

TD

Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas
DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade
www.uma.pt

janeiro | 2025

Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira

TESE DE DOUTORAMENTO

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas

DOUTORAMENTO EM CURRÍCULO E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

ORIENTAÇÃO

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis

COORIENTAÇÃO

Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

(Freire, 2003, p. 61)

Mãe, começamos esta jornada juntos, agora estás num lugar melhor.

Santiago e Paula tudo isto foi possível graças ao vosso amor, compreensão e apoio.

Amo-vos!

Agradecimentos

Uma jornada tão longa, de edificação pessoal, acadêmica e profissional, só é possível quando estamos rodeados de pessoas que nos transmitem energia e sensações positivas, tornando os obstáculos menos difíceis de ultrapassar, e às quais quero expressar o meu reconhecimento e eterna gratidão.

Àquela (des)conhecida, sobretudo, dos meios de comunicação social, que passou àquela conhecida como Professora e depois àquela confidente como orientadora que, com o seu apoio incondicional e as suas douradas intervenções, ia tornando tudo mais iluminado, evitando alguns tropeços nos obstáculos mais encobertos, muito obrigado por tudo. Pelo rigor e exigência, pela frontalidade e lealdade, pela paciência, pelo apoio e pelas palavras de conforto nas horas mais difíceis. À agora amiga, Professora Liliana Rodrigues, é um orgulho ter feito esta caminhada consigo! Mas o caminho continua...

À discreta, mas sempre presente, Professora Gorete Pereira, minha coorientadora, que com o seu sorriso contagiante derrubava todo e qualquer sentimento de tristeza ou dúvida, muito obrigado por tudo. Pela sua sobriedade e tranquilidade, pela transmissão de boa energia, pelas palavras certas nos momentos certos e, evidentemente, pelas suas orientações fundamentais para a concretização deste trabalho. Foi com enorme gosto que fiz esta caminhada consigo. Bem-haja!

A todos os que participaram neste estudo (organismos regionais e municipais, comunidade escolar e peritos), que com a sua disponibilidade, simpatia, acolhimento e entusiasmo, tornaram a concretização deste trabalho possível, muito obrigado!

Aos Secretários Regionais de Educação e de Saúde, por autorizarem o desenvolvimento deste estudo nos organismos que tutelam, o meu muito obrigado.

A todos os Professores do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, que tive o privilégio de privar nas aulas ou em eventos científicos, e com quem muito aprendi sobre este universo que é a educação, muito obrigado!

Aos meus colegas da turma 2021-2022 do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, pelos muitos momentos de partilha de saberes, pelo contributo para o meu desenvolvimento pessoal e académico e pela amizade, um bem-haja a todos vocês!

Às minhas colegas da Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira, pela sua compreensão e tolerância para com alguma indisponibilidade da minha parte ao longo deste percurso, a todas vocês o meu obrigado!

Resumo

Neste paradigma de incerteza que vivemos aumenta a sensação de vulnerabilidade e de insegurança nos cidadãos. A segurança, entendida como um direito fundamental, deverá ser prioritária na definição de políticas de proteção civil promotoras da segurança comunitária, atendendo à importância que assume no desenvolvimento social e económico de qualquer país. Urge mais e melhor reflexão sobre este direito, não apenas política, mas, sobretudo, científica, onde a educação democrática deve assumir um papel basilar na construção da cidadania ativa, ambicionando a tão elementar cultura de proteção civil e a resiliência comunitária. No âmbito da sua autonomia, cabe à escola construir um projeto curricular contextualizado.

Esta investigação, na área do Currículo e Inovação Pedagógica, assenta num estudo de caso único de natureza qualitativa, uma escola pública dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico e ensino secundário da Região Autónoma da Madeira, onde se procura compreender como é que a educação para a proteção civil está a ser implementada. Como técnicas de recolha de dados recorreremos à análise documental e às entrevistas semiestruturadas. Como técnicas de análise e interpretação dos dados utilizamos a análise de conteúdo e fizemos, por fim, a triangulação dos dados. Este projeto mereceu a aprovação do Encarregado de Proteção de Dados e da Comissão de Ética da Universidade da Madeira.

Verificamos, nos resultados gerais, uma desarticulação entre as dimensões regional, municipal e escolar com o que é internacionalmente preconizado para a elaboração e implementação do currículo para a educação para a proteção civil. Numa comunidade recorrentemente marcada por desastres, exige-se uma prática alicerçada na evidência científica no âmbito da educação e da conceção do currículo para o desenvolvimento comunitário/regional; a implementação dos pilares da escola segura e da educação holística; a redefinição do perfil dos professores; a incrementação dos direitos de toda a comunidade escolar, corresponsável pelos processos de aprendizagens flexíveis, concretizando uma escola justa, inclusiva, democrática, resiliente e aprendente.

Palavras-chave: proteção civil, educação, currículo, segurança, desenvolvimento comunitário.

Abstract

In this paradigm of uncertainty that we live in, citizens feel more vulnerable and insecure. Security, understood as a fundamental right, must be a priority in the definition of civil protection policies that promote community security, given the importance it assumes in the social and economic development of any country. There is a need for more and better reflection on this right, not only politically, but, above all, scientifically, where democratic education must assume a basic role in the construction of active citizenship, aiming for the very elementary culture of civil protection and community resilience. Within the scope of its autonomy, it is up to the school to build a contextualized curricular project.

This research, around Curriculum and Pedagogical Innovation, is based on a single case study of a qualitative nature, a public school of the second and third cycles of basic education and secondary education in the Autonomous Region of Madeira, where it seeks to understand how education for civil protection is being implemented. As data collection techniques, we used document analysis and semi-structured interviews. As data analysis and interpretation techniques, we used content analysis and, finally, we triangulated the data. This project received approval from the Data Protection Officer and the Ethics Committee of the University of Madeira.

We verified, in the general results, a disarticulation between the regional, municipal and school dimensions with what is recommended internationally for the elaboration and implementation of the curriculum for civil protection education. In a community frequently marked by disasters, a practice based on scientific evidence in the field of education and curriculum design for community/regional development is required; the implementation of the pillars of safe schools and holistic education; redefining the profile of teachers and increasing the rights of the entire school community, co-responsible for flexible learning processes, creating a fair, inclusive, democratic, resilient and learning school.

Keywords: civil protection, education, curriculum, security, community development.

Résumé

Dans ce paradigme d'incertitude dans lequel nous vivons, les citoyens se sentent plus vulnérables et plus insécurisés. La sécurité, comprise comme un droit fondamental, doit être une priorité dans la définition des politiques de protection civile qui promeuvent la sécurité communautaire, compte tenu de l'importance qu'elle revêt dans le développement social et économique de tout pays. Il est nécessaire de réfléchir davantage et mieux à ce droit, non seulement sur le plan politique, mais surtout sur le plan scientifique, où l'éducation démocratique doit assumer un rôle fondamental dans la construction d'une citoyenneté active, en visant la culture très élémentaire de protection civile et communautaire résilience. Dans le cadre de son autonomie, il appartient à l'école de construire un projet curriculaire contextualisé.

Cette recherche, dans le domaine du Curriculum et de l'Innovation Pédagogique, s'appuie sur une étude de cas unique à caractère qualitatif, une école publique des deuxième et troisièmes cycles de l'enseignement de base et de l'enseignement secondaire de la Région Autonome de Madère, où elle cherche à comprendre comment l'éducation à la protection civile est mise en œuvre. Comme techniques de collecte de données, nous avons utilisé l'analyse de documents et des entretiens semi-structurés. Comme techniques d'analyse et d'interprétation des données, nous avons utilisé l'analyse de contenu et, enfin, nous avons triangulé les données. Ce projet a reçu l'approbation du délégué à la protection des données et du comité d'éthique de l'Université de Madère.

Nous avons vérifié, dans les résultats généraux, une désarticulation entre les dimensions régionale, municipale et scolaire avec ce qui est recommandé au niveau international pour l'élaboration et la mise en œuvre du curriculum d'éducation à la protection civile. Dans une communauté fréquemment marquée par des catastrophes, une pratique basée sur des preuves scientifiques dans le domaine de l'éducation et de la conception de programmes pour le développement communautaire/régional est nécessaire; la mise en œuvre des piliers des écoles sûres et de l'éducation holistique; redéfinir le profil des enseignants et accroître les droits de l'ensemble de la communauté scolaire, co-responsable des processus d'apprentissage flexibles, créant une école juste, inclusive, démocratique, résiliente et apprenante.

Mots-clés: protection civile, éducation, curriculum, sécurité, développement communautaire.

Resumen

En este paradigma de incertidumbre que vivimos, los ciudadanos se sienten más vulnerables e inseguros. La seguridad, entendida como un derecho fundamental, debe ser una prioridad en la definición de políticas de protección civil que promuevan la seguridad comunitaria, dada la importancia que asume en el desarrollo social y económico de cualquier país. Es necesaria una mayor y mejor reflexión sobre este derecho, no sólo políticamente, sino, sobre todo, científicamente, donde la educación democrática debe asumir un papel básico en la construcción de una ciudadanía activa, apuntando a la muy elemental cultura de protección civil y comunitaria. resiliencia. En el ámbito de su autonomía, le corresponde a la escuela construir un proyecto curricular contextualizado.

Esta investigación, en el área de Currículo e Innovación Pedagógica, se basa en un estudio de caso único de carácter cualitativo, una escuela pública de segundo y tercer ciclo de educación básica y secundaria de la Región Autónoma de Madeira, donde busca comprender cómo se está implementando la educación para la protección civil. Como técnicas de recolección de datos se utilizó el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas. Como técnicas de análisis e interpretación de los datos utilizamos el análisis de contenido y, finalmente, triangulamos los datos. Este proyecto recibió la aprobación del Delegado de Protección de Datos y del Comité de Ética de la Universidad de Madeira.

Verificamos, en los resultados generales, una desarticulación entre las dimensiones regional, municipal y escolar con lo recomendado internacionalmente para la elaboración e implementación del currículo de educación en protección civil. En una comunidad frecuentemente marcada por desastres, se requiere una práctica basada en evidencia científica en el campo de la educación y el diseño curricular para el desarrollo comunitario/regional; la implementación de los pilares de escuelas seguras y educación integral; redefinir el perfil de los docentes y aumentar los derechos de toda la comunidad escolar, corresponsables de procesos de aprendizaje flexibles, creando una escuela justa, inclusiva, democrática, resiliente y de aprendizaje.

Palabras clave: protección civil, educación, currículum, seguridad, desarrollo comunitario.

Lista de Figuras

Figura 1. Diagrama da segurança nacional em Portugal	21
Figura 2. Diagrama do enquadramento legal/regulamentar da proteção civil em Portugal	37
Figura 3. <i>Five Essential Dimensions of DRR Education</i>	85
Figura 4. Diagrama do enquadramento legal/regulamentar da educação para a proteção civil em Portugal	97
Figura 5. <i>Structure of the Comprehensive School Safety Framework</i>	127
Figura 6. <i>The Comprehensive School Safety Framework</i>	129
Figura 7. Diagrama do enquadramento concetual	134
Figura 8. Diagrama do estudo de caso	143
Figura 9. Diagrama das dimensões da educação para a proteção civil	234
Figura 10. Diagrama com as componentes para a implementação de um modelo crítico de base comunitária para a educação compreensiva para a proteção civil ..	273

Lista de Quadros

Quadro 1. Categorização e classificação	150
Quadro 2. Entrevistados, códigos, datas, locais de realização e duração das entrevistas	158
Quadro 3. Operacionalização das fases da análise de conteúdo	162
Quadro 4. Caracterização da documentação analisada sobre proteção civil ...	169
Quadro 5. Caracterização da documentação analisada sobre educação para a proteção civil	169
Quadro 6. Caracterização dos informantes da dimensão regional	179
Quadro 7. Caracterização dos informantes da dimensão municipal	187
Quadro 8. Distribuição dos alunos da escola pelos ciclos e anos, segundo o género	198
Quadro 9. Caracterização dos professores e encarregado operacional	200
Quadro 10. Caracterização dos alunos	205
Quadro 11. Caracterização das encarregadas de educação	208
Quadro 12. Caracterização dos peritos académicos e investigadores	219
Quadro 13. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de educação para a proteção civil	225
Quadro 14. Síntese da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos informantes das diferentes dimensões e da análise documental	226
Quadro 15. Síntese dos dados empíricos que identificam o currículo/conteúdos para a educação para a proteção civil	227
Quadro 16. Síntese dos dados empíricos que descrevem as práticas educativas para a educação para a proteção civil	227
Quadro 17. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de cultura de proteção civil/segurança	229
Quadro 18. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de resiliência	229

Lista de Abreviaturas

AIG | Associação Insular de Geografia
ANEPC | Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil
ANPC | Autoridade Nacional de Proteção Civil
APCEP | Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente
AR | Assembleia da República
CBDRR | *Community-based disaster risk reduction*
CE | Comissão Europeia
CM | Câmara Municipal
CMF | Câmara Municipal do Funchal
CNC | Centro Nacional de Cibersegurança
CNE | Conselho Nacional de Educação
CRP | Constituição da República Portuguesa
CSE | Conselho de segurança escolar
CSS | *Comprehensive school safety*
CSSF | *Comprehensive school safety framework*
CTeSP | Cursos técnicos superiores profissionais
CUE | Conselho da União Europeia
DCT | Defesa Civil do Território
DGE | Direção-Geral da Educação
DGEstE | Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
DRE | Direção Regional de Educação
ENB | Escola Nacional de Bombeiros
ENEC | Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania
ENPCP | Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030
EP | *Everyday-life preparedness*
EpPC | Educação para a proteção civil
EREC | Estratégia Regional de Educação para a Cidadania
ESPR | Educação para a segurança e prevenção de riscos
ESS | Escola Superior de Saúde
GADRRRES | *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector*
GRM | Governo Regional da Madeira

IA | Inteligência artificial

IASAÚDE | Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais, Instituto Público da Região Autónoma da Madeira

ICDO | *International Civil Defence Organization*

IDN | Instituto de Defesa Nacional

IEP | *Institute for Economics & Peace*

IES | Instituição de Ensino Superior

LBP | Liga dos Bombeiros Portugueses

LBPC | Lei de Bases da Proteção Civil

LPP | *Legitimate peripheral participation*

LSI | Lei de Segurança Interna

MAI | Ministério da Administração Interna

ME | Ministério da Educação

MDN | Ministério de Defesa Nacional

MPCUE | Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia

NLPC | Núcleo local de proteção civil

NSE | Nova sociologia da educação

ODS | Objetivos de desenvolvimento sustentável

ONU | Organização das Nações Unidas

PAE | Plano anual da escola

PASEO | Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

PC | Proteção civil

PCE | Presidente do Conselho Executivo

PCM | Presidência do Conselho de Ministros

PEF | Plano de emergência familiar

PIB | Produto interno bruto

PISE | Plano integral de segurança escolar

PPEE | Plano de prevenção e emergência escolar

PPO | Pedagogia por objetivos

RAM | Região Autónoma da Madeira

RCPCUE | Rede de conhecimento da proteção civil da União Europeia

RER | Referencial de Educação para o Risco

RESDP | Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz

RISCOS | Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança

RRD | Redução do risco de desastres

SADO | Sistema de apoio à decisão operacional

SBV | Suporte básico de vida

SDC | Serviço de Defesa do Consumidor

SIADEM | Sistema integrado de atendimento e despacho de emergência médica

SIG | Sistema de informação geográfica de apoio à adaptação às alterações climáticas e gestão de operações

SMPC | Serviço Municipal de Proteção Civil

SNPC | Serviço Nacional de Proteção Civil

SRE | Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia

SRITJ | Secretaria Regional de Inclusão, Trabalho e Juventude

SRPC | Serviço Regional de Proteção Civil, Instituto Público da Região Autónoma da Madeira

SRS | Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil

TIC | Tecnologias de Informação e Comunicação

UE | União Europeia

UMa | Universidade da Madeira

UN | *United Nations*

UNDRR | *United Nations Office for Disaster Risk Reduction*

UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância

UniFOA | Centro Universitário de Volta Redonda

ZDP | Zona de desenvolvimento proximal.

Sumário

Introdução	1
PARTE I - QUADRO CONCEPTUAL	9
Capítulo I - Segurança e Proteção Civil: problematização de conceitos	10
1.1. Segurança Nacional	10
1.2. Proteção Civil: dimensão da segurança comunitária	17
1.2.1. Cultura de proteção civil	21
1.2.2. Resiliência comunitária e preparação: duas dimensões da proteção civil.....	25
Capítulo II - A Cidadania	38
2.1. Concetualização de cidadania	38
2.2. A Educação na construção de uma cidadania	39
2.3. Do currículo democrático à educação para a proteção civil	42
Capítulo III - Educação para a Proteção Civil	64
3.1. Políticas internacionais e nacionais para a redução do risco de desastres	64
3.2. Os casos do Japão e do Chile na educação para a redução do risco de desastres	69
3.3. O Rumo da investigação e das teorias de aprendizagem na educação para a redução do risco de desastres	75
3.4. Conceção de educação formal e educação não formal: que possibilidade para a proteção civil.....	77
3.5. Contributos da escola para a educação para a proteção civil.....	80
3.6. Proteção civil e currículo formal: da transnacionalidade à realidade local	83
3.7. O mundo digital e a educação para a proteção civil	97
3.7.1. Tecnologias de informação e comunicação	101
3.7.2. Redes sociais	106
3.8. A aprendizagem social para o exercício comunitário	111
3.9. A Teoria Histórico-Cultural e o contexto de aprendizagem	113
3.10. Construtivismo crítico e as aprendizagens significativas	118
3.11. Educação compreensiva para a proteção civil	125
PARTE II – METODOLOGIA	135
Capítulo IV - Metodologia da Investigação.....	136
4.1. Fundamentos metodológicos	136
4.1.1. Implicação do investigador	136
4.1.2. Questão e objetivos da investigação.....	138

4.1.3. A investigação qualitativa em educação	138
4.1.4. Estudo de Caso em educação	141
4.1.5. Delimitação do campo de estudo e o percurso técnico	143
4.1.6. Técnicas de recolha de dados	146
4.1.6.1. Análise documental	146
4.1.6.2. Entrevista semiestruturada	148
4.1.7. Análise de conteúdo	159
4.1.8. Triangulação e interpretação dos dados	163
4.1.9. Questões éticas da investigação e proteção de dados.....	164
PARTE III – TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	167
Capítulo V - Apresentação e Discussão dos Dados	168
5.1. Apresentação dos dados	168
5.1.1. Dados referentes à dimensão legal/regulamentar sobre proteção civil e educação para a proteção civil	168
5.1.2. Dados referentes à dimensão regional.....	175
5.1.3. Dados referentes à dimensão municipal.....	184
5.1.4. Dados referentes à dimensão escolar	192
5.1.4.1. Implementação do projeto de educação para a segurança e prevenção de riscos.....	195
5.1.4.2. Síntese das entrevistas aos professores e encarregado operacional	199
5.1.4.3. Síntese das entrevistas aos alunos	205
5.1.4.4. Síntese das entrevistas aos encarregados de educação.....	208
5.1.4.5. Cruzamento das entrevistas à comunidade escolar	212
5.1.5. Dados referentes à dimensão científica	218
5.1.6. Síntese da apresentação dos dados	224
PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	231
Capítulo VI - Discussão dos resultados	232
6.1. Diálogo dos resultados do trabalho empírico com o quadro concetual	232
Considerações finais e reflexões para o futuro	265
Referências	275

Apêndices

Apêndice 1 - Declaração de consentimento informado, esclarecido e livre para participar no estudo

Apêndice 2 - Declaração de consentimento para menores

Apêndice 3 - Conceitos que definiram as categorias e subcategorias

Apêndice 4 - Guiões das entrevistas

- 4.1. Guião da entrevista aos informantes com responsabilidade executiva na Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia.
- 4.2. Guião da entrevista ao informante com responsabilidade executiva no Serviço Regional de Proteção Civil.
- 4.3. Guião da entrevista aos informantes da dimensão municipal
- 4.4. Guião da entrevista aos professores e encarregado operacional
 - 4.4.1. Guião da segunda entrevista ao aplicador de conteúdos
- 4.5. Guião da entrevista aos alunos
- 4.6. Guião da entrevista aos encarregados de educação
- 4.7. Guião da entrevista aos peritos académicos e investigadores

Apêndice 5 – Transcrições das entrevistas

- 5.1. Transcrições das entrevistas aos informantes da dimensão regional
- 5.2. Transcrição das entrevistas aos informantes da dimensão municipal
- 5.3. Transcrição das entrevistas aos professores e encarregado operacional
- 5.4. Transcrição das entrevistas aos alunos
- 5.5. Transcrição das entrevistas aos encarregados de educação
- 5.6. Transcrição das entrevistas aos peritos académicos e investigadores

Apêndice 6 – Análise documental sobre proteção civil – leitura horizontal

Apêndice 7 – Análise documental sobre educação para proteção civil – leitura horizontal

Apêndice 8 – Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes da dimensão regional – leitura horizontal

Apêndice 9 – Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes da dimensão municipal – leitura horizontal

Apêndice 10 – Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e encarregado operacional – leitura horizontal

Apêndice 11 – Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos – leitura horizontal

Apêndice 12 – Análise de conteúdo das entrevistas aos encarregados de educação – leitura horizontal

Apêndice 13 – Análise de conteúdo das entrevistas aos peritos académicos e investigadores – leitura horizontal

Apêndice 14 – Solicitação da Entrevista ao Vereador

Anexos

Anexo 1 – Parecer do encarregado de proteção de dados da Universidade da Madeira

Anexo 2 - Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira

Anexo 3 – Autorização da Direção Regional de Educação

Anexo 4 – Autorização do Serviço Regional de Proteção Civil

Anexo 5 – Autorização do Serviço Municipal de Proteção Civil

Anexo 6 – Declaração da orientadora da tese

Introdução

Neste novo paradigma de incerteza que vivemos, numa sociedade pós-moderna e globalizada (Sousa, 2020) que se tornou mais complexa e mais exposta aos riscos, aumenta a sensação de vulnerabilidade e exacerba o sentimento de insegurança nas pessoas (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020). Neste contexto, o debate social e político, nos seus diferentes níveis de governação (internacional, nacional, regional e local), deverá priorizar a segurança como um direito fundamental de cidadania (Ponto 1 do Artigo 27.º da Constituição da República Portuguesa (CRP) (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020).

Neste sentido, no contexto da segurança nacional e face às ameaças internas e externas, emerge a necessidade de se definirem políticas de proteção civil (PC) (dimensão fundamental da segurança comunitária), sustentadas e participadas (envolvimento direto dos vários atores da sociedade civil), atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020). Deste modo, fica evidente que a segurança comunitária, garantida através da atividade de PC, também diz respeito à construção cívica e ao seu desenvolvimento na comunidade, através da promoção de uma cultura de PC (Amaro, 2020; Lopes & Amaro, 2020). Assim, faz sentido definir políticas de educação para a PC (EpPC), assumindo o contexto escolar um papel fundamental na implementação destas políticas e, consequentemente, na construção de uma cidadania ativa (Amaro, 2020; Galvagni, 2020; Lopes & Amaro, 2020). Neste sentido, é fundamental que no desenvolvimento de um modelo de PC se envolva institucionalmente a escola como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (Galvagni, 2020).

Efetivamente, a educação, entendida como o principal recurso de construção dos valores da democracia, promove “as competências cívicas, interculturais e sociais, a compreensão e o respeito mútuos, e a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação” (Conselho Europeu (CE), 2021, p. 18), através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos construtores de uma cidadania ativa e de valores comuns da liberdade, da tolerância e não da discriminação. Nesta linha de pensamento, a difusão da cultura de PC deveria ser, idealmente, garantida através de uma política educacional destinada a esta causa, sendo o contexto escolar o dinamizador natural de tal política (Galvagni, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020), porém, em estreita parceria com o município (freguesia/comunidade), pela sua

proximidade às populações e pelo seu conhecimento do território e das suas vulnerabilidades (Presidência do Conselho de Ministros (PCM), 2021).

Há muito que a comunidade internacional, liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU), colocou na agenda política a discussão sobre a importância da redução dos riscos de desastres (RRD). Mais recentemente, com o Quadro de Ação Hyogo 2005-2015: Construindo a Resiliência das Nações e Comunidades a Desastres e com o Quadro de Sendai para a RRD 2015-2030, reitera-se que as comunidades têm conhecimentos valiosos sobre os riscos e as vulnerabilidades específicas da sua área geográfica e que são as primeiras a serem afetadas por desastres, consequentemente devem ter um papel crucial na gestão dos mecanismos de RRD. Para tal, é fundamental empoderar as comunidades, expandindo-lhes os conhecimentos e disponibilizando os recursos necessários para fortalecer a capacidade local para, mais adequadamente, gerir e reduzir os riscos de desastres. Para esta capacitação é fundamental a EpPC dos membros da comunidade através de uma abordagem holística e transversal a todas as áreas da vida comunitária, incluindo o poder político (sobretudo local), a educação, a saúde, o tecido económico e, de uma forma geral, a sociedade civil (Shaw, 2012).

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem vindo a desenvolver uma série de ações, procurando a construção de uma cultura global de resiliência a catástrofes, nomeadamente através da *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector* (GADRRRES) que promove o *Comprehensive School Safety Framework* (CSSF), objetivando a educação para a redução de riscos e resiliência baseada na escola segura¹, desenvolvendo a capacidade das crianças e jovens para participarem de forma significativa na avaliação, planeamento, implementação, monitorização e avaliação de programas de redução do risco de catástrofes nas suas escolas e comunidades. Neste contexto, faz sentido incluir a educação para a redução de riscos e resiliência no currículo escolar, até porque as crianças e jovens podem desempenhar um papel crucial na segurança da comunidade durante catástrofes naturais quando estão cientes dos riscos. Efetivamente, a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)

¹ Neste trabalho, a utilização do termo “escola segura” refere-se à abordagem do CSSF, “all-hazards, all-risks”, para o setor da educação e não ao programa escola segura da iniciativa do Ministério da Administração Interna [MAI] e do Ministério da Educação [ME] [Despacho n.º 8927/2017, de 10 de outubro, que aprova o regulamento do programa escola segura].

(2014) emanaram orientações fundamentais a atender aquando da elaboração de currículos no âmbito da RRD e da resiliência comunitária.

Porém, é necessário uma maior e melhor reflexão sobre este fenómeno, não apenas política, mas, sobretudo, científica, onde a educação democrática deve assumir um papel fundamental na construção da cidadania ativa, ambicionando a tão elementar cultura de PC e resiliência comunitária. Neste contexto, é pertinente esclarecer como é que o fenómeno da EpPC está a ser operacionalizado, compreendendo o papel da escola, assim como o dos outros atores da sociedade civil que também assumem esta responsabilidade.

Qualquer investigação parte de “uma situação considerada como problemática (...) que causa uma inquietação, e que (...) exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.” (Fortin, 1999, p. 48). Efetivamente, a problemática emergiu com a inquietação do investigador em compreender melhor o fenómeno da EpPC, atendendo ao seu envolvimento e à sua experiência profissional neste âmbito. Porém, foi a frequência do doutoramento que proporcionou a abertura de novos horizontes e aprendizagens no domínio das Ciências da Educação, permitindo um olhar mais abrangente para o fenómeno da EpPC.

Considerando que a nível nacional e regional somos confrontados com literatura variada, regulamentos e organizações que abordam as temáticas da educação para a segurança e para a RRD da criança, do jovem e da sociedade civil em geral, implementadas no contexto escolar (educação formal) (Governo Regional da Madeira (GRM), 2024; PCM, 2021; Saúde et al., 2015), mas, também, por outros atores da sociedade civil (educação não formal) (PCM, 2021; Serviço Regional de Proteção Civil, Instituto Público da Região Autónoma da Madeira (SRPC, 2022), é pertinente compreender como é que no contexto local e regional estas orientações são operacionalizadas. Efetivamente, a nível nacional, temos um Referencial de Educação para o Risco (RER) (Saúde et al., 2015) e a nível regional existe o projeto de educação para a segurança e prevenção do risco (ESPR) (SRE, 2024), ambos enquadrados no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) (Direção-Geral de Educação (DGE, 2017)).

Sendo a pergunta de partida a linha orientadora do trabalho, é importante que a sua enunciação seja clara, precisa, exequível e pertinente (Fortin, 1999). Neste sentido, formulou-se a seguinte questão de investigação: Como é que a EpPC está a ser implementada na Região Autónoma da Madeira (RAM)?

Assim, a investigação procura compreender o processo educativo para a PC por parte de uma escola, esclarecendo a sua relação com o meio onde está inserida. Foi definido como campo de estudo uma escola pública dos segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário (EBS) da RAM a implementar o projeto ESPR, nomeadamente no ano letivo 2023-2024, abrangendo as turmas desde o 5.º ao 9.º ano. A decisão da escolha desta escola foi da responsabilidade da Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE), através da Direção Regional de Educação (DRE), nomeadamente do coordenador da implementação do referido projeto nas escolas da RAM.

Sendo esta uma área emergente, ou pouco estudada, com esta visão holística de um conceito agregador da EpPC promotora da segurança comunitária, sentimos a necessidade de suportar o nosso enquadramento teórico na exploração de conceitos, de modo a que fosse possível criar pilares teóricos que sustentassem a investigação. Neste sentido, na revisão da literatura realizada, através de um método mais exploratório, procurámos identificar temas e tendências na literatura e entender o estado geral do conhecimento no âmbito da EpPC. Recorrendo ao método hermenêutico para interpretar e à dialógica para refletir, procurámos definir, distinguir e relacionar os vários conceitos, ambicionando que esta investigação se assuma como um registo holístico, mas sobretudo explicativo (Tricco et al., 2018), do processo de EpPC no contexto em estudo. Consequentemente, optámos por organizar este trabalho em cinco capítulos.

No primeiro capítulo iniciámos o enquadramento teórico com a problematização de conceitos fundamentais para a compreensão transversal da segurança comunitária. Neste sentido, recorreremos a peritos na área da segurança e do risco, mas também a académicos e a pressupostos legislativos para explorarmos conceitos como segurança (Amaro, 2020; Correia & Claro 2020; Gonçalves et al., 2020; Gouveia, 2022; Lopes & Amaro, 2020; Ribeiro, 2018), risco (Adams, 2001; Gouveia, 2022; Hansson & Aven, 2014; Imperiale & Vancly, 2021; Jacobs & Dopkeen, 1990; Jasanoff, 1999; Markowitz, 1952; Reith, 2004; Renn, 1998; Taylor-Gooby & Zinn, 2006; Zinn, 2004, 2006, 2008), proteção civil (Amaro, 2020; *International Civil Defence Organization* [ICDO]; 2023; Gouveia, 2022; Ribeiro, 2018; Silva, 2020), cultura de segurança (PC) (Buluc et al., 2018; Canedo, 2009; Duca & Gugg, 2023; Eagleton, 2016; Evaristo et al., 2007; Lesenciuc et al., 2018; Lopes, 2015; Lopes & Amaro, 2020), preparação (Anderson, 2010; Appleby-Arnold et al., 2021; Aradau, 2010; Collier & Lakoff, 2008; Kitagawa, 2019; Lakoff, 2005, 2007) ou resiliência comunitária (Anderson, 2015; Chandler, 2013; GADRRRES, 2022;

Hunter; 2018; Imperiale & Vanclay, 2021; Lakoff, 2007; O'Malley, 2013; Räsänen et al., 2020; Reid, 2013; Tierney, 2015; Walker & Cooper, 2011; Walpole et al., 2021; Yuan et al., 2021).

Neste capítulo, emerge a segurança enquanto estado (estar livre de perigo ou ameaça) resultante da ação da PC. Assim sendo, argumenta-se o conceito de cultura de PC, em detrimento do de cultura de segurança, como um resultado esperado da EpPC, assim como a resiliência, a preparação e o bem-estar individual e coletivo. Conclui-se que é fundamental definir uma política educacional promotora da cultura de PC e resiliência e o desenvolvimento de um modelo de PC que envolva a comunidade e institucionalmente a escola, nomeadamente na EpPC, como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (Galvagni, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020, UNESCO, 2021).

No segundo capítulo, fazemos emergir a importância da educação na construção de uma cidadania ativa (Apple, 2001; Deci & Ryan, 2000, 2008; Freire 2001; Giroux, 1983; Sousa, 2012, 2016, 2017, 2018, 2020), fundamental para o processo democrático que se exige no âmbito da EpPC (Aghaei et al., 2018; Parham et al., 2021), dado que a partir daqui procedemos à exploração da dimensão política do currículo, por entendermos que “O currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.” (Sousa, 2022a, p. 31). Assim, optámos por autores contemporâneos cujo trabalho desenvolvido se interliga.

Tomámos “por empréstimo”, e como fio condutor, principalmente a excelente obra “Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo - Uma reflexão a duas” de Sousa & Rodrigues (2022), que de uma forma brilhante discorrem sobre esta temática. Entre outros, destacámos Tomaz Tadeu da Silva (1999), conhecido pelos seus contributos para a área da educação e estudos culturais e reconhecido pelas análises críticas que faz sobre as questões do currículo, da identidade, do multiculturalismo e do poder na educação; Michael Apple (2001), pelos seus contributos para a compreensão das relações entre educação, poder, política e desigualdade social e no campo do currículo crítico; Henry Giroux (1983), reconhecido pela sua análise crítica sobre as instituições educacionais e sobre a sociedade em geral, bem como pelas suas propostas para uma prática educacional mais reflexiva e transformadora e, por fim, atendendo à importância de reconhecer o currículo como um reflexo das complexas interações sociais, culturais e políticas, Ivor Goodson (1997, 2012), referência nos estudos educativos, nomeadamente na perspectiva da construção social do currículo.

Concluimos que, através de um currículo democrático e de uma abordagem holística, a EpPC pode fortalecer os valores democráticos, capacitando os cidadãos para enfrentarem e responderem aos desafios emergentes à sua segurança com resiliência, responsabilidade e compromisso cívico, desenvolvendo a cultura de PC.

No terceiro capítulo, focámo-nos na EpPC, fazendo uma abordagem ampla, explorámos políticas internacionais e nacionais para a RRD (Assembleia da República [AR], 2008b; Comissão Europeia [CE], 2022; Gong et al., 2021; PCM, 2021; *United Nations* [UN], 2015), assim como políticas de educação para a RRD (CE, 2022; Conselho Nacional de Educação [CNE], 2011; Conselho da União Europeia [CUE], 2021; Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia, 2021), procurando compreender a atualidade da investigação e das teorias de aprendizagem neste âmbito (Aghaei et al., 2018; Gong et al., 2021; Kitagawa, 2020; Lacher & Rohs, 2023; Parham et al., 2021; Sakurai & Sato, 2016; Subarno & Dewi, 2022). Para além da escola, através da educação formal (Combs et al., 1974; Marandino, 2017; Smith, 2001), procurámos perceber o contributo de outros atores da sociedade, através da educação não formal (Combs et al., 1974; Marandino, 2017; Smith, 2001) e ao longo da vida (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP), 2021), para a EpPC (Cabello et al., 2021; Kitagawa, 2021; Selby & Kagawa, 2012; Subarno & Dewi, 2022). Neste contexto, é fundamental identificar e compreender o processo de implementação do currículo formal para a EpPC, da transnacionalidade à realidade local (CNE, 2011; Direção-Geral da Educação [DGE], 2017; GADRRRES, 2022; 2023; Milér & Marinič, 2017; Pant, 2023; Selby & Kagawa, 2012; Saúde et al., 2015; Soares & Pacheco, 2021; Subarno & Dewi, 2022; SRE, s.d.; Talaia & Augusto, 2018; UNESCO & UNICEF, 2014), assim como as influências que pode sofrer, neste contexto pós-moderno e globalizado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (Correia, 2011; Demo, 2009; Fino & Sousa, 2003; Prensky, 2001; Santos & Weber, 2013; Sejati et al., 2019; Subarno & Dewi, 2022; Tamilselvan et al., 2012; Tavares & Melo, 2019; UNESCO, 2023; Veen & Vrakking, 2009) ou das redes sociais (Alexander, 2013; Dufty, 2012; Huston et al., 2014; Lam et al., 2023; Siemens, 2005; Räsänen et al., 2020; Yuan et al., 2021) num *continuum* entre contextos, nomeadamente escola-comunidade.

Antevendo a cultura de PC, e consequente resiliência comunitária como resultado da EpPC, apercebemo-nos da dimensão do desafio que é promovê-la. A incursão pela aprendizagem social (GADRRRES, 2022; 2023; Kitagawa, 2019, 2020, 2021; Lave & Wenger 1991; Reed et al., 2010; Wenger, 2015) para o exercício comunitário mostra-se

útil neste trabalho, explorando a Teoria Histórico-Cultural (Moll, 1996; Vygotsky, 1991), para um contexto de aprendizagem mais proativo, criativo e crítico (Correia, 2011; Fino, 2020; Fonseca, 2021; Jonassen, 2000; Kincheloe, 2006; Martins, 2004; Vygotsky, 1991), onde todos contribuem para a construção da cultura e da resiliência comunitária. Neste contexto, a educação compreensiva para a PC, operacionalizada através da abordagem da escola segura e da educação holística, impõe-se como basilar para uma aprendizagem efetiva sobre PC e para uma implementação adequada das medidas de RRD, alavancando a segurança comunitária (GADRRRES, 2022; 2023).

O quarto capítulo apresenta as opções metodológicas utilizadas nesta investigação, no qual se procede à caracterização do contexto da investigação, recorrendo à análise das páginas da *internet* e dos documentos aí expostos, não só da escola, mas também dos organismos a nível regional e municipal que podem influenciar o processo de EpPC. Apresenta-se a questão e os objetivos da investigação, perante os quais se optou por um estudo de caso único (Fortin, 1999; Stake, 2010; Yin, 2015) de natureza qualitativa (Barata, 2007; Bogdan & Biklen, 1994; Bryman & Bell, 2019; Flick, 2004). De modo a dar resposta aos objetivos do estudo, optámos pelas técnicas de recolha de dados da análise documental (Cellard, 2008; Flick, 2004; Gil, 2008; Godoy, 1995; Kripka et al., 2015; Sá-Silva et al., 2009) e das entrevistas semiestruturadas (Amado, 2014; Bryman & Bell, 2019; Fortin, 1999; Yin, 2015), dando a conhecer os sujeitos da investigação. Recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 2016; Bryman & Bell, 2019; Carlomagno & Rocha, 2016; Ferreira, 2023; Fortin, 1999) e à triangulação dos dados (Amado, 2014; Coutinho, 2008; Fortin, 1999; Yin, 2015) como técnicas de análise e interpretação dos mesmos, que contribuirão para as conclusões deste estudo através da exploração e interpretação dos dados sob diferentes perspetivas. Esta investigação considerou, em todas as suas fases, os princípios éticos e de proteção de dados indicados para a investigação envolvendo pessoas (Rodrigues, 2023).

O quinto, e último capítulo, centra-se na apresentação e discussão dos dados, onde se convocam os autores de referência e os pressupostos teóricos e legislativos no âmbito da EpPC. Este processo pauta-se pela inevitável e constante reflexão do investigador.

Das conclusões, destacamos o facto de a nossa pesquisa evidenciar a pouca literatura direcionada para a EpPC promotora da PC, enquanto dimensão da segurança comunitária e que atenda à contemporaneidade dos desafios que se lhe colocam. Uma literatura variada, regulamentos e entidades abordam as temáticas da divulgação, da informação, da sensibilização, da formação ou da educação para a segurança e para a

RRD (os diferentes conceitos vão sendo utilizados de acordo com os autores que abordam a problemática) e temas, a nível nacional, o RER e, a nível regional, o ESPR, ambos enquadrados no âmbito da ENEC. Porém, verificou-se que estes referenciais curriculares desconsideram as recomendações da UNESCO e UNICEF (2014) para a elaboração de um currículo no âmbito da RRD, assim como não demonstram o recurso à evidência científica com resultados no âmbito da educação e do currículo. Existe, também, uma desarticulação entre a dimensão regional, municipal e escolar e o internacionalmente preconizado, não só para a elaboração, mas também para a implementação do currículo no âmbito da educação para a RRD e resiliência comunitária, numa perspetiva da escola segura e educação holística (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO e UNICEF, 2014). Neste sentido, as temáticas são trabalhadas de uma forma estanque, centradas nos peritos do risco e do socorro, e relegando a comunidade educativa para uma posição de mera destinatária, pouco se apostando na sua participação ativa no processo de aprendizagem sobre PC.

Perante este quadro, exige-se a mudança de paradigma de um currículo prescrito para um currículo co-construído sob a visão da escola aberta à sociedade, pelo que as decisões relativas ao currículo, à avaliação, à organização e implementação das práticas educativas devem ser tomadas no âmbito da decretada autonomia da escola e num *continuum* com o contexto onde está inserida (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO e UNICEF, 2014). Para tal, há que redefinir a evidência que sustenta a tomada de decisão sobre a EpPC, numa perspetiva da escola segura e educação holística, assim como o perfil dos professores na sua formação inicial e contínua. No âmbito da EpPC, toda a comunidade educativa (alunos, professores, auxiliares de educação, famílias) deve ser corresponsável pelo processo de aprendizagem e coautora de um currículo flexível, contextualizado ao meio e adaptado à própria comunidade educativa, capaz de lidar com os desafios contemporâneos e promover a cultura da escola como uma comunidade de aprendizagem, catalisadora da comunidade aprendente e resiliente (GADRRRES, 2022; 2023; *United Nations Office for Disaster Risk Reduction* (UNDRR), 2020; UNESCO, 2024; UNESCO e UNICEF, 2014).

Salientamos o facto de que utilizámos a inteligência artificial (IA) (*ChatGPT*) para resumir textos realizados pelo próprio autor e introduzidos ao longo do trabalho e traduzir textos do inglês para o português.

PARTE I - QUADRO CONCETUAL

Capítulo I - Segurança e Proteção Civil: problematização de conceitos

1.1. Segurança Nacional

A ONU (1948), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclama que toda a pessoa tem o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (Artigo 3.º), cabendo aos Estados-Membros garantir as condições para a sua prossecução. Efetivamente, o Estado Português contempla este direito na CRP (Artigo 27.º - Direito à liberdade e segurança), onde “Todos os cidadãos têm direito à liberdade e à segurança”, materializado através da Lei de Segurança Interna (Artigo 1.º - Definição e fins da segurança interna) na qual o Estado assume a responsabilidade de

garantir a ordem, a segurança e a tranquilidade públicas, proteger pessoas e bens, prevenir e reprimir a criminalidade e contribuir para assegurar o normal funcionamento das instituições democráticas, o regular exercício dos direitos, liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos e o respeito pela legalidade democrática.

Ao longo da última metade do século XX, várias correntes de pensamento dedicaram-se ao estudo do conceito de segurança que, tendo múltiplas dimensões, também está em permanente mutação. Atualmente, é uma matéria de análise indispensável para a vida das pessoas e para o desenvolvimento da sociedade, tanto mais que o contexto de segurança se complexificou com novos atores, cenários e ameaças. Em termos conceituais, diz-nos Ribeiro (2018, p. 261) que o conceito de segurança é de elevada abrangência e complexidade, sendo que “a própria definição da noção de segurança não pode ser assumida de forma unívoca, encerrando dimensões interpretativas variadas e diferenciadas consoante os contextos temporais e sociais em causa”. Neste sentido, argumenta o autor que o conceito de segurança pode ter um duplo entendimento, isto é, num referencial de ordem pública, policial ou militar, indo ao encontro da definição anglo-saxónica de *security*, e num referencial direcionado para uma conceção mais civilista, numa lógica de proteção (civil) e socorro, associada à noção de *safety* (Ribeiro, 2018).

Obviamente que esta dicotomia, ou as múltiplas formas e diferentes manifestações que o conceito de segurança possa assumir consoante o quadro de referência em que é

colocada a sua discussão, tem consequências “nos modelos de construção social e nas opções políticas e técnicas da organização e funcionamento das instituições que lidam com este domínio de ação” (Ribeiro, 2018, p. 261). Esta conceção tem provocado e mantido uma discussão abrangente, cruzando diferentes perspetivas e interesses, que condiciona um possível entendimento sobre a operacionalização deste conceito (Ribeiro, 2018). Não sendo nossa intenção nos imiscuir nesta discussão, até porque não é o nosso objeto de estudo, não nos abstermos de partilhar o nosso entendimento sobre esta matéria como exercício académico a ser, talvez num estudo posterior, aprofundado.

Atendendo ao conceito discutido anteriormente, emerge a noção de segurança e de proteção. A palavra segurança, originária do latim, língua na qual significa “sem preocupações” e cuja etimologia sugere o sentido “ocupar-se de si mesmo”, originalmente referia-se à ausência de preocupação ou cuidado, mas com o tempo passou a significar o estado de estar livre de perigo ou ameaça, implicando sempre proteção ou a garantia de um certo direito ou bem (Gouveia, 2022; Dicionário Online de Português, 2024). A palavra proteção tem origem no latim “*protectio*”, que por sua vez deriva do verbo “*protegere*”, composto por “*pro*”, que significa “à frente” ou “em favor de”, e “*tegere*”, que significa “cobrir”. Assim, proteção refere-se ao ato ou efeito de proteger, defender ou preservar algo ou alguém contra danos, perigos ou ameaças (Dicionário Online de Português, 2024). Neste sentido, a proteção implica ação, pois é através da proteção (ação / comportamento / atividade) que se garante a segurança (estado). No entanto, atualmente, e aparentemente, o conceito de segurança confunde-se com o de proteção, englobando os dois conceitos numa única ideia. Como nos refere Gouveia (2022), na ótica de um meio de ação, sobressaindo a segurança como atividade (o que nos remete para o conceito de proteção), esta pode convocar instituições, comportamentos e recursos de diversa natureza, através dos quais se pode alcançar o resultado (estado) de se estar seguro. Neste sentido, procura-se diminuir ou fazer desaparecer os riscos relativos a essa segurança (Gouveia, 2022). Esta ótica vem ao encontro do nosso raciocínio quanto aos conceitos de segurança e de proteção.

Não sendo nossa intenção explorar exaustivamente o conceito de risco, até porque no crescente volume de literatura interdisciplinar, o termo risco tem sido utilizado de uma forma tão heterogénea que alguns autores argumentam que quase não existem quaisquer ligações (Zinn, 2008b), partilhamos alguma informação sobre a perspetiva positivista que tem dominado a investigação sobre o conceito de risco, nomeadamente nas ciências

sociais, e os esforços no sentido de contrariar esta tendência, evidenciando a importância dos fatores sociais e culturais na compreensão do risco.

O termo risco surge numa grande variedade de contextos, remontando ao francês (*risque*) e ao italiano (*risco*), mas parece não haver uma origem etimológica clara do termo. No final do século XVII, o termo risco começou a ser usado em várias áreas da sociedade, sendo que a sua aparição e disseminação estão relacionadas a uma nova forma de experiência que surgiu no período de transição entre a Idade Média tardia e a era moderna inicial, indicando uma nova experiência histórica que ocorre em vários domínios sociais. Neste sentido, o conceito inicial de risco foi fundamentado pela percepção de que certas vantagens só poderiam ser obtidas se algo estivesse em jogo. Não se trata apenas do custo, que pode ser calculado antecipadamente e compensado pelas vantagens, mas sim de uma decisão que, como previsto, será posteriormente lamentada se ocorrer uma perda que se esperava evitar (Zinn, 2008b).

Todas as abordagens sobre o risco compartilham a ideia central de distinguir entre realidade e possibilidade, ou seja, o conceito de risco só faz sentido quando o futuro é visto como algo que pode ser influenciado pelas ações humanas, implicando a capacidade de controlar eventos futuros ou de se preparar para as suas consequências (Zinn, 2008b). Neste âmbito, o risco diz respeito a resultados futuros incertos (Markowitz, 1952; Renn, 1998) e o seu conceito tem sido amplamente discutido em várias disciplinas. A investigação sobre o risco tem-se focado na análise de risco, que lida com o conhecimento sobre as inseguranças e como essas podem ser tratadas num determinado contexto, processo ou evento específico, e na teorização sobre o risco e desenvolvimento de métodos, técnicas, conceitos e estruturas que permitam compreendê-lo. Enquanto a análise de risco está mais presente nas ciências naturais, a teorização sobre o risco é predominante nas ciências sociais (Hansson & Aven, 2014).

A diferença epistemológica mais evidente nas conceitualizações do risco está entre o realismo, que vê o risco como tendo um tamanho objetivo no mundo físico e que pode ser medido, abordagem psicométrica do risco, e o construtivismo, que vê o risco como sendo construído no mundo social (Taylor-Gooby & Zinn, 2006). Os estudos sobre o risco surgiram nos pós-guerra com a necessidade de considerar os perigos relacionados com o desenvolvimento de novas tecnologias, nomeadamente os programas espaciais, bombas nucleares ou processos químicos (Renn, 1998). As investigações iniciais sobre o risco faziam uma distinção clara entre o risco objetivo, que poderia ser medido empiricamente, e o risco subjetivo, que é a percepção de incerteza de cada pessoa (Adams, 2001; Jasanoff,

1999). Embora as ciências sociais tenham desafiado esta visão positivista do risco, a realidade é que esta abordagem ainda domina as pesquisas sobre o mesmo em áreas como a engenharia, a química, a biologia ou a epidemiologia, assim como em algumas áreas das ciências sociais, como a economia (Jacobs & Dopkeen, 1990).

Nesta linha de pensamento, Jasanoff (1999) confirma esta posição positivista da investigação sobre o risco e afirma que tal implica que este é algo que existe, independentemente do nosso conhecimento sobre isso, que o conhecimento dos especialistas sobre o risco pode ser separado do conhecimento das pessoas comuns e que os atores que lidam com o risco são racionais. No mesmo sentido, Reith (2004) corrobora que grande parte da literatura sobre o risco adota uma abordagem positivista, assumindo que é um fenómeno real ou quase real, que pode ser experimentado, produzido ou medido como uma realidade objetiva.

Contrariamente a esta visão positivista, os estudos sobre o risco nas ciências sociais têm insistido em compreender o risco como um fenómeno social complexo. Amplas discussões se têm tido sobre quatro direções principais na investigação sobre o risco nas ciências sociais: a) a perceção de risco (a mais próxima da perspectiva realista); b) a tese da sociedade do risco (adota uma abordagem realista crítica); c) a perspectiva sociocultural (assume uma posição construtivista, embora afirmando que os riscos existem com um tamanho objetivo) e d) a perspectiva da “governamentalidade” (adota uma posição puramente construtivista) (Lupton, 2006; Taylor-Gooby & Zinn, 2006a; Zinn, 2004, 2006, 2008a). Efetivamente, a investigação sobre o risco tem sofrido várias influências teóricas e metodológicas, com foco particular na psicologia e na sociologia. Isto vem destacar a mudança na direção do reconhecimento da importância dos fatores sociais e culturais na compreensão do risco, com um aumento do destaque no construtivismo. Na realidade, há uma tendência rumo às perspectivas mais sociais dentro das abordagens psicológicas, convergentes com o foco no construtivismo estabelecido pela sociologia. Essa convergência entre psicologia e sociologia oferece oportunidades para a investigação interdisciplinar nos estudos sobre o risco (Taylor-Gooby & Zinn, 2006b).

No âmbito do risco de desastres, Gouveia (2022) refere que o risco é a antecipação de desastres que ainda não ocorreram, mas que existe a probabilidade de acontecerem e que, por esta razão, já são reais hoje. Neste sentido, o conceito de risco não se esgota em efeitos e danos já ocorridos, mas atualmente previsíveis.

O risco é a probabilidade de que algo corra mal - o que significa que tudo envolve algum grau de risco, pois tudo pode correr mal ou menos bem. Há, no entanto, vantagem em categorizar alguns riscos. O mais frequente, quando se fala de risco, é referirmo-nos a perigos bem identificados, a situações que são essencialmente prejudiciais (catástrofes naturais, catástrofes tecnológicas), cuja ocorrência deve ser evitada, cuja frequência deve ser reduzida e ou cujo impacto deve ser minimizado (CNE, 2011, p. 41660).

Neste conceito de risco sobressai o perigo, isto é, “Situação em que está ameaçada a existência de uma pessoa ou de uma coisa; risco” (Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, 2024), associado a acontecimentos de origem natural, tecnológica e mista. No entanto, também devemos atender ao conceito de ameaça, “Palavra ou gesto que anuncia a alguém o mal que lhe queremos fazer” (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2024), associado a acontecimentos de origem humana e social, o que também configura uma situação prejudicial, por exemplo a criminalidade organizada ou o terrorismo (Ribeiro, 2018). Contudo, referem-se, por vezes, ambos os termos como sinónimos. Posto isto, os perigos e as ameaças precedem/condicionam o risco.

O risco de desastres está a aumentar em termos da sua extensão, intensidade e frequência, afetando de forma desproporcional as regiões e as pessoas mais vulneráveis (ver, por exemplo, os relatórios da Coesão da UE que estão disponíveis na página *web* da Comissão Europeia). Para lidar com este aumento do risco, desde a década de oitenta do século passado, várias declarações, princípios e diretrizes internacionais têm contribuído para estabelecer um paradigma de RRD e resiliência que deve ser a base da gestão de desastres e desenvolvimento em todos os países. Nestes documentos, as Nações Unidas têm convocado todos os Estados a expressarem o seu compromisso em reduzir as vulnerabilidades e os riscos de desastres associados, e a fortalecer a capacidade e a resiliência em todos os níveis de governança socioecológica, antes e depois dos desastres (Imperiale & Vanclay, 2021).

Indissociável do conceito de risco, temos o conceito de vulnerabilidade que é comumente definido como “*a measure of the propensity of an object, area, individual, group, community, country, or other entity to incur the consequences of a hazard*” (Coppola, 2015 citado por Vanclay & Imperiale, 2021, p. 33). Embora todas as pessoas

possam ser potencialmente vulneráveis a catástrofes, alguns grupos são mais vulneráveis do que outros. A vulnerabilidade também tem uma dimensão psicológica e o trauma causado por catástrofes pode levar a danos psicológicos duradouros e a uma alteração da percepção do mundo externo (Imperiale & Vanclay, 2021).

No geral, a intensidade e a extensão do risco são moldadas pelas vulnerabilidades físicas, sociais, económicas e ambientais de uma comunidade, amplificando os impactos sociais e a probabilidade de desastres. A vulnerabilidade local aos desastres é agravada pelas causas locais subjacentes e pelas intervenções que as agravam. Em contrapartida, a exposição e a suscetibilidade aos perigos e às ameaças são mitigadas pela capacidade local e pela resiliência da comunidade, o que envolve aprender com eventos passados e transformar-se no sentido da redução de desastres e do bem-estar da comunidade. Neste sentido, um perigo ou ameaça poder transformar-se num desastre depende desse mesmo perigo ou ameaça em si, da vulnerabilidade local e das causas profundas do desastre, estando inversamente relacionado com a capacidade local e a resiliência da comunidade (Imperiale & Vanclay, 2021).

Sem a pretensão de uma análise exaustiva, ou divagação pelos inúmeros critérios, segundo Gouveia (2022, p. 50), do conceito de segurança podem emergir várias dimensões, nomeadamente:

- o sujeito protegido: a segurança do Estado, dos grupos e das comunidades, dos indivíduos (segurança individual, objetiva e subjetiva) e da Humanidade em geral;
- os bens (ou matérias) a proteger: a independência nacional, a integridade territorial, a ordem constitucional, os direitos e liberdades fundamentais, o sistema democrático, podendo aqui falar-se, também, noutras seguranças mais específicas, como a segurança ambiental, a segurança rodoviária, a segurança alimentar, a segurança económica, etc.;
- o âmbito espacial de intervenção: a segurança local, a segurança regional, a segurança nacional, a segurança internacional e a segurança global;
- as estruturas que a asseguram: a segurança militar, a segurança policial, a segurança civil e a segurança privada;
- a intensidade da perturbação realizada: a segurança que é posta em causa por perigos ou ameaças.

Neste sentido, o paradigma tem vindo a alterar-se com a “densificação e expansão do conceito de segurança, aglomerando diversas conceções, como a segurança humana, a segurança política, a segurança sanitária, a segurança ambiental e a segurança escolar.” (Correia & Claro 2020, p. 22). Neste contexto, atualmente o Estado deixou de ser o único

ator na segurança, a qual passou a ser de interesse e responsabilidade de toda a sociedade civil. Para além de salvaguardar o Estado, há que proteger as pessoas, defendendo os valores do bem-estar, da liberdade e da segurança individual, e promover o desenvolvimento humano, procurando erradicar as causas das ameaças (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020; Gouveia, 2022).

A análise ao conceito holístico de segurança nacional permite-nos perceber que este engloba um conjunto de constituintes de proteção do Estado-Poder e do Estado-Comunidade, numa visão integrada das estruturas, dos poderes e dos instrumentos de segurança. Efetivamente, pela fluidez observada nas fronteiras entre os riscos e a necessidade de os evitar ou mitigar, não faz sentido abordar a segurança dividindo-a nas suas diversas modalidades. Assim, na ótica da segurança como atividade (proteção), o Estado-Poder assume o cumprimento da “prestação da “Segurança Nacional” a que se obriga nas suas tarefas fundamentais, defendendo as instituições, os cidadãos e os princípios da ordem jurídico-política” (Gouveia, 2022, p. 108).

Numa visão integrada da segurança nacional, há que ter em consideração quatro pilares fundamentais: a defesa nacional, garantida pelas forças armadas; a segurança interna, assegurada pela ação das forças e serviços de segurança; a segurança do Estado, do foro dos serviços de informações; e a segurança comunitária (estado) do âmbito da proteção civil (atividade) (Gouveia, 2022). Neste sentido, o Estado desenvolve a atividade (proteção) da segurança interna (Lei de Segurança Interna - Lei n.º 53/2008), protegendo a vida e a integridade das pessoas, a paz pública e a ordem democrática (combatendo o terrorismo, a criminalidade violenta ou altamente organizada, a sabotagem e a espionagem), prevenindo e reagindo a acidentes graves ou catástrofes, defendendo o ambiente e preservando a saúde pública (AR, 2008a).

Desde 2008 que o *Institute for Economics & Peace* (IEP), sediado em Sydney, elabora o relatório referente ao Índice Global de Paz em 163 países, onde se inclui Portugal. São 23 os indicadores avaliados que contribuem para a média final, como, por exemplo, o arsenal e gastos em defesa, o impacto do terrorismo no país, o acesso da população a armas, o impacto dos conflitos internos e externos na sociedade, a situação dos países vizinhos, a taxa de encarceramento, a taxa de homicídios ou da criminalidade violenta, entre outros. Dezassete anos depois, a classificação da paz nesses países, em média, tem vindo a decair, embora alguns tenham melhorado a sua situação. Efetivamente, no ano passado 66 países registaram uma melhoria, enquanto 95 países registaram uma deterioração nesta classificação. É curioso que, apesar da atual guerra

entre a Rússia e a Ucrânia, a Europa é o continente considerado mais pacífico, albergando sete dos dez países mais pacíficos do mundo, embora esteja menos pacífica do que há 15 anos. Apesar de alguns indicadores terem melhorado, na realidade pioraram nos domínios da segurança e da proteção (IEP, 2023).

Através deste índice é possível obter o nível de segurança percebido pelas pessoas de um determinado país (*Societal Safety & Security*). Neste sentido, atendendo às várias definições de segurança, existe subjetividade nesse sentimento de segurança (Milér & Marinič, 2017). No entanto, através deste índice, Portugal situa-se entre os sete países onde as pessoas se sentem mais seguras (IEP, 2023). Mas, sentir-se seguro é sinónimo de adotar medidas protetoras?

Nesta perspetiva, a segurança nacional, como conceito socialmente construído, apela ao escrutínio permanente das práticas sociais evocando a abordagem integradora de todas as suas dimensões (Amaro, 2020). Não sendo o propósito uma exploração exaustiva dos conceitos, mas um enquadramento sucinto da temática, importa, sobretudo, compreender a PC enquanto dimensão fundamental da segurança comunitária (Amaro, 2020).

1.2. Proteção Civil: dimensão da segurança comunitária

Iniciamos este subcapítulo relembrando que o conceito de civil vem do latim *civillis*, que diz respeito ao cidadão, a quem não é militar ou eclesiástico, ao indivíduo como membro da sociedade (social), que é feito segundo as leis civis (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2024). Atendendo à etimologia da palavra, esperamos que a proteção civil (atividade) seja desenvolvida, sobretudo, pela sociedade civil, no respeito pelas leis civis.

Há quase um século (1931) que o médico militar francês Georges Saint-Paul fundou, em Paris, *l'Association des Lieux de Genève*, mais tarde denominada Organização Internacional de Proteção Civil (também conhecida pela sigla anglo-saxónica ICDO - *International Civil Defence Organization*), com o objetivo de criar zonas neutras ou cidades abertas onde certos membros da população civil (mulheres, crianças, doentes e idosos) pudessem refugiar-se em tempos de guerra. Neste sentido, as origens das atividades de proteção e defesa civil estão estreitamente relacionadas com as questões de segurança em contexto de guerra (Ribeiro, 2018; ICDO; 2023).

Durante a Segunda Guerra Mundial consolidaram-se as organizações de defesa civil, uma vez que perante as avultadas perdas humanas, nomeadamente populações civis, os governos criaram mecanismos de resposta, essencialmente de natureza militar, para dar assistência às populações afetadas. Com o fim da guerra, esses mecanismos foram-se adaptando à realidade das necessidades de segurança e proteção das populações, passando a integrar estruturas formais da sociedade civil e a incluir membros civis para fazer face às consequências da guerra, apesar de manterem a sua natureza militar. Esta necessidade de adaptação estimulou a criação de respostas cada vez mais adequadas, dando origem à constituição de equipas de busca, resgate e salvamento de vítimas, ajuda médica, evacuação e realojamento de populações. Alicerçado no conceito de Defesa Civil, foi este quadro referencial que serviu de base para a PC enquanto sistema (MIN, 2017; Ribeiro, 2018).

Assim, desde então, a proteção civil, enquanto conceito e estrutura, tem vindo a conquistar o seu espaço e autonomia em relação aos sistemas de defesa civil. Para tal têm contribuído os estudos, a investigação, a prevenção, o planeamento e a intervenção em situação de catástrofe, assim como a partilha de experiências e a coordenação de esforços na área da prevenção, preparação e intervenção em desastres, estimulados pela ICDO (Ribeiro, 2018; ICDO, 2023).

Foram várias as conferências promovidas por esta organização. Destacamos aqui a adoção da Declaração Universal sobre Proteção Civil (10ª Conferência Mundial sobre PC, Amã, Jordânia, 3-5 de abril 1994) que incita os Governos, entre outros, a considerarem a prevenção e a preparação para emergências como parte integrante e fundamental da política e estratégias de desenvolvimento, integrando-as no planeamento socioeconómico em todos os níveis do país. Neste sentido, o próprio conceito de defesa civil deve ir além dos conflitos armados e abranger todas as atividades humanitárias relacionadas com a proteção da população, dos seus bens e meio ambiente, contra acidentes e desastres de todos os tipos, não ficando a sua atuação limitada a determinadas ações humanitárias em caso de desastres num país em guerra (ICDO, 2023).

Em Portugal, a atenção dada à prevenção dos riscos e ao socorro às populações surge com a Legião Portuguesa, uma vez que durante a segunda guerra mundial colocava-se a hipótese de um ataque a Portugal. Tendo em conta a necessidade de proteger as populações e os órgãos vitais da nação, o governo de então criou a Defesa Civil do Território (DCT), objetivando assegurar o normal funcionamento do país, em tempo de guerra ou de emergência. Em 1974, altura em que deixou de existir a Legião Portuguesa,

após a revolução de 25 de abril, a DCT é extinta e em 1975 viria a ser criado o Serviço Nacional de Proteção Civil (SNPC), atual Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC), então sob o domínio do Ministério de Defesa Nacional (MDN) (Ribeiro, 2018; Silva, 2020).

Atualmente, a ANEPC encontra-se sob tutela civil, ou seja, na dependência do Ministério da Administração Interna (MAI). No entanto, ainda é predominantemente gerida por militares, sendo presidida hoje (2024) por um Brigadeiro-General que entrou em funções em 2020, substituindo o anterior presidente, também militar (Tenente-General). Esta insistente liderança militar numa estrutura civil pode ter algum significado no facto de na CRP a única alusão à PC surgir na referência que é feita às Forças Armadas, no que concerne à sua participação em missões de PC (Gouveia, 2022).

Na verdade, de uma forma geral todos os sistemas de PC têm uma origem análoga, ou seja, baseada na defesa civil e, logo, com marca militarizada. Porém, os progressos e as mudanças globais que se têm verificado na atualidade exigem alterações, em alguns casos mais significativas do que noutros (Ribeiro, 2018; Silva, 2020).

Todavia, é indiscutível e consensual que a PC é um desafio transversal a toda a sociedade (Estado, sociedade civil, cooperação internacional), nomeadamente na resposta concertada que se exige perante cenários complexos de riscos coletivos naturais e tecnológicos, como acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radiológicos, biológicos, químicos ou industriais, com multivítimas que requerem uma série de esforços de equipas de socorro e forças de segurança (Amaro, 2020; PCM, 2019). No entanto, para além destes, e no âmbito dos fenómenos de risco global que afetam a segurança dos Estados, onde se pode considerar que nenhum país é autossuficiente para responder sozinho aos mesmos, emergem as migrações, os refugiados, o tráfico de pessoas, os ataques terroristas e as organizações criminosas (Amaro, 2020), que também colocam em risco a segurança comunitária.

Em Portugal, e como já referido anteriormente (Gouveia, 2022), o estatuto constitucional da PC não passa de uma alusão indireta à missão secundária das forças armadas que “podem ser incumbidas, nos termos da lei, de colaborar em missões de proteção civil” (Artigo 275º, nº 6, da CRP). Porém, respondendo ao ponto 1 do Artigo 27.º da CRP (“Todos os cidadãos têm direito à liberdade e à segurança”) e complementando a Lei de Segurança Interna (LSI), a Lei de Bases da PC (LBPC) (Lei nº 27/2006, de 3 de julho alterada pela Lei Orgânica nº 1/2011, de 30 de novembro e pela

Lei nº 80/2015, de 3 de agosto) define PC como a atividade concertada dos diferentes níveis de governação (Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais), assim como de toda a sociedade civil, objetivando a prevenção de riscos coletivos associados a situações de acidente grave ou catástrofe, procurando atenuar os seus efeitos, protegendo e socorrendo as pessoas e bens em risco quando essas situações ocorram. Ou seja, “A atividade de proteção civil garante a prevenção, a preparação, a resposta e a recuperação face ao conjunto diversificado de riscos coletivos naturais e tecnológicos” (PCM, 2019, p. 1798). A responsabilidade pelo planeamento, coordenação e execução da política portuguesa de PC cabe à ANEPC (Decreto-Lei n.º 45/2019 de 1 de abril). Neste sentido, é importante compreender as condicionantes das políticas públicas de segurança e PC, nomeadamente o modelo de governação do risco adotado pelo Estado.

Os modelos acompanham o padrão político existente, não descorando fatores como a evolução histórica dos sistemas e os seus contextos sociopolíticos. Ribeiro (2019), no estudo que realizou sobre o modelo nacional de governação do risco, nomeadamente analisando o sistema de PC, concluiu que o modelo português apresenta uma modelação de raiz hierárquica, no que a uma cidadania inclusiva se trata, considerando os direitos enquanto valores públicos e coletivos descurando a individualidade de cada cidadão. Além disso, quando analisados os fluxos de comunicação e o envolvimento das pessoas no sistema de PC, os cidadãos são entendidos como recetores e destinatários, prevalecendo mecanismos de consulta e comunicação de cariz hierarquizado. Deste modo, verificamos um modelo muito centrado nos peritos, muitos deles militares e nos cargos de coordenação, relegando os cidadãos para uma posição de meros destinatários das políticas e medidas do sistema, pouco se apostando na sua participação ativa (Ribeiro, 2019).

Sendo a PC uma das missões secundárias das forças armadas, não deixa de ser curiosa esta abordagem hierárquica e militarista do sistema de PC português. Neste sentido, emerge a necessidade de se definirem políticas de PC (pilar da segurança nacional), sustentadas e participadas (envolvimento direto dos vários atores da sociedade civil), atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020). Deste modo, fica evidente que a PC também diz respeito à construção cívica e ao seu desenvolvimento na comunidade, através da promoção de uma cultura de PC (Amaro, 2020; Lopes & Amaro, 2020).

Porém, importa, também, que tenhamos uma visão mais lata não circunscrevendo a atividade da PC apenas à RRD. Esta visão foca-se, essencialmente, na “prevenção de

riscos coletivos associados a situações de acidente grave ou catástrofe” (LBPC), remetendo-nos para cenários complexos de riscos coletivos naturais e tecnológicos (Amaro, 2020; PCM, 2019), descurando outras situações como os fenómenos das migrações, dos refugiados, do tráfico de pessoas, dos ataques terroristas, das organizações criminosas, do acesso a armas, das manifestações violentas (Amaro, 2020; IEP, 2023) ou, ainda, a intolerância ou a falta de inclusão e coesão social (Imperiale & Vanclay, 2021; Milér & Marinič, 2017). A perspetiva com que olhamos para o conceito de PC condiciona a definição de políticas de PC e de EpPC, assim como a promoção da cultura de PC.

Na figura 1 apresentamos de uma forma gráfica o nosso enquadramento sobre a segurança nacional em Portugal.

Figura 1. Diagrama da segurança nacional em Portugal



Nota. Adaptado de Gouveia (2022).

1.2.1. Cultura de proteção civil

Invariavelmente, quando consultamos literatura no âmbito da PC, o termo “cultura de segurança” é uma constante. Atendendo à argumentação anteriormente feita quanto aos conceitos de segurança e de proteção, desde já salvaguardamos que na bibliografia consultada, no nosso entendimento, o termo segurança é muitas vezes utilizado como significado de proteção. Entendemos que o foco deverá ser a cultura de PC (ação / comportamento / atividade) e não propriamente a cultura de segurança (estado). Neste

sentido, respeitando os autores dos trabalhos publicados e por nós consultados, vamos manter o termo que utilizam, ou seja, “cultura de segurança”, mas entenda-se “cultura de PC”, considerando os argumentos por nós apresentados.

Sendo a cultura fundamental para o correto funcionamento de todo o sistema de PC, importa compreender o seu significado e como promovê-la. Aqui, não interessa dissertar sobre a problemática, mas evidenciar não só a complexidade do conceito, como também a complexidade do seu papel como instrumento para o desenvolvimento político e social.

Há muito que se vem estudando o conceito de cultura, inicialmente utilizado para se referir a uma ação e a processos (ter cuidado com os animais ou com o crescimento da colheita) ou significando o estado de algo que fora cultivado (uma parcela de terreno cultivado), posteriormente passou a designar, também, o esforço despendido para o desenvolvimento das faculdades humanas (Canedo, 2009). Foi o antropólogo inglês Edward Taylor o primeiro a definir o conceito etnográfico de cultura, em 1871, como um todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e todas as produções dos homens em sociedade, marcando a viragem do conceito, também, para a aprendizagem cultural. Neste sentido, são evidentes a transversalidade, a constante mutação e os contornos indefinidos do conceito. (Canedo, 2009; Lopes, 2015).

Na verdade, definir cultura não é uma tarefa simples, pois, como nos refere Eagleton (2016),

Culture’ is an exceptionally complex word (...) It can mean (1) a body of artistic and intellectual work; (2) a process of spiritual and intellectual development; (3) the values, customs, beliefs and symbolic practices by which men and women live; or (4) a whole way of life. (p.2)

Neste sentido, seria redutor falarmos de uma cultura transversal a um todo, pois com a consolidação do uso figurado do termo cultura nos meios intelectuais e artísticos (séculos XVIII e XIX), expressões como “cultura das artes”, “cultura das letras” ou “cultura das ciências”, mostram que o termo é utilizado seguido de um complemento, explicitando a temática a cultivar (Canedo, 2009).

Por aqui, verificamos a complexidade que será definir cultura de segurança (PC). Logo no primeiro capítulo, aquando da clarificação dos conceitos de segurança e de PC,

também concluímos que estes têm múltiplas dimensões e estão em permanente mutação. Estamos perante um conceito composto por dois conceitos complexos, ou seja, cultura e segurança (PC). Efetivamente, este conceito pode ser entendido como um processo em contínua construção (histórica, social, política, dialética), ou seja, um objetivo a atingir, um ponto de chegada que ainda não foi alcançado. Não se trata de um facto adquirido ou de um corpo de conhecimentos e procedimentos padronizados. Este processo pode ser (intencionalmente) transformado ao longo do tempo, uma vez que a cultura de segurança (PC) não deve ser dada como evidência *per si*, mas precisa de ser observada para compreendermos o seu estado em cada lugar, em cada momento, em cada grupo dentro da sua mutabilidade fluida (Duca & Gugg, 2023).

Enquanto conceito, a “cultura de segurança” surgiu em 1988 no primeiro relatório técnico sobre o acidente na instalação nuclear de Chernobyl, na Ucrânia, realizado pelo *International Nuclear Safety Advisory Group* (Duca & Gugg, 2023; Lopes & Amaro, 2020). Neste relatório, a cultura de segurança era entendida como “o conjunto de características e atitudes das organizações e dos indivíduos, que garante que a segurança de uma planta nuclear, pela sua importância, terá a maior prioridade” e deveria ser incutida nas organizações através de atitudes e práticas adequadas de gestão (Lopes & Amaro, 2020, p. 147). Porém, a verdade é que esta definição estava muito circunscrita à segurança no contexto organizacional, nomeadamente de instalações nucleares.

No âmbito da segurança comunitária, o conceito de cultura de segurança (PC) tem de ser mais abrangente. Efetivamente, este conceito é complexo e dinâmico, abrangendo as tradições, as mentalidades e os modos de ação socialmente transmitidos que são específicos de uma determinada comunidade. A cultura de segurança (PC) é vital para a coesão social, uma vez que provê um quadro de referências para uma representação social da segurança e promove o desenvolvimento de atitudes comportamentais no que diz respeito à mesma. Estas, por sua vez, garantem o estado de segurança de que uma comunidade necessita para ser estável (Buluc et al., 2018). Efetivamente,

a construção de uma cultura de prevenção e de segurança deve ser uma realidade permanente, visando o desenvolvimento de valores que levem a encarar a proteção civil como uma responsabilidade coletiva, partilhada, inerente ao pleno exercício de direitos e de deveres de cada um (Lopes & Amaro, 2020, p. 147).

Evaristo et al., (2007), no livro que elaboraram para o Ministério da Educação (ME) Português, abordando a questão do módulo não-disciplinar “Cidadania e Segurança”, referem que

A cultura de segurança é comumente considerada como o conjunto de crenças, valores e normas sobre segurança, partilhados pelos membros de um grupo e transmitidos através de processos de interação social. A cultura de segurança envolve memória, reflexão e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de sentimentos positivos que levem a encarar a segurança como responsabilidade partilhada relativamente à qual se deve assumir um papel ativo e participativo. Assim, a segurança de pessoas e bens pressupõe a responsabilidade de cada um pela adoção de atitudes e comportamentos preventivos que evitem acidentes em situações de risco.” (Evaristo et al., 2007, p. 17).

Porém, sendo o conceito de cultura de segurança (PC) difuso, com uma ampla gama de aspetos sensíveis às questões da segurança, começando pelas emergências e terminando com o conjunto de aptidões que as pessoas necessitam enquanto cidadãos de um Estado, é de difícil operacionalização (Lesenciuc et al., 2018). Para Buluc et al. (2018), a promoção da cultura de segurança (PC) implica uma comunicação pública estratégica de influência e eventos promocionais, objetivando informar, estimular o interesse, educar e, em última análise, promover a mudança de atitudes e comportamentos dos grupos-alvo no que diz respeito às questões de segurança (PC). No entanto, esta cultura será mais bem promovida se for estimulada através de uma estratégia nacional específica para esse efeito e próxima das populações (Buluc et al., 2018; Lesenciuc et al., 2018). Efetivamente, a cultura de segurança necessita de um desenvolvimento natural, através de uma aprendizagem “natural”, primeiro num ambiente formal de educação (escola) e depois complementada nos ambientes não formal e informal (comunidade) (Lesenciuc et al., 2018).

A cultura de segurança deve ser refletida no currículo da educação para a cidadania e também nas componentes de formação científica como, por exemplo, no ensino das Geociências, da Física, da Matemática, entre outros. (CNE, 2011, p. 41661).

Embora a cultura de segurança (PC) possa, também, ser entendida como um corpo de conhecimentos adquirido pelos membros de uma comunidade através da aprendizagem social, requerendo uma adaptação e aperfeiçoamento contínuos, verificação e reflexão, logo de difícil definição (Duca & Gugg, 2023) no contexto deste trabalho, assumimos como conceito de cultura de PC (segurança) “o conjunto de crenças, valores e normas sobre PC (segurança), partilhados pelos membros de um grupo e transmitidos através de processos de interação social” (Evaristo et al., 2007, pp 17). Neste conceito de cultura, assumimos a dimensão mais ampla onde todos os indivíduos são produtores de cultura (conjunto de significados e valores das comunidades) e a dimensão instrumental para o desenvolvimento político e social. Efetivamente, a PC deverá ser encarada como uma responsabilidade partilhada entre todos os elementos da comunidade, que devem assumir um papel ativo e participativo na proteção de pessoas e bens, adotando atitudes e comportamentos preventivos, promovendo a segurança comunitária.

No entanto, sendo esta cultura um resultado esperado da EpPC, para uma compreensão mais abrangente de como promover e avaliar o conceito de cultura de PC (segurança) é fundamental definir que abordagens teóricas, métodos e ferramentas de avaliação deste conceito são as mais adequadas, que indicadores a utilizar, que dados são necessários colher e que escala(s) a aplicar. A determinação e disponibilização destes importantes recursos são fundamentais para quem pretenda investigar ou realizar uma avaliação da cultura de PC comunitária. Neste sentido, os esforços realizados por Duca e Gugg (2023) podem servir de exemplo do caminho a seguir para a construção de um quadro teórico que, para além de contextualizar o conceito de cultura de segurança (PC) no âmbito da segurança comunitária e da EpPC, pode apoiar a criação de práticas e ferramentas de medição/monitorização da cultura de segurança (PC), assim como desenvolver estratégias, ações e investimentos mais eficazes.

1.2.2. Resiliência comunitária e preparação: duas dimensões da proteção civil

Como já abordado anteriormente, a literatura também invoca a resiliência para as questões da gestão dos riscos de desastres. Esta resiliência, para além de individual, é discutida no âmbito comunitário, ou seja, a RRD e a resiliência da comunidade (Räsänen et al., 2020). Atendendo a que o recurso ao termo comunidade ou contexto comunitário será uma constante neste trabalho, fará sentido, desde já, abordarmos este conceito no

âmbito da PC. Neste sentido, recorremos ao trabalho desenvolvido por Räsänen et al., (2020) que procuraram definir o conceito de comunidade no âmbito da gestão do risco de desastres. Assim, defendem que “*the term community is seldom precisely defined and it can be understood in many ways*” (Räsänen et al., 2020, p. 1), o que nos remete para a necessária exploração em maior detalhe do conceito neste contexto.

Da revisão da literatura que realizaram (Räsänen et al., 2020) concluem que pode haver vários entendimentos sobre o conceito de comunidade, por exemplo, pode ser analisada à escala local (área geográfica) como uma rede de atores e as suas interações, como um conjunto de estruturas sociais num local específico, como relações não estruturadas entre indivíduos, como uma plataforma para partilha de identidade e pertença, como redes de grupos profissionais ou como grupos que partilham afeto por um lugar. Através da análise destes exemplos, fica evidente que no conceito de comunidade está implícito o lugar e/ou as interações entre os membros da comunidade.

Resultante da exploração das várias visões clássicas e contemporâneas de comunidade, reconhecendo a multiplicidade e os significados abertos e evolutivos do conceito, Hunter (2018) alerta para a importância de atendermos, também, às múltiplas dimensões de uma comunidade, como, por exemplo, as dimensões ecológicas (espaço e tempo), as sociais estruturais (redes e interações) e as culturais simbólicas (identidades, normas e valores). Estas múltiplas dimensões da comunidade sugerem que esta se fraturou em várias formas do mundo real e em significados conceptuais variados. Assim, estas três dimensões não são apenas construtos teoricamente formulados em vários estudos, mas podem constituir-se numa ferramenta útil para orientar agendas políticas e questões de investigação focadas nas comunidades locais. Neste contexto, na contemporaneidade raramente existem comunidades locais verdadeiramente homogêneas. Continuamente expostas a pressões externas e internas, que desafiam a sua existência e funcionalidade, as comunidades estão em constante mutação à escala espacial e temporal, envolvendo diversos atores, interesses e processos específicos de um determinado local, mas que, simultaneamente, estendem-se para além dele (Räsänen et al., 2020).

Resultado da sua investigação na literatura geral das ciências sociais e, simultaneamente, relevante para o contexto da gestão do risco de desastres, Räsänen et al. (2020) têm três abordagens ao conceito de comunidade. Numa primeira abordagem, a comunidade é entendida como uma entidade espacialmente definida, ou seja, a comunidade baseada no local (área geográfica). Nesta abordagem, a comunidade é

constituída pela totalidade dos indivíduos e estruturas (organizações, instituições e autoridades locais) dentro de uma localização geográfica específica (aldeia, área residencial).

Numa segunda visão, a comunidade é baseada na interação, ou seja, refere-se às interações entre pessoas, como, por exemplo, as redes sociais. Esta abordagem de comunidade está estreitamente ligada ao conceito de capital social que pode ser dividido em redes sociais fortes (*bonding capital*), redes sociais mais fracas (*bridging capital*) e ligações entre os que detêm o poder e os cidadãos (*linking capital*). Nesta perspetiva, os focos são a cooperação informal e a vida quotidiana dos habitantes da comunidade específica, onde as organizações da sociedade civil e outras associações podem ser um fórum importante para as interações. Na realidade, até certo ponto a comunidade baseada na interação pode ser considerada como uma subunidade da comunidade baseada no local, uma vez que se concentra numa dimensão específica do lugar, ou seja, a social. No entanto, as interações sociais vão para além de uma localização geográfica específica. Assim, nesta abordagem de comunidade, o capital social não está vinculado a um lugar específico (Räsänen et al., 2020).

Numa terceira dimensão, emerge o conceito de comunidade de prática e interesse. Esta refere-se a redes especializadas de atores que partilham uma prática, envolvendo-se em ações comuns, compartilhando uma identidade e alinhando atividades em direção a um objetivo comum. Nestas comunidades, por definição informais, os atores têm um interesse comum, o que promove um comportamento colaborativo no grupo, e podem incluir autoridades, organizações da sociedade civil e residentes locais. Contudo, diferem das comunidades baseadas na interação, pois a característica específica das comunidades de prática e interesse é um propósito para a interação. No âmbito da gestão do risco de desastres, as redes de atores que a conduzem em conjunto podem ser entendidas como comunidades de prática. Na evidência sobre as comunidades de prática, o foco geralmente está na aprendizagem dentro da comunidade, onde esta é entendida como um anfiteatro para a disseminação de conhecimento e os atores aprendem coletivamente como as suas tarefas devem ser realizadas (Räsänen et al., 2020).

Posto isto, ao longo do trabalho, quando nos referirmos à comunidade ou ao contexto comunitário, serão estes os conceitos que temos em mente e pedimos que no esforço da leitura desta tese atendam a esta interpretação. Retomaremos estes dois últimos conceitos de comunidade mais adiante, ou seja, a comunidade baseada na interação,

nomeadamente as redes sociais (subcapítulo 3.7.2.), e as comunidades de prática (subcapítulo 3.10).

Definir resiliência em termos sociais também não será tarefa fácil, até porque vários estudos vêm colocando em causa a operacionalização da resiliência como uma dimensão do conceito mais abrangente de segurança, uma vez que não concretiza nem planeia cenários específicos. Para estes autores, a preparação (estar preparado) é muito mais tangível e concreta, pois pode ser gerida através de planos e instrumentos políticos e operacionalizada através de listas de verificação e de informação ou de conselhos para o cidadão. No entanto, o que tende a acontecer é que algumas estratégias de preparação são priorizadas em detrimento de outras (O'Malley, 2013).

Nesta linha de pensamento, embora a resiliência se tenha tornado num conceito-chave na política de gestão de riscos e numa variedade de paradigmas de investigação (Räsänen et al., 2020; Walker & Cooper, 2011), Tierney (2015) compara-a à sustentabilidade, um conceito que, como a resiliência, é amplamente presente nas políticas atuais. Embora este tenha gerado muitas discussões sobre como construir o futuro, tornou-se num conceito amplo sem um significado definido. O que é uma sociedade sustentável? E o que é uma sociedade resiliente? Estes autores defendem que a resiliência não é algo em si mesma, mas que tende a aparecer em várias formas, desde discussões gerais sobre formas de governar até documentos estratégicos de gestão de riscos ou planos de preparação. A resiliência simplesmente é preenchida com significado de acordo com o problema específico ao qual é aplicada (Anderson, 2015). Por exemplo, a resiliência na investigação e na política tem sido criticada por produzir um discurso neoliberal onde a responsabilidade pela gestão de riscos é transferida das autoridades para os indivíduos (Chandler, 2013; Reid, 2013; Tierney, 2015).

Neste contexto, a preparação pode ser entendida como a lógica para abordar as incertezas da segurança, dado que oferece aos especialistas em gestão de riscos uma forma de lidar com as incertezas do futuro, trazendo-as para o presente, onde podem ser projetadas intervenções atingíveis (Lakoff, 2007). Neste sentido, a preparação torna-se a abordagem preferida, juntamente com a precaução e a prevenção, para gerir eventos cuja ocorrência ou consequências não podem ser previstas. Hoje, o conceito de preparação foi expandido para vários contextos, visando abordar uma variedade muito mais ampla de eventos potenciais que incluem os riscos naturais (Collier & Lakoff, 2008).

A natureza da preparação é que um desastre ocorrerá em algum momento e, quando tal acontecer, é melhor estarmos preparados para lidar com ele. Lakoff (2007), na sua abordagem ao conceito de preparação, refere que

Preparedness assumes the disruptive, potentially catastrophic nature of certain events. Since the probability and severity of such events cannot be calculated, the only way to avert catastrophes is to have plans to address them already in place and to have exercised for their eventuality – in other words, to maintain an ongoing capability to respond appropriately (pp. 253-254).

Neste sentido, por exemplo, no âmbito do risco de desastres, a gestão através desta abordagem significa que os esforços estão sendo feitos para proteger a população contra as potenciais consequências caso um evento ocorra e não para evitar que esse evento ocorra (Anderson, 2010; Aradau, 2010). Nesta lógica, não se questiona se precisamos de nos preparar, mas sim como e para o que nos devemos preparar (Lakoff, 2005). Portanto, a preparação diz respeito a agir antecipadamente em relação ao futuro incerto de uma maneira específica, minimizando os efeitos de um evento disruptivo. As características incontornáveis dos potenciais eventos catastróficos criaram uma política de estado de prontidão contínua.

A prontidão é diligenciada através da realização de técnicas de preparação, como sistemas de alerta precoce, exercícios, simulações, cenários e treinos (Collier & Lakoff, 2008). Efetivamente, uma das estratégias mais referidas para preparar a população para os referidos potenciais eventos catastróficos são os denominados simulacros. A palavra simulacro, com origem no latim “*simulacrum*”, significa a cópia que representa ou imita elementos que nunca existiram, ou seja, é o termo utilizado para descrever a representação de algo que é imaginário, que não é real. Todavia, atualmente este conceito está associado à simulação, também do latim “*simulatio*”, que é a ação de simular, de representar algo, imitando uma operação ou processo existente no mundo real (Baudrillard, 1991).

Atendendo a que os simulacros no campo de ação da PC são resultado do estudo de situações já vivenciadas, logo reais, o que nos remete para o conceito de simulação. No âmbito da EpPC, entendemos esta estratégia como uma situação (contexto - lugar e tempo) criada para proporcionar a um grupo de pessoas a experiência da representação de um fenómeno real, com o objetivo de praticar, aprender, avaliar ou entender sistemas

ou ações humanas, ou seja, é uma estratégia ativa pedagógica que promove a aprendizagem significativa nos aprendizes e pode atingir o seu expoente máximo se for vivenciada como legítima, autêntica e realista (Geng et al., 2020; Kaneko & Lopes, 2019; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014). Deste modo, a simulação proporciona experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas nos aprendizes, permitindo-lhes o treino de procedimentos em diferentes áreas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de avaliação e de decisão (Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014).

Estas ações são realizadas dentro de um sistema em rede de instituições nacionais, regionais e locais que têm tarefas relacionadas com a preparação (Anderson, 2010). Neste sentido, no âmbito das estratégias de gestão de riscos, há vários estudos sobre como a preparação afeta a forma como lidamos com crises e desastres, proporcionando uma discussão crítica sobre como antecipamos eventuais desastres e como essa antecipação condiciona a preparação (Anderson, 2010; Aradau, 2010; Collier & Lakoff, 2008; Lakoff, 2005, 2007).

Segundo esta visão, tem havido contributos para a concetualização e prática da chamada ‘*everyday-life preparedness*’ (EP), proposta inicialmente por Yamori (2011), complementando os sistemas já existentes de RRD baseados na comunidade (*community-based disaster risk reduction* – CBDRR), é uma forma de analisar os riscos e organizar a gestão dos riscos de desastres pelas comunidades locais (GADRRRES, 2018). A chave para o sucesso do CBDRR reside na manutenção do interesse e da motivação para o RRD a nível comunitário e na incorporação de abordagens do CBDRR ao nível da política nacional, através da incorporação de pensamentos e práticas de preparação na vida quotidiana das comunidades. Porém, há desafios para envolver a comunidade nas ações de RRD e para suportá-las nessa mesma comunidade, alcançando uma cultura de RRD. Neste sentido, Kitagawa (2019a), baseando-se em três estudos de caso no Japão, sugere a EP como uma das metodologias de abordagem integrada da CBDRR, que poderá responder a estes desafios.

Das suas conclusões, emerge o papel da EP no aumento do envolvimento da comunidade no CBDRR, que é integrado na vida quotidiana da comunidade. No entanto, por si só não é suficiente para eliminar a não adesão. Neste sentido, deverá estar interligada com os interesses e atividades comunitárias, articulando-as com atividades de RRD. A EP pode ser considerada como um modelo de coexistência, uma vez que em países propensos a desastres, as populações são obrigadas a coexistir com esta realidade

diariamente. Isto significa integrar o pensamento e a prática da RRD na vida quotidiana, em vez de tratar os desastres como emergências. Porém, tendo o estudo como alvo apenas comunidades japonesas, que já possuem uma estrutura de RRD bem organizada e que valorizam a harmonia e as regras, coloca-se a seguinte questão: a EP funciona apenas em países com características semelhantes às do Japão? Ou poderá ser replicada noutros? Assim, a aplicabilidade da EP em diferentes contextos requer mais investigação (Kitagawa, 2019a).

Neste sentido, vários estudos têm sido desenvolvidos sobre o potencial para os cidadãos desenvolverem uma cultura de preparação para os desastres (*culture of disaster preparedness*), construída a partir dos valores e das experiências dos próprios cidadãos. Das várias pesquisas que Appleby-Arnold et al. (2021) efetuaram em diferentes países, resultaram três estratégias principais, que se espera que promovam uma mudança cultural “suave”, no sentido da preparação para catástrofes ao longo do tempo, nomeadamente encorajar medidas que se fundamentem em valores culturais e rotinas diárias já existentes, organizar atividades relacionadas com a preparação que sejam concebidas como parte dos eventos da vida quotidiana dos cidadãos e melhorar a autoeficácia percebida, demonstrando como as competências pessoais quotidianas já existentes podem ser aproveitadas em situações de desastre.

No entanto, alertam para o facto de que o desenvolvimento de uma cultura de preparação deve ser baseado em diversas dinâmicas comunitárias e que, em grandes ambientes urbanos, a coesão comunitária para promover a preparação para desastres não é garantida. Porém, incentivar a participação em atividades de preparação pode ser conseguido através da empatia cultural e da curiosidade natural ou do interesse intelectual pelo outro. Neste sentido, objetivar a mudança de comportamento centrando-se apenas na aquisição de competências específicas para lidar com desastres ou emergências pode não ser eficaz, mas estimular as competências pessoais e a sua utilidade em situações de desastre pode promover a preparação através da vida diária. Por outro lado, compreender a preparação como um modo de vida pode trazer outros benefícios, nomeadamente a melhoria da saúde geral e do bem-estar dos cidadãos na sua vida quotidiana, aproveitando o potencial da cooperação entre os prestadores de cuidados de saúde, as autoridades de gestão de desastres e os investigadores na área da mudança cultural (Appleby-Arnold et al., 2021).

Todavia, contrariando a versão da inoperacionalidade do conceito de resiliência, há estudos que procuram concetualizar de uma forma mais concreta a resiliência das

comunidades (Imperiale & Vanclay, 2021; Räsänen et al., 2020; Walpole et al., 2021). Neste sentido, a resiliência comunitária é cada vez mais significativa nas políticas públicas e no planeamento, porém a sua efetiva operacionalização exige uma profunda compreensão teórica do conceito e a capacidade para medir as mudanças na resiliência ao longo do tempo (Walpole et al., 2021), assim como compreender as diferentes dimensões afetadas aquando de um desastre. Efetivamente, um desastre provoca uma perturbação social em múltiplas dimensões que dependem (Imperiale & Vanclay, 2021, p. 892):

- a) das características do perigo;
- b) das dimensões sociais dos riscos e impactos, incluindo a forma como são percebidos, vivenciados e distribuídos;
- c) das pré-condições sociais do desastre;
- d) da capacidade das populações locais de aprenderem com os fracassos e os desastres do passado e de se transformarem no sentido da sustentabilidade em todos os níveis de governação socioecológica;
- e) dos princípios, objetivos e métodos incorporados na gestão do risco de desastres e nas intervenções pós-desastres;
- f) da eficácia dos processos sociais, serviços e apoio disponíveis para uma comunidade antes e depois do desastre.

Neste sentido, os desastres sempre acabam por ter impactos nas múltiplas dimensões do bem-estar da comunidade local, afetando a vida das pessoas (Imperiale & Vanclay, 2021, pp. 892-893):

- ✓ na sua saúde (perda de vidas; bem-estar físico e psicológico; acesso a serviços de saúde);
- ✓ na comunidade (inclusão social; coesão social; eficácia dos serviços comunitários e das redes sociais e políticas locais, instituições e governação);
- ✓ na cultura (estruturas e santuários culturais e religiosos locais; costumes locais, crenças, língua e cerimónias e património cultural material e imaterial);
- ✓ nos meios de subsistência (bens, empregos e ocupações e acesso a crédito);
- ✓ nas infraestruturas (estradas, pontes, fábricas, instalações e serviços públicos, incluindo instalações de educação e saúde);
- ✓ nas habitações, no meio ambiente e na própria terra (ativos de recursos naturais; património natural; áreas protegidas).

As vulnerabilidades locais, como as cognitivas (suscetibilidade psicológica ao medo, ansiedade, pânico; falta de senso de comunidade; falta de senso de lugar; falta de

senso de risco) e as interrelacionais (falta de inclusão e coesão social; governação local fraca; habitação e infraestruturas precárias; mau uso da terra), afetam as múltiplas dimensões do bem-estar das populações e aumentam a sua exposição aos impactos sociais negativos das catástrofes que originadas por processos de desenvolvimento e de mudanças, associados a impactos sociais, podem exacerbar ou ser exacerbadas por processos de risco social (desigualdade; exclusão social; infiltração do crime organizado) e por resultados de risco (riscos de empobrecimento; riscos institucionais; riscos de política económica).

No entanto, mesmo as comunidades mais vulneráveis podem dispor de recursos extraordinários para a resiliência em tempos de crises e catástrofes. Cada comunidade tem, ao mesmo tempo, vulnerabilidades e capacidades, assim como processos negativos e positivos que as influenciam de forma distinta. Estes processos são os componentes cognitivos e interrelacionais internos da resiliência e dos riscos sociais (por exemplo, desigualdades ou exclusão social) que influenciam, respetivamente, uma comunidade para ser capaz de aproveitar os seus recursos ou ser forçada a entrar numa espiral descendente de vulnerabilidade e desastres socialmente produzidos (Imperiale & Vancley, 2021). Neste sentido, o *United Nations Office for Disaster Risk Reduction* (UNDRR, s.d.a) define vulnerabilidade como “*The conditions determined by physical, social, economic and environmental factors or processes which increase the susceptibility of an individual, a community, assets or systems to the impacts of hazards*”, ou seja, a vulnerabilidade acaba por se focar na predisposição intrínseca ou na suscetibilidade de uma comunidade ser afetada ou sofrer impactos adversos, como, por exemplo, um desastre (Yuan et al., 2021).

A este respeito, Fordham et al. (2013, p. 20) enfatizam o facto de existirem três escolas de pensamento sobre a resiliência. Uma primeira, “*the flip-side school of thought*”, que entende a resiliência como a outra face da vulnerabilidade, ou seja, quanto maior a resiliência comunitária menor a vulnerabilidade. Uma segunda, “*the inclusive school of thought*”, que entende a resiliência como uma das quatro variáveis da vulnerabilidade: risco, suscetibilidade, resistência e resiliência. Nesta, a resiliência refere-se à capacidade de *coping* e de recuperar rapidamente de um desastre. Na terceira, “*the separate or discrete school of thought*”, a resiliência e a vulnerabilidade são entendidas como conceitos separados.

Apesar da literatura já existente sobre esta problemática, a realidade é que existe uma fraca compreensão da resiliência comunitária e das dimensões sociais do risco,

faltando uma metodologia consistente para incrementar a resiliência na sociedade, o que acaba, também, por limitar a implementação de estratégias eficazes de RRD. Para tal, muito contribuiu uma cultura de proteção social paternalista e uma abordagem de comando e controle do conhecimento e dos recursos para a redução de riscos. Neste sentido, emerge a necessidade de construirmos uma cultura local de bem-estar e resiliência comunitária e uma governação de risco socialmente sustentável, superando as barreiras culturais e políticas à RRD e ao desenvolvimento sustentável (Imperiale & Vanclay, 2021).

Com origem na palavra latina “*resilio*”, a resiliência há muito tempo que tem vindo a ser estudada em diversas disciplinas e com muitas definições (Imperiale & Vanclay, 2021; Yuan et al., 2021). Embora as abordagens tecnocientíficas e mecanicistas à resiliência em sistemas físicos (tecnologias e infraestruturas) tenham enfatizado que a resiliência é a capacidade dos sistemas para se manterem e regressarem ao *status quo*, a verdade é que, quando nos referimos aos sistemas sociais, estes aprendem e transformam-se após uma perturbação, como, por exemplo, um desastre (Imperiale & Vanclay, 2021). Neste sentido, no âmbito da RRD, a UNDRR (s.d. b)) define resiliência como

The ability of a system, community or society exposed to hazards to resist, absorb, accommodate, adapt to, transform and recover from the effects of a hazard in a timely and efficient manner, including through the preservation and restoration of its essential basic structures and functions through risk management.

Com a crescente tendência da frequência de ocorrência de desastres naturais nas últimas décadas, e consequentes perdas associadas, são necessários estudos sobre a resiliência a desastres para melhorar a capacidade de resposta e a eficiência da recuperação (Imperiale & Vanclay, 2021; Yuan et al., 2021). Porém, a realidade é que ainda não está claro como é que efetivamente é operacionalizada a resiliência na sociedade e como é que ela pode ser fortalecida em todos os níveis de governança socioecológica (Imperiale & Vanclay, 2021). Concetualizações anteriores de resiliência tendem a ser mais teóricas do que práticas, concentrando-se, principalmente, no conjunto de pré-condições (habilidades e recursos) que possibilitam às comunidades serem resilientes, ou nos resultados desejados para uma comunidade ser resiliente. Muito pouco foi referido sobre as atividades individuais e coletivas que as pessoas exercem para

aproveitar essas habilidades e recursos, enfrentar os impactos negativos dos desastres e alcançar os resultados desejados. Atendendo a estas inquietações, Imperiale & Vanclay (2021) definem resiliência comunitária

as the social processes (cognitive and interactional) that occur within places and that are put into action by local people to collectively learn and transform toward enhancing community wellbeing and addressing the negative risks and impacts they perceive and experience as common problems. (p. 895)

Daqui percebemos a inevitável dimensão comunitária quando discutimos a resiliência no âmbito da RRD e do desenvolvimento sustentável.

No entanto, a transformação só pode ocorrer quando há aprendizagem social e esta leva a mudanças de longo prazo nas capacidades cognitivas individuais e coletivas (transformações culturais), nas interações sociais entre os atores sociais dentro e entre todos os níveis de governança socioecológica (transformações sociais) e nas interações entre os atores sociais e o seu ambiente vivo (transformações ecológicas). A aprendizagem social, fundamentada na ciência da sustentabilidade e na gestão dos recursos naturais, refere-se aos processos cognitivos individuais e coletivos que surgem da percepção e/ou experiência do meio social e ambiental, incluindo as consequências adversas de falhas e crises anteriores. Estes processos resultam em mudanças nas percepções de necessidades, desejos e capacidades compartilhadas, nos sentimentos (emoções, afetos), nas atitudes, nas ações, nos comportamentos e na produção de conhecimento, valores e narrativas locais. Deste modo, as pessoas aprendem com as falhas passadas, crises e desastres, a desenvolver o seu senso de comunidade, de lugar e de risco, e a reconhecer vulnerabilidades, riscos, impactos e pré-condições sociais de desastres na sua localidade (Imperiale & Vanclay, 2021). Neste âmbito, a *Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector* (GADRRRES, 2022, p. 24) define resiliência como “*The capacity of children, households, communities, and systems to anticipate, prevent, withstand, adapt to, and recover from stresses and shocks that undermine the full and equal enjoyment of human rights.*”

Twigg (2009), no sentido de dar algumas orientações a governos e a organizações da sociedade civil que desenvolvem iniciativas de RRD e adaptação às mudanças climáticas a nível comunitário, divulgou um guia orientador com as características que uma comunidade deveria ter para ser resiliente a desastres. Este guia descreve em que

consiste uma comunidade resiliente a desastres, definindo os diversos elementos da resiliência e partilhando algumas ideias sobre como promover a resiliência. Porém, a “*community resilience is a complex concept to measure owing to the fact that it emerges from the interdependencies of social, economic, natural, and physical systems.*” (Walpole et al., 2021, p. 1) e à medida que aumenta o número de ferramentas de avaliação deste conceito, recorrendo a diferentes abordagens teóricas e métodos, diminui o consenso em relação à abordagem teórica mais adequada, aos indicadores a utilizar, aos dados necessários colher e à escala a aplicar (Walpole et al., 2021). No sentido de proporcionar uma compreensão mais abrangente das abordagens, indicadores e medidas, Walpole et al., (2021) realizaram uma revisão das diferentes ferramentas utilizadas, servindo de base para uma análise mais aprofundada, identificando semelhanças e diferenças nos objetivos, alcance e definições de resiliência nessas abordagens. Assim, disponibilizam um importante recurso para quem pretenda investigar ou realizar uma avaliação da resiliência comunitária.

Atendendo a esta nossa sucinta incursão pelos conceitos de cultura de segurança (PC), preparação (*everyday-life preparedness / culture of disaster preparedness*) e resiliência comunitária, fica evidente que, se ambicionamos uma transformação no comportamento social (promover uma cultura de PC e a resiliência), há que reconhecer e valorizar as dinâmicas inovadoras dos movimentos sociais e comunitários (era pós-moderna), privilegiando ações com sentido contínuo e mais próximas dos contextos onde as pessoas se encontram (vivem, trabalham, estudam, confraternizam), promovendo a descentralização dessas mesmas ações (Buluc et al., 2018; Canedo, 2009; Eagleton, 2016; Lesenciuc et al., 2018). Neste sentido, é fundamental que se defina uma política educacional promotora da cultura de PC e resiliência e o desenvolvimento de um modelo de PC que envolva a comunidade e institucionalmente a escola, nomeadamente na EpPC, como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (Galvagni, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020, UNESCO, 2021).

Assim sendo, entendemos política de EpPC como a capacidade de os indivíduos influenciarem e participarem ativamente nas decisões que afetam a sua própria educação, numa abordagem promotora de um ambiente onde todos são encorajados a definir e concretizar os seus próprios objetivos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Na figura 2 apresentamos de uma forma gráfica o resultado da nossa pesquisa sobre o enquadramento legal/regulamentar da PC em Portugal.

Figura 2. Diagrama do enquadramento legal/regulamentar da proteção civil em Portugal



Nota. Elaborado pelo autor.

Capítulo II - A Cidadania

2.1. Concetualização de cidadania

A origem da ideia de cidadania remonta à considerada democracia grega da Antiguidade. No entanto, a extensão do conceito surge em Roma na palavra “*civitas*”, do período republicano anterior ao Império, significando, simultaneamente, o estado de cidadão e o direito de integrar a cidade enquanto espaço e assunto que dizia respeito a todos, exceção feita aos escravos e aos estrangeiros, que não eram considerados cidadãos (Letria, 2000). Este conceito foi evoluindo ao longo dos tempos, seguindo em cada momento as diferentes concepções de Estado e as diferentes formas de participação da pessoa na vida social e política. Não objetivando uma exploração exaustiva da evolução do conceito, atualmente podemos entender a cidadania como o vínculo jurídico entre a pessoa e o respetivo Estado, traduzindo-se num conjunto de direitos e deveres (Centro de Informação Europeia Jacques Delors, s.d.).

É aos Estados que compete determinar a quem é possível atribuir a cidadania em função de dois critérios, nomeadamente o da filiação ou “*jus sanguinis*” (da Grécia e de Roma) e o do local de nascimento ou “*jus soli*” (da Idade Média, por influência dos laços feudais). Em Portugal, a atribuição da nacionalidade originária tem por base ambos os critérios elencados.

O conceito de cidadania engloba diferentes dimensões:

- ✓ civil – referente aos direitos intrínsecos à liberdade individual, à liberdade de expressão e de pensamento, ao direito de propriedade e de conclusão de contratos e ao direito à justiça;
- ✓ política – relativa ao direito de participação no exercício do poder político, como eleito ou eleitor no conjunto das instituições de autoridade política;
- ✓ social e económica – respeitante ao conjunto de direitos relativos ao bem-estar económico e social, como a segurança social ou o direito de partilhar do nível de vida segundo os padrões prevaletentes na sociedade.

Neste sentido, pertencer a um Estado é participar ativamente na vida jurídica e política que ele proporciona e usufruir da defesa e da promoção de direitos que ele atribui, quer na ordem interna quer na relação com outros Estados. Na atual conjuntura, onde a incerteza é a nossa única certeza, onde se intensifica a circulação das pessoas e

constantemente se afirma o direito à liberdade individual e à pertença a uma comunidade política, temos de ter a consciência de que esta já não tem de ser perpétua como noutras épocas. O direito à cidadania é, simultaneamente e dentro de certos limites, acompanhado do direito à escolha da cidadania (Centro de Informação Europeia Jacques Delors, s.d.).

Neste contexto, podemos entender o conceito de cidadania como o exercício de direitos e de deveres do indivíduo consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (Giroux, 1983; Sousa, 2018).

Com um olhar um pouco mais atento conseguimos compreender que no próprio conceito de cidadania está implícita a participação da pessoa nos assuntos que dizem respeito a todos, tendo consciência e cumprindo com os seus deveres, assim como exigindo o cumprimento dos seus direitos por parte do Estado. Porém, ou por inércia das pessoas ou por repressão dos Estados, a verdade é que, atualmente, ainda é necessário explicitar a dimensão participativa do conceito de cidadania.

2.2. A Educação na construção de uma cidadania

Estaremos a ser utópicos ao ambicionarmos uma educação do cidadão à luz da definição grega clássica? De uma perspetiva política, tinha como objetivo formar um cidadão inteligente e com participação ativa na comunidade cívica. A educação visava “cultivar a formação do carácter virtuoso, na busca contínua da liberdade” (Giroux, 1983, p. 221). Esta liberdade era construída a partir da relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, em constante luta por uma comunidade política mais justa (Giroux, 1983).

Então, tendo esta definição de educação uma natureza política, neste contexto, o que se entendia por política? A palavra política, que surge na Grécia Antiga e deriva da *Pólis* (cidade-estado), era entendida como a arte de organização dos assuntos públicos da cidade. Porém, o exercício da cidadania na *pólis* não era possível sem a evocação da democracia (*demos*, ou povo + *kratos*, ou poder), ou seja, o governo do povo (Sousa, 2018). Neste sentido, é fundamental a dimensão política do currículo para a democratização da educação. Na verdade, o Estado Português (a nossa atual *pólis*) na CRP (VII Revisão Constitucional de 2005) evoca a liberdade e a segurança como direitos fundamentais de cidadania (Ponto 1 do Artigo 27.º), assim como defende que com a democratização da educação procura-se o progresso social e a participação de todos na vida coletiva, ou seja,

O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (Ponto 2 do Artigo 73.º).

Atendendo a estes prescritos constitucionais, de um Estado de Direito e Democrático, é legítimo ambicionar um cidadão que consegue progressivamente aperceber-se da sua realidade pessoal e social, com capacidade de olhar criticamente para o contexto em que se encontra, agindo sobre ele e transformando-o (Freire 2001; Sousa, 2016). Na verdade, a democracia, mais do que uma forma de governo, deverá promover uma sociedade participativa tendo em vista o interesse comum partilhado que lhe confere coesão. Neste sentido, todos são livres e convidados a participar sem barreiras e em igualdade de circunstâncias nos assuntos da vida coletiva, assumindo o Estado essa responsabilidade, através da escola pública (Dewey citado por Sousa, 2017). Porém, a organização curricular e as suas práticas promovem a compreensão holística do verdadeiro propósito da educação (Sousa, 2017).

De acordo com a Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e Direitos Humanos (DGE, s.d.) e atendendo à resolução do CUE (2021) sobre um Quadro Estratégico para a Cooperação Europeia no Domínio da Educação e da Formação Rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) (2021/C 66/01), a Educação deve ser entendida como o principal recurso de construção dos valores da democracia, “Promovendo as competências cívicas, interculturais e sociais, a compreensão e o respeito mútuos, e a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação” (CUE, 2021, p. 18), através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos construtores de uma cidadania ativa e de valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação.

Neste sentido, a escola não pode ser entendida como uma instituição de reprodução, onde o conhecimento transmitido (mensagens sociais pré-concebidas),

explícito e oculto, transforma os estudantes em seres passivos, habilitando-os para se inserirem numa sociedade desigual (Apple, 2001; Giroux, 1983). Assim, num Estado de Direito e Democrático, onde se vive uma educação democrática, exige-se aos educadores a responsabilidade de promoverem a mudança. Podemos ambicionar esta mudança, quer por parte dos professores, quer por parte dos estudantes, catalisada pela predisposição individual, que pode encontrar espaço para se manifestar no âmbito da autonomia que o contexto escolar oferece (Apple, 2001).

Atendendo a que a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social própria do ser humano, curioso e programado para aprender, este tem de viver a experiência de ensinar e aprender. Sendo impossível uma prática educativa neutra, quem ensina depara-se com o desafio de optar por práticas promotoras da participação ativa e construtiva do aprendiz, ou por práticas manipuladoras ao serviço de um ideal político opressor (Freire, 2001). Optando por práticas educativas que promovam o envolvimento ativo do aprendiz no seu processo de aprendizagem, o educador, no pleno uso da sua liberdade democrática, educa o aprendiz a edificar o seu direito a aprender a optar, a decidir, fomentando o ideal democrático e de liberdade através do seu próprio exemplo e da experiência vivenciada pelo aprendiz (Freire, 2001; Giroux, 1983).

Se esta opção democrática é a do educador, assumindo uma prática coerente com o seu discurso, o isolar a escola da restante sociedade, o entender o aprendiz como matéria prima a homogeneizar, a desconsideração pelo conhecimento e pela experiência do aprendiz, o desvalorizar o pensamento diferente, o autoritarismo e a intolerância com a diferença, não têm lugar numa escola promotora da cidadania ativa e dos valores comuns da liberdade, da tolerância e da não discriminação (Apple, 2001; Freire, 2001; Giroux, 1983; Sousa, 2018).

Na verdade, emerge uma necessidade urgente de mudança da escola tal como ela existe atualmente, marcadamente influenciada pela modernidade. Não há ou há pouco espaço para as questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho. Os professores não estão ou estão pouco consciencializados para aceitar e compreender os alunos como portadores de memórias sociais, com direito a se exprimir e a se representar no seu processo de aprendizagem e autodeterminação (Giroux, 1983). Neste mundo pós-moderno em que vivemos, marcado pelo colapso das características da modernidade, o Currículo não deverá continuar a negligenciar a especificidade, a diferença, a pluralidade e as múltiplas narrativas próprias da nova cultura pós-moderna que tem vindo a emergir. Assim, neste mundo globalizado,

de alta tecnologia e racialmente tão diverso, a escola deverá legitimar academicamente e prestigiar socialmente a cultura popular, sob pena de desvirtuar as finalidades fundamentais da escolarização e o seu verdadeiro significado (Giroux, 1983; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020).

Efetivamente, é fundamental promover a autodeterminação da comunidade escolar, estimulando a capacidade e o direito de os indivíduos tomarem decisões autónomas e sustentadas sobre a própria vida, sem coerção ou influência indevida de terceiros, despertando para a liberdade de cada um definir e perseguir os seus próprios objetivos, valores e interesses, respeitando os direitos dos outros e as leis da sociedade em que vive (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Desta perspetiva, faz sentido afirmar que a escola é, por excelência, o espaço mais adequado para dinamizar as políticas educacionais, onde o ensino deve ser assumido como uma experiência de vida e não como uma preparação para uma vida futura, (Dewey, 1897, citado por Sousa, 2017). Então, podemos concluir que educar é um processo abrangente, transversal e contínuo de formação de um cidadão na sua plenitude, culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, envolvendo a aquisição, criação e transmissão de conhecimentos, de crenças e valores comuns de liberdade, da tolerância e da não discriminação, e a promoção de aptidões, atitudes e comportamentos, capacitando-o para pensar criticamente, exercer uma cidadania ativa, resolver problemas e adaptar-se a diferentes situações ao longo da vida (Apple, 2001; Freire, 2001; Giroux, 1983; Rodrigues, 2023; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020, 2022a).

2.3. Do currículo democrático à educação para a proteção civil

O conceito de currículo reflete as influências políticas, sociais e culturais do contexto onde se desenvolve. Ao longo do tempo, a sua evolução foi moldada pelo avanço das perspetivas educacionais, com contributos significativos da psicologia e da sociologia. Com a consciência de que a definição e compreensão do currículo dependem da orientação dos autores, visto que é uma representação mental abstrata, resultado de sínteses e juízos conceptuais, e não ousando entrar na discussão que há mais de um século os doutos curriculistas vêm tendo, faz sentido uma resenha histórica, neste caso com o foco na dimensão política do currículo, uma vez que entendemos que “O currículo é um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder.” (Sousa, 2022a, p. 31).

Para responder a este desafio complexo, optámos por autores contemporâneos, cujo trabalho desenvolvido se cruza. Neste sentido, tomaremos “por empréstimo” e como fio condutor, sobretudo, a excelente obra “Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo - Uma reflexão a duas” de Sousa e Rodrigues (2022), que de uma forma brilhante discorre sobre esta temática. Estas autoras, professoras e investigadoras na Universidade da Madeira (UMa), enquanto especialistas em currículo apresentam algumas reflexões fruto de mais de duas décadas de estudo, debate, investigação e orientação de trabalhos académicos. Recorremos, também, a Tomaz Tadeu da Silva (1999), professor e investigador brasileiro, conhecido pelos seus contributos para a área da educação e estudos culturais e reconhecido pelas análises críticas que faz sobre as questões do currículo, da identidade, do multiculturalismo e do poder na educação. Michael Apple (2001), professor e investigador americano, conhecido pelos seus contributos para a compreensão das relações entre educação, poder, política e desigualdade social e no campo do currículo crítico, é referência para esta resenha. Recorremos, também, a Henry Giroux (1983), professor e investigador americano, reconhecido pela sua análise crítica sobre as instituições educacionais e sobre a sociedade em geral, bem como pelas suas propostas para uma prática educacional mais reflexiva e transformadora. Atendendo à importância de reconhecer o currículo como um reflexo das complexas interações sociais, culturais e políticas, Ivor Goodson (1997, 2012), professor e investigador britânico, referência nos estudos educativos, será mencionado nesta resenha, nomeadamente na perspetiva da construção social do currículo.

Sousa (2022a), corroborando Silva (1999), refere que o termo currículo é utilizado por John Dewey nas suas obras *The absolute curriculum*, em 1900, *The curriculum in elementary education*, em 1901, e *The child and the curriculum*, em 1902. No entanto, são os livros especializados de Franklin Bobbitt, *The Curriculum*, em 1918, e *How to make a curriculum*, em 1924, que são considerados os marcos definidores da emergência desta área como objeto específico de estudo e pesquisa (p. 19).

Todavia, a preocupação com a seleção e organização dos conteúdos de ensino começa nos Estados Unidos da América, a meados do século XIX, influenciada pelo filósofo e educador alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), considerado por muitos como o "pai da pedagogia científica" (Sousa, 2022a).

No contexto da industrialização e da busca pelo sonho americano através da imigração em massa, surge a preocupação com a racionalização no desenvolvimento de currículos para uma escolarização em larga escala, inspirada no modelo de "administração científica" de Taylor. A escola pública surge durante o auge da Revolução Industrial, quando grandes massas populacionais se deslocam do campo para os subúrbios das cidades. Neste sentido, o currículo surge, do ponto de vista político, com carácter instrumental, destinando-se a transformar o aluno numa lógica empresarial, comercial ou industrial, com o máximo de eficácia e o mínimo de custos (Sousa, 2022a). Efetivamente, ao considerarmos a etimologia da palavra currículo, do latim *curriculum*, que significa "pista de corrida" (Goodson, 2012; Silva, 1999), podemos entender que ao percorrer esse currículo transformamo-nos em quem somos (Silva, 1999).

Nesta visão fabril do desenvolvimento do currículo, a eficácia e a produtividade são alcançadas através de uma "gestão científica" do ensino, automatizando o processo de forma ordenada e sequencial, com um *design* preciso, tendo em vista alcançar objetivos que fossem claros, observáveis e mensuráveis. O objetivo final seria, assim, a soma dos objetivos parciais intermédios." (Sousa, 2022a, p. 20). Ralph Tyler (1949, citado por Sousa, 2022a, p. 20), no livro *Basic principles of curriculum and teaching*, consagra estes princípios, acentuando a preocupação com a organização do currículo. Segundo este autor, são quatro as questões básicas que se devem colocar, sendo que cada uma se centra sobre uma determinada etapa no processo de construção curricular (Silva, 1999; Sousa 2022a):

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser proporcionadas para que seja possível atingir esses objetivos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como poderemos ter a certeza de que esses objetivos estão a ser alcançados?

As questões colocadas por Tyler "correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: "currículo" (1), "ensino e instrução" (2 e 3) e "avaliação" (4)." (Silva, 1999, p. 25).

Esta construção curricular, focada em objetivos, afasta o professor da responsabilidade de formular os mesmos. O seu papel seria a seleção e organização de experiências de aprendizagem, garantindo a continuidade, a sequência e a integração. O professor orientaria o aluno para que pudesse praticar ativamente comportamentos relacionados com os objetivos definidos pelo planeador do currículo. Desta perspetiva,

nas décadas seguintes, foi possível retirar que a Pedagogia Por Objetivos foi o principal motor que dinamizou todo o planejamento didático (Sousa, 2022a). Efetivamente, mantendo a abordagem técnica de Tyler, na sua obra de 1962, *Curriculum Development - Theory and Practice*, Hilda Taba estipula sete etapas para a elaboração do currículo coerente e ordenado (Sousa, 2022a, p. 20):

1. Diagnóstico das necessidades;
2. Formulação dos objetivos;
3. Seleção dos conteúdos;
4. Organização dos conteúdos;
5. Seleção das experiências da aprendizagem;
6. Organização das experiências da aprendizagem;
7. Determinação do que deve ser avaliado e dos processos e meios para o fazer.

Daqui emerge claramente “uma teoria linear e prescritiva de instrução, assente numa definição clara de objetivos em termos de comportamento observável, de forma a facilitar uma avaliação objetiva dos resultados.” (Sousa, 2022, pp. 20-21). Na realidade, o currículo é uma seleção cuidadosa de conhecimentos e saberes de um vasto universo, escolhendo-se aquela parte que o compõe. As teorias do currículo determinam quais os conhecimentos que devem ser selecionados e procuram justificar essa seleção, explicando por que certos conhecimentos são preferíveis a outros (Goodson, 2012; Silva, 1999).

Nesta sequência, a conceção curricular evoluiu com o trabalho de Robert Mager, que adicionou à especificação do comportamento a qualidade desejada (critério) e a condição para a sua ocorrência. Isto resultou na criação de taxonomias de objetivos (por exemplo, Bloom, et al., 1956; Harrow, 1972; Krathwohl, 1964) e na disseminação da pedagogia por objetivos (PPO), induzindo a ilusão de uma teoria somente tecnicista e administrativa do currículo. No entanto, propostas de uma evolução mais prática deste modelo curricular, como a de Joseph Schwab (1969), ainda mantêm o modelo, supostamente neutro, centrado na organização e no processo de desenvolvimento curricular, sem questionar a própria essência do currículo ou desafiar o *status quo* como referência desejável. Assim, o foco continua a ser o “como” construir o currículo sem se questionar “o quê” ele pretende transmitir (Sousa, 2022a).

Silva (1999, p. 15) argumenta que nas teorias do currículo a pergunta "o quê?" está intrinsecamente ligada a outra importante questão: "o que eles ou elas devem ser?" ou, mais precisamente, "o que eles ou elas se devem tornar?" Isso acontece porque o currículo procura modificar aqueles que o seguem. De facto, de certa forma essa segunda pergunta precede a primeira, pois as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante a partir das descrições do tipo de pessoa ideal. Em Portugal, esta máxima materializa-se, por exemplo, no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO) (Despacho n.º 6478/2017), que se afirma como referência para a organização de todo o sistema educativo, facilitando a convergência e articulação das decisões relacionadas às diversas dimensões do desenvolvimento curricular.

Silva (1999) desafia-nos a refletir sobre o referido tipo de pessoa ideal, nomeadamente,

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses "modelos" de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (p. 15).

Embora autoproclamadas de neutras por serem simplesmente técnicas, as teorias tecnológicas do currículo apresentam uma visão do mundo onde o sujeito é percebido como um recetáculo vazio, suscetível a estímulos externos e respondendo de forma mecânica com reações adaptativas. Nessa perspetiva, o sujeito é visto como desprovido de interioridade e intencionalidade subjetivas (Sousa, 2022a). No entanto, é importante lembrar que o conhecimento que compõe o currículo está intrinsecamente ligado àquilo que somos e no que nos tornamos, ou seja, a nossa identidade e a nossa subjetividade. Podemos afirmar que, para além de ser uma questão de conhecimento, o currículo também envolve uma questão de identidade. Porém, as teorias tradicionais do currículo, ignorando esta dimensão, focam-se no ensino, na aprendizagem, na avaliação, na metodologia, na didática, na organização, no planeamento, na eficiência e nos objetivos (Silva, 1999).

Podemos, então, afirmar que as teorias tradicionais do currículo, também conhecidas como teorias técnicas, desenvolvidas na primeira metade do século XX e influenciadas pelo paradigma da administração científica, ou Taylorismo (que na altura prevalecia na indústria), defendiam ideias conservadoras, concebendo o sistema educacional de forma análoga ao sistema industrial, promovendo a padronização, a imposição de regras, o trabalho repetitivo e a divisão específica de tarefas. Da mesma forma que o Taylorismo procurava a produção em massa, as teorias tradicionais enfatizavam um currículo mecânico, baseado numa lista de conteúdos impostos, destinados a serem ensinados pelo professor e memorizados pelos alunos. Esta abordagem considerava o currículo uma atividade de organização burocrática, mecânica e tecnicista, induzindo a aceitação e a adaptação do aprendiz. Centrada na figura do professor como transmissor de conhecimento, enquanto os alunos eram vistos como repetidores passivos, esta abordagem não incentivava a reflexão crítica sobre os arranjos educacionais, formas de conhecimento ou estrutura social, caracterizando uma visão estática da educação (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2022a).

Questionando e relativizando o conhecimento e colocando em causa os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, as teorias críticas do currículo, que “desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (Silva, 1999, p. 30), procuram interpretar as razões de fundo que condicionam os arranjos educacionais existentes (Silva, 1999; Sousa, 2022a). Diferentes revisões dos chamados movimentos de renovação da teoria educacional tendem a reivindicar precedência para os movimentos iniciados nos seus próprios países. No entanto, uma avaliação sensata reconheceria que o movimento de renovação teórica educacional ocorreu simultaneamente em vários lugares, influenciando não apenas teorias, mas também experiências educacionais. Embora a literatura educacional dos Estados Unidos destaque o “movimento de reconcetualização”, a inglesa destaque a “nova sociologia da educação” de Michael Young, a brasileira destaque a obra de Paulo Freire e a francesa destaque os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, uma visão mais abrangente reconheceria a inter-relação e a simultaneidade desses movimentos em diferentes partes do mundo (Silva, 1999).

Efetuando “uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (Silva, 1999, p. 29), as teorias críticas do currículo, influenciadas pela Escola de Frankfurt e seus pensadores como Theodor Adorno, Walter Benjamin, Erich Fromm, Max Horkheimer, Jürgen Habermas e Herbert Marcuse, abordam o currículo como resultado

de uma seleção realizada por detentores do poder. Para essas teorias, a própria seleção dos conhecimentos que compõem o currículo é vista como uma operação de poder, destacando, assim, a relação entre poder e currículo (Rodrigues, 2022a; Sousa, 2022a). Silva (1999) corrobora esta linha de pensamento defendendo que o currículo também é uma questão de poder, pois as teorias do currículo, ao definirem o que ele deve ser, estão intrinsecamente envolvidas em dinâmicas de poder. A seleção, o privilegiar determinado conhecimento e destaque de uma identidade ou subjetividade como ideal, são todas operações de poder. Assim, as teorias do currículo não estão apenas preocupadas com questões epistemológicas, mas também estão ativamente envolvidas na procura de consenso e hegemonia. Elas operam num campo socialmente construído e contestado.

Na realidade, como afirma Silva (1999),

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: "teorias" neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (p. 16).

A contestação à ilusão de neutralidade de uma teoria curricular técnica não se restringe ao campo filosófico e sociológico, também emerge da psicologia, onde diferentes fundamentos teóricos relacionados a conceitos de aprendizagem e ao sujeito que aprende são confrontados. Isto inclui teorias neo-behavioristas, influenciadas por Skinner, e teorias cognitivistas, construtivistas e construcionistas, de tendência humanista. Efetivamente, a existência de pressupostos teóricos sobre a natureza humana e os objetivos sociais está subjacente, mesmo que implicitamente, na educação. As teorias críticas do currículo questionam a suposta neutralidade do currículo tecnológico, destacando a sua perspectiva sociopolítica, até porque a generalização da escolaridade foi usada para adaptar crianças, jovens e adultos à nova ordem industrial, preparando-os para um ambiente de trabalho repetitivo e disciplinado. O ensino em massa foi concebido como uma forma eficiente de produzir indivíduos adequados ao modelo de produção industrial (Sousa, 2022a). Porém,

no decurso do nosso próprio percurso escolar, tínhamos consciência de gostar de certas disciplinas, temáticas e lições. Aprendíamos facilmente e de bom grado algumas disciplinas, enquanto rejeitávamos outras. Por vezes, a explicação residia no professor, no horário ou na sala (ou mesmo em nós próprios), mas frequentemente o que estava em causa era a forma ou o conteúdo do próprio currículo. Além destas respostas individualistas, há também reacções colectivas em relação ao currículo e, quando os padrões são explicitados, percebe-se que o currículo escolar está longe de ser um factor neutro. (Goodson, 1997, p. 17).

Louis Althusser (1918-1990), filósofo crítico das teorias tradicionais do currículo, faz uma distinção entre "ideologias" específicas e históricas, como a ideologia cristã, democrática, feminista, marxista, etc., e "ideologia" no sentido estrutural, que atua de forma inconsciente e impede a percepção direta da exploração e dominação. Esta "ideologia" tem uma existência material através de práticas concretas, como costumes, rituais e comportamentos utilizadas pelo Estado e pelas classes dominantes para manter o poder (Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2022a). Aqui, Althusser entende que “A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis.” (Silva, 1999, p. 31). Neste sentido, para além dos aparelhos repressivos do Estado, Althusser identifica os aparelhos ideológicos, como partidos políticos, escola, igreja, família e comunicação social, que induzem a ilusão de escolha e liberdade de pensamento (Silva, 1999; Sousa, 2022a). Argumenta, também, que a relação entre cultura e economia é muito complexa, envolvendo uma variedade de práticas que perpetuam a opressão (Sousa, 2022a).

Na visão crítica de Althusser, a escola é um dos aparelhos ideológicos centrais do Estado que perpetua as relações de poder e exploração entre as classes sociais, contribuindo para a reprodução da desigualdade de oportunidades e moldando as identidades individuais de acordo com padrões preestabelecidos. Efetivamente a escola tem a capacidade de alcançar praticamente toda a população por um longo período, disseminando a ideologia através do seu currículo (Althusser, 1970, Giroux, 1983; Silva, 1999). Concluindo, os aparelhos repressivos e ideológicos do estado perpetuam um *continuum* de práticas onde todos participam, mesmo os das classes sociais mais

desfavorecidas, sendo assim mais complicada a tarefa de reação contra a opressão e a dominação, mantendo-se o *status quo* (Sousa, 2022a). Efetivamente (Silva, 1999),

As teorias tradicionais, ao aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Em geral, elas tomam a resposta à questão "o quê?" como dada, como óbvia e por isso buscam responder a uma outra questão: "como?". Dado que temos esse conhecimento (inquestionável?) a ser transmitido, qual é a melhor forma de transmiti-lo? (p.16).

Nesta linha de pensamento, na discussão que faz sobre a diferença entre a natureza do currículo e da pedagogia, Fino (2017) afirma que o currículo

além da tendência que tem de se fechar e de procurar legitimidade em si próprio (...) está à mercê de lutas pela hegemonia travadas no plano geral da sociedade, cujo resultado é fazerem dele um instrumento de reprodução do *status quo* (p. 4)

Focados, também, no desempenho da escola na manutenção do *status quo* através da cultura que transmite, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron analisam o acesso ao ensino superior, observando as disparidades sociais e de gênero que mostram que a universidade francesa tende a favorecer os privilegiados socialmente. Além das desigualdades económicas, destacam o papel da herança cultural, como um capital subtil de conhecimentos e habilidades transmitidos pelas classes privilegiadas. Argumentam que a escola reforça a cultura das elites, legitimando a reprodução das hierarquias sociais sob o disfarce de uma objetividade técnica na avaliação. Mostram como a procura da distinção social é uma dimensão essencial da vida social, onde o gosto cultural é uma competência adquirida usada para legitimar diferenças sociais (Giroux, 1983; Sousa, 2022a).

Nesta sua visão crítica, Bourdieu e Passeron identificam dois sistemas de hierarquização social, o económico e o cultural/simbólico, este último determinado pelo capital cultural. O "*habitus*" é apresentado como a interiorização das estruturas sociais, legitimando formas culturais dominantes. A escola, embora se apresente como um instrumento democrático de mobilidade social, perpetua as desigualdades, exercendo uma "violência simbólica" sobre os alunos, impondo uma cultura arbitrária, enquanto dissimula essa violência (Giroux, 1983; Sousa, 2022a). Na realidade, "os modelos

tradicionais (...) não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante.” (Silva, 1999, p. 29). Efetivamente, sobressaindo o funcionamento da escola e da cultura como metáforas económicas, o processo de reprodução cultural era a engrenagem que amparava a dinâmica da reprodução social. As classes dominantes, com os seus hábitos, valores, modos de agir e pensar, eram vistas como a “cultura admirável” e as únicas com valor social (Silva, 1999).

Baudelot, Estabiet, Bowles e Gintis, influenciados por Bourdieu e Passeron, abordam a reprodução da sociedade através da escolarização. Demonstram como disciplinas como História, Geografia e Estudos Sociais podem promover atitudes de submissão nas classes trabalhadoras, enquanto incentivam o controle e a liderança nas classes dominantes. Bowles e Gintis destacam a adequação das relações sociais na escola à estrutura económica. Apontam a escola como legitimadora de uma sociedade tecnocrática e meritocrática, treinando os jovens para papéis de dominação ou subordinação. A análise do currículo oculto revela como são promovidas atitudes como a obediência e o respeito pela autoridade para manter a estratificação social (Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2022a).

Paulo Freire, influenciado pelas correntes filosóficas contemporâneas como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico, fundamentou a sua teoria na filosofia e antropologia cristãs. A utilização da alfabetização como um processo de consciencialização levou-o ao exílio no Chile, onde aprofundou as suas ideias e, posteriormente, foi consultor do Conselho Mundial de Igrejas em Genebra. Na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire enfatiza a capacidade de o homem olhar e agir sobre o mundo de uma forma crítica, transformando-o num encontro “dialógico” com o outro, promovendo, assim, a consciencialização dos oprimidos. Para ele, a educação é essencialmente política e cultural, procurando a libertação através da consciencialização crítica, que vai além da simples compreensão da realidade, envolvendo uma procura ativa por conhecimento e uma reflexão profunda sobre o objeto a analisar (Sousa, 2022a).

Nesta linha de pensamento, Silva (1999) argumenta que Freire propôs a “Educação Problematicadora” como uma alternativa à educação bancária. Este autor destacou que o ato de conhecer não era individual, mas que envolvia interação e diálogo entre os participantes. Esta abordagem enfatizava a intercomunicação e a

intersubjetividade, reconhecendo que a aprendizagem ocorre através da participação ativa de todos os envolvidos no processo educacional.

Nos anos setenta do século passado, surge na Inglaterra o movimento conhecido como a "Nova Sociologia da Educação" (NSE), liderado por Michael Young. No seu livro *"Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education"* (1971), Young e outros autores, como Bourdieu, Bernstein, Esland e Keddie, questionam a natureza do conhecimento transmitido pela escola e criticam a abordagem sociológica anterior, que culpava as "circunstâncias familiares" pelo insucesso escolar. Em vez disso, a NSE concentra a sua atenção no currículo escolar, responsabilizando-o pela produção das desigualdades sociais (Sousa, 2022a).

Inspirado pelo pós-modernismo de Lyotard e o pós-estruturalismo de Foucault, Derrida e Barthes, este movimento critica a ideia de uma "grande narrativa" ou meta-narrativa sobre a educação, que pressupõe um "projeto educacional transformador" para a libertação do sujeito. Para os críticos pós-modernos e pós-estruturalistas, essa abordagem é considerada totalizante e perigosa, pois pode levar à legitimação de regimes totalitários no campo político e à exclusão das diferenças culturais no campo educacional. Com argumentação semelhante, a NSE rejeita, também, as "grandes narrativas" dos currículos escolares, procurando entender por que certos conhecimentos são selecionados em detrimento de outros e qual o processo por que passam até chegarem à escolarização. Sob esta perspectiva, a sociologia do currículo investiga as relações de poder entre diferentes disciplinas e áreas de conhecimento, colocando questões como:

Por que umas teriam mais prestígio do que outras? Por que umas teriam uma maior carga horária do que outras? Por que umas seriam objeto de avaliação formal e outras não? Que interesses de classe, profissionais e institucionais, estariam envolvidos nesse jogo de poder? (Sousa, 2022a, p. 27).

Outros autores, como Esland e Keddie, foram inspirados pela fenomenologia sociológica e o interacionismo simbólico. Para eles, o conhecimento é construído intersubjetivamente na interação entre professores e alunos na sala de aula e enfatizam o estudo dos processos de interação na sala de aula, onde os atores sociais vivenciam uma realidade social construída e negociada. A escola é vista como um microcosmo social, onde os significados são construídos através de rituais complexos que regulam as relações pessoais. O currículo é considerado dentro dessa rede de significados e como uma prática

de significação, onde cada indivíduo constrói a sua posição social e cultural, assim como as posições e identidades dos outros (Sousa, 2022a).

Nos Estados Unidos e no Canadá, liderado por William Pinar, surge um movimento de contestação à "engenharia curricular" tyleriana, chamado de movimento de reconcetualização, centrado no próprio currículo. Este movimento rejeita o positivismo e o estruturalismo subjacente à concepção do currículo como técnica. Incluindo nomes como James MacDonald, Dwayne Huebner, Maxine Greene, Michael Apple, Henry Giroux entre outros, este movimento procura compreender a "essência" da educação, inicialmente enfatizando a criatividade, as artes, as humanidades e os valores espirituais e estéticos. Esta abordagem é mais pessoal e intersubjetiva, baseada em concepções fenomenológicas, hermenêuticas, psicanalíticas e autobiográficas. É neste contexto que emerge a I Conferência sobre Currículo, realizada na Universidade de Rochester em 1973 e organizada por William Pinar, e que foi um marco crucial para o surgimento do movimento de reconcetualização curricular. Foi a primeira vez que vozes dentro do campo do currículo questionaram a sua concepção como uma atividade meramente técnica e administrativa de ensino, dando início a uma abordagem mais sistematizada e crítica (Silva, 1999; Sousa, 2022a).

Sucintamente, as teorias críticas do currículo têm as suas bases nas concepções marxistas e na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, para além da NSE. Desenvolvidas principalmente na década de sessenta do século passado, argumentam que a escola e a educação são instrumentos de reprodução das desigualdades sociais na sociedade capitalista. O currículo, segundo esta perspetiva, reflete os interesses das classes dominantes, não levando em consideração os contextos dos grupos sociais subordinados. Portanto, a função do currículo deverá ir além da transmissão de conteúdos, devendo conter uma estrutura crítica que permita uma perspetiva libertadora e criticamente reflexiva a favor das massas populares, transformando as práticas curriculares em espaços de luta cultural e social (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2022a).

Do ponto de vista de Sousa (2022a), dentro do movimento de reconcetualização curricular, houve dois autores que se destacaram pela ênfase que atribuíram à vertente política do currículo e do conhecimento escolar, em contraposição às análises fenomenológicas e hermenêuticas, ou seja, Michael Apple e Henry Giroux.

O início da crítica às teorias tradicionais do currículo e à função ideológica do currículo está profundamente relacionado com o pensamento de Michael Apple (Silva, 1999) que, na sua abordagem dentro do movimento de reconcetualização curricular,

destaca a importância de não se limitar a construção de significados apenas à linguagem, enfatizando que o mundo dentro e fora da educação não pode ser reduzido a um mero texto. Apesar de reconhecer aspetos enriquecedores trazidos pela pós-modernidade na análise educacional, adverte para os perigos de exagerar na sua utilização, alertando contra a substituição de uma grande narrativa por outra. Nesta linha de pensamento, Apple expressa uma forte oposição à perspectiva neoliberal predominante na sociedade norte-americana, que reduz a democracia a uma escolha livre do consumidor (Sousa, 2022a).

É destacada a importância de preservar os ideais da educação, enfatizando que esta não deve ceder ao utilitarismo, lembrando que lida com pessoas, não com dinheiro. Nesta visão, os educadores têm a responsabilidade de serem agentes de mudança numa democracia. É enfatizada a possibilidade de mudança, tanto por parte dos professores como dos alunos, recorrendo à “autonomia relativa” que tem a ver com o local, o contingente e as orientações individuais. Neste sentido, Apple argumenta que as escolas não são instituições de reprodução que transformam os estudantes em seres passivos prontos para se integrarem numa sociedade desigual e rejeita a ideia de que os estudantes são apenas recetores passivos de mensagens sociais pré-concebidas (Sousa, 2022a).

Henry Giroux, um influente educador, fundador e, durante muitos anos, diretor do Center for Education and Cultural Studies da Universidade de Miami, seguindo a linha de pensamento de Apple, argumenta que na escola e no currículo há espaço para desafiar o poder e o controle das forças dominantes, sugerindo que é possível aproveitar a resistência dos estudantes e educadores para criar uma pedagogia e um currículo politicamente críticos, que questionem a sociedade dominante. Esta abordagem procura emancipar e transformar, dando voz e oportunidade aos sujeitos da aprendizagem (Silva, 1999; Sousa, 2022a). Destacou-se pela sua preocupação com a diversidade étnica, linguística, económica e cultural nas escolas públicas, especialmente nos Estados Unidos.

Inspirado pelos primórdios da Educação de Adultos e pelos estudos culturais britânicos de Richard Hoggart e Raymond Williams, Giroux situou o seu trabalho no contexto do debate pós-moderno, criticando a marca de modernidade da escola pública contemporânea, que reflete características específicas do período em que surgiu (Sousa, 2022a), priorizando critérios de eficiência e racionalidade burocrática, ignorando o carácter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, especialmente no que diz respeito ao conhecimento no currículo, o que leva as teorias tradicionais de currículo, bem como o próprio currículo, a contribuir para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais (Silva, 1999). Giroux compreende o currículo através dos conceitos de

emancipação e libertação. Ele entende a emancipação como um objetivo da ação social politizada, onde as pessoas, através de um processo pedagógico, se tornam conscientes do controle exercido pelas instituições e estruturas sociais, podendo, assim, libertar-se desse poder e controle (Silva, 1999).

Giroux argumenta que o conhecimento, dentro das teorias da modernidade, é, sobretudo, baseado num modelo europeu de cultura e civilização, dividido em áreas autónomas e especializadas. Os estudos culturais destacam questões cruciais como o multiculturalismo, a raça, a identidade, o poder, o conhecimento, a ética e o trabalho, levando os educadores a reconsiderar os propósitos fundamentais da escolarização no mundo contemporâneo, caracterizado pela globalização, alta tecnologia e diversidade racial sem precedentes. Estes estudos incentivam uma reavaliação da teoria e prática da educação para o século XXI (Sousa, 2022a).

Portanto, as teorias pós-críticas do currículo surgiram, sobretudo, nas décadas de setenta e oitenta do século passado, influenciadas pela fenomenologia, pós-estruturalismo e ideais multiculturais. Enquanto criticam as teorias tradicionais, estas abordagens focam-se no sujeito, indo para além das questões de classe social para considerar estigmas étnicos, culturais, de género e orientação sexual. O foco era combater a opressão e promover a inclusão destes grupos marginalizados pela sociedade. Estas teorias entendiam que o currículo tradicional legitimava preconceitos sociais e procuravam adaptar-se ao contexto dos estudantes, promovendo o respeito pela diversidade. O currículo passou a considerar que o conhecimento é relativo à perspetiva histórica e se transforma em diferentes tempos e lugares (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2022a). Tal como nos afirmam Sousa e Rodrigues (2022)

Enquanto as Teorias Críticas centram a discussão essencialmente no papel que a escola tem na reprodução social, cultural e económica, numa visão marxista de divisão de classes, as Teorias Pós-críticas extravasam a abordagem determinista de causa-efeito, conferindo ao indivíduo, num contexto de pós-modernidade, o direito de afirmação da sua identidade, quer seja ela de género, cor, raça, religião, cultura de origem (mundo ocidental ou não, de matriz europeia ou não, mundo rural ou urbano, colonizador ou colonizado, etc.), lançando um novo olhar para as questões de dominação e de subordinação (p. 55).

Por conseguinte, podemos afirmar que o currículo é um conjunto organizado de experiências de aprendizagem planeadas e estruturadas, geralmente desenvolvido por instituições de ensino, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos, orientados para o perfil de competências que se espera que desenvolvam ao longo do processo educativo. Este deverá ser dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos, às exigências da sociedade, às mudanças no contexto local e global (contemporaneidade, globalização [económica, política, social e cultural] e pós-modernidade) e aos resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo. Neste sentido, será uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo educativo e para uma aprendizagem efetiva dos alunos (Apple, 2001; Giroux, 1983; Goodson, 1997; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022).

Por tudo isto, o currículo não pode ser entendido apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como um produto de complexas interações sociais, políticas, culturais e económicas, moldado por diversos agentes (políticos, administradores escolares, professores, pais, alunos e a comunidade em geral) e contextos (histórico e social) que refletem as dinâmicas de poder (grupos com mais influência política e económica podem ter um impacto maior sobre o que é ensinado nas escolas) e os valores e ideologias de uma sociedade (o currículo pode enfatizar certas narrativas históricas ou perspetivas culturais enquanto marginaliza outras) (Goodson, 1997, 2012). Assim sendo, não podemos negligenciar as inevitáveis histórias de vida e as identidades dos professores que também influenciam a construção do currículo, trazendo as suas próprias experiências e perspetivas para o processo educacional, o que pode impactar a forma como eles interpretam e implementam o currículo (Goodson, 1997).

Analisando o que temos vindo a desenvolver neste capítulo, emerge o termo currículo ideológico, que se refere a um currículo que reflete e promove determinadas ideologias, crenças ou valores específicos. Essas ideologias podem ser políticas, religiosas, culturais ou sociais e moldam o conteúdo, os métodos de ensino e os objetivos do currículo. Um currículo ideológico pode ser deliberadamente projetado para promover uma determinada agenda ou perspetiva, influenciando, assim, a maneira como os alunos pensam e compreendem o mundo ao seu redor. No entanto, nem sempre o currículo reflete uma ideologia específica de maneira explícita. Muitas vezes, as ideologias podem estar implícitas no currículo, através da seleção de determinados temas, perspetivas ou narrativas, enquanto outras visões são omitidas ou marginalizadas. Portanto, o conceito

de currículo ideológico destaca a influência das ideologias na educação e na formação dos alunos (Silva, 1999; Sousa, 2022a).

Como nos afirma Apple (2001), “Durante a maior parte do século XX, a educação, em geral, e o campo curricular, em particular, dedicaram grande parte da sua energia procurando (...) um método eficiente de construção curricular” (p. 52), sendo que “A ênfase colocada no método tem tido as suas consequências. À medida que aumentava a racionalidade processo / produto, diluía-se a importância da educação, numa primeira e última instância, como um empreendimento político” (p. 53), referindo-se à influência cada vez maior do Estado na educação, por exemplo, através do currículo ideológico.

Sousa (2022a, p. 57), quanto ao currículo, afirma que “sendo tudo o que se aprende na Escola, também abarca grande parte veiculada de forma sub-reptícia, como os papéis sociais, sexuais, através das atitudes, relações, organização e funcionamento da Escola, ou seja, o Currículo oculto.” Neste sentido, o aparelho ideológico do Estado - Escola, também encontra espaço para influenciar a educação através do currículo oculto que pode funcionar “como um veículo de socialização, mas também como órgão de controle social, que opera para proporcionar formas diferenciadas de escolarização para classes diferentes de estudantes.” (Giroux, 1983, p. 71).

Giroux (1983), nas suas discussões sobre o conceito de currículo oculto, argumenta que este desempenha um papel fundamental na reprodução das ideologias dominantes e na manutenção das hierarquias sociais na sociedade. Por exemplo, através do currículo oculto, os alunos podem aprender factos e conceitos escolares, mas também normas de comportamento, papéis de género, valores culturais e atitudes em relação à autoridade e à diversidade. Outros autores, como Apple (2001), também abordam o currículo oculto nas suas análises críticas sobre o sistema educacional, destacando como este pode perpetuar as desigualdades sociais e reproduzir relações de poder, muitas vezes reforçando privilégios para alguns grupos enquanto marginaliza outros.

Portanto, o currículo oculto é um conceito importante no campo da educação, que se refere às aprendizagens, supostamente não intencionais ou não explícitas, que os alunos aprendem através das interações sociais, normas culturais e estruturas da escola, para além do currículo formalmente prescrito. Essas aprendizagens muitas vezes não são explicitamente ensinadas, mas são transmitidas de maneira implícita durante a vida escolar.

O currículo formal é o currículo prescrito oficialmente pelas autoridades do setor da educação. Este tipo de currículo é formalizado através de documentos oficiais, como,

por exemplo, as diretrizes curriculares, que definem os planos de estudo, os objetivos educacionais, os programas escolares, as estratégias de aprendizagem e de avaliação, assim como os critérios de sucesso escolar, para além de delinearem a sequência e a progressão dos conteúdos a serem abordados nos diferentes níveis de ensino ou numa disciplina específica. Com isto, pretende-se definir uma estrutura e uma direção para o processo educacional, estabelecendo padrões de aprendizagem e garantindo a consistência do ensino. Porém, o currículo formal pode ser influenciado pela ideologia política vigente (diretrizes governamentais, políticas de educação – poder político), pelas necessidades da comunidade e expectativas das famílias (dimensão social e cultural) ou até pelas entidades empregadoras/empresas (dimensão económica). No entanto, o currículo formal, por manter muitas características do currículo tecnológico, nem sempre reflete a diversidade de interesses, as competências e as experiências dos alunos, e é alvo de críticas por ser inflexível ou inadequado para atender às necessidades individuais de aprendizagem (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2020).

Nesta perspetiva contemporânea de abordagem ao currículo, marcada pela pós-modernidade, emergem as características essenciais para recorrermos ao currículo democrático fundamentado no princípio da subsidiariedade para a operacionalização da EpPC de base comunitária. Não querendo entrar em discussão quanto a se efetivamente estamos a viver numa era pós-moderna, até porque não temos qualquer autoridade para tal, comparando com toda a reflexão que há muito se vem fazendo sobre esta questão (modernidade radicalizada ou modernidade tardia, modernidade líquida ou hipermodernidade, entre outras designações), a utilização deste termo significa que concordamos que vivemos numa época de grandes transformações, “marcada pela aceleração vertiginosa da mudança a todos os níveis, sob a égide das tecnologias da informação e comunicação, que vieram trazer um novo sentido à globalização.” (Sousa, 2012, p. 18) e acreditamos que é necessária a rutura com a modernidade para uma efetiva concretização da missão da educação (escola) contemporânea.

Dos vários níveis de análise para a caracterização do período em que vivemos, nomeadamente económico, político, organizacional e pessoal (Hargreaves, 1998, citado por Sousa, 2012), salientamos o pessoal, uma vez que o sistema educativo não pode ignorar que as relações sociais estão a expandir-se para além dos limites temporais ou espaciais, com indivíduos que se agrupam com base em interesses comuns, como, por exemplo, as comunidades virtuais e os grandes centros urbanos. No entanto, a falta de permanência e estabilidade, por exemplo, na habitação ou no emprego, pode gerar crises

nas relações interpessoais, pois nem a tradição nem a obrigação já não são mais fatores de coesão pessoal. Vivemos numa época caracterizada pelo colapso dos elementos que moldaram a modernidade. Palavras como estabilidade, permanência, segurança e certeza dificilmente encontram lugar no vocabulário quotidiano contemporâneo. Neste sentido, emerge uma nova ordem, relativa e complexa, onde experimentamos uma mistura ético-filosófica, política e ideológica, não havendo espaço para a divisão simplista e dicotómica (Sousa, 2012).

Neste mundo em que vivemos, marcado pelo colapso das características que definiram a modernidade, o currículo não deverá continuar a negligenciar a especificidade, a diferença, a pluralidade e as múltiplas narrativas próprias da nova cultura pós-moderna que tem vindo a emergir. Assim, neste mundo globalizado, de alta tecnologia e racialmente tão diverso, a escola deverá legitimar academicamente e prestigiar socialmente a cultura popular, sob pena de desvirtuar as finalidades fundamentais da escolarização e o seu verdadeiro significado. Neste sentido, ainda é possível uma educação mais justa e democrática e promotora da cidadania responsável e ativa neste mundo pós-moderno? (Giroux, 1983; Sousa, 2020).

Como nos referem Sousa e Rodrigues (2022)

Num mundo globalizado e fluido, como o que vivemos, a questão das hegemonias, em contraponto com o direito de ser diferente (onde se incluem áreas de estudo como as identidades, a igualdade de género, a relação entre centro e periferia, entre o mundo rural e o urbano, a diversidade religiosa, etc.), coloca-se, neste momento, com maior acuidade. Quer queiramos, quer não, vivemos agora uma nova ordem, relativa e complexa, com implicações na forma como o conhecimento é encarado (p. 55).

O currículo não poderá descurar este desafio, não através da criação de mais disciplinas, mas promovendo uma filosofia geral da educação, transversal a todas as atividades curriculares e não curriculares. No entanto, necessitamos também de professores com esta cultura democrática (Sousa, 2018).

Na definição de currículo está implícito tudo aquilo que se aprende dentro da escola, assim como a intencionalidade na seleção do que se deve aprender e como se deve aprender, sob a orientação e a liderança da escola (Sousa, 2018, 2020). Da reflexão que

faz sobre as teorias do currículo, Sousa (2012, 2022a) concorda que o currículo constrói realidades curriculares, para além de ser alvo de leituras e interpretações. Refuta uma única leitura de currículo (teorias do currículo em detrimento da teoria do currículo).

Recorrendo à obra de Jean-François Lyotard (1979) *La condition postmoderne*, defende que é o fim das meta-narrativas modernas, entendidas como narrativas e filosofias históricas que representam grandes esquemas explicativos do mundo, como ideologias ou sistemas de conhecimento totalitários. A era pós-moderna rejeita essas meta-narrativas por favorecerem uma única interpretação histórica, ignorando a especificidade, a diferença e as práticas contingentes e contextuais. Nesta nova era uma única leitura de currículo é irrealista. Ao contrário do currículo prescritivo que se pretendia neutro, mas acabava por perpetuar relações sociais assimétricas e a hegemonia de certos grupos sobre outros, exige-se agora um entendimento crítico sobre os objetivos fundamentais do currículo, ou seja, uma reconcetualização do currículo para promover uma abordagem mais equitativa e inclusiva (Sousa, 2012).

Atendendo às características desta nova era,

importa perguntar: a escola serve para quê? O que é importante que os alunos aprendam? Ou perguntando de outra maneira: o que é importante que a humanidade aprenda? Ou será que a escola é um mundo à parte, que não tem a ver com a vida?... Qual o sentido do conhecimento de base disciplinar numa era que nos exige cada vez mais competências globais para a abordagem integrada dos problemas? (p. 20).

Com tudo isto aliado ao muito tempo que o aluno passa na escola, importa refletir sobre uma outra abordagem curricular que mantenha o grande desígnio da educação, ou seja, formar o cidadão na sua plenitude. Neste sentido, ambiciona-se um cidadão culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade (Sousa, 2012, 2018, 2022a). Assim, esta abordagem crítica estimula a escola a encarar os verdadeiros problemas que a humanidade enfrenta, assumindo uma atitude proativa na resposta para os debelar. Sousa (2012) apresenta-nos algumas propostas de como a escola deverá refletir no seu dia-a-dia as visões plurais e as diversas teorias do currículo, nomeadamente através de

trabalhos de projeto; trabalhos de grupo; trabalhos interdisciplinares que envolvam alunos e professores que se encontram, debatem, orientam, aconselham, tomando notas em portfólios autobiográficos e narrativos, treinando o pensamento crítico, a sensibilidade estética, isto é, vivendo a vida na sua plenitude (p. 21).

Assim, os alunos são incitados a partilhar e a explicar os seus valores, a definir problemas contextualizados nas suas experiências, e recorrendo ao processo de solução de problemas, como instrumento pedagógico, estimula-se o processo de tomada de decisão (Giroux, 1983).

Atendendo ao processo de aprendizagem neste âmbito partilhamos, também, algumas das questões que Sousa (2012, 2020) levanta na sua reflexão sobre o grande desígnio da educação neste mundo pós-moderno: Interessa pôr os alunos a pensar? Interessa despertar as consciências para a necessidade da mudança social, política, cultural, ambiental? Para a deslocação do poder para as comunidades aprendentes? Até porque, no âmbito da EpPC, nomeadamente da RRD, exigem-se estratégias educacionais mais eficazes e mais eficientes, mobilizando, através de uma abordagem contínua, recursos educacionais adaptados ao contexto geográfico local, permitindo que os aprendizes construam a sua aprendizagem também a partir do seu ambiente comunitário (Aghaei et al., 2018; Parham et al., 2021).

É neste nosso entendimento de educação, operacionalizado através de um currículo democrático, que perspetivamos a EpPC, que efetivamente prepara os cidadãos para lidarem com os desafios e as emergências na sociedade de uma forma participativa e responsável. A partir de um currículo democrático, a EpPC capacita os alunos a entenderem os riscos e as ameaças que enfrentam na sua comunidade e a se prepararem para emergências. Neste sentido, a EpPC inclui a consciencialização sobre diversos tipos de riscos e as suas consequências para a sociedade, capacitando os cidadãos para identificarem vulnerabilidades e adotarem medidas preventivas.

Para além do conhecimento teórico, a EpPC deve promover o desenvolvimento de capacidades práticas como o trabalho em equipa na prevenção, na preparação, na resposta e na mitigação das situações adversas, fomentando competências de resiliência em cada um e na comunidade. Para tal, são fundamentais os princípios de participação

cívica e democracia, que podem ser aplicados à PC, envolvendo toda a comunidade escolar na formulação de políticas públicas relacionadas com a segurança comunitária e com a EpPC. Neste sentido, através de uma EpPC inclusiva, capacitamos, não só a comunidade escolar, mas também todos os membros da sociedade (crianças, adultos, idosos, pessoas com deficiência e minorias), para que se possam proteger e contribuir efetivamente para o bem-estar geral, promovendo a inclusão e a consciencialização comunitária. Integrar a EpPC na educação geral, através de um currículo democrático, significa preparar a comunidade escolar para os desafios do mundo contemporâneo, global e pós-moderno, promovendo a proteção individual e coletiva num ambiente democrático, inclusivo e participativo.

Resumidamente, a educação é fundamental na construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos cidadãos, não apenas conhecimento, mas também competências, valores e consciência, que são fundamentais para uma participação ativa na sociedade. Neste sentido, a educação contribui para o conhecimento e para a consciência cívica, criando e transmitindo conhecimento sobre os direitos e as responsabilidades dos cidadãos, sobre os processos políticos, a história e a cultura da sociedade. Assim, promove-se uma maior consciência cívica, dando a possibilidade aos cidadãos para compreenderem como a sociedade funciona e como podem participar de forma significativa e construtiva.

Através da educação, as pessoas desenvolvem capacidades de comunicação, de pensamento crítico, de resolução de problemas e de negociação. Estas aptidões são essenciais para uma participação efetiva na política, na comunidade e nos debates públicos, o que contribui para o desenvolvimento de competências sociais e políticas. Por conseguinte, a educação promove valores como a justiça, a igualdade, a tolerância e o respeito pelos direitos humanos. Estes são valores fundamentais para uma cidadania ativa, pois incentivam a participação responsável e o compromisso com o bem-estar comum, fomentando os valores democráticos.

Neste contexto, idealmente, a educação capacita os cidadãos para se envolverem em atividades cívicas, como, por exemplo, votar ou participar em organizações da sociedade civil, protestar pacificamente ou contribuir para a enunciação de políticas públicas, promovendo, assim, o compromisso cívico. Nesta linha de pensamento, a educação deverá ser inclusiva e diversificada, promovendo o entendimento e o respeito pelas diferentes perspetivas e identidades que se manifestam na sociedade, preparando os cidadãos para viver em comunidades cada vez mais diversificadas e interconectadas. É

através deste fortalecimento da responsabilidade social que os cidadãos entendem e assumem a sua responsabilidade social em relação aos outros membros da sociedade, incentivando a cooperação e a construção de comunidades mais sustentáveis e justas. Ou seja, a educação é uma componente essencial na formação de cidadãos ativos e conscientes, contribuindo para o bem-estar da sociedade como um todo.

Através de um currículo democrático e de uma abordagem holística, a EpPC pode fortalecer os valores democráticos e capacitar o cidadão para enfrentar e responder aos desafios emergentes à sua segurança, com resiliência, responsabilidade e compromisso cívico, desenvolvendo a cultura de PC.

Capítulo III - Educação para a Proteção Civil

3.1. Políticas internacionais e nacionais para a redução do risco de desastres

Da Terceira Conferência Mundial das Nações Unidas em Sendai, Japão, e sucedendo ao Quadro de Ação Hyogo 2005-2015: Construindo a resiliência das nações e comunidades a desastres, resultou o Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Desastres 2015-2030. A sua implementação, acompanhamento e revisão são garantidos pelo UNDRR, que define a RRD como

The concept and practice of reducing disaster risks through systematic efforts to analyse and manage the causal factors of disasters, including through reduced exposure to hazards, lessened vulnerability of people and property, wise management of land and the environment, and improved preparedness for adverse events. (UNDRR, 2009 citado por UNESCO & UNICEF, 2014, p. 19).

Este quadro também atende ao Acordo de Paris sobre Mudanças Climáticas, à Agenda de Ação de Adis Abeba sobre Financiamento para o Desenvolvimento, à Nova Agenda Urbana e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS). Objetivando a RRD e a redução da perda de vidas, reconhece ao Estado esse papel principal, embora compartilhado com outras partes interessadas, incluindo o governo local, o setor privado e a sociedade civil em geral.

O Quadro de Sendai identifica sete metas globais para 2030. As primeiras quatro propõem a redução de danos e perdas, nomeadamente da mortalidade global causada por desastres, do número de pessoas afetadas, das perdas económicas diretas em relação ao produto interno bruto (PIB) global e dos danos às infraestruturas vitais e interrupção dos serviços básicos. As três metas seguintes contemplam o aumento do número de países com estratégias nacionais e locais para a RRD, uma maior cooperação internacional com os países em desenvolvimento e o aumento do acesso à informação, sistemas de alerta precoce e avaliações de risco de desastres. Para além disto, recomenda que, para aperfeiçoar a RRD e construir a resiliência comunitária, todos os estados devem intensificar esforços em quatro áreas prioritárias: a) compreensão do risco em todas as suas múltiplas dimensões; b) fortalecimento da governança do risco de desastres; c)

investimento em RRD para resiliência e d) aprimoramento da preparação, recuperação e ações de reconstrução (UN, 2015).

Nesta conferência, os Estados já reconheciam que era redutor procurar proteger as populações investindo, apenas, na RRD, reiterando a importância do compromisso de investir na construção da resiliência das comunidades aos desastres, com um renovado sentido de urgência no contexto do desenvolvimento sustentável e da erradicação da pobreza. Para tal, é fundamental a cooperação intersectorial e internacional, plasmada nas quatro prioridades definidas, assim como ampliar o conhecimento da sociedade civil e das comunidades locais através da partilha de experiências e de boas práticas, recorrendo a mecanismos de formação e educação e aprendizagem entre pares. Daqui emerge a importância de incorporar conhecimentos sobre o risco de desastres, incluindo a prevenção, mitigação, preparação, resposta, recuperação e resiliência de catástrofes, na educação formal e não formal, bem como na educação cívica a todos os níveis e na educação e formação profissional (Prioridade 1. Compreensão do risco de desastres) (UN, 2015).

Porém, é fundamental investir na RRD para a resiliência, entre muitos outros, através do reforço dos investimentos públicos e privados resilientes a catástrofes, particularmente através de medidas estruturais, não estruturais e funcionais de prevenção e RRD em instalações críticas, como, por exemplo, nas escolas e hospitais. No entanto, exige-se coerência entre as políticas, os planos, os programas e os processos dos sistemas, dos setores e das organizações relacionadas com o desenvolvimento sustentável e com a RRD. Não menos importante, é promover a cooperação entre entidades e redes académicas, científicas e de investigação para o desenvolvimento de novos produtos e serviços que ajudem a reduzir o risco de desastres (UN, 2015).

No sentido de determinar funções e responsabilidades específicas, os Estados são convocados a incentivar ações por parte de todas as partes interessadas públicas e privadas, sobressaindo, entre muitos outros, as crianças e os jovens como agentes de mudança que devem ter espaço para contribuir para a RRD, de acordo com a legislação em vigor e com os currículos educativos. Efetivamente, neste Quadro de Sendai emerge, também, o basilar papel da educação para a RRD e resiliência, nomeadamente em cinco dimensões: o conhecimento (diz respeito à compreensão sobre a ciência e os mecanismos dos desastres naturais); a resposta (relativo ao reconhecimento do sistema de alerta precoce e da autossobrevivência após a ocorrência de um desastre); a ação (motiva os aprendizes a serem proativos na mitigação de desastres); a participação (incentiva os

aprendizes a estarem conscientes sobre a construção da resiliência na sua comunidade) e a integração (é enfatizada no elemento estrutural da educação sobre catástrofes) (Gong et al., 2021; UN, 2015).

Como não poderia deixar de ser, a academia e as entidades científicas e de investigação são estimuladas a concentrar-se nos fatores e cenários de risco de desastres, incluindo riscos de desastres emergentes, a médio e a longo prazo, aumentando os resultados da investigação para aplicação a nível regional, nacional e local, apoiando ações das comunidades e autoridades locais e a interface entre a política e a ciência para a tomada de decisões (UN, 2015). Porém, para a concretização do Quadro de Sendai, são basilares a cooperação internacional e a parceria global, com a definição de compromissos específicos e delimitados no tempo, a fim de apoiar o desenvolvimento de parcerias a nível local, nacional, regional e global e a implementação de estratégias e planos locais e nacionais de RRD (UN, 2015).

Antevendo o necessário, fundamental e amplo consenso entre os Estados na definição de políticas transnacionais no sentido de uma maior e melhor prevenção de desastres, a União Europeia (UE) promove a cooperação entre os Estados-Membros, procurando reforçar a eficácia dos sistemas de prevenção e de proteção contra as catástrofes naturais ou de origem humana. Assim, no Tratado de Lisboa, este compromisso fica concretizado no Artigo 222.º (Cláusula de Solidariedade) que refere que a UE e os seus Estados-Membros, num espírito de solidariedade, atuarão em conjunto se um dos seus Estados-Membros for alvo de um ataque terrorista ou vítima de uma catástrofe natural ou de origem humana, mobilizando os recursos ao seu dispor, nomeadamente os meios militares (AR, 2008b).

Deste modo, procurando esta resposta coletiva mais forte e coerente, a CE estabeleceu (Decisão n.º 1313/2013/UE do Parlamento Europeu e do Conselho) o mecanismo de proteção civil da UE (MPCUE). Este permite reunir conhecimentos e capacidades dos socorristas, evitar a duplicação de esforços de socorro e garantir que a assistência responde às necessidades das pessoas afetadas. Também contribui com as autoridades nacionais na coordenação das atividades de planeamento e prevenção de desastres e no intercâmbio de melhores práticas. Assim, se um país na Europa se deparar com uma emergência que sobrecarregue as suas capacidades de resposta, este pode acionar o MPCUE, solicitando assistência. Para além dos países da UE, mais outros seis Estados de países terceiros participam neste mecanismo. Neste sentido, a CE desempenha

um papel fundamental na coordenação da resposta a catástrofes em todo o mundo (CE, 2022).

No sentido de uma melhor prevenção e preparação, várias atividades são desenvolvidas objetivando mitigar os efeitos dos desastres. De entre estas, destaca-se o programa de formação de peritos em PC Europeia e dos países terceiros participantes que, realizando exercícios anuais e a grande escala, procura a compatibilidade e complementaridade entre as equipas de intervenção (CE, 2022; Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia, 2021). Assim, a rede de conhecimento da PC da UE (RCPCUE) visa apoiar especialistas, profissionais, decisores políticos, investigadores, formadores e voluntários. Desta forma, facilita a participação dos detentores de conhecimento e é aberta e inclusiva para atender às principais preocupações e necessidades dos seus membros, estabelecendo redes e fortalecendo a cooperação entre as estruturas internacionais e nacionais. Atendendo a este contexto, o programa de intercâmbio de peritos em PC é fundamental, possibilitando o destacamento de peritos de um Estado-Membro ou participante para outro (CE, 2021; Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia, 2021). Deste modo, a UE procura prevenir, preparar e responder à rápida e contínua mudança dos cenários de risco dos desastres com uma maior coordenação e cooperação, recolha de evidências científicas sólidas, partilha de experiências e aprendizagens, tomada de decisão fundamentada para a prevenção, a preparação e para uma resposta mais eficiente e eficaz (CE, 2021; Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia, 2021).

Para além do foco na formação de peritos em PC, materializada através do programa e da rede de conhecimento supracitados, o MPCUE salienta, ainda, a importância do apoio aos Estados-Membros nas suas ações de sensibilização, informação e educação do público, no âmbito da prevenção de riscos (Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia, 2013; 2021).

No mesmo sentido, o CUE, na sua resolução sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030) (2021/C 66/01), no domínio prioritário 1 (qualidade, equidade, inclusão e sucesso em matéria de educação e formação), evidencia a importância de “Promover as competências cívicas, interculturais e sociais, a compreensão e o respeito mútuos, e a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação” (CUE, 2021, p. 18),

indo ao encontro do definido na resolução sobre a promoção da cidadania e dos valores comuns da liberdade, da tolerância e da não discriminação através da educação.

No entanto, o Centro de Conhecimento de Gestão de Riscos de Desastres da CE, que lidera as atividades científicas da RCPCUE, salienta a importância da mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos. Esta mudança é possível através da investigação e inovação e da troca de informações sobre métodos e soluções inovadoras dirigidas aos decisores e à sociedade em geral, promovendo sociedades resilientes a desastres (CE, s.d.).

A nível nacional, e no sentido de promover a mudança de paradigma da gestão de consequências para a gestão do risco e em linha com o enquadramento internacional vigente (Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Catástrofes, o Acordo de Paris e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030), a Estratégia Nacional para uma PC Preventiva 2030 (ENPCP) (Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2021), mantendo o alinhamento com a dimensão preventiva da PC (LBPC), evidencia a importância de as estratégias reativas não estarem isoladas das preventivas. O sucesso da mudança de paradigma depende muito do patamar municipal que assume especial relevância, nomeadamente pela proximidade às populações e pelo conhecimento do território e das suas vulnerabilidades (PCM, 2021).

Esta estratégia define cinco objetivos principais (alinhados com as prioridades do Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Catástrofes): fortalecer a governança na gestão de riscos; melhorar o conhecimento sobre os riscos; implementar estratégias para a redução de riscos; melhorar a preparação face à ocorrência do risco e envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos (educando para o risco e sensibilizando a comunidade). Neste sentido, propõe uma diversidade de medidas direcionadas à comunidade educativa, entendida como o ator privilegiado no espaço da educação e formação para o risco, visando o desenvolvimento de uma cultura de segurança (PCM, 2021).

Emoldurando-se, também, nas matrizes do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação e objetivando a sensibilização das populações em matéria de autoproteção e de colaboração com as autoridades, a LBPC, no seu artigo 7.º, prevê o direito dos cidadãos à informação sobre os riscos a que estão sujeitos e sobre as medidas preventivas ou para minimizar os efeitos de acidente grave ou catástrofe. Recomenda, ainda, que os programas de ensino no âmbito da formação para a cidadania, nos seus diferentes graus, devem incluir matérias de PC e autoproteção. Assim,

pretende-se divulgar conhecimentos práticos e regras que a população deve adotar no caso de acidente grave ou catástrofe.

3.2. Os casos do Japão e do Chile na educação para a redução do risco de desastres

No âmbito da PC, de um modo geral, a investigação tem perspectivado três grandes focos no contexto da educação, ou seja, se o setor da educação faz parte de infraestruturas críticas, como é que a educação se pode manter em condições de crises e catástrofes e qual o contributo da educação para o desenvolvimento de medidas preventivas de crises e catástrofes (Lacher & Rohs, 2023), sendo que a discussão está maioritariamente centrada nas escolas ou na educação extracurricular de crianças e adolescentes (Subarno & Dewi, 2022). No entanto, atualmente, a concetualização da educação para a RRD é insipiente, onde os vários níveis de governação, assim como outras partes interessadas, ainda estão a debater e a negociar a RRD e um modelo para a educação neste âmbito (Gong et al., 2021; Sakurai & Sato, 2016).

Quando se trata de educação para a redução de riscos, o Japão é considerado uma referência a nível internacional pelo seu modelo de prevenção em que o governo, as associações civis e as escolas formam um sistema integrado. Neste âmbito, o Japão assumiu a liderança na ONU, organizando as três conferências mundiais sobre a RRD, no seu território (Yokohama 1994, Hyogo 2005 e Sendai 2015), e participando ativamente no desenvolvimento dos quadros de ação de referência internacional para a RRD.

No Japão, o modelo de educação para a RRD foi fortemente condicionado por três fatores inter-relacionados: a localização geográfica do país, que o tornou num dos mais vulneráveis globalmente a fenómenos geológicos e climáticos, levando à necessidade de adotar medidas para evitar e mitigar esses riscos; as particularidades socioculturais do povo japonês, que estão ligadas à noção da necessidade de enfrentar, adaptar-se e recuperar de desastres ao longo da sua história, numa organização social que valoriza o grupo em detrimento do indivíduo, e o forte sentimento nacional de cooperação cidadã perante a adversidade, promovido e implantado pelo Estado ao longo dos últimos 300 anos (Starkie & Huguet, 2018).

Neste contexto, o Japão foi pioneiro na evolução concetual da abordagem de redução de desastres, que passou de medidas reativas de mitigação para um modelo integrado de gestão de desastres. Efetivamente, há várias décadas que o Japão tem vindo a desenvolver medidas promotoras de hábitos para uma vida saudável, segura e feliz, bem

como o desenvolvimento harmonioso da mente e do corpo, nomeadamente com políticas de educação sanitária incluindo áreas como a saúde escolar e a alimentação. Esta nova perspetiva vincula a saúde das crianças com a segurança nas escolas, colocando a segurança a um nível semelhante ao da saúde, o que representou uma mudança significativa no foco da educação para a RRD. Antes do grande terramoto de Hanshin-Awaji em 1995, a educação para RRD no Japão concentrava-se, principalmente, em exercícios de evacuação em caso de desastre. Desde então houve uma evolução na perceção da preparação para desastres, passando de medidas reativas para uma maior integração da segurança e da saúde na educação escolar (Starkie & Huguet, 2018). Na realidade a RRD no setor da educação não se centra apenas no ensino referente a catástrofes, mas inclui, também, a garantia de um ambiente escolar seguro, o desenvolvimento de planos escolares de gestão de catástrofes, a capacitação dos professores e dos responsáveis educativos locais, assim como a interligação da escola com a comunidade (Gavari-Starkie et al., 2021; Starkie & Huguet, 2018; UN, 2015; UNESCO & UNICEF, 2022, 2023).

O Japão, com a sua vasta experiência em RRD, desenvolveu um bom sistema resiliente no seu setor da educação, que foi testado e revisto através de experiências de catástrofes passadas. Com medidas legislativas inovadoras, o modelo japonês regula a participação de todos os níveis governativos, integrando as suas funções num sistema coeso. O sistema educativo é fundamental, nomeadamente com a introdução de conteúdos sobre a gestão de riscos de desastres no currículo escolar nos diferentes níveis de ensino e onde se evidencia a importância dos professores como agentes fundamentais na RRD. Estas características combinadas criam um modelo abrangente e integrado de educação para a RRD, que aborda, não apenas a preparação e resposta imediata, mas também, a mitigação e a consciencialização a longo prazo (Starkie & Huguet, 2018).

Deste modelo, para além da legislação abrangente, sobressaem determinadas características como o desenvolvimento curricular, através do qual se introduzem conteúdos sobre a gestão de riscos de desastres nas disciplinas principais, garantindo que os alunos estejam expostos a esse conhecimento desde tenra idade; horários específicos de estudo integrado, onde os professores planeiam momentos específicos para trabalhar a RRD, garantindo uma abordagem mais completa e integrada; a formação de professores, reconhecendo o seu papel crucial, não apenas pela formação recebida, mas, também, pela sua envolvimento com a comunidade, tornando-os agentes-chave na redução de desastres naturais; o vínculo comunitário com a participação da sociedade civil, especialmente

através de associações de voluntários, que desempenha um papel ativo, complementando e, por vezes, superando as iniciativas do ME e a cooperação internacional, que vêm aumentar a resiliência no setor da educação (Starkie & Huguet, 2018).

No Japão, a educação para a RRD é uma responsabilidade compartilhada entre o governo, as regiões e os municípios, sendo o programa educacional de gestão de desastres subdividido em planos regionais e municipais. Este modelo organizacional permite que a educação para a RRD seja adaptada às necessidades e riscos específicos de cada comunidade. Sob este novo marco legal, cada escola é obrigada a desenvolver e implementar um plano de segurança escolar, seguindo as diretrizes governamentais, que incluem atividades de formação para os alunos relacionadas com a prevenção e resposta a desastres, bem como protocolos e áreas de responsabilidade em situações de emergência (Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018).

Numa perspetiva transversal, a prevenção é incorporada no currículo através de conteúdos nas disciplinas principais como as Ciências Sociais, as Ciências Naturais, a Geografia ou a Educação Física. Cada disciplina aborda temas relacionados com a prevenção de riscos específicos de desastres, promovendo o conhecimento e o desenvolvimento de competências de observação e pesquisa. Reforçando esta perspetiva transversal, é estimulado um período de estudo integrado, onde as escolas e os professores são incentivados a utilizar o currículo de forma criativa, oferecendo uma abordagem interdisciplinar e abrangente. Este espaço curricular inclui, por exemplo, a educação ambiental e o bem-estar. Os conteúdos de RRD, preferencialmente, abordam questões específicas da localidade de residência, com ênfase especial em regiões recentemente afetadas por desastres naturais ou em áreas de alto risco. Diversas atividades são realizadas como a criação de mapas de evacuação, espetáculos de marionetes sobre prevenção de riscos de desastres para crianças mais jovens, simulacros de evacuação, treino do uso de equipamentos de combate a incêndios, visitas aos quartéis de bombeiros e a áreas afetadas, treino em primeiros socorros, entre outros (Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018).

Atendendo às várias experiências de desastre do Japão, tem havido a preocupação em rever o currículo visando promover atitudes proativas na gestão dos riscos. O objetivo é capacitar os alunos a se tornarem agentes ativos nos esforços, não só de prevenção, mas também de reconstrução após um desastre. Neste sentido, foi elaborado um plano quinquenal para promover a segurança escolar, que inclui a implementação abrangente e eficaz de medidas de segurança escolar geridas por cada escola, visando fortalecer a

segurança, incluindo proteção domiciliar, transporte e educação para a prevenção de desastres. Para além disto, destaca-se a necessidade de promover uma segurança escolar baseada na cooperação coordenada entre os domicílios e a comunidade. O plano propõe quatro medidas para incorporar a segurança nas escolas, nomeadamente: a proteção escolar adequada; as instalações escolares adequadas; o desenvolvimento de medidas sistemáticas de segurança nas escolas e o desenvolvimento da segurança escolar através da cooperação com os domicílios e as comunidades. Neste sentido, no Japão, as escolas têm um papel fundamental, não só na educação sobre desastres naturais e na sua prevenção, mas, também, como locais que mitigam os efeitos desses desastres, providenciando abrigo e servindo como centros de ajuda na recuperação, recebendo e disponibilizando ajuda à comunidade (Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018).

Como já referido anteriormente, o modelo de educação para a RRD do Japão reconhece o papel crucial do professor, no entanto, para o desempenho adequado desse papel é fundamental a sua formação, não só a inicial, aquando da sua formação de professor, mas também ao longo da sua carreira. Assim, no sentido da melhoria das competências docentes, tem vindo a crescer a oferta de programas de formação e investigação sobre a RRD, nomeadamente o desenvolvimento de um guia para professores, disponibilizando uma série de formas práticas de inserir, em todos os níveis de ensino, temáticas como as tsunamis, os riscos de terremotos e as questões de segurança (Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018).

O vínculo comunitário é notório na sociedade civil japonesa, caracterizando-se por um forte sentimento de pertença ao grupo e pela cooperação, sobrepondo-se a opções mais individualistas, o que tem levado à criação de associações de voluntários. Na maioria dos bairros das cidades do Japão existe estes tipos de estruturas de prevenção de desastres, organizadas por moradores locais e lideradas, principalmente, por bombeiros reformados e líderes comunitários, que, em colaboração com as autoridades municipais, realizam atividades anticrime, campanhas de segurança rodoviária, prevenção de incêndios e desastres, simulações de desastres para a comunidade, atividades culturais e recreativas, ajuda mútua, transmissão de informações e representação de bairros perante os governos locais. Por vezes, a atividade dessas associações chega a ultrapassar a das instituições governamentais (Starkie & Huguet, 2018).

Resumindo, o Japão possui um dos modelos educacionais mais avançados do mundo no âmbito da RRD, promotor da resiliência nos indivíduos e nas comunidades, incluindo no currículo duas modalidades para o desenvolvimento do conhecimento sobre

a redução de desastres. Uma envolve a inclusão transversal da educação para a prevenção dos riscos no currículo e a outra diz respeito à adoção do período integrado, que atribui ao professor um papel autónomo e criativo, permitindo-lhe organizar atividades em articulação com outros atores ligados à RRD, pois, efetivamente, a educação para a RRD envolve diversos atores da comunidade para além dos ligados à escola.

A educação para a prevenção de desastres está ligada à saúde, num quadro de maior flexibilidade entre as administrações envolvidas, o que permite a adaptação das atividades escolares atendendo às características locais. Importa salientar o trabalho das universidades que têm realizado investigação e ajudado a definir orientações para que os professores adquiram as competências adequadas para fazerem parte deste sistema de gestão do risco, onde a escola desempenha um papel relevante, não só no domínio educativo, mas, também, como recurso para mitigar os efeitos dos possíveis desastres.

A educação não formal para a RRD é fundamental. Nesta, as organizações civis desempenham um papel basilar nas comunidades, proporcionando oportunidades de treino aos cidadãos, em estreita colaboração com as instituições governamentais. Para além disto, as redes de voluntariado participam ativamente em atividades educativas com a comunidade escolar, tornando-se parte integrante do sistema educacional formal para a RRD. Através deste sistema toda a comunidade adquire a formação adequada e participa ativamente no caso de ocorrer um desastre.

O Chile também foi identificado pela UNESCO (2021) como um exemplo de como, através da educação, se salvam vidas com uma preparação adequada contra os riscos. A população do Chile está permanentemente exposta ao risco de que diversos fenómenos naturais se transformem em catástrofes. Efetivamente, o país situa-se numa das áreas de maior atividade sísmica do planeta, com vários vulcões ativos, com um território montanhoso e chuvas intensas e concentradas, fenómenos naturais estes que podem provocar emergências e catástrofes, com um impacto direto na continuidade do processo educativo de crianças e adolescentes.

Neste contexto, faz sentido integrar estes riscos no planeamento do setor educativo, identificando e procurando reduzir as vulnerabilidades físicas, socioeconómicas e ambientais das populações ou do território, aumentando as capacidades humanas e diminuindo o risco de crises e os possíveis efeitos negativos de um fenómeno natural. Assim, esta exposição do país a múltiplas ameaças, quer de origem natural como antrópica, motivou as autoridades a implementar diferentes estratégias de prevenção e preparação para o risco de desastres (UNESCO, 2021).

Neste sentido, desde 1974, com a criação do Gabinete Nacional de Emergências do Ministério do Interior e Segurança Pública, o Chile possui um órgão vocacionado para o planejamento e coordenação de recursos públicos e privados a aplicar na prevenção e resposta a emergências, proporcionando aos ministérios, administrações, municípios e órgãos de proteção civil a nível nacional, regional e local, modelos e planos de gestão permanentes para a prevenção e resposta a emergências, desastres e catástrofes.

Posteriormente, em 2001, criou-se a Comissão Nacional de Segurança Escolar, presidida pelo Chefe da Divisão de Educação e com caráter de assessor do ministro, encarregado de coordenar e zelar pela implementação da política de gestão do risco de desastres. Finalmente, em 2020, a Política Nacional para a Redução do Risco de Desastres 2020-2030 consolida-se no setor educativo na forma de um plano estratégico liderado pela Unidade de Redução do Risco de Desastres do Ministério da Educação (UNESCO, 2021).

Para que os esforços de prevenção, preparação e mitigação diante dos riscos de crises tenham sucesso, devem estar ancorados num planejamento educativo adequado. Neste sentido, o Chile tem vindo a desenvolver políticas intersectoriais fundamentadas em acordos internacionais, objetivando desenvolver uma cultura de autocuidado e de prevenção de riscos. Esta política de segurança escolar ancora-se em quatro linhas estratégicas: instrumentos de gestão; participação da comunidade educativa; comunicação e divulgação; e redes locais. Estas linhas são operacionalizadas a partir de duas dimensões: a gestão curricular e a utilização do Plano Integral de Segurança Escolar (PISE) como recurso pedagógico (UNESCO, 2021).

Entendido como um mecanismo de gestão adaptado à realidade de cada escola, o PISE objetiva o planejamento eficiente e eficaz da segurança da comunidade escolar, assim como a difusão de uma cultura preventiva promovendo comportamentos de proteção. Neste sentido, cada escola constitui o seu próprio conselho de segurança escolar (CSE) que, por sua vez, elabora o protocolo de emergência de acordo com os riscos a que está exposta e com a sua realidade geográfica. Assim, as escolas e respetiva comunidade educativa são capazes de reconhecer os seus recursos e as suas capacidades para adequadamente planejar programas ou projetos preventivos e planos de resposta, evitando que esses riscos se transformem em catástrofes, construindo uma comunidade educativa mais resiliente (UNESCO, 2021).

Através da experiência do Chile, observamos que é possível evitar que fenómenos naturais se transformem em catástrofes. Isto requer um planejamento adequado que

permita garantir a segurança da comunidade e, em simultâneo, evitar os efeitos nocivos de uma ameaça, preparando a comunidade escolar para enfrentar uma situação imprevisível recorrendo às ferramentas de que dispõe para mitigar os seus efeitos.

As mudanças climáticas, e consequentes fenómenos naturais delas advindos, têm vindo a aumentar os riscos a que as populações estão expostas, sendo que a educação desempenha um papel essencial na prevenção, preparação e mitigação dos efeitos dos mesmos. Neste sentido, a prática de simulacros nas escolas aumenta a resiliência do sistema e das comunidades escolares contra diversos tipos de ameaças, como é o exemplo do Chile que promove uma cultura preventiva através de políticas públicas como o PISE. Com esta prática, que serve também de exemplo, o setor educativo chileno permite que a comunidade educativa e a população em geral percebam a importância da prevenção, preparação e mitigação de alguns riscos e consequentes catástrofes. Até porque, a cooperação regional é efetiva e os mecanismos de alerta e resposta são eficientes, tornando as populações locais chilenas bem preparadas, uma vez que há uma integração prévia dos riscos naturais (erupções vulcânicas, enxurradas, terremotos, tsunamis) no planeamento da segurança (UNESCO, 2021).

Comparando os sistemas do Japão e do Chile, são várias as características comuns que sobressaem, nomeadamente: a implementação de uma política de segurança escolar (planos de segurança escolar); a integração da educação para a prevenção, preparação e mitigação dos riscos no currículo (abordagem interdisciplinar / transversal e vertical – nos diferentes anos de escolaridade); a utilização dos próprios planos de segurança escolar como recursos pedagógicos; a promoção da prevenção, preparação, resposta e mitigação de desastres através de uma abordagem sistemática, intersectorial e transversal aos diferentes níveis de governação; a participação ativa da comunidade escolar e da comunidade (complementaridade entre a educação formal e educação não formal) e a escola, também, como um recurso para a resposta e mitigação de possíveis desastres.

3.3. O Rumo da investigação e das teorias de aprendizagem na educação para a redução do risco de desastres

De um modo geral, e atendendo a que as atividades de RRD envolvem aprendizagem porque visam influenciar o comportamento, a perceção e a emoção das pessoas, o foco dos estudos sobre a educação para a RRD tem sido o que as pessoas devem aprender (didática - focada no ensino) e não em como as pessoas aprendem (matética -

focada na aprendizagem) ou que teorias facilitam essa aprendizagem (Kitagawa, 2020). Fica evidente que esta perspectiva está muito condicionada pelos chamados especialistas na área do risco e por modelos “*top-down*” e não pelos especialistas da educação e segundo modelos “*bottom-up*”. Efetivamente, esta abordagem não tem sido suficiente, sendo necessárias estratégias de educação mais eficazes e eficientes para aumentar a eficácia das atividades de RRD a todos os níveis da comunidade, nomeadamente mobilizando recursos educativos em contexto geográfico localizado e personalizado, permitindo aos aprendizes contextualizar a sua aprendizagem no seu ambiente local (comunidade) (Aghaei et al., 2018; Parham et al., 2021), até porque a investigação no âmbito da educação é consensual em admitir que as pessoas aprendem em diversos contextos ao longo de toda a sua vida (Kitagawa, 2020).

Neste sentido, Parham et al., (2021) afirmam que as ações de educação para a RRD serão mais eficientes se forem implementadas continuamente e se recorrerem a diferentes métodos pedagógicos, estimulando a aprendizagem através de recursos aplicáveis no contexto geográfico localizado e personalizado (aprendizagem ativa na comunidade), permitindo aos aprendizes contextualizar a sua aprendizagem no seu ambiente local, através, por exemplo, do trabalho de campo com abordagens participativas. Neste sentido, promover exercícios de avaliação e de tomada de decisão liderados pelos aprendizes, com base em conhecimentos prévios, permitirá desenvolver a capacidade de implementar medidas de emergência atuais e adequadas.

Kitagawa (2020), no estudo que realizou, reconheceu a complexidade de vincular as atividades de RRD às perspectivas e teorias de aprendizagem, no entanto, concluiu que o recurso às mesmas permite concetualizar como as pessoas aprendem a estar preparadas e resilientes, o que beneficia o planeamento da gestão do risco de catástrofes, defendendo a utilidade potencial das perspectivas e teorias de aprendizagem na investigação em RRD. O autor confirmou a referência limitada às teorias de aprendizagem, exceto no caso da “*legitimate peripheral participation*” (LPP - participação periférica legítima - tradução livre do autor) e das “*communities of practice*” (comunidades de prática - tradução livre do autor), no âmbito da perspectiva do construtivismo social, sendo que a aprendizagem social é uma área promissora. Efetivamente, há uma crescente ênfase na RRD baseada na comunidade e nas abordagens participativas, sendo a metodologia democrática significativa (modelos “*bottom-up*”).

Neste quadro, provavelmente, a comunidade ou instituição de ensino deverá escolher e combinar as teorias de aprendizagem e desenvolver as atividades mais

adequadas para atender às suas necessidades. Efetivamente, poderemos ter de mobilizar mais do que uma perspectiva de aprendizagem. Por exemplo, a narração de histórias pode ser inicialmente concebida como uma atividade cognitiva construtivista, mas ao ser partilhada com outras pessoas implica um aspeto social construtivista. De um modo geral e por defeito, a tendência para um currículo de educação sobre RRD na escola pode ser o cognitivismo (lições cognitivas para explicar o fenómeno), mas o currículo provavelmente incluirá uma variedade de atividades, como, por exemplo, discussões em grupo ou visitas de campo ou exercícios de emergência que são de natureza comportamental (Kitagawa, 2020).

Embora não tivesse desenvolvido no seu estudo, Kitagawa (2020) alude à perspectiva do humanismo que, no seu entendimento, valoriza a totalidade da existência humana como uma pessoa livre e maximizadora do potencial humano, referindo alguns autores que se debruçaram sobre a mesma (Chadderton 2015; Kitagawa 2016), relacionando as atividades de RRD com a aprendizagem ao longo da vida. Menciona, também, o conectivismo, entendido como a “aprendizagem da era digital”, que aborda a forma como as tecnologias da *internet* criam oportunidades de aprendizagem e de partilha de informações, dando o exemplo do trabalho desenvolvido por Siemens (2005), ou a ligação dos meios de comunicação comunitários num contexto pós-desastre, desenvolvido por Jung et al., (2013). Efetivamente, para o século XXI, o conectivismo tem relevância no desenvolvimento de atividades de RRD (Kitagawa, 2020).

Atendendo às conclusões deste autor quanto às perspectivas de aprendizagem utilizadas na realização de atividades de RRD e às que, no nosso entendimento, mais sentido fazem, de acordo com a linha de pensamento que estamos a seguir, exploraremos em maior pormenor o conectivismo (subcapítulo 3.7) e a aprendizagem social (subcapítulo 3.8) mais adiante.

3.4. Concetualização de educação formal e educação não formal: que possibilidade para a proteção civil

Atendendo a que a EpPC pode ser formal, não formal ou informal (Cabello et al., 2021; Kitagawa, 2021; Selby & Kagawa, 2012; Subarno & Dewi, 2022), importa clarificar os conceitos. Como vimos anteriormente, no sistema educativo para a RRD do Japão, a educação não formal assume um papel preponderante complementando a formal. Assim, neste capítulo não é nossa pretensão uma narrativa exaustiva sobre a categorização

de sistemas de aprendizagem, mas justificar a nossa opção pelas categorias de educação formal e não formal. É grande e atual a discussão que vem tendo lugar, desde a década de sessenta do século passado, sobre o que se entende por educação formal, não formal e informal. É por respeitarmos a complexidade da discussão em torno destes conceitos, por inúmeros estudiosos, que reconhecemos a necessidade de delimitarmos os conceitos para este trabalho, sem a pretensão de ombrearmos com os doutos nesta discussão.

Na realidade, se por um lado existe algum consenso sobre o conceito de educação formal, por outro lado delimitar os espaços onde acontecem a educação não formal e informal, não é tarefa simples, até porque, muitas vezes, estes conceitos são utilizados de modo controverso, fazendo com que as suas definições estejