de 32 horas semanais ao currículo escolar e cerca de 12 horas à prática desportiva. As questões associadas à gestão do tempo, são consideradas um dos grandes desafios da gestão para os estudantes-atletas (Davis et al., 2019), que fazem com que o aluno-atleta tenha muitas vezes que gerir a sua própria carreira. Observou-se que em média, os alunos-atletas indicaram treinar cerca de 14 horas semanais e reportaram dedicar uma média de 6 horas ao estudo (para além do tempo da escola). As 14 horas semanais de treino referidas pelos alunos poderão ser um indicador do impacto que a carga horária de treino poderá ter nos resultados escolares às quais acrescem as 6 horas dedicadas ao estudo mencionadas pelos alunos-atletas, o próprio horário escolar com cerca de 25 horas semanais nos vários ciclos de escolaridade e a deslocação para a UAARE que neste estudo parece-nos pouco e não acrescentar mais dificuldade ao processo de conciliação.

Segundo Aquilina (2013), para alcançar a excelência atlética são necessárias cerca de 20-30 horas de treino semanais e várias horas despendidas em competições e cerca de 30 horas semanais de estudo para alcançar uma carreira académica satisfatória. Além do número de horas despendidas regularmente para ambas as situações é preciso ter em conta as competições que decorrem ao longo das épocas desportivas, com a possibilidade de haver períodos em que há uma concentração de períodos competitivos, como estágios das seleções nacionais, competições nacionais ou internacionais, períodos que podem afetar a capacidade dos alunos-atletas organizarem as suas rotinas e cumprirem os seus

compromissos desportivos e educacionais (Conzelmann & Nagel, 2003; Capranica & Millard-Stafford, 2011) pelo que há uma tendência para abandonar o desporto e dar prioridade à educação ou para adiar a conclusão da formação académica (Amara et al., 2004; Instituto Nazionale di Statistica-ISTAT, 2007).

De acordo com a pesquisa internacional, um terço dos atletas (com idades entre 10 e 17 anos) acabam por abandonar os estudos (*drop out*) por considerarem que o desporto ocupa muito do seu tempo e os impede de fazer outras coisas nas suas vidas (European Commission, 2012).

Quando analisamos os dados referentes à forma de integração na UAARE, verificou-se que 26% dos alunos-atletas (n = 87) tinham estatuto de alto rendimento (Nível I), 37% (n = 126) eram alunos-atletas de Nível II, 33% (n = 111) de Nível III e os restantes 3% (n = 11) encontravam-se numa outra situação. De acordo com os dados, o maior número de alunos foi integrado na UAARE como “Potencial Talento Desportivo” (51.60%), de acordo com as recomendações europeias (Official Journal of the European Union, 2013). Verificou-se que o Nível I, aluno-atleta de alto rendimento é o nível que apresenta um menor número de alunos (7.68%) o que se explica pela exigência no acesso a este estatuto, definido no Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro, publicado no Diário da República, 1.ª série, N.º 191, nos artigos 4.º e 5.º. Nem todos os alunos-atletas conseguirão atingir este patamar se tivermos em conta a idade destes alunos (entre 10 e 19 anos). Importa referir que no modelo UAARE (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto) o estatuto de aluno-atleta Nível I, Nível II ou Nível III, tem a duração de um ano letivo, podendo ser objeto de renovação ou alteração, por acordo das partes. Esta exigência poderá aumentar ainda mais a pressão sobre os alunos-atletas.

No que diz respeito ao contexto de residência, os alunos-atletas encontravam-se na sua maioria a viver com a família direta (76%, n = 256), 1% com outros familiares e os restantes incluídos em estruturas desportivas (11% no CAR, 4% no CNT e 5% na academia do clube), com um tempo de deslocação médio entre a residência e a UAARE de 20 minutos.

Cremos que o apoio da família será importante em todo o processo de conciliação. Como referem alguns autores a manutenção de um relacionamento familiar, será uma das questões que podem pôr em causa o sucesso da CD, conduzindo a doenças como stress, *over training* ou *burnout* (Gustafsson, et al., 2007; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Stambulova & Wylleman, 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Kristiansen, 2017; Ivarsson et al., 2018; Sheehan et al., 2018).

Apesar do número não muito significativo, de alunos que residem fora do seu ambiente familiar habitual, devem ser tidos em conta. Estes alunos precisam de um maior suporte por parte dos intervenientes que os rodeiam para que não se sintam desamparados no processo.

Relativamente às modalidades praticadas, destacaram-se nas respostas as modalidades: futebol (20%), natação (13%) e a dança (10%), o que vai de encontro à realidade desportiva portuguesa, de acordo com o Decreto-Lei n.º 272/2009, de 1 de outubro e o registo do Instituto Português do Desporto e da Juventude, I.P., o número de praticantes de alto rendimento inscritos nas Federações Desportivas, por modalidade, sexo e nível publicado pelo Instituto Nacional de Estatística em 2021, (Instituto Nacional de Estatística, I.P., 2021) em que se destacam o futebol e a natação, como duas das modalidades com mais praticantes registados no alto rendimento em Portugal.

No que diz respeito às dimensões estudadas que estão na base do modelo UAARE implementado, Gestão Desportiva (GD), Gestão Escolar (GE) e Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE), sendo este o primeiro estudo feito em Portugal não temos forma de comparar os resultados com outros estudos.

As correlações entre as dimensões indicaram que quanto mais os estudantes percecionam uma boa Gestão Desportiva, mais elevada a perceção da Gestão da Saúde e do Bem-Estar. As dimensões da Gestão da Saúde e do Bem-Estar e da Gestão Escolar não se correlacionam entre si.

Observou-se que na dimensão Gestão Desportiva (GD), os conteúdos dos itens retidos que considerámos “conciliação”, na perspetiva dos alunos-atletas, é um dos aspetos determinantes para o sucesso da carreira dual, assim como, o apoio da UAARE assume um papel fundamental na criação de um ambiente propício à conciliação, através da sua equipa multidisciplinar (professores, psicóloga, professores da SEAM) e da presença em diferentes contextos (escola, clube). A comunicação eficaz entre a Direção da escola, professores, treinador, aluno e família foi considerada como essencial para o alinhamento de expectativas e a resolução de conflitos. A possibilidade de gerir e justificar faltas, ter horários escolares flexíveis que permitam a prática desportiva e contar com mecanismos de recuperação de aprendizagens também foram considerados fatores chave para a adaptabilidade dos alunos-atletas.

Observou-se que as raparigas tendem a perceber a Gestão Desportiva de maneira mais positiva, em comparação com os rapazes confirmando diferenças na perceção da carreira dual, entre rapazes e raparigas, há semelhança de estudos anteriores (DeBrant et.

al.,2017). Segundo a literatura, as raparigas tendem a ser mais focadas na escola, nas aprendizagens e momentos de avaliação e os rapazes mais no treino e no desempenho desportivo (Brewer et al., 1993; De Brandt et al., 2015; López de Subijana et al., 2015; Tekavc et al., 2015; Miró et al., 2017). Alguns estudos defendem que as atletas do sexo feminino podem ter as melhores hipóteses de desenvolver as suas competências em carreira dual (Brewer et al., 1993; López de Subijana et al., 2015) e, conseqüentemente, progredir com mais sucesso (De Brandt et al., 2015; Tekavc et al., 2015).

Segundo os indicadores de sucesso do modelo UAARE, o *drop out* não existe este modelo implementado em Portugal.

Pelos indicadores de sucesso que têm sido partilhados desde a implementação do modelo português, consideramos que o fator “comunicação” funciona, contrariando alguns autores que referem que na Europa, o desporto é geralmente organizado ao nível dos clubes, sem ou com relação limitada com o sistema educativo (Lupo et al. 2015). Ainda assim, os alunos-atletas consideram que um dos aspetos a melhorar no modelo é a comunicação, aspeto que deverá ser tido em conta na operacionalização do modelo.

Quando estudámos a dimensão Gestão Escolar, as questões Q18 e Q19 sugeriram que o conteúdo dos itens retidos após a análise correspondiam ao “foco na aprendizagem”.

A questão Q18 – “Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui” e a questão Q19 -” Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui”, evidenciam que os aluno-atletas consideram que efetivamente no período que antecede um estágio/representação ou competição e durante o mesmo o seu foco na aprendizagem escolar diminui.

Os resultados evidenciaram dois fatores principais que afetam o foco na aprendizagem: a preparação e participação de “momentos” desportivos consomem tempo e energia mental dos alunos-atletas, dificultando a concentração nos estudos e a gestão das ausências às aulas. As faltas às aulas por motivos desportivos podem criar lacunas no conhecimento e dificultar o acompanhamento do conteúdo programático.

Apesar da ação pedagógica UAARE regulamentada prever dinâmicas pedagógicas de atuação preventiva, que antecipem e previnam momentos particulares de pressão no desempenho originados na preparação desportiva, bem como o trabalho de natureza interdisciplinar e de articulação disciplinar e diferentes formas de organização (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto), é evidente no estudo, que os alunos estão menos predispostos para a aprendizagem e necessitam que uma menor pressão nos períodos

mencionados. Os professores devem evitar lecionar novos conteúdos ou marcar momentos de avaliação nestes períodos.

Na Gestão Escolar, observou-se que os alunos-atletas de Nível III percecionam a gestão escolar de maneira menos favorável.

Todas estas questões levam-nos a crer que, no que diz respeito à dimensão da Gestão Escolar os vários mecanismos de apoio definidos pela Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto têm contribuído para facilitar a conciliação entre a escola e a prática desportiva de alto rendimento.

Por fim, na dimensão Gestão da Saúde e do Bem Estar (SBE), o conteúdo dos itens retidos após análise correspondem ao que classificámos de “relação com os outros”.

Como já referimos anteriormente na dimensão da Gestão Desportiva, a carreira dual pressupõe um conjunto de relações entre os vários intervenientes, desde o aluno-atleta e sua família, aos vários elementos do sistema educativo e do sistema desportivo que direta ou indiretamente se relacionam. Não podemos olhar para o aluno-atleta como uma peça isolada, com questões individuais, é necessário considerar o aluno-atleta como um todo. Para além de uma abordagem holística (Stambulova & Ryba, 2014) é necessário evoluir para uma abordagem ecológica (Henriksen et al., 2019) em que os ambientes podem variar em termos de estrutura, processos, filosofia e grau de eficiência. A investigação em termos da carreira dual tem evidenciado preocupações na área da psicologia, relacionadas com o bem-estar dos alunos-atletas (Erickson et al., 2019).

Na perspetiva dos alunos-atletas o estudo identifica dois fatores principais que influenciam a gestão da saúde e do bem-estar dos alunos-atletas.

As relações interpessoais positivas, nomeadamente a qualidade das relações com pais, professores, psicólogos, interlocutores desportivos, colegas e outros intervenientes que serão fundamentais para o seu bem-estar. Um ambiente de apoio e compreensão por parte de todos os envolvidos contribuirá para a saúde física, mental e social dos jovens.

Os momentos de pressão antecipados através de medidas fornecidas pela UAARE, definidas na Portaria n.º 275/2019, para antecipar e minimizar o impacto de momentos de pressão, como avaliações na escola e competições desportivas. A existência da "manchas verde" que corresponde ao horário articulado entre o calendário escolar e o calendário desportivo e "mancha vermelha" que corresponde ao horário em que o estudante se encontra em sobrecarga desportiva ou escolar e conseqüentemente em pressão e com falta de tempo no calendário escolar e desportivo permite uma gestão mais eficaz do tempo e reduz o stress dos alunos-atletas.

Ao nível da Gestão da Saúde e do Bem Estar também não se verifica a intenção de abandonar a carreira dual por falta de bem-estar físico, mental e social”, como nas dimensões anteriores.

O modelo UAARE na sua regulamentação prevê a valorização das competências pessoais e sociais desenvolvidas através do seu processo de conciliação escolar e desportiva, conduzindo todos os alunos-atletas ao alcance das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Não nos podemos esquecer que as questões associadas à saúde e bem-estar podem, também, colocar em causa o sucesso da carreira dual, nomeadamente lesões, questões psicológicas, psicossociais, assumir responsabilidades individuais, desenvolver novos relacionamentos entre pares ou manter um relacionamento familiar, o stress, *over training* ou *burnout* (Gustafsson et al., 2007; Baron-Thiene & Alfermann, 2015; Stambulova & Wylleman, 2015; Ryba et al., 2016; Sorkkila et al., 2017; Kristiansen, 2017; Ivarsson et al, 2018) devem também estar asseguradas pelos modelos de conciliação implementados (European Commission, 2012; Guidotti et al.,2015; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al.,2020; Pardal, 2021). As questões do alto rendimento associadas ao perfeccionismo surgem particularmente associadas a um sofrimento psicológico (Rosenvinge et al., 2018) que importa ter em conta no sucesso da carreira dual.

Estudaram-se correlações para compreender melhor o modelo. Nas variáveis relacionadas com a Gestão Desportiva, tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, número de horas de treino semanais e número de horas de estudo semanais fora da escola, observou-se uma correlação positiva fraca e significativa ( $r=0.126$ ,  $p=0.028$ ) entre a distância e o número de horas de estudo semanais fora da escola o que sugere que os alunos que vivem mais distantes da UAARE tendem a dedicar mais tempo aos estudos fora da escola e que quanto maior o tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE, menor é a tendência de envolvimento com a Gestão Desportiva. Foi encontrada uma correlação significativa e positiva entre o número de horas de treino semanais e o número de horas de estudo semanais fora da escola ( $r = .455$ ,  $p < .001$ ). Estes valores sugerem que os alunos que treinam mais horas por semana também tendem a dedicar mais horas de estudo fora da escola e quanto maior o número de horas de estudo fora da escola, maior é a gestão de saúde e bem-estar.

Procurou-se identificar as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE, segundo a perspetiva dos alunos.

Como facilitadores destacaram-se 7 temas: “UAARE-escola”, “conciliação escola-desporto”, “família”, “fatores intrínsecos”, “infraestruturas-condições”, “rendimento desportivo” e “não sei/não responde”. Dentro dos temas identificados surgiram nove categorias: “projeto UAARE”, “apoio ao estudo”, “adaptação curricular”, “gestão das faltas das aulas”, “professores”, “treinadores”, “colegas de treino, amigos”, “apoio psicológico” e “clube”. Relativamente aos temas, a maioria das raparigas respondeu “não sei/não responde” (89%) e destacaram o tema “infraestruturas-condições” (68%). Os rapazes destacam o tema, “conciliação escola-desporto” (58%) e os “fatores intrínsecos” (52%). Particularizando dois dos temas que apresentam sub-categorias:

No tema “UAARE-escola” as raparigas destacam o “Projeto UAARE” (60%) e os “professores” (58%), os rapazes a “Gestão das faltas” (51%).

No tema “Rendimento desportivo”, as raparigas destacaram os “Treinadores” (59%) enquanto os rapazes o “Clube” (50%). Os resultados sugerem que a regulamentação do UAARE (Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto. Diário da República, Série I n.º 163) teve em conta os referidos aspetos e por isso todos os itens identificados pelos alunos como facilitadores estão definidos e descritos de forma clara e objetiva, sendo a sua operacionalização concretizada através do projeto UAARE.

Para além dos aspetos facilitadores identificaram-se aspetos que dificultam a carreira dual na perspetiva dos alunos-atletas. Destacaram-se 6 temas: “escola”, “conciliação escola-desporto”, “desporto”, “bem-estar”, “social” e “outros”.

Dentro dos temas identificados surgiram vinte e duas categorias: “avaliação”, “horários”, “carga letiva”, “aprendizagem”, “relação com os professores”, “dificuldades várias”, “gestão tempo e atividades”, “deslocações”, “competições”, “treinos”, “relação com treinadores”, “lesões”, “cansaço”, “higiene”, sono”, “saúde mental”, “nutrição”, “financeiro”, “pressão e rendimento”, “Nada a responder” e “Não sei/Não responde”.

Os resultados confirmam resultados de estudos anteriores, que referem que o stress provocado pelas exigências da carreira dual, o *burnout desportivo*, a gestão do horário, quer do treino, quer da escola constituem barreiras ao sucesso da carreira dual que não podemos descurar (Ryba, 2014; Demes & Geeraert, 2015; Sckinke et al., 2019; Picamilho et al., 2021).

Devemos realçar que os alunos do Ensino Secundário destacaram as aprendizagens como uma das dificuldades na conciliação, o que se poderá justificar pela exigência deste nível de ensino quando comparado com o ensino básico. No que diz respeito ao tema

“Desporto”, os treinos, a relação com os treinadores e as lesões foram aspetos identificados como barreiras à carreira dual.

Os alunos integrados na UAARE no Nível I identificam a “gestão do tempo e atividades” como as principais dificuldades, enquanto os alunos integrados no Nível II, para além da “gestão do tempo e atividades” identificam as “competições”. A “conciliação escola-desporto” surge como uma das sugestões de melhoria do modelo que frequentam, quer na “conciliação de horários”, quer na “conciliação escola-desporto”, associado ao tema “rendimento desportivo”. Segundo a literatura, as políticas desportivas devem permitir aos alunos-atletas a conciliação de uma carreira desportiva combinada com a educação ou com o trabalho (European Commission, 2012).

Identificaram-se itens que são simultaneamente barreiras e facilitadores no modelo. A “Conciliação escola-desporto” e o “desporto” são dois exemplos o que ilustra a complexidade da carreira dual e crucial compreender a natureza específica dessa dualidade para adotar uma abordagem estratégica. Devemos tentar compreender em que contexto, circunstâncias, ambientes ou momentos esses itens funcionam como facilitadores ou barreiras, de forma a tirar proveito dos seus elementos facilitadores e mitigar os impactos negativos que funcionam como barreiras. A estratégia a adotar deverá permitir o ajuste das abordagens conforme for necessário, com base nas condições e no feedback contínuo dado neste caso pelos alunos-atletas.

Poder-se-ão incluir medidas específicas para maximizar os benefícios do item como facilitador e abordar as questões que o tornam uma barreira.

Relativamente às possíveis medidas de apoio ao treino e ao estudo sugeridas pelos alunos para melhorar o modelo, as respostas deverão merecer reflexão por parte dos intervenientes com responsabilidades na tomada de decisão. Consideramos que a perspetiva dos alunos, os principais atores deste modelo poderão conduzir a melhorias determinantes para o sucesso da carreira dual em Portugal.

Evidenciaram-se as palavras “Nada”, “professores”, “tempo” e “horário”. Estas são as palavras-chave em que assentam as possíveis melhorias do modelo e que realçam desde logo os professores, com quem os alunos-atletas passam uma grande parte do seu tempo e com os quais planificam diretamente a sua ação, o tempo, fator determinante na conciliação e o horário do qual dependem diretamente para concretizar uma boa conciliação escola-alto rendimento.

Emergirão quatro temas: UAARE; rendimento desportivo; social e outros.

Dentro dos temas surgirão oito categorias (“apoio ao estudo”, “conciliação de horários”, “gestão UAARE”, “infraestruturas”, “acesso a serviço de saúde”, “conciliação escola-desporto”, “nada a melhorar” e “não sei/não responde”) e sete subcategorias (“carga letiva”, “comunicação”, “relação com os professores”, “adaptação curricular”, “apoio psicológico” e “outros serviços”).

## **UAARE**

No tema “UAARE” identificaram-se 4 categorias: (“apoio ao estudo”, “conciliação de horários”, “gestão UAARE”, “infraestruturas”).

### *Apoio ao estudo*

Relativamente ao apoio ao estudo, os alunos salientaram a necessidade de mais professores na sala SEAM, uma maior presença e acompanhamento dos professores, a presença de professores das disciplinas específicas dos alunos e, por consequência, um estudo mais personalizado. Observam que deveria haver um maior leque de horários de apoio dos professores, assim como planos de estudo individuais de forma a reforçar a matéria dada em sala de aula e o apoio na preparação para os testes.

Genericamente, alguns alunos falam em ter mais ajudas. Existiu a sugestão de apoios *online*. A necessidade de mais apoios é identificada, com vários comentários neste sentido, como: “Uma maior quantidade de apoios em mais disciplinas e não só em uma. Os apoios serem lecionados pelo professor da disciplina, se possível”, “apoios em todos os dias da semana, mais disciplinas disponíveis”, “um horário definido para que os professores pudessem dar explicação aos alunos que faltaram”, “a possibilidade de marcar uma aula de apoio com um dos professores da UAARE”, “Todos os alunos deveriam ter 1:30 horas de apoio semanal para ajudar em todas as disciplinas” ou “ter mais apoios”. Um aluno considera importante ter o contacto por email com os professores desses apoios. Os alunos sugeriram ainda “puderem ter mais material de apoio ao estudo.”

Consideram que se deve reforçar o tempo de estudo, para tal sugerem um aumento do horário disponível da sala SEAM.

### *Conciliação de horários*

No que diz respeito à conciliação de horários, os alunos sugerem uma melhor conciliação dos horários com o devido ajustamento do horário escolar com o horário de treino. Alguns alunos referem a possibilidade de terem um horário mais flexível e consideram que a

elaboração do horário escolar deve ter em atenção o horário dos treinos. Alguns alunos sugerem “horários escolares mais concentrados que permitam maior disponibilização de tempo para treino”, a possibilidade de terem conteúdos assíncronos e sugerem que os orientadores devem ter o calendário de testes e competições.

### *Gestão da UAARE*

Na categoria “Gestão da UAARE” identificamos cinco sub-categorias: “carga letiva”, “comunicação”, “gestão das faltas”, “relação com os professores” e “adaptação curricular”.

Relativamente à carga letiva, vários alunos identificam o aspeto “ter menos carga letiva”. Sugerem um horário mais reduzido para que os alunos que tenham muita carga de treinos e jogos possam ter algum tempo de lazer. Ainda nesta subcategoria os alunos identificam que deve haver uma melhor adequação e conciliação entre testes e treinos, referindo que “é impossível ter 3 testes com uma semana de treinos intensos e fim de semana de competição”. Consideram que os horários escolares deveriam ter menos horas de estudo e ter mais horas de treino” e que os cursos profissionais deveriam ter menos horas semanais de aulas. Identificam a necessidade de ter auxílio na gestão do horário escolar e das provas desportivas com a necessidade de uma maior articulação entre o clube e a escola.

A questão da conciliação dos horários é uma questão pertinente abordada em vários estudos sobre o tema (Picamilho et al., 2021).

Um aluno referiu que os alunos UAARE deveriam realizar menos instrumentos de avaliação para poderem diminuir um pouco a carga letiva.

No que diz respeito à subcategoria “adaptação curricular”, os alunos sugeriram a alteração dos currículos das UAARE’s. Consideraram que se deveria tentar fazer turmas que tenham só alunos da UAARE. Identificam a necessidade de construir o processo de ensino adaptado às necessidades de cada aluno. Sugerem não ter aulas e educação física às segundas e sextas-feiras, pelo facto das competições serem ao fim-de semana. Ainda relativamente à disciplina de Educação Física, um aluno particularizou o seu caso, na modalidade de ensino à distância, considerando que a disciplinas de Educação Física é 100% teórica, aumentando o tempo de ecrã e o número de tarefas a realizar. Alerta para o fato de “uma vez que todos os alunos UAARE praticam atividade física de forma intensa, poderiam ser dispensados da disciplina como que num tipo de ensino articulado. Um aluno sugere que “os currículos têm que ser adaptados, reduzindo a carga horária dos

atletas”. Um aluno referiu que deveria haver a possibilidade de dispensa de disciplinas como música, cidadania etc., outro considerou que deveria haver mais trabalhos, mas menos testes.

Na subcategoria da “comunicação”, os alunos sugerem uma melhor comunicação da UAARE com os atletas, os professores e os clubes, visto que por vezes é complicada a comunicação. Identificam a necessidade de haver mais comunicação acerca do rendimento escolar, mais compromisso por parte dos professores e alunos e a possibilidade de fazer mais palestras. Sugerem mais reuniões com toda a equipa UAARE. Um aluno considera que “os recursos existem, mas existe dificuldade em acedê-los.” A exigência de comunicações semanais aos representantes da UAARE na escola e mais comunicação durante as ausências.

Relativamente à gestão das faltas, os alunos sugerem que os alunos da UAARE possam ser avaliados de outra maneira sem ser pelos testes, substituir aulas “desnecessárias” por treinos.

Consideram que os alunos que estão em cursos profissionais quando faltam por motivos desportivos não necessitem de repor as aulas.

Na “relação com os professores”, os alunos sugerem que deve haver mais apoio por parte dos professores e uma maior formação e sensibilização dos professores para o conhecimento da carreira dual. Um aluno sugere uma “Maior informação para os professores, sobre a realidade da vida diária de um atleta de alto rendimento. Ainda há alguns que não percebem.”, outros ainda não estão recetivos a uma carreira dual.

Outro aluno sugere “Talvez entender um pouco mais profundamente a vida de cada área de desporto.” Identificam a disponibilidade e a necessidade de ter uma relação mais pessoal com os alunos, assim como a necessidade de “Melhor compreensão da parte dos professores no entendimento do funcionamento da UAARE.” Sugerem mais contacto com os professores acompanhantes e um contacto mais próximo dos professores com os alunos. Um aluno identifica que os professores devem saber mais sobre os seus alunos, por exemplo, se correu bem o teste ou jogo ou se está a correr bem a semana.

### *Infraestruturas*

Na categoria Infraestruturas os alunos identificam a necessidade da UAARE “Estar aberta durante mais tempo”, a falta de internet, consideraram que a sala poderia ser mais quente ter mais mesas e cadeiras e poder ser mais silenciosa. Um aluno referindo-se à sala do aluno referiu que se podia melhorar as condições físicas da sala do aluno, outro referiu

que se poderia utilizar mais tecnologia por parte da UAARE no acompanhamento em provas.

### **Rendimento Desportivo**

No tema “Rendimento desportivo” identificaram-se 2 categorias: “acesso a serviços de saúde” e a “conciliação escola-desporto”.

No que diz respeito a acesso a serviços de saúde, os alunos identificaram a necessidade de ter acompanhamento nutricional, com um plano alimentar mais sério e criterioso na escolha de alimentos no bar e no jantar. As questões relacionadas com apoio psicológico surgem referidas por diversas vezes. Identificaram a necessidade de ter como mais sessões de acompanhamento psicológico, assim como uma maior disponibilidade de horário de atendimento da psicóloga referindo que a psicóloga não deveria acumular tantas escolas. Referiram que os psicólogos deveriam ir ao terreno observar os treinos e o processo de cada modalidade para melhor entenderem as modalidades e objetivos e perceberem o trabalho diário e o ambiente desportivo de cada atleta.

Consideraram que os serviços de medicina e fisioterapia deveriam estar mais próximos dos atletas.

No tema “Rendimento Desportivo” surge também a sub-categoria “Conciliação Escola-Desporto como um dos aspetos a melhorar na UAARE. Os alunos referiram que deveria haver mais interação entre todas as pessoas e mais compreensão por parte dos professores assim como um maior envolvimento com os atletas e Encarregados de educação.

### **Social**

No tema “Social” os alunos consideraram que deveriam ter “um pouco mais de tempo livre” e tempo para eles próprios. Mencionaram a palavra “convívio” algumas vezes. Um aluno referiu “mais convívios”. Sensibilizar os professores fora do projeto UAARE sobre a vida dual, proporcionar atividades com os atletas UAARE foi outro aspeto identificado como a melhorar. Um aluno identificou a necessidade de ter ajudas financeiras.

### **Outros**

No último tema “Outros”, identificaram-se duas sub-categorias: “Nada a melhorar” e “Não sei/Não responde”. O sexo masculino identifica com uma maior frequência estas categorias que o sexo feminino.

Salientamos que neste estudo 54 alunos-atletas consideram que nada necessita de ser melhorado o que não deixa de ser um dado interessante.

Segundo as *Guidelines* desenvolvidas pela União Europeia, não bastam os altos níveis de motivação, comprometimento, resiliência e responsabilidade dos alunos-atletas, serão necessárias condições que evitem que os alunos-atletas sejam obrigados a escolher entre a educação e a desporto ou trabalho e desporto (European Commission, 2012).

Importa também realçar que os alunos não conseguirão sozinhos fazer o seu percurso e terão necessidade de recorrer a outros intervenientes como pais, treinadores, dirigentes e amigos. (Bastos, 2009; European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria nº275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021; Teixeira et al., 2022).

O estudo confirma alguns resultados do estudo desenvolvido no projeto Erasmus+ Sport Gold em Educação e Desporto de Elite (De Brandt et al., 2017), através do questionário, *Dual Career Competency Questionnaire for Athletes (DCCQ-A)*, um dos primeiros instrumentos contruídos para avaliar as perceções dos alunos-atletas, utilizado posteriormente com novas adaptações noutros estudos. Neste estudo, os autores concluíram que os alunos-atletas consideravam quatro competências determinantes para o sucesso da sua carreira dual: a gestão da carreira dual, o planeamento da carreira, a capacidade mental e a inteligência social e adaptabilidade.

Esta conclusão está diretamente relacionada com as recomendações feitas em pesquisas anteriores (Debois et al., 2015; López de Subijana et al., 2015; MacNamara & Collins, 2010; Stambulova et al., 2015) de que os mecanismos de suporte à carreira dual devem concentrar-se não apenas em fornecer medidas facilitadoras, mas também (e talvez ainda mais) de assistência aos atletas no desenvolvimento da competências necessárias para lidar com os desafios e barreiras da sua carreira dual (Wylleman & Rosier, 2016).

Compreender a conciliação da carreira dual em Portugal é uma necessidade emergente, num modelo ainda recente, mas já com alguns anos de existência e sobre o qual há falta de investigação (Picamilho et al., 2021).

Sendo o primeiro estudo desenvolvido em Portugal para avaliar o modelo de conciliação implementado, pode ser considerado uma mais-valia para a investigação da carreira-dual e ser complementado com outras técnicas e instrumentos que permitirão um estudo mais aprofundado.

## Capítulo IV – Considerações Finais

### 4.1 – Conclusões

O estudo permitiu aumentar o conhecimento sobre a carreira dual em Portugal.

Considerando o papel central que os alunos representam no modelo estudado, conhecer e compreender a sua perspetiva foi determinante para identificar necessidades, quer ao nível da escola, quer da prática desportiva de alto rendimento (Radtke & Coalter, 2007).

Na perspetiva dos alunos confirmou-se que o modelo UAARE permite a conciliação entre a prática desportiva de alto rendimento e a escola, de acordo com as orientações europeias (European Commission, 2012).

Observou-se que os alunos-atletas frequentam na sua maioria o ensino secundário e foram integrados na UAARE como alunos-atletas de Nível III (potencial desportivo). Vivem na sua maioria com a família direta e demoram cerca de 20 minutos a deslocar-se até à UAARE. Em média treinam cerca de 14 horas semanais e dedicam 6 horas ao estudo (para além do tempo da escola). Consideram que no período que antecede e durante um estágio/representação ou competição o seu foco na aprendizagem escolar diminui.

As 3 dimensões em que assentam o modelo conceptual UAARE correlacionam-se, sendo que o fator Gestão Desportiva (GD), correlaciona-se positivamente com o fator Gestão da Saúde e do Bem-Estar (GSBE) e negativamente com o fator Gestão Escolar (GE).

Na perspetiva dos alunos-atletas os aspetos que facilitam a sua carreira dual são “UAARE-escola”, “conciliação escola-desporto”, “família”, “fatores intrínsecos”, “infraestruturas-condições” e “rendimento desportivo”. A presença de estruturas de suporte, como professores e psicólogos e o uso de tecnologia, como ambientes virtuais de aprendizagem, são percebidos como recursos que ajudam na conciliação entre a vida escolar e desportiva

Em contrapartida, os aspetos que dificultam a sua carreira dual são: “escola”, “conciliação escola-desporto”, “desporto”, “bem-estar”, “social” e “outros”.

Para melhorar o modelo UAARE que frequentam, os alunos-atletas sugeriram possíveis medidas de apoio ao treino e ao estudo associadas a quatro temas (“UAARE”; “rendimento desportivo”; “social”, “outros”); oito categorias (“Apoio ao estudo”, “conciliação de horários”, “gestão UAARE”, “infraestruturas”, “acesso a serviço de saúde”, “conciliação escola-desporto”, “nada a melhorar” e “não sei/não responde”) e sete

subcategorias (“carga letiva”, “comunicação”, “relação com os professores”, “adaptação curricular”, “apoio psicológico” e “outros serviços”).

Os dados recolhidos no estudo confirmaram resultados de estudos anteriores sobre a temática que recomendam que o desenvolvimento da carreira dual não deve centrar-se apenas na aplicação de medidas que promovem a sua facilitação, mas também (e talvez até mais) no apoio que deve ser dado aos alunos-atletas no desenvolvimento das competências necessárias para lidar com os desafios e barreiras da sua carreira dual evidenciando uma visão macro da carreira dual e uma preocupação na formação holística dos alunos-atletas, muito para lá da questão da sua individualidade (MacNamara & Collins, 2010; Debois et al., 2015; López de Subijana et al., 2015; Stambulova et al., 2015; Wylleman & Rosier, 2016; De Brandt et al., 2017).

A implementação de um sistema de monitorização contínua para avaliar a eficácia das estratégias adotadas torna-se fundamental para promover melhorias no modelo implementado e mitigar dificuldades identificadas (“escola”, “conciliação escola-desporto”, “desporto”, “bem-estar”, “social” e “outros”.)

É necessário estabelecer uma comunicação aberta e transparente com as partes envolvidas (família, treinadores, professores e outros *stakeholders* relevantes) para ultrapassar dificuldades identificadas, oferecer um suporte mais abrangente aos alunos-atletas e melhorar o modelo implementado.

Em suma, na perspetiva dos alunos que integram o modelo UAARE, este modelo possibilita a conciliação da prática desportiva de alto rendimento com a vida escolar e pode ainda ser melhorado com possíveis medidas de apoio ao treino e ao estudo sugeridas por eles.

Este estudo poderá ser útil na promoção de intervenções específicas que visem contribuir para melhorar o modelo implementado. Deve merecer reflexão por parte das entidades com responsabilidades no desenvolvimento da carreira dual, nomeadamente, Governo, IPDJ, Ministério da Educação, Federações Desportivas, Associações de Modalidade, Autarquias, Clubes, Escolas e outros intervenientes

## **4.2 – Limitações**

Este foi o primeiro estudo a desenvolver e validar um instrumento de avaliação do modelo UAARE implementado em Portugal e, por isso, tivemos algumas dificuldades em concretizá-lo.

A complexidade do tema dificultou o desenvolvimento do instrumento de recolha de dados e o número de questões a colocar.

A heterogeneidade da idade da amostra (alunos-atletas entre os 10 e os 19 anos de idade) poderá ter condicionado a interpretação das questões e consequentemente as respostas.

Algumas questões são semelhantes e poderão ter gerado dificuldade na sua interpretação ou até induzir à mesma resposta.

O número de questões pode ter condicionado o número de respostas e de submissões dos questionários.

O facto do questionário ter a obrigatoriedade de preenchimento online também poderá ter condicionado o número de questionários preenchidos pois nem sempre os alunos têm um meio tecnológico que permiti o seu preenchimento

A ferramenta digital *google forms* escolhida para desenvolver e aplicar o questionário pode ter criado dificuldades de acesso ao questionário uma vez que obrigava a que o aluno tivesse um email da *google*.

A dimensão da amostra poderá limitar a generalização dos resultados.

## **4.3 - Implicações práticas e sugestões para futuros trabalhos**

Com base na investigação realizada sugerimos ajustes e reformulações em futuras aplicações.

O facto do instrumento de recolha de dados ter sido aplicado com 52 itens poderá ter limitado as respostas, uma vez que estamos perante jovens, cujo tempo de concentração será diminuto.

Sugerimos uma replicação do questionário, numa versão reduzida a partir da versão de 13 itens, considerada fiável, eliminando os itens problemáticos e uma posterior análise fatorial confirmatória para aferição das respostas dadas nos vários itens.

A ferramenta digital *google forms* escolhida para desenvolver e aplicar o questionário pode ter criado dificuldades de acesso ao questionário, uma vez que obrigava a que o

aluno tivesse um email da *google*. Sugerimos a escolha de uma nova ferramenta digital que permita uma maior facilidade de acesso.

Sugerimos a ampliação da amostra e ainda a aplicação do questionário por parte dos investigadores após articulação com os Agrupamentos de Escolas para que seja criado um momento de aplicação simultânea do questionário a toda a turma, facilitando o processo do preenchimento e submissão do questionário com a devida supervisão do(s) investigador(es).

Este estudo foi realizado em 22 escolas onde o modelo UAARE está implementado. Para uma melhor compreensão da carreira dual em Portugal e generalização dos resultados sugerimos a ampliação da amostra.

A heterogeneidade da idade da amostra (alunos-atletas com idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos de idade) poderá condicionar a interpretação das questões. Sugerimos a presença de um supervisor que facilite a interpretação das questões.

Sugerimos a aplicação do questionário complementado com outras técnicas e instrumentos que permitirão um estudo mais aprofundado do fenómeno UAARE.

Sugerimos a contínua monitorização do modelo e dos alunos para evitar futuros *drop out*. Sugerimos a realização de um estudo longitudinal que acompanhe os alunos-atletas de alto rendimento ao longo do tempo. Esse estudo pode fornecer informações valiosas sobre as diferentes fases de desenvolvimento da sua carreira dual o que pode ajudar a identificar desafios específicos em cada fase e as estratégias de apoio mais eficazes.

Seria interessante realizar estudos que avaliem a eficácia de intervenções específicas destinadas a apoiar os alunos-atletas de alto rendimento, como a avaliação de programas de apoio psicológico, estratégias de conciliação entre estudos e treino desportivo, entre outros.

Para uma compreensão mais ampla das implicações do modelo UAARE em Portugal, poderia ser realizado um estudo comparativo internacional. Isso permitiria comparar as experiências e abordagens de outros países que também têm programas semelhantes e identificar práticas bem-sucedidas que poderiam ser implementadas no contexto português.

Por fim, sugerimos a divulgação dos resultados deste estudo junto das entidades com responsabilidade nesta temática, nomeadamente Governo, Federações Desportivas, Ministério da Educação, Escolas e outros intervenientes com ação direta e indireta sobre a carreira dual, como uma boa prática de partilha do conhecimento. As sugestões feitas pelos alunos que frequentam o modelo poderão traduzir-se em ações concretas ao nível

da gestão do modelo, por exemplo, criar ações de sensibilização sobre a carreira dual para os professores com turmas UAARE, ter acesso a mais psicólogos ou ter uma sala SEAM com um horário mais ajustado às necessidades dos alunos que poderão contribuir para uma conciliação entre a prática do desporto de alto-rendimento e a escola mais eficaz

#### **4.4 – Recomendações**

Com base nos resultados do estudo recomendamos a replicação e ampliação do estudo para aumentar o conhecimento científico nesta temática.

Como segunda recomendação sugerimos reforçar o modelo, com medidas concretas como oferecer medidas de apoio ao treino e ao estudo específicas para as necessidades dos alunos, como uma carga letiva ajustada às necessidades de treino e estudo, acompanhamento psicológico e infraestruturas adequadas. Promover ações de sensibilização para os professores que integram o modelo UAARE para que possam conhecer melhor as características da carreira dual. Estabelecer uma comunicação aberta e transparente entre as partes envolvidas (família, treinadores, professores e outros stakeholders) para garantir o acompanhamento individualizado dos alunos-atletas e identificar dificuldades a serem superadas. Implementar um sistema de monitorização contínua para avaliar a eficácia das estratégias adotadas e realizar ajustes no modelo quando necessário.

Como terceira recomendação, sugerimos a valorização da perspetiva dos alunos-atletas. As sugestões feitas por eles demonstram um conhecimento profundo dos desafios e necessidades da carreira dual.

Como quarta recomendação sugerimos a realização de um estudo longitudinal que acompanhe os alunos-atletas ao longo do tempo para identificar desafios específicos em cada fase da carreira dual e as estratégias de apoio mais eficazes.

Por fim recomendamos a comparação internacional. Realizar um estudo comparativo internacional para comparar as experiências e abordagens de outros países com programas semelhantes ao português.

## 5 – Referências bibliográficas

- Aquilina, D., & Henry, I. (2010). Elite athletes and university education in Europe: a review of policy and practice in higher education in the European Union Member States. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 2(1), 25-47. [https://doi:10.1080/19406941003634024](https://doi.org/10.1080/19406941003634024)
- Aquilina, D. (2013). A study of the relationship between elite athletes' educational development and sporting performance. *International Journal of the History of Sport*, 30, 374–392. [https://doi:10.1080/09523367.2013.765723](https://doi.org/10.1080/09523367.2013.765723)
- Bastos, E. (2009). *A importância da gestão de carreiras em atletas de alto rendimento: estudo exploratório*. [Tese de Mestrado em Psicologia, Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório da Universidade de Lisboa. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2135/1/22255\\_ulfp034844\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2135/1/22255_ulfp034844_tm.pdf)
- Baron-Thiene, A., & Alfermann, D. (2015). Personal characteristics as predictors for dual career dropout versus continuation – A prospective study of adolescent athletes from German elite sport schools. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 42–49. [https://doi:10.1016/j.psychsport.2015.04.006](https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.006)
- Bastianon, S. (2014). Sport, istruzione e dual career programs nel diritto e nelle politiche dell'Unione Europea. *Il Diritto Dell'Unione Europea*, 19 (2), 351-395. <http://hdl.handle.net/10446/31087>
- Bastianon S., & Greco, G. (2018). The italian approach to the dual careers of university student-athletes, *Kinesiologia Slovenica*, 24 (3), 5–18. <https://www.proquest.com/docview/2188546435?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper (Ed.), *Handbook of research methods in psychology*, 2, 57-71. American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brewer, B., Van Raalte, J., & Linder, D. (1993). Athletic identity: Hercules' muscle or Achilles heel? *International Journal of Sport Psychology*, 24, 237-254.  
<https://psycnet.apa.org/record/1994-03969-001>
- Brown, D., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., & Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78-90.  
<https://doi:10.1016/j.psychsport.2015.04.002>
- Brustio, P., Rainoldi, A., Lupo, C., Mosso, C., & Subijana, C. (2019). Italian student-athletes only need a more effective daily schedule to support their dual career. *Sport Sciences for Health*. <https://doi.org/10.1007/s11332-019-00594-6>
- Capranica, L., & Millard-Staford, M. (2011). Youth sport specialization: how to manage competition and training? *International Journal of Sports Physiology and Performance*, 6(4), 572-579.  
<https://journals.humankinetics.com/view/journals/ijsp/6/4/article-p572.xml>
- Capranica, L., & Guidotti, F. (2016). *Qualifications/dual careers in sports: Research for Cult Committee of the European Parliament: Directorate-General for internal policies*. Policy Department. Structural and cohesion policies: Cultural and Education.  
[http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573416/IPOL\\_STU\(2016\)573416\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/573416/IPOL_STU(2016)573416_EN.pdf)

- Caput-Jogunica, R., Curkovic, S., & Bjelic, G. (2012). Comparative analysis: support for student - athletes and the guidelines for the universities in southeast Europe, *Sport Science*, 5(1), 21-26.  
[https://www.researchgate.net/publication/287681253\\_Comparative\\_analysis\\_Support\\_for\\_student\\_-\\_Athletes\\_and\\_the\\_guidelines\\_for\\_the\\_universities\\_in\\_southeast\\_Europe](https://www.researchgate.net/publication/287681253_Comparative_analysis_Support_for_student_-_Athletes_and_the_guidelines_for_the_universities_in_southeast_Europe)
- Charmaz, K. (2004). Premises, principles, and practices in qualitative research: Revisiting the foundations. *Qualitative Health Research*, 14(7), 976-993.  
<https://doi.org/10.1177/1049732304266795>
- Condello, G., Capranica, L., Doupona, M., Varga, K., & Burk, V. (2019). Dual-career through the elite university student athletes' lenses: The international FISU-EAS survey. *PLoS ONE* 14(10): e0223278.  
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0223278>
- Conzelmann, A., & Nagel, S. (2003). Professional careers of the German Olympic athletes. *International Review for the Sociology of Sport*, 38, 259–280.  
<https://doi:10.1177/10126902030383001>
- Davis, P., Halvarsson A., Lundstrom, W., & Lundqvist, C. (2019). Alpine Ski Coaches' and Athletes' Perceptions of Factors Influencing Adaptation to Stress in the Classroom and on the Slopes. *Frontiers in Psychology*. 10:1641.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01641>
- De Brant, K., Wylleman, P., Torregrossa M., Defruyt, S., & Van Rossem, N. (2017). Student-athletes' perceptions of four dual career competencies. *Revista de Psicología del Deporte*. 26 (4), 28-33.  
<https://www.redalyc.org/pdf/2351/235152047006.pdf>
- Decreto-Lei n.º 272/2009 de 1 de outubro. *Diário da República n.º 191/2009, Série I*, 7079 – 7087.

Despacho conjunto n.º 9386-A/2016, de 21 de julho. *Diário da República n.º 139, Série II, 22759 – 22760.*

Demes, K., & Geeraert, N. (2015). The highs and lows of a cultural transition: A longitudinal analysis of sojourner stress and adaptation across 50 countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(2), 316–337. <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000046>

De Bosscher, V., De Knop, P., van Bottenburg, M., & Shibli, S. (2006). A conceptual framework for analysing sports policy factors leading to international sporting success. *European Sport Management Quarterly*, 6(2), 185–215. <http://doi:10.1080/16184740600955087>

De Bosscher, V., Bingham, J., Shibli, S., van Bottenburg, M., & De Knop, P. (2008). *The global sporting arms race: An international comparative study on sports policy factors leading to international sporting success*. Aachen, Germany: Meyer & Meyer Sport.

Ely, G., & Ronkainen, N. (2021). “ It’s not just about football all the time either: ” Transnational athletes’ stories about the choice to migrate. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2019.1637364>

Erickson, K., Stanger, N., Patterson, L., & Backhouse, S. (2019). Substance use in university sport: A cross-national study of student-athlete substance use behaviors and perceived responses to witnessing substance use. *Performance Enhancement & Health*, 7(1-2), 100151. <https://doi.org/10.1016/j.peh.2019.100151>

European Commission. (2007). *White paper on sport*. Brussels: Directorate-General Education and Culture. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/2/2007/EN/2-2007-935-EN-1-0.Pdf>.

- European Commission. (2007a). *Treaty of Lisbon amending the treaty on European Union and the treaty establishing the European Community*. Brussels: European Commission. <http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cmsUpload/cg00014.en07.pdf> .
- European Commission. (2012). EU guidelines on dual careers of athletes: recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport (pp. 1–40). [http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf)
- European Commission. (2015). *Study on the minimum quality requirements for dual career services*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e06e5845-0527-11e6-b71301aa75ed71a1>
- Gaston-Gayles, J. L. (2005). The factor structure and reliability of the student athletes' motivation toward sports and academics questionnaire (SAMSAQ). *Journal of College Student Development*, 46, 317–327. <http://doi:10.1353/csd.2005.0025>
- González, J., Rodríguez, A., & Fernández, J., (2019). Dual Career of the U-23 Spanish Canoeing Team, *Frontiers in Psychology*, 10:1-11. <http://doi:10.3389/fpsyg.2019.01783>
- Green, M., & Houlihan, B. (2005). *Elite sport development. Policy learning and political priorities*. London and New York: Routledge.
- Guidotti, F., Cortis, C., & Capranica, L. (2015). Dual career of European student-athletes:A systematic literature review. *Kinesiologia Slovenica*, 21 (3), 5-20.
- Gustafsson, H., Kenttä, G., Hassmén, P., & Lundqvist, C. (2007). Prevalence of burnout in competitive adolescent athletes. *The Sport Psychologist*, 21, 21–37. <https://doi.org/10.1123/tsp.21.1.21>

- Gustafsson, H., Hill, A., Stenling, A., & Wagnsson, S. (2015). Profiles of perfectionism, parental climate, and burnout among competitive junior athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(10), 1256-1264. <https://doi.org/10.1111/sms.12553>
- Hair, J.F., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (1987). *Multivariate data analysis with readings*. New York: *McMillan*. <https://library.wur.nl/WebQuery/titel/505786>
- Henriksen, K., Stambulova, N., & Roessler, K. (2010). Holistic approach to athletic talent development environments: A successful sailing milieu. *Psychology of Sport and Exercise*, 11 (3), 212-222. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.10.005>.
- Henriksen, K., Storm, L., Kuettela, A., Linnérb, L., Stambulova N. (2020). A holistic ecological approach to sport and study: The case of an athlete friendly university in Denmark. *Psychology of Sport and Exercise*, 47. <http://doi:10.1016/j.psychsport.2019.101637>
- Henry, I. (2013). Athlete development, athlete rights and athlete welfare: A European Union perspective. *The International Journal of the History of Sport*, 30 (4), 356–373. <http://doi:10.1080/09523367.2013.765721>.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2020). Desporto em números-2020.
- Instituto Nacional de Estatística, I.P. (2023). Desporto em números-2023.
- Instituto Nazionale di Statistica-ISTAT. (2007). La pratica sportiva in Italia. [http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20070620\\_00](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070620_00)
- Isidori, E. (2016). The dual career of student athletes and the quest for a personalized tutorship model. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, 3 (2),9-15. [www.noveltyjournals.com](http://www.noveltyjournals.com)

- Ivarsson, A., Stambulova, N., & Johnson, U. (2018). Injury as a career transition: Experiences of a Swedish elite handball player. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(4), 365–381. <http://doi.org/10.1080/1612197X.2016.1242149>
- Kline, R. B. (2015). Principles and practice of structural equation modeling analysis (5a ed.). *The Guilford Press*.
- Kristiansen, E. (2017). Walking the line: how young athletes balance academic studies and sport in international competition. *Sport in Society*, 20(1), 47–65. [http://doi: 10.1080/17430437.2015.1124563](http://doi.org/10.1080/17430437.2015.1124563)
- Lei nº 58/2019, de 8 de agosto. *Diário da República nº 151, Série I*, 3-40.
- Linnér, L., Stambulova, N., & Henriksen, K., (2017). Holistic approach to understanding a dual career environment at a Swedish university. In *The 14th ISSP World Congress of Sport Psychology, Sevilla, Spain, July 10-14th, 2017* (pp. 243-244). <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1128184>
- Linnér, L., Stambulova, N., Lindahl, K., & Wylleman, P. (2019). Swedish university student-athletes' dual career scenarios and competences, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 1-16. <http://doi: 10.1080/1612197X.2019.1611898>
- López de Subijana, C., Barriopedro, M. & Conde, E. (2015). Supporting dual career in Spain: Elite athletes' barriers to study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.012>
- Lupo, C., Guidotti, F., Goncalves, C. E., Moreira, L., Doupona Topic, M., Bellardini, H., Tonkonogi, M., Allen, C., & Capranica, L. (2015). Motivation towards dual career of European student-athletes. *European Journal of Sport Science*, 15(2), 151-160. <http://doi: 10.1080/17461391.2014.940557>

- MacNamara, A., & Collins, D. (2010). The role of psychological characteristics in managing the transition to university. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 353–362. <http://10.1016/j.psychsport.2010.04.003>
- Marôco J. (2014). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber.
- Miró, S., Pérez-Rivasès, A., Ramis, Y., & Torregrosa, M. (2017). ¿Compaginar o elegir?: La transición del bachillerato a la universidad de deportistas de alto rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 27(2), 59-68.
- Moher, D., Liberati A., Tetzlaff J., Altman D., & The PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097>
- Monteiro S. (2018). *As unidades de apoio ao alto rendimento nas escolas: Análise da sua Implementação e gestão em Portugal*. [Dissertação de Mestrado em gestão Desportiva, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117378>
- Official Journal of the European Union. (2011). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on a European Union Work Plan for Sport for 2011-2014*. [https:// EUR-Lex - 42011Y0601\(01\) - PT - EUR-Lex \(europa.eu\)](https://eur-lex.europa.eu/lexicon/ui.do?uri=CELEX:42011Y0601(01):PT)
- Official Journal of the European Union. (2013). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on dual careers for athletes*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614\(03\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013XG0614(03)&from=PT)
- Official Journal of the European Union (2014). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the*

*Council, of 21 May 2014 on the European Union Work Plan for Sport (2014-2017)*. [https://](https://eur-lex.europa.eu/legalex-act-detail.do?uri=CELEX:42014Y0614(03):PT)

EUR-Lex - 42014Y0614(03) - PT - EUR-Lex (europa.eu)

Official Journal of the European Union (2017). *Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the European Union Work Plan for Sport (1 July 2017-31 December 2020)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0615\(01\)&from=PT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:42017Y0615(01)&from=PT)

Pardal, V. (2017). *Carreiras duais dos praticantes desportivos: casos práticos de conciliação entre o desporto de alto rendimento e as atividades académicas no ensino secundário e superior*. Livro de atas 40º Congresso Técnico-Científico da Associação Portuguesa de Técnicos de Natação, Associação Portuguesa de Técnicos de Natação. Gondomar.

Pardal, V. (2018). *UAARE: Supporting dual careers Reconciling school and sports success in Portugal*. [Comunicação oral]. 15th Annual Conference European Athlete Student 2018.Coimbra, Portugal.

Pardal, V. (2019). Relatório anual – 2018-2019. As Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola. Conciliar sucesso escolar e desportivo. *Montemor-o-Velho: Direção Geral da Educação*.

Pardal, V. (2021). *Modelo da Carreira Dupla em Portugal – UAARE Abordagem Ecológica e Holística (HEA)*. [Comunicação oral]. Seminário Internacional sobre Carreira Dual Desportiva. 2021. Brasília, Brasil.

Pardal, V. (2021a). Plano de melhoria. Ano letivo 2021-2023 20 de outubro de 2021. *Montemor-o-Velho: Direção Geral da Educação*.

Pavlidis, G., & Gargalianos, D. (2014). High performance athletes' education: Value, challenges and opportunities. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 293–300. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02044>.

- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS* (5ª edição revista e corrigida). Edições Sílabo, 527-528.
- Petitpas, A., Brewer, B. W., & Van Raalte, J. L. (2009). *Transitions of the student-athlete: Theoretical, empirical, and practical perspectives*. In E. F. Etzel (Ed.), *Counseling and psychological services for college student-athletes*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, (pp. 283–302). doi:10.1080/87568225.2011.581945.
- Picamilho, S., Saragoça, J., & Teixeira, M. (2021). Dual careers in high sporting performance in Europe: a systematic literature review. *Motricidade*, 17(3), 290-305. <https://doi.org/10.6063/motricidade.21422>
- Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto do Ministério da Educação. (2019). Diário da República, Série I n.º 163. [https://Portaria n.º 275/2019 | DR \(diariodarepublica.pt\)](https://Portaria n.º 275/2019 | DR (diariodarepublica.pt))
- Price, N., Morrison, N., & Arnold, S. (2010). Life out of the limelight: Understanding the non-sporting pursuits of elite athletes. *The International Journal of Sport and Society*. 1(3), 69–80. <https://doi.org/10.18848/2152-7857/CGP/v01i03/54034>
- Radtke, S. & Coalter, F. (2007). Sports schools: An international review. *Stirling, UK: University of Stirling*.
- Resende, R. (2016). Técnica de investigação qualitativa: ETCI. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 2(1), 50-57.
- Ryba, T. (2014). *Cultural diversity, transnational athletes, and performance*. In G. J. Cremades, & L. S. Tashman (Eds.), *Becoming a performance psychology professional: International perspectives on practice and supervision*, (pp. 143–151). London, UK: Routledge.

- Ryba, T., Kalaja, S., Selainne, H., Ronkainen, N., & Nurmi, J. (2016). A new perspective on adolescent athletes' transition into upper secondary school: A longitudinal mixed methods study protocol. *Cogent Psychology*, 3(1), 1142412. <https://doi:10.1080/23311908.2016.1142412>
- Ryba, T., Stambulova, N., Selänne, H., Aunola, K., & Nurmi, J. (2017). "Sport has always been first for me" but "all my free time is spent doing homework": dual career styles in late adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 33: 131–140. <https://doi:10.1016/j.psychsport.2017.08.011>
- Ryba, T., Elbe, A-M., & Darpatova-Hruzewicz, D. (2020). Development and first application of the athlete adaptation inventory: An exploratory study. *Performance Enhancement and Health, Elsevier B.V.*, 8(1). <https://doi:10.1016/j.peh.2020.100164>
- Rodrigues, P. (2021). *Dupla Carreira no Brasil: Barreiras e fatores facilitadores dos estudantes-atletas no ensino superior do estado do Mato Grosso do Sul*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/30777>
- Rosenvinge, J., Sundgot-Borgen, J., Pettersen, G., Martinsen, M., Stornæs, A., & Pensgaard, A. (2018). Are adolescent elite athletes less psychologically distressed than controls? A cross-sectional study of 966 Norwegian adolescents. *Open access Journal Sports Medicine*, 25 (9), 115-123. <https://doi:10.2147/OAJSM.S156658>.
- Silva, B. (2018). A inclusão dos desportistas no ensino. [Dissertação de Mestrado em ensino de geografia no 3º Ciclo do ensino básico e ensino secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/117428/2/302658.pdf>
- Schinke, R., Ge, Y., Petersen, B., Blodgett, A., Dupuis-Latour, J., & Coholic, D. (2019). Building a national team context based upon the identity challenges and intervention strategies of elite female boxers in their home training environments.

*Journal of Sport Psychology in Action*, 10(2), 94–105.  
<https://doi.org/10.1080/21520704.2018.1543221>

Sheehan, R. B., Herring, M. P., and Campbell, M. J. (2018). Longitudinal relations of mental health and motivation among elite student-athletes across a condensed season: plausible influence of academic and athletic schedule. *Psychology of Sport Exercise*, 37, 146–152. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.03.005>

Stambulova N., Ryba T. (2013). *Athletes' careers across cultures*, (pp.16). London: Routledge.

Stambulova, N., & Wylleman, P. (2014). *Athletes' career development and transitions*. Routledge companion to sport and exercise psychology, (pp. 605-621). London/New York: Routledge.

Stambulova, N., & Ryba, T. (2014). A critical review of career research and assistance through the cultural lens: towards cultural praxis of athletes' careers, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 7 (1), 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/1750984X.2013.851727>

Stambulova, N., & Wylleman, P. (2015). Editorial: Dual career development and transitions. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1–134. <http://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.003>

Stambulova, N., & Wylleman, P. (2019). Psychology of athletes' dual careers: A state-of-the-art critical review of the European discourse. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.11.013>

Stambulova, N., Ryba, T., & Henriksen, K. (2021). Career development and transitions of athletes: The international society of sport psychology position stand revisited. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(4), 524-550, <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2020.1737836>

- Sorkkila, M., Aunola, K., & Ryba, T. (2017). A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 58–67. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.10.004>
- Sorkkila, M., Ryba, T., Selänne, H., & Aunola, K., (2020). Development of School and Sport Burnout in Adolescent Student-Athletes: A Longitudinal Mixed-Methods Study. *Journal of Research on Adolescence*, 30, 115-133. <http://doi:10.1111/jora.12453>
- Teixeira, M., Rijo, V., & Sesinando, A. (2022). Sports management research: analysis of scientific development in Portugal (2008-2017). *Journal of Physical Education*, 33(1), e-3353. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v33i1.3353>
- Tekavc, J., Wylleman, P., & Cecić Erpič, S. (2015). Perceptions of dual career development among elite level swimmers and basketball players. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 27–41. <http://doi:10.1016/j.psychsport.2015.03.002>.
- Torregrosa, M., Ramis, Y., Pallarés, S., Azocar, F., & Selva, C. (2015). Olympic athletes back to retirement: A qualitative longitudinal study. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 50–56. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.03.003>
- Weed, M. (2006). Sports tourism research 2000-2004: A systematic review of knowledge and a meta-evaluation of methods. *Journal of Sport and Tourism*, 11(1), 5-30. <http://doi:10.1080/14775080600985150>.
- Westland, C. J. (2010). Lower bounds on sample size in structural equation modeling. *Electronic Commerce Research & Applications*, 9(6), 476-487.
- Wylleman, P., Alfermann, D., & Lavalley, D. (2004). Career transitions in sport: European perspectives. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 7–20. [http://doi:10.1016/S1469-0292\(02\)00049-3](http://doi:10.1016/S1469-0292(02)00049-3)

- Wylleman, P., & Lavallee, D. (2004). A developmental perspective on transitions faced by athletes. *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, 507-527. [https://www.researchgate.net/profile/Paul-Wylleman/publication/354209101\\_A\\_Developmental\\_Perspective\\_on\\_Transitions\\_Faced\\_by\\_Athletes/links/612c9bc42b40ec7d8bd1e674/A-Developmental-Perspective-on-Transitions-Faced-by-Athletes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Paul-Wylleman/publication/354209101_A_Developmental_Perspective_on_Transitions_Faced_by_Athletes/links/612c9bc42b40ec7d8bd1e674/A-Developmental-Perspective-on-Transitions-Faced-by-Athletes.pdf)
- Wylleman, P., & Reints, A. (2010). A lifespan perspective on the career of talented and elite athletes: Perspectives on high-intensity sports. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 20, 88-94. <http://doi:10.1111/j.1600-0838.2010.01194.x>
- Wylleman, P., Reints, A., & De Knop, P. (2013). *A developmental and holistic perspective on athletic career development*. In P. Sotiradou, & V. De Bosscher (Eds.). *Managing high performance sport* (pp. 159–182). New York, NY: Routledge.
- Wylleman, P., & Rosier, N. (2016). Holistic Perspective on the Development of Elite Athletes. In M. Raab, P. Wylleman, R. Seiler, A.-M. Elbe and A. Hatzigeorgiadis (Eds.), *Sport and Exercise Psychology Research: From Theory to Practice* (pp. 269–288). London: Elsevier. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

## **6 – Anexos**

## Anexo 1 – Parecer do Conselho de Ética da Universidade de Évora



Documento	2	0	0	6	2
-----------	---	---	---	---	---

### Comissão de Ética para a Investigação Científica nas Áreas de Saúde Humana e Bem-Estar Universidade de Évora

A Comissão de Ética para a Investigação Científica nas Áreas da Saúde Humana e do Bem-Estar vem deste modo informar que os seus membros,

Prof. Doutor Fernando Capela e Silva  
Prof. Doutor Paulo Infante  
Profª. Doutora Sandra Leandro

deliberaram dar

#### **Parecer Positivo**

para a realização do Projeto: “*High Performance Support Units at School (HPSUS): management model and impacts on dual careers*” pela doutoranda **Sónia Isabel Parreira Picamilho**, sob a supervisão do Prof. Doutor Mário Rui Coelho Teixeira (responsável académico).

Universidade de Évora, 22 de setembro de 2020

O Presidente da Comissão de Ética

(Professor Doutor Jorge Quina Ribeiro de Araújo)

**Anexo 2 - Autorização para aplicação do estudo “Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE). Modelo de Gestão e impactos nas carreiras duais”.**

**Monotorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 086280001**

mime.noreply@min-educ.pt <mime.noreply@min-educ.pt>

Ter, 10/01/2023 09:56

Para:soniapica@hotmail.com <soniapica@hotmail.com>;mario.teixeira@uevora.pt

<mario.teixeira@uevora.pt>

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 086280001, com a designação “Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE). Modelo de Gestão e impactos nas carreiras duais”, registado em 24-12-2022, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Sónia Isabel Parreira Picamilho

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é aprovado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Carlos Sousa

Diretor de Serviços

DGE

Observações:

a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque do foro da saúde e de natureza privada, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamento de Escolas e com os encarregados de educação ou quem tutele os menores.

b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados pessoais do foro da saúde e de natureza privada a recolher e tratar no presente estudo devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos e a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos da proteção de dados a recolher junto dos inquiridos resultam obrigações que

o responsável se propõe cumprir, enunciadas nos documentos apresentados. Destas deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados. É obrigatório recolher previamente as declarações de consentimento inequívoco, informado e esclarecido, junto dos inquiridos, titulares dos dados, previamente ao preenchimento do inquérito, no caso de menores dos seus representantes legais. Recomenda-se que, dado o exposto, para efeitos de proteção de dados e cumprimento do disposto legal, o/a Encarregado/a de Proteção de Dados da entidade de ensino superior responsável pelo estudo (Univ.Évora) possa apoiar todo o processo, ponderando acionar medidas de salvaguarda previstas na lei para segurança dos dados pessoais e devida proteção dos titulares.

c) Ao ser utilizada uma plataforma tecnológica para registo de dados junto dos inquiridos, deve acautelar-se que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição sejam respondidas apenas pelo destinatário pretendido, devendo proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores da escola, a disponibilizar para o efeito na escola, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Sublinhe-se que em caso de ser instrumento de livre acesso não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.dgeec.mec.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

## Anexo 3 - Autorização da Direção do Agrupamento para aplicação do estudo do Agrupamento de Escolas do Rio Arade, Lagoa.

 Direção AERA <Diretor@aera.pt>  
Para: Você

     
Qui, 02/02/2023 15:25

Iniciar a responder com:

Boa tarde,  
Venho informar que autorizo a aplicação dos inquéritos aos nossos alunos da UAARE.  
Atenciosamente,

Eunice Reis  
Diretora do AERA

Agrupamento de Escolas Rio Arade, Lagoa  
Tel. 282405000  
Fax: 282405009  
Página na internet: [www.aera.pt](http://www.aera.pt)



#### **Anexo 4 - Artigo 1 publicado no âmbito da tese**

- Picamilho, S., Saragoça, J., & Teixeira, M. (2021). Dual careers in high sporting performance in Europe: a systematic literature review. *Motricidade*, 17 (3), 290-305. <https://doi.org/10.6063/motricidade.21422>

## **Anexo 5 – Comunicação oral publicada no âmbito da tese**

-Picamilho, S., Saragoça, J., & Teixeira, M. (2021, novembro 13). *Modelo de Gestão das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola em Portugal*. [Comunicação]. XI Congresso Iberoamericano de economia del deporte. Corunã, Espanha. <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497498029>

## **Anexo 6 – Poster científico publicado no âmbito da tese**

- Picamilho, S., Saragoça, J., & Teixeira, M. (2020, novembro 27-28). *Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE): modelo de gestão e impactos nas carreiras duais*. [Poster]. 10º Jornada Internacional sobre Gestão do Esporte. Tema: Gestão e marketing do esporte e do lazer - a nova realidade global, Brasília, Brasil. [http://2d58fb\\_0326de8cc1bc40a5800a5ff6e4aa2e1e.pdf](http://2d58fb_0326de8cc1bc40a5800a5ff6e4aa2e1e.pdf) (gesporte.net)

## 7 - Apêndices

## Apêndice 1 – Autorização do Encarregado de Educação para participação em estudo



### AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO

#### Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE): modelo de Gestão e impactos nas carreiras duais.

Reconhecendo os desafios da carreira dual em Portugal, a Universidade de Évora, através da doutoranda Sónia Picamilho está a desenvolver um estudo sobre a gestão do modelo UAARE que o seu educando frequenta sob orientação científica do Professor Doutor Mário Teixeira e do Professor Doutor José Saragoça.

Esperamos que os resultados obtidos neste estudo possam vir a contribuir para melhorar as condições da carreira dual dos estudantes-atletas em Portugal e por isso a participação do seu educando é muito importante para que possamos atingir os objetivos da nossa investigação.

A participação do seu educando neste estudo é voluntária e a não participação não lhe trará qualquer prejuízo. Pedimos que o seu educando preencha um questionário que lhe será disponibilizado. A informação recolhida é totalmente anónima e destina-se unicamente para fins de investigação. Poderá cancelar a sua participação no estudo em qualquer momento.

Em caso de dúvida poderá contactar-nos através do email – [soniapicamilho@gmail.com](mailto:soniapicamilho@gmail.com)

Agradecemos a sua colaboração.

*Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que compreendi que a participação do meu educando é voluntária e que os seus dados serão tratados de forma anónima e confidencial, respeitando o Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto), pelo que:*

Autorizo (a participação do meu educando)

Não autorizo (a participação do meu educando)

*Nota - Assinale com uma X a sua resposta*

Eu (nome) \_\_\_\_\_ Encarregado de  
Educação do aluno \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ ano, da turma \_\_\_\_\_  
da Escola \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_/\_\_\_/2022

Nome:

Assinatura

## Apêndice 2 – Matriz do Questionário QUAAREpt



### Matriz Questionário

**Objetivo geral** – Avaliar a conciliação entre a carreira desportiva e a carreira académica proporcionada pelo modelo das Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE), na perspetiva dos alunos(as)-atletas nele integrados.

**Objetivos específicos:**

- Caracterizar o perfil dos alunos(as)-atletas que beneficiam das UAARE;
- Conhecer as dimensões de gestão desportiva, gestão escolar e gestão da saúde e bem-estar relativas à carreira dual no modelo UAARE;
- Identificar as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE;
- Recomendar novas medidas de apoio ao treino e ao estudo nas UAARE.

Objetivos	Dimensões	Objetivos	Perguntas	Tipologia de Perguntas	Escala utilizada e técnica de tratamento de dados qualitativos
a)	Perfil Sociodemográfico dos inquiridos	Caracterizar a amostra (no que diz respeito à idade, género, ano de escolaridade, forma de integração na UAARE, contexto de residência em período de aulas, distância entre o local de residência e a UAARE, tempo de deslocação entre a residência e a UAARE, desporto praticado, número de horas de treino semanais despendidas pelos(as) alunos(as)-atletas, número de horas de estudo semanais despendidas pelos(as) alunos(as)-atletas, concelho de localização da UAARE).	<p>1-Género:                      Masc Fem Outro Não pretendo responder a esta questão</p> <p>2-Idade: ____ (anos).                      3-Ano de escolaridade que frequentas:                      3º ano                      6º ano                      7º ano                      8º ano                      9º ano                      10º ano Curso Científico-Humanístico                      10º ano Curso Profissional                      10º ano Outro                      11º ano Curso Científico-Humanístico</p>	<p>Perguntas fechadas.</p> <p>Perguntas abertas.</p>	-

1

			<p>119 ano Curso Profissional</p> <p>119 ano Outro</p> <p>122 ano Curso Científico-Humanístico</p> <p>122 ano Curso Profissional</p> <p>122 ano Outro</p> <p>4-Foste integrado na UAARE como:</p> <p>a) Aluno(a)-atleta de nível I com estatuto de alto rendimento.</p> <p>b) Aluno(a)-atleta de nível II que integra a seleção nacional ou outras representações desportivas nacionais.</p> <p>c) Aluno(a)-atleta de nível III com potencial talento desportivo.</p> <p>d) Aluno(a)-atleta noutras situações.</p> <p>e) Outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros).</p> <p>5-Contexto de residência em período de aulas:</p> <p>a) Sozinho(a).</p> <p>b) Com a família direta (pai, mãe e/ou irmãos, avós).</p> <p>c) Com outros familiares (tia, tio, primos(as)).</p> <p>d) Dentro do Centro de alto rendimento (CAR).</p> <p>e) Dentro do Centros Nacional de Treino (CNT).</p> <p>f) Dentro de Academia do Clube.</p> <p>g) Outros.</p> <p>6-Distância entre o local de residência e a UAARE: _____ (km).</p> <p>7-Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: _____ (Minutos).</p> <p>8-Desporto praticado: _____</p> <p>9-Número de horas de treino semanais: _____</p> <p>10-Número de horas de estudo semanais fora da escola: _____</p> <p>11-Concecho onde fica localizada a UAARE que frequentas: _____</p>		
--	--	--	--	--	--

2

b)	<p><b>Gestão Desportiva</b></p> <p>(European Commission, 2012; Pardo, 2018; Fortaria n.º 273/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardo, 2021)</p>	<p>1-Analisar se o modelo UAARE está a ser implementado de acordo com a legislação que o regulamentou no que diz respeito à gestão desportiva, nomeadamente através de: (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14)</p> <p>1.1-Verificar se os alunos(as)-atletas fazem a conciliação dos treinos com as tarefas escolares através de mecanismos à sua disposição (compromisso de conciliação, sala SEAM, flexibilidade do horário);</p> <p>1.2-Verificar se a equipa UAARE contribui para a conciliação da carreira dual;</p> <p>1.3-Verificar se o "interlocutor desportivo" contribui para a conciliação da carreira dual;</p> <p>1.4-Verificar se o tempo de treino é suficiente para ter um bom resultado desportivo;</p> <p>1.5-Verificar como é gerido o horário dos treinos em relação a momentos de avaliação (véspera dos testes e/ou exames ou de outros momentos de avaliação);</p> <p>1.6-Verificar se os momentos de avaliação afetam o rendimento desportivo;</p> <p>1.7-Verificar se existe uma boa comunicação entre os vários intervenientes do modelo (Direção da escola, professores, treinador(a), aluno(a), família) em relação à sua carreira desportiva.</p> <p>2-Determinar possíveis situações de risco de abandono desportivo (drop-out) provocadas pela vida escolar. (P15)</p> <p>3-Avaliar o grau de satisfação dos(as) alunos(as)-atletas em relação à sua prática desportiva. (P16)</p>	<p>1-Frequenteres a UAARE permite conciliar a vida escolar com a vida desportiva.</p> <p>2-Na escola, a equipa UAARE (professores, psicóloga, professores da SEAM) ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva.</p> <p>3- No Clube, o teu "interlocutor desportivo" articula com a tua professora acompanhante para conciliar a tua vida desportiva com a tua vida escolar.</p> <p>4-Quando integreste a UAARE assinaste um "compromisso de conciliação" com o teu encarregado de educação, o interlocutor desportivo e a escola.</p> <p>5-O teu horário escolar está elaborado de modo a permitir a frequência do número de horas de treino que necessitas.</p> <p>6-O teu tempo de treino é suficiente para teres um bom resultado desportivo.</p> <p>7-Estares na UAARE permite uma melhor gestão e justificação das faltas e recuperação eficaz das aprendizagens para representares o teu desporto.</p> <p>8-A tua vida escolar já impediu que representasses o teu clube e /ou a seleção nacional num encontro ou competição.</p> <p>9-Os teus treinos são ajustados para teres mais tempo para estudar antes dos momentos das avaliações na escola.</p> <p>10-Antes de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui.</p> <p>11-No dia de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui.</p> <p>12-Existe uma boa comunicação entre a direção da escola, professores, treinador, tu próprio e a tua família sobre questões relacionadas com a conciliação da tua carreira escolar com a tua carreira desportiva.</p> <p>13-Se não frequentasses uma UAARE praticarias o mesmo desporto com a mesma intensidade.</p> <p>14-Se não frequentasses uma UAARE terias o mesmo desempenho desportivo.</p> <p>15-Já pensaste em abandonar o desporto de alto rendimento por causa da escola.</p> <p>16-Sentes-te satisfeito enquanto aluno(a)-atleta em relação à tua prática desportiva de alto rendimento.</p>	Perguntas fechadas	<p>Escala tipo Likert com 5 níveis de resposta:</p> <p>1-Discordo totalmente</p> <p>2-Discordo parcialmente</p> <p>3-Não concordo nem concordo</p> <p>4-Concordo parcialmente</p> <p>5-Concordo totalmente</p>
----	--	---	---	--------------------	--

3

b)	<b>Gestão Escolar</b>  (European Commission, 2012; Pardal, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto; Henriksen et al., 2020; Pardal, 2021)	<p>1-Analisar se o modelo UAARE está a ser implementado de acordo com a legislação que o regulamentou no que diz respeito à gestão escolar, nomeadamente através de: (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9)</p> <p>1.1- Verificar se os(as) alunos(as)-atletas fazem a conciliação das tarefas escolares com os treinos através de mecanismos à sua disposição (sala SEAM, uso de ambientes virtuais de aprendizagem, flexibilidade do horário, Plano Pedagógico Individual - PPI);</p> <p>1.2-Verificar se na perspetiva dos(as) alunos(as)-atletas as ausências à escola por motivos desportivos (estágio/representação ou competição), prejudicam as suas aprendizagens escolares;</p> <p>1.3-Verificar se na perspetiva dos alunos(as)-atletas durante o estágio/representação ou competição existe apoio por parte da UAARE.</p> <p>2-Determinar possíveis situações de risco de abandono escolar (drop-out) provocadas pela prática desportiva. (P10)</p> <p>3-Avaliar o grau de satisfação dos alunos(as)-atletas em relação à escola. (P11)</p>	<p>1- Na escola, a sala SEAM, sala de estudo aprende mais ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva.</p> <p>2-O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te na antecipação ou recuperação de conteúdos/aprendizagens dos períodos de ausência.</p> <p>3-Faltas muitas vezes às aulas por causa dos estágios, competições ou representações nacionais.</p> <p>4-As tuas ausências por motivos desportivos prejudicam os teus resultados escolares.</p> <p>5-Tens um "Plano pedagógico individual (PPI)" de recuperação onde se faz a recuperação do teu insucesso em todas as disciplinas por motivos de ausências desportivas.</p> <p>6-Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui.</p> <p>7-Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui.</p> <p>8-Durante um estágio/representação ou competição tens apoio por parte da UAARE.</p> <p>9-Durante um estágio/representação ou competição consegues antecipar ou recuperar os conteúdos correspondentes às faltas.</p> <p>10-Is pensaste em abandonar a escola por causa da tua prática desportiva de alto rendimento.</p> <p>11-Sentes-te satisfeito enquanto aluno-atleta em relação à escola.</p>	Perguntas fechadas	Escala tipo Likert com 3 níveis de resposta:  1 -Discordo totalmente 2- Discordo parcialmente 3- Não discordo nem concordo 4- Concordo parcialmente 5-Concordo totalmente
b)	<b>Gestão da saúde e do bem-estar</b>  (European Commission, 2012; Guidotti et al., 2013; Pardal, 2018; Portaria n.º 273/2019, de 27 de agosto; Henriksen et	<p>1-Analisar se o modelo está a ser implementado de acordo com a legislação que o regulamentou no que diz respeito à gestão de saúde e do bem-estar, nomeadamente através de: (P1; P2; P3; P4; P4.1; P4.2; P4.3; P4.4; P4.5; P4.6; P5; P6; P7)</p> <p>1.1-Verificar se os estudantes-atletas identificam mecanismos de apoio no modelo relacionados com a saúde e bem-estar (psicólogo, médico, uso de ambientes virtuais de aprendizagem)</p> <p>1.2-Verificar se na perspetiva dos estudantes-atletas o modelo UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os vários intervenientes do modelo (família, professores, amigos, colegas de turma; treinadores, colegas de treino);</p> <p>1.3-Identificar situações (estágios/representações, momentos de avaliação, pré-competição, competição e pós-competição) que na</p>	<p>1-Frequentes uma UAARE ajuda-te no teu bem-estar físico completo, mental e social.</p> <p>2-Frequentes uma UAARE permite uma melhor gestão do tempo livre de lazer.</p> <p>3-Sabes que existem apoios na UAARE que podes utilizar como o psicólogo, o médico e outros apoios para te ajudar em termos de saúde (bem-estar físico completo, mental e social).</p> <p>4-Frequentes uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com (-)</p> <p>4.1 - (-) a família;</p> <p>4.2 - (-) os professores;</p>	Perguntas fechadas	Escala tipo Likert com 3 níveis de resposta:  1 -Discordo totalmente 2- Discordo parcialmente 3- Não discordo nem concordo 4- Concordo parcialmente

	ai, 2020; Parda, 2021)	perspetiva dos alunos(as)-atletas afetam o bem-estar físico, mental e social.  2-Determinar possíveis situações de risco de abandono da carreira dual (drop-out) provocadas pela falta de bem-estar físico, mental e social. (P6)  3-Avaliar o grau de satisfação dos(as) alunos(as)-atletas em relação à escola. (P9)	4.3 – (...) os seus amigos; 4.4 – (...) os colegas de turma; 4.5 – (...) os seus treinadores; 4.6 – (...) os seus colegas de treino.  5-O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te no teu bem-estar físico, mental e social.  6-O teu bem-estar é afetado pelos momentos de avaliação na escola.  7-O teu bem-estar é afetado pelos estágios/representações, momentos de pré-competição, competição e pós-competição.  8-Já pensaste em abandonar a carreira dual por falta de bem-estar físico, mental e social.  9-Sentes-te satisfeito enquanto aluno(a)-atleta em relação ao teu bem-estar físico, mental e social.		3-Concordo totalmente
c)	Barreiras e facilitadores do modelo UAARE  (European Commission 2012; Brown et al. 2015; Parda, 2018; Henriksen et al., 2020; Pavlidis & Gargalianos, 2014; Parda, 2021; Picamilho et al., 2021, Rodrigues, 2021)	1-Identificar na perspectiva dos alunos(as)-atletas as principais barreiras e facilitadores à carreira dual associadas à implementação do modelo UAARE. (P1; P2)	1-Indica até 5 fatores que facilitam a tua carreira dual:  • _____ • _____ • _____ • _____ • _____  2-Indica até 5 fatores que dificultam a tua carreira dual:  • _____ • _____ • _____ • _____ • _____	Perguntas abertas	Análise de conteúdo
d)	Medidas de apoio  (European Commission, 2012; Pavlidis & Gargalianos, 2014; Parda, 2018; Portaria n.º 275/2019, de 27	1-Identificar possíveis medidas de apoio à carreira dual sugeridas pelos(as) alunos(as)-atletas que frequentam o modelo UAARE.	1-Indica até 3 aspetos que podem melhorar o funcionamento da escola UAARE que frequentas:  • _____ • _____ • _____	Perguntas abertas	Análise de conteúdo

3

	de agosto; Parda, 2021)				
--	-------------------------	--	--	--	--

## Referências Bibliográficas

- Brown, D., Fletcher, D., Henry, I., Borrie, A., Emmett, J., Buzza, A., & Wombwell, S. (2015). A British university case study of the transitional experiences of student-athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 78–90. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.04.002>
- European Commission (2012). *Guidelines on dual careers of athletes recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport*. [https://ec.europa.eu/sport/news/20130123-eu-guidelines-dualcareers\\_en.htm](https://ec.europa.eu/sport/news/20130123-eu-guidelines-dualcareers_en.htm).
- Guidotti, F., Cortis, C., & Capranica, L. (2015). Dual career of European student-athletes: A systematic literature review. *Kinesiologia Slovenica*, 21 (3), 5-20.
- Henriksen, K., Storm, L., Kuettel, A., Linnér, L. & Stambulova N. (2020). A holistic ecological approach to sport and study: The case of an athlete friendly university in Denmark. *Psychology of Sport and Exercise*, 47. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101637>
- Parda, V. (2018). UAARE: Supporting dual careers Reconciling school and sports success in Portugal. [Comunicação oral]. 15th Annual Conference European Athlete Student 2018. Coimbra, Portugal.
- Parda, V. (2021). Modelo da Carreira Dupla em Portugal – UAARE Abordagem Ecológica e Holística (HEA). [Comunicação oral]. Seminário Internacional sobre Carreira Dual Desportiva. 2021. Brasília, Brasil.
- Pavlidis, G., & Gargalianos, D. (2014). High performance athletes' education: Value, challenges and opportunities. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(2), 293–300. <https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02044>.
- Picamilho, S., Saragoça, J., & Teixeira, M. (2021). Dual careers in high sporting performance in Europe: a systematic literature review. *Motricidade*, 17(3), 290-305. <https://doi.org/10.6063/motricidade.21422>
- Portaria n.º 275/2019, de 27 de agosto. *Diário da República, Série I n.º 163*.
- Rodrigues, P. (2021). *Dupla Carreira no Brasil: Barreiras e fatores facilitadores dos estudantes-atletas no ensino superior do estado do Mato Grosso do Sul*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Institucional da Universidade de Évora.

6

## Apêndice 3 – Questionário QUAAREpt

### Unidades de Apoio ao Alto Rendimento na Escola (UAARE): modelo de gestão e impactos nas carreiras duais.

A Universidade de Évora está a desenvolver um estudo sobre a gestão do modelo UAARE que frequentas, através da doutoranda Sónia Picamilho, sob orientação científica do Professor Doutor Mário Teixeira e do Professor Doutor José Saragoça.

A tua participação como aluno-atleta é muito importante para aumentarmos o conhecimento científico sobre a carreira dual em Portugal e podermos contribuir para a contínua melhoria do modelo.

Pedimos que colabores no preenchimento deste questionário que tem uma duração estimada de aproximadamente 12 minutos.

A tua participação neste estudo é voluntária e a não participação não te trará qualquer inconveniente. Poderás cancelar a tua participação no estudo a qualquer momento. A informação recolhida destina-se unicamente para fins de investigação.

Em caso de dúvida poderás contactar-nos através do email da investigadora (soniapicamilho@gmail.com).

Agradecemos a tua participação.

---

**\*Obrigatório**

1. *Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, que a minha participação é voluntária e que os meus dados serão tratados de forma anónima e confidencial, respeitando o Regulamento Geral de Proteção de Dados (Lei nº 58/2019, de 8 de agosto), pelo que:*

*Nota - Assinala a tua resposta.*

*Marcar apenas uma oval.*

- Participo no estudo  
 Não participo no estudo

**Parte 1**

2. 1-Género: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino
- Outro
- Não pretendo responder a esta questão

3. 2-Idade: (anos) \*

---

4. 3-Ano de escolaridade que frequentas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- 5º ano
- 6ºano
- 7º ano
- 8ºano
- 9ºano
- 10º ano do Curso Científico-Humanístico
- 10º ano do Curso Profissional
- 10º ano Outro
- 11º ano do Curso Científico-Humanístico
- 11º ano do Curso Profissional
- 11º ano Outro
- 12º ano do Curso Científico-Humanístico
- 12º ano do Curso Profissional
- 12º ano Outro

5. 4-Foste integrado na UAARE como: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Aluno(a)-atleta de nível I com estatuto de alto rendimento.
- Aluno(a)-atleta de nível II que integra a seleção nacional ou outras representações desportivas nacionais.
- Aluno(a)-atleta de nível III com potencial talento desportivo.
- Aluno(a)-atleta noutras situações.
- Outros agentes desportivos (treinadores ou árbitros).

6. 5-Contexto de residência em período de aulas: \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Dentro do Centro de Alto Rendimento (CAR).
- Com a família direta (pai, mãe e/ou irmãos, avós).
- Outras.

7. 6-Distância entre o local de residência e a UAARE: (Kms) \*

\_\_\_\_\_

8. 7-Tempo de deslocação entre o local de residência e a UAARE: (minutos) \*

\_\_\_\_\_

9. 8-Desporto praticado: \*

\_\_\_\_\_

10. 9-Nº de horas de treino semanais: \*

\_\_\_\_\_

11. 10-Nº de horas de estudo semanais fora da escola: \*

---

12. 11-Concelho onde fica localizada a UAARE que frequentas: \*

---

Parte  
2

Este questionário não é nenhum teste de avaliação. Não existem respostas certas ou erradas e as tuas respostas serão utilizadas exclusivamente para efeitos do estudo. Todas as respostas são válidas. Nesta seção, é muito importante que escolhas a tua opção numa escala de 1 a 5 em que:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

13. Numa escala de 1 a 5 em que: \*

- 1-Discordo totalmente;
- 2-Discordo parcialmente;
- 3-Não discordo nem concordo;
- 4-Concordo parcialmente;
- 5-Concordo totalmente.

Marcar apenas uma oval por linha.

	1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Não discordo nem concordo	4-Concordo	5-Concordo totalmente
Frequentares a UAARE permite conciliares a vida escolar com a vida desportiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares a UAARE ajuda-te no teu bem-estar físico completo, mental e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na escola, a equipa UAARE (professores, psicóloga, professores da SEAM) ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na escola, a sala SEAM, sala de estudo aprender mais ajuda-te a conciliar a vida escolar com a vida desportiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No Clube, o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

teu  
"interlocutor  
desportivo"  
articula com a  
tua professora  
acompanhante  
para  
conciliares a  
tua vida  
escolar com a  
tua vida  
desportiva.

---

Quando  
integraste a  
UAARE  
assinaste um  
"compromisso  
de conciliação"  
com o teu  
encarregado  
de educação, o  
interlocutor  
desportivo e a  
escola.

---

A tua vida  
escolar já  
impediu que  
representasses  
o teu clube e  
/ou a seleção  
nacional num  
encontro ou  
competição.

---

O teu horário  
escolar está  
elaborado de  
modo a  
permitir a  
frequência do  
número de  
horas de treino  
que necessitas.

---

Os teus treinos  
são ajustados  
para teres mais  
tempo para  
estudar antes  
dos momentos

das avaliações  
na escola.

---

O teu tempo  
de treino é  
suficiente para  
teres um bom  
resultado  
desportivo.

---

Faltas muitas  
vezes às aulas  
por causa dos  
estágios,  
competições  
ou  
representações  
nacionais.

---

As tuas  
ausências por  
motivos  
desportivos  
prejudicam os  
teus  
resultados  
escolares.

---

Estares na  
UAARE  
permite uma  
melhor gestão  
e justificação  
das faltas e  
uma  
recuperação  
eficaz das  
aprendizagens  
para  
representares  
o teu desporto.

---

14. Continuação \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Não discordo nem concordo	4-Concordo	5-Concordo totalmente
O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te na antecipação ou recuperação de conteúdos de aprendizagem nos períodos de ausência à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O uso de ambientes virtuais de aprendizagem para apoio individualizado síncrono e assíncrono ajudam-te no teu bem-estar físico, mental e social.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
No dia de um momento de avaliação na escola o teu rendimento desportivo diminui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Antes de um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durante um estágio/representação ou competição o foco na aprendizagem escolar diminui.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Durante um estágio/representação ou competição consegues antecipar ou recuperar os conteúdos correspondentes às faltas.

Durante um estágio/representação ou competição tens apoio por parte da UAARE.

Tens um "Plano pedagógico individual (PPI)" de recuperação onde se faz a recuperação do teu insucesso em todas as disciplinas por motivos de ausências desportivas.

O teu bem-estar é afetado pelos momentos de avaliação na escola.

O teu bem-estar é afetado pelos estágios/representações, momentos de pré-competição, competição e pós-competição

Existe uma boa comunicação entre a Direção da escola, professores, treinador, tu próprio e a tua família sobre questões relacionadas com a conciliação da tua carreira escolar com a tua carreira desportiva.

Sabes que existem apoios na UAARE que podes utilizar como o psicólogo ou o médico para te ajudar em

termos de saúde (bem-estar físico completo, mental e social).

---

Frequentares uma UAARE permite uma melhor gestão do tempo livre de lazer.

---

Se não frequentasses uma UAARE praticarias o mesmo desporto com a mesma intensidade.

---

Se não frequentasses uma UAARE terias o mesmo desempenho desportivo.

---

15. Continuação \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1-Discordo totalmente	2-Discordo	3-Não discordo nem concordo	4-Concordo	5-Concordo totalmente
Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com a família.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os colegas de turma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares uma UAARE facilita a manutenção de uma boa relação com os teus treinadores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentares uma UAARE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

facilita a  
manutenção  
de uma boa  
relação com os  
teus colegas  
de treino.

---

Já pensaste  
em abandonar  
o desporto de  
alto  
rendimento  
por causa da  
escola.

---

Já pensaste  
em abandonar  
a escola por  
causa da tua  
prática  
desportiva de  
alto  
rendimento.

---

Já pensaste  
em abandonar  
a carreira dual  
por falta de  
bem-estar  
físico, mental e  
social.

---

Sentes-te  
satisfeito(a)  
enquanto  
aluno(a)-atleta  
em relação à  
tua prática  
desportiva de  
alto  
rendimento.

---

Sentes-te  
satisfeito(a)  
enquanto  
aluno(a)-atleta  
em relação à  
escola.

---

Sentes-te  
satisfeito  
enquanto

16. Indica até 5 fatores que facilitam a tua carreira dual: \*

---

---

---

---

---

17. Indica até 5 fatores que dificultam a tua carreira dual: \*

---

---

---

---

---

18. Indica até 5 aspetos que podem melhorar o funcionamento da UAARE que frequentas: \*

---

---

---

---

#### Apêndice 4 – Estatística descritiva dos itens do instrumento QUAAREpt.

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	Assimetria	Curtose
Q1_GD	336	1	5	4,36	,727	-1,367	3,289
Q2_GSBE	336	1	5	4,08	,780	-,679	,666
Q3_GD	336	1	5	4,35	,749	-1,390	3,088
Q4_GE	336	1	5	4,06	,856	-,866	1,033
Q5_GD	336	1	5	3,90	1,056	-1,056	,783
Q6_GD	336	1	5	4,48	,749	-1,850	4,783
Q7_GD	336	1	5	1,79	1,205	1,448	,895
Q8_GD	336	1	5	3,68	1,312	-,679	-,714
Q9_GD	336	1	5	2,95	1,296	-,032	-1,119
Q10_GD	336	1	5	4,09	,940	-1,096	1,032
Q11_GE	336	1	5	2,68	1,262	,319	-,863
Q12_GE	336	1	5	2,47	1,214	,420	-,824
Q13_GD	336	1	5	4,34	,771	-1,217	2,023
Q14_GE	336	1	5	3,83	,903	-,539	,158
Q15_GSBE	336	1	5	3,66	,939	-,507	,215
Q16_GD	336	1	5	2,42	1,274	,466	-,944
Q17_GD	336	1	5	2,28	1,168	,554	-,729
Q18_GE	336	1	5	3,16	1,275	-,255	-1,019
Q19_GE	336	1	5	3,41	1,290	-,492	-,868
Q20_GE	336	1	5	3,39	1,054	-,469	-,311
Q21_GSBE	336	1	5	3,92	,946	-,749	,312
Q22_GE	336	1	5	3,28	1,212	-,364	-,649
Q23_GSBE	336	1	5	3,33	1,244	-,497	-,761
Q24_GSBE	336	1	5	2,99	1,281	-,117	-1,043
Q25_GD	336	1	5	3,92	,998	-,883	,528
Q26_GSBE	336	1	5	4,38	,743	-1,221	1,716
Q27_GSBE	336	1	5	3,92	,969	-,768	,283
Q28_GD	336	1	5	3,63	1,266	-,537	-,810
Q29_GD	336	1	5	3,44	1,277	-,361	-,916
Q30_GSBE	336	1	5	3,47	1,062	-,313	-,231
Q31_GSBE	336	1	5	3,85	,946	-,813	,758
Q32_GSBE	336	1	5	3,51	1,062	-,377	-,227
Q33_GSBE	336	1	5	3,39	1,098	-,283	-,409
Q34_GSBE	336	1	5	3,57	1,031	-,390	-,079
Q35_GSBE	336	1	5	3,57	1,082	-,456	-,152
Q36_GD	336	1	5	2,19	1,396	,727	-,977
Q37_GE	336	1	5	2,03	1,235	,981	-,192
Q38_GSBE	336	1	5	2,40	1,394	,500	-1,135
Q39_GD	336	1	5	4,13	,875	-1,174	1,650

Q40_GE	336	1	5	3,88	,993	-,803	,123
Q41_GSBE	336	1	5	3,93	,967	-,927	,665

**Apêndice 5 – Correlação de Pearson entre os itens que compõem cada um dos fatores.**

Nota:

\*\* . A correlação é significativa no nível de .01 (2 extremidades)

\* . A correlação é significativa no nível .05 (2 extremidades).

Fator: Gestão Desportiva

Q1_G D		Q3_ G D	Q5_ G D	Q6_ G D	Q7_ G D	Q8_ G D	Q9_ G D	Q10_ G D	Q13_ G D	Q16_ G D	
Q1_GD	Correlação de Pearson	1	,535*	,333*	,410*	-,110*	,170*	,198*	,288**	,502**	-,121*
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	,044	,002	<,001	<,001	<,001	,026
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q3_GD	Correlação de Pearson	,535**	1	,281*	,355*	-,077	,264*	,114*	,188**	,484**	-,063
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	,162	<,001	,036	<,001	<,001	,252
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q5_GD	Correlação de Pearson	,333**	,281*	1	,252*	-,066	,107	,234*	,202**	,305**	-,069
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	,229	,051	<,001	<,001	<,001	,208
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q6_GD	Correlação de Pearson	,410**	,355*	,252*	1	-,032	,176*	,165*	,255**	,417**	-,071
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		,557	,001	,002	<,001	<,001	,196
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336

Q7_GD	Correlação de Pearson	-,110*	-,077	-,066	-,032	1	,017	,121*	-,127*	-,108*	,351**
	Sig. (2 extremidades)	,044	,162	,229	,557		,755	,027	,019	,048	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q8_GD	Correlação de Pearson	,170**	,264*	,107	,176*	,017	1	,195*	,307**	,187**	-,223**
	Sig. (2 extremidades)	,002	<,001	,051	,001	,755		<,001	<,001	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q9_GD	Correlação de Pearson	,198**	,114*	,234*	,165*	,121*	,195*	1	,188**	,215**	-,131*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,036	<,001	,002	,027	<,001		<,001	<,001	,016
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q10_GD	Correlação de Pearson	,288**	,188*	,202*	,255*	-,127*	,307*	,188*	1	,278**	-,190**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	,019	<,001	<,001		<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q13_GD	Correlação de Pearson	,502**	,484*	,305*	,417*	-,108*	,187*	,215*	,278**	1	-,152**

Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	,048	<,001	<,001	<,001		,005
-----------------------	-------	-------	-------	-------	------	-------	-------	-------	--	------

	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q16_G D	Correlação de Pearson	-,121*	-,063	-,069	-,071	,351*	-,223*	-,131*	-,190**	-,152**	1
	Sig. (2 extremidades)	,026	,252	,208	,196	<,001	<,001	,016	<,001	,005	
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q17_G D	Correlação de Pearson	-,141*	-,086	-,087	-,073	,335*	-,147*	-,083	-,200**	-,161**	,813**
	Sig. (2 extremidades)	,010	,117	,112	,184	<,001	,007	,130	<,001	,003	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q25_G D	Correlação de Pearson	,387*	,406*	,431*	,281*	-,109*	,253*	,290*	,158**	,397**	-,120*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	,045	<,001	<,001	,004	<,001	,028
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q28_G D	Correlação de Pearson	-,010	-,020	,048	,044	-,006	,097	,013	,092	-,022	-,040
	Sig. (2 extremidades)	,859	,709	,378	,420	,915	,076	,810	,093	,686	,462
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q29_G D	Correlação de Pearson	-,021	,019	,094	,059	,038	,087	-,015	,056	-,027	-,011
	Sig. (2 extremidades)	,703	,722	,086	,278	,490	,112	,789	,308	,623	,837
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q36_G D	Correlação de Pearson	-,187*	-,073	-,109*	-,126*	,352*	-,044	-,105	-,095	-,142**	,428**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,179	,046	,021	<,001	,423	,055	,082	,009	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336
Q39_G D	Correlação de Pearson	,288*	,254*	,214*	,146*	-,033	,187*	,291*	,294**	,275**	-,125*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	,007	,549	<,001	<,001	<,001	<,001	,022
	N	336	336	336	336	336	336	336	336	336	336

		Q17_GD	Q25_GD	Q28_G D	Q29_G D	Q36_GD	Q39_G D
Q1_GD	Correlação de Pearson	-,141**	,387**	-,010	-,021	-,187**	,288**
	Sig. (2 extremidades)	,010	<,001	,859	,703	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q3_GD	Correlação de Pearson	-,086	,406**	-,020	,019	-,073	,254**
	Sig. (2 extremidades)	,117	<,001	,709	,722	,179	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q5_GD	Correlação de Pearson	-,087	,431**	,048	,094	-,109*	,214**
	Sig. (2 extremidades)	,112	<,001	,378	,086	,046	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q6_GD	Correlação de Pearson	-,073	,281**	,044	,059	-,126*	,146**
	Sig. (2 extremidades)	,184	<,001	,420	,278	,021	,007
	N	336	336	336	336	336	336
Q7_GD	Correlação de Pearson	,335**	-,109*	-,006	,038	,352**	-,033
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,045	,915	,490	<,001	,549
	N	336	336	336	336	336	336
Q8_GD	Correlação de Pearson	-,147**	,253**	,097	,087	-,044	,187**
	Sig. (2 extremidades)	,007	<,001	,076	,112	,423	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q9_GD	Correlação de Pearson	-,083	,290**	,013	-,015	-,105	,291**
	Sig. (2 extremidades)	,130	<,001	,810	,789	,055	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q10_G D	Correlação de Pearson	-,200**	,158**	,092	,056	-,095	,294**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,004	,093	,308	,082	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q13_G D	Correlação de Pearson	-,161**	,397**	-,022	-,027	-,142**	,275**
	Sig. (2 extremidades)	,003	<,001	,686	,623	,009	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q16_G D	Correlação de Pearson	,813**	-,120*	-,040	-,011	,428**	-,125*
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,028	,462	,837	<,001	,022
	N	336	336	336	336	336	336
Q17_G D	Correlação de Pearson	1	-,075	-,047	,003	,409**	-,114*
	Sig. (2 extremidades)		,171	,394	,962	<,001	,036
	N	336	336	336	336	336	336
Q25_G D	Correlação de Pearson	-,075	1	,001	-,044	-,222**	,317**
	Sig. (2 extremidades)	,171		,983	,422	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336
Q28_G D	Correlação de Pearson	-,047	,001	1	,704**	-,144**	,112*
	Sig. (2 extremidades)	,394	,983		<,001	,008	,040
	N	336	336	336	336	336	336
Q29_G D	Correlação de Pearson	,003	-,044	,704**	1	-,038	,021

Q36_G D	Sig. (2 extremidades)	,962	,422	<,001		,490	,705
	N	336	336	336	336	336	336
	Correlação de Pearson	,409**	-,222**	-,144**	-,038	1	-,233**
Q39_G D	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	,008	,490		<,001
	N	336	336	336	336	336	336
	Correlação de Pearson	-,114*	,317**	,112*	,021	-,233**	1
	Sig. (2 extremidades)	,036	<,001	,040	,705	<,001	
	N	336	336	336	336	336	336

## Fator: Gestão Escolar

		Q4_GE	Q11_GE	Q12_GE	Q14_GE	Q18_GE
Q4_GE	Correlação de Pearson	1	-,028	-,069	,365**	-,072
	Sig. (2 extremidades)		,605	,209	<,001	,188
	N	336	336	336	336	336
Q11_GE	Correlação de Pearson	-,028	1	,370**	,017	,228**
	Sig. (2 extremidades)	,605		<,001	,749	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q12_GE	Correlação de Pearson	-,069	,370**	1	-,090	,256**
	Sig. (2 extremidades)	,209	<,001		,100	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q14_GE	Correlação de Pearson	,365**	,017	-,090	1	-,088
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,749	,100		,107
	N	336	336	336	336	336
Q18_GE	Correlação de Pearson	-,072	,228**	,256**	-,088	1
	Sig. (2 extremidades)	,188	<,001	<,001	,107	
	N	336	336	336	336	336
Q19_GE	Correlação de Pearson	-,083	,259**	,244**	-,084	,763**
	Sig. (2 extremidades)	,131	<,001	<,001	,125	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q20_GE	Correlação de Pearson	,148**	-,064	-,178**	,265**	-,142**
	Sig. (2 extremidades)	,007	,241	,001	<,001	,009
	N	336	336	336	336	336
Q22_GE	Correlação de Pearson	,314**	,013	-,020	,243**	-,060
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,816	,712	<,001	,274
	N	336	336	336	336	336
Q37_GE	Correlação de Pearson	-,067	,139*	,229**	-,030	,181**
	Sig. (2 extremidades)	,221	,011	<,001	,586	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q40_GE	Correlação de Pearson	,234**	,038	-,165**	,277**	-,159**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,491	,002	<,001	,003
	N	336	336	336	336	336

		Q19_GE	Q20_GE	Q22_GE	Q37_GE	Q40_GE
Q4_GE	Correlação de Pearson	-,083	,148**	,314**	-,067	,234**
	Sig. (2 extremidades)	,131	,007	<,001	,221	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q11_GE	Correlação de Pearson	,259**	-,064	,013	,139*	,038
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,241	,816	,011	,491
	N	336	336	336	336	336
Q12_GE	Correlação de Pearson	,244**	-,178**	-,020	,229**	-,165**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,001	,712	<,001	,002
	N	336	336	336	336	336
Q14_GE	Correlação de Pearson	-,084	,265**	,243**	-,030	,277**
	Sig. (2 extremidades)	,125	<,001	<,001	,586	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q18_GE	Correlação de Pearson	,763**	-,142**	-,060	,181**	-,159**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	,009	,274	<,001	,003
	N	336	336	336	336	336
Q19_GE	Correlação de Pearson	1	-,158**	-,082	,130*	-,134*
	Sig. (2 extremidades)		,004	,135	,017	,014
	N	336	336	336	336	336
Q20_GE	Correlação de Pearson	-,158**	1	,242**	,070	,311**
	Sig. (2 extremidades)	,004		<,001	,198	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q22_GE	Correlação de Pearson	-,082	,242**	1	,080	,287**
	Sig. (2 extremidades)	,135	<,001		,146	<,001
	N	336	336	336	336	336
Q37_GE	Correlação de Pearson	,130*	,070	,080	1	-,070
	Sig. (2 extremidades)	,017	,198	,146		,202
	N	336	336	336	336	336
Q40_GE	Correlação de Pearson	-,134*	,311**	,287**	-,070	1
	Sig. (2 extremidades)	,014	<,001	<,001	,202	
	N	336	336	336	336	336

### Fator: Gestão da Saúde e do Bem-Estar

Q2_GSB E		Q15_GS B E	Q21_GS B E	Q23_GS B E	Q24_GS B E	Q26_GS B E	Q27_GS B E
Q2_GS B E	Correlação de Pearson	1	,447**	,289**	-,013	-,035	,285**
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	,811	,518	<,001
	N	336	336	336	336	336	336

Q15_GS B E	Correlação de Pearson	,447**	1	,270**	-,107*	-,007	,254**	,448**
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	,049	,903	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q21_GS B E	Correlação de Pearson	,289**	,270**	1	-,045	-,099	,334**	,335**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		,411	,070	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q23_GS B E	Correlação de Pearson	-,013	-,107*	-,045	1	,574**	,081	-,114*
	Sig. (2 extremidades)	,811	,049	,411		<,001	,139	,037
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q24_GS B E	Correlação de Pearson	-,035	-,007	-,099	,574**	1	-,016	-,041
	Sig. (2 extremidades)	,518	,903	,070	<,001		,764	,451
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q26_GS B E	Correlação de Pearson	,285**	,254**	,334**	,081	-,016	1	,336**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	,139	,764		<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q27_GS B E	Correlação de Pearson	,471**	,448**	,335**	-,114*	-,041	,336**	1
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	,037	,451	<,001	
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q30_GS B E	Correlação de Pearson	,458**	,424**	,235**	-,054	,009	,150**	,448**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	,324	,875	,006	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q31_GS B E	Correlação de Pearson	,386**	,263**	,272**	-,081	,021	,207**	,383**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	,140	,696	<,001	<,001

	N	336	336	336	336	336	336	336
Q32_GS B E	Correlação de Pearson	,492**	,422**	,212**	-,073	,061	,180**	,446**

		<,001	<,001	<,001	,184	,261	<,001	<,001
	Sig. (2 extremidad es )							
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q33_GS B E	Correlação de Pearson	,464**	,426**	,193**	-,076	,040	,150**	,397**
	Sig. (2 extremidad es )	<,001	<,001	<,001	,167	,467	,006	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q34_GS B E	Correlação de Pearson	,408**	,398**	,300**	-,058	,016	,187**	,369**
	Sig. (2 extremidad es )	<,001	<,001	<,001	,292	,768	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q35_GS B E	Correlação de Pearson	,371**	,391**	,237**	-,015	,056	,145**	,323**
	Sig. (2 extremidad es )	<,001	<,001	<,001	,784	,303	,008	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q38_GS B E	Correlação de Pearson	-,070	-,042	-,074	,372**	,359**	-,010	-,100
	Sig. (2 extremidad es )	,203	,442	,176	<,001	<,001	,858	,068
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q41_GS B E	Correlação de Pearson	,396**	,350**	,225**	-,248**	-,176**	,243**	,401**
	Sig. (2 extremidad es )	<,001	<,001	<,001	<,001	,001	<,001	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336

Q24_GS B E	Correlação de Pearson	,009	,021	,061	,040	,016	,056	,359**
	Sig. (2 extremidades)	,875	,696	,261	,467	,768	,303	<,001
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q26_GS B E	Correlação de Pearson	,150**	,207**	,180**	,150**	,187**	,145**	-,010
	Sig. (2 extremidades)	,006	<,001	<,001	,006	<,001	,008	,858
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q27_GS B E	Correlação de Pearson	,448**	,383**	,446**	,397**	,369**	,323**	-,100
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,068
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q30_GS B E	Correlação de Pearson	1	,589**	,750**	,697**	,708**	,683**	-,114*
	Sig. (2 extremidades)		<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	,037
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q31_GS B E	Correlação de Pearson	,589**	1	,641**	,579**	,550**	,489**	-,111*
	Sig. (2 extremidades)	<,001		<,001	<,001	<,001	<,001	,042
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q32_GS B E	Correlação de Pearson	,750**	,641**	1	,873**	,738**	,708**	-,069
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001		<,001	<,001	<,001	,210
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q33_GS B E	Correlação de Pearson	,697**	,579**	,873**	1	,683**	,714**	-,055
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001		<,001	<,001	,311
	N	336	336	336	336	336	336	336
Q34_GS B E	Correlação de Pearson	,708**	,550**	,738**	,683**	1	,843**	-,058
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001		<,001	,286

Q35_GS B E	)							
	N	336	336	336	336	336	336	336
	Correlação de Pearson	,683**	,489**	,708**	,714**	,843**	1	-,002
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001		,968
Q38_GS B E	N	336	336	336	336	336	336	336
	Correlação de Pearson	-,114*	-,111*	-,069	-,055	-,058	-,002	1
	Sig. (2 extremidades)	,037	,042	,210	,311	,286	,968	
Q41_GS B E	N	336	336	336	336	336	336	336
	Correlação de Pearson	,345**	,310**	,351**	,345**	,250**	,221**	-,467**
	Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001

Sig. (2 extremidades)	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001
N	336	336	336	336	336	336	336	336

Q2_GSBE	Correlação de Pearson	,396**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q15_GSBE	Correlação de Pearson	,350**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q21_GSBE	Correlação de Pearson	,225**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q23_GSBE	Correlação de Pearson	-,248**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q24_GSBE	Correlação de Pearson	-,176**
	Sig. (2 extremidades)	,001
	N	336
Q26_GSBE	Correlação de Pearson	,243**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q27_GSBE	Correlação de Pearson	,401**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
Q30_GSBE	Correlação de Pearson	,345**
	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336

Q31_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	,310**
Q32_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	,351**
Q33_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	,345**
Q34_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	,250**
Q35_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	,221**
Q38_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	-,467**
Q41_GSBE	Sig. (2 extremidades)	<,001
	N	336
	Correlação de Pearson	1
	Sig. (2 extremidades)	
	N	336

## Apêndice 6 – Estatística de colinearidade

### Fator 1: “Gestão Desportiva”

Estatísticas de colinearidade			
Mod		Tolerância	VIF
elo			
1	(Constante)		
	Q1_GD	,569	1,757
	Q3_GD	,587	1,703
	Q5_GD	,737	1,358
	Q6_GD	,734	1,362
	Q7_GD	,764	1,309
	Q8_GD	,774	1,291
	Q9_GD	,796	1,256
	Q10_GD	,751	1,332
	Q13_GD	,605	1,654
	Q16_GD	,305	3,275
	Q17_GD	,323	3,093
	Q25_GD	,611	1,636
	Q28_GD	,477	2,096
	Q29_GD	,482	2,073
	Q36_GD	,682	1,466
	Q39_GD	,751	1,332

### Fator 2: “Gestão Escolar”

Estatísticas de colinearidade			
Mod		Tolerância	VIF
elo			
1	(Constante)		
	Q4_GE	,801	1,249
	Q11_GE	,813	1,229
	Q12_GE	,773	1,294
	Q14_GE	,794	1,259
	Q18_GE	,405	2,468
	Q19_GE	,406	2,463
	Q20_GE	,815	1,228
	Q22_GE	,816	1,225
	Q37_GE	,898	1,113
	Q40_GE	,783	1,277

**Fator 3: “Gestão da Saúde e Bem-estar”**

Estatísticas de colinearidade			
Mod		Tolerância	VIF
elo			
1	(Constante)		
	Q2_GSB	,600	1,668
	Q15_GSB	,641	1,561
	Q21_GSB	,767	1,304
	Q23_GSB	,589	1,698
	Q24_GSB	,612	1,633
	Q26_GSB	,772	1,295
	Q27_GSB	,593	1,687
	Q30_GSB	,342	2,923
	Q31_GSB	,524	1,907
	Q32_GSB	,169	5,928
	Q33_GSB	,206	4,848
	Q34_GSB	,227	4,402
	Q35_GSB	,242	4,137
	Q38_GSB	,657	1,521
	Q41_GSB	,561	1,781

**Apêndice 7 – Identificação de *outliers* multivariados, de acordo com a Distância de Mahalanobis**

<b>ID Participante</b>	<b>Mahalanobis d-squared</b>	<b>p1</b>	<b>p2</b>
<b>161</b>	115,178	,000	,000
<b>55</b>	113,391	,000	,000
<b>85</b>	109,476	,000	,000
<b>17</b>	99,909	,000	,000
<b>29</b>	98,478	,000	,000
<b>8</b>	92,873	,000	,000
<b>122</b>	92,578	,000	,000
<b>250</b>	91,802	,000	,000
<b>284</b>	88,986	,000	,000
<b>336</b>	88,730	,000	,000
<b>231</b>	87,489	,000	,000
<b>83</b>	84,279	,000	,000
<b>214</b>	82,229	,000	,000
<b>20</b>	80,021	,000	,000
<b>92</b>	78,751	,000	,000
<b>245</b>	78,036	,000	,000
<b>204</b>	77,646	,000	,000
<b>38</b>	75,441	,001	,000
<b>141</b>	74,951	,001	,000
<b>322</b>	74,681	,001	,000
<b>149</b>	74,250	,001	,000
<b>186</b>	74,109	,001	,000
<b>7</b>	73,595	,001	,000
<b>307</b>	72,225	,002	,000
<b>331</b>	72,114	,002	,000
<b>72</b>	70,843	,003	,000
<b>15</b>	70,263	,003	,000
<b>274</b>	69,831	,003	,000
<b>172</b>	69,635	,003	,000
<b>311</b>	69,551	,004	,000
<b>25</b>	69,065	,004	,000
<b>120</b>	68,880	,004	,000
<b>265</b>	67,558	,006	,000
<b>193</b>	67,523	,006	,000
<b>334</b>	66,971	,006	,000
<b>41</b>	66,887	,007	,000
<b>315</b>	66,756	,007	,000
<b>305</b>	66,728	,007	,000
<b>109</b>	64,213	,012	,000

230	64,021	,012	,000
-----	--------	------	------

<b>ID Participante</b>	<b>Mahalanobis d-squared</b>	<b>p1</b>	<b>p2</b>
121	63,648	,013	,000
123	63,603	,013	,000
237	63,584	,013	,000
148	63,464	,014	,000
262	62,904	,015	,000
45	62,670	,016	,000
272	62,420	,017	,000
227	62,313	,018	,000
114	61,687	,020	,000
235	60,726	,024	,000
26	60,721	,024	,000
229	60,588	,025	,000
167	59,154	,033	,000
99	59,150	,033	,000
3	58,848	,035	,000
28	58,534	,037	,000
147	58,322	,039	,000
308	58,302	,039	,000
202	58,251	,039	,000
133	57,473	,045	,000
289	57,380	,046	,000

**Apêndice 8 – Consistência interna dos fatores, conforme a sua concepção original.**

**Fator 1: “Gestão Desportiva”**

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q1_GD	51,57	37,900	,338	,548
Q3_GD	51,58	37,528	,367	,544
Q5_GD	52,02	36,355	,313	,543
Q6_GD	51,45	37,920	,323	,549
Q7_GD	54,14	37,647	,159	,571
Q8_GD	52,24	36,046	,234	,557
Q9_GD	52,98	35,952	,246	,554
Q10_GD	51,83	37,837	,237	,557
Q13_GD	51,58	37,760	,327	,548
Q16_GD	53,50	38,155	,107	,583
Q17_GD	53,65	38,092	,139	,574
Q25_GD	52,01	36,561	,323	,543
Q28_GD	52,30	37,428	,157	,572
Q29_GD	52,49	36,973	,184	,567
Q36_GD	53,74	39,509	,000	,608
Q39_GD	51,79	37,765	,272	,553

**Fator 2: “Gestão Escolar”**

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q4_GE	28,13	21,316	,151	,478
Q11_GE	29,52	18,567	,284	,434
Q12_GE	29,72	19,646	,197	,465
Q14_GE	28,37	20,955	,178	,471
Q18_GE	29,04	18,342	,300	,428
Q19_GE	28,79	18,454	,282	,434
Q20_GE	28,80	21,346	,081	,499
Q22_GE	28,91	19,506	,212	,460
Q37_GE	30,16	19,576	,196	,466
Q40_GE	28,32	21,245	,111	,489

### Fator 3: “Gestão da Saúde e Bem-estar”

	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Alfa de Cronbach se o item for excluído
Q2_GSBE	49,90	60,517	,552	,794
Q15_GSBE	50,32	59,771	,493	,795
Q21_GSBE	50,06	62,208	,316	,806
Q23_GSBE	50,65	65,172	,055	,829
Q24_GSBE	50,99	63,406	,136	,824
Q26_GSBE	49,60	63,602	,309	,806
Q27_GSBE	50,06	59,340	,505	,794
Q30_GSBE	50,51	55,582	,702	,778
Q31_GSBE	50,13	58,516	,581	,789
Q32_GSBE	50,46	54,649	,767	,773
Q33_GSBE	50,59	54,870	,722	,776
Q34_GSBE	50,40	55,824	,709	,778
Q35_GSBE	50,40	55,483	,693	,779
Q38_GSBE	51,57	66,484	-,027	,841
Q41_GSBE	50,05	62,737	,271	,809

## Apêndice 9 – Análise dos pesos fatoriais e consistência interna.

Tabela F1. Pesos fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores (versão 22 itens – passo 2A).

Fator	Itens	Pesos Fatoriais	Consistência interna se item eliminado	Item eliminado	Consistência interna final do fator
“Gestão desportiva”	Q1	.89	.738		.768
	Q3	.93	.741		
	Q5	1.00	.749		
	Q6	.67	.750		
	Q8	.84	.770		
	Q9	.99	.766	N/A	
	Q10	.63	.752		
	Q13	.88	.737		
	Q25	1.00	.732		
	Q39	.72	.749		
“Gestão escolar”	Q12	.31	.623	Q20 Q40	.691
	Q18	1.00	.490		
	Q19	.97	.497		
	Q20	-.17	.634		
	Q40	-.16	.635		
“Gestão da saúde e bem-estar”	Q2	.62	.865	Q21 Q26	.885
	Q15	.68	.868		
	Q21	.49	.878		
	Q26	.36	.879		
	Q27	.73	.865		
	Q30	1.02	.853		
	Q31	.80	.863		
	Q33	1.00	.854		
	Q34	.92	.854		
	Q35	.89	.857		
Q41	.59	.874			

\*Nota: para efeitos do cálculo da consistência interna, os itens 12, 18 e 19 foram invertidos, para que valores mais altos indicassem melhor gestão escolar

**Tabela F2.** Pesos fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores (versão 18 itens – passo 2C

<b>Fator</b>	<b>Itens</b>	<b>Pesos Fatoriais</b>	<b>Consistência interna se item eliminado</b>	<b>Item eliminado</b>	<b>Consistência interna final do fator</b>
“Gestão desportiva”	Q1	.89	.738		.732
	Q3	.93	.741		
	Q5	1.00	.749		
	Q6	.67	.750		
	Q8	.84	.770	Q6 Q10	
	Q9	.99	.766		
	Q10	.63	.752		
	Q13	.88	.737		
	Q25	1.00	.732		
	Q39	.71	.749		
“Gestão escolar”	Q12	.30	.866		.866
	Q18	1.00	.392	Q12	
	Q19	.94	.408		
“Gestão da saúde e bem-estar”	Q2	.57	.877		.884
	Q15	.63	.880		
	Q27	.67	.880		
	Q30	.99	.859		
	Q31	.78	.874	Q2 Q41	
	Q33	1.00	.860		
	Q34	.90	.862		
	Q35	.88	.865		
Q41	.54	.888			

\*Nota: para efeitos do cálculo da consistência interna, os itens 12, 18 e 19 foram invertidos, para que valores mais altos indicassem melhor gestão escolar

**Tabela F3.** Pesos fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores (versão 14 itens – passo 2C

<b>Fator</b>	<b>Itens</b>	<b>Pesos Fatoriais</b>	<b>Consistência interna se item eliminado</b>	<b>Item eliminado</b>	<b>Consistência interna final do fator</b>
--------------	--------------	------------------------	---	-----------------------	--

“Gestão desportiva”	Q1	.86	.694		
	Q3	.93	.696		
	Q5	1.00	.707		
	Q8	.80	.743	Q8	.743
	Q9	.99	.729		
	Q13	.85	.694		
	Q25	1.00	.675		
	Q39	.69	.708		
“Gestão escolar”	Q18	1.00		N/A	.866
	Q19	.86			
“Gestão da saúde e bem-estar”	Q15	.58	.888		
	Q27	.61	.888		
	Q30	1.01	.852	Q15 Q27	.905
	Q31	.76	.874		
	Q33	1.00	.854		
	Q34	.93	.852		
	Q35	.91	.855		

\*Nota: para efeitos do cálculo da consistência interna, os itens 18 e 19 foram invertidos, para que valores mais altos indicassem melhor gestão escolar

**Tabela F4.** Pesos fatoriais dos itens e consistência interna dos fatores (versão 13 itens – passo 2D)

Fator	Itens	Pesos Fatoriais	Consistência interna se item eliminado	Item eliminado	Consistência interna final do fator
“Gestão desportiva”	Q1	.82	.699		
	Q3	.82	.709		
	Q5	.84	.714		
	Q9	.74	.760	Q9	.760
	Q13	.80	.700		
	Q25	1.00	.684		
	Q39	.62	.722		
“Gestão escolar”	Q18	1.00		N/A	.866
	Q19	.78			

	Q30	.97		
“Gestão da saúde e bem-estar”	Q31	.69		
	Q33	1.00	N/A	.905
	Q34	1.05		
	Q35	1.09		

\*Nota: para efeitos do cálculo da consistência interna, os itens 18 e 19 foram invertidos, para que valores mais altos indicassem melhor gestão escolar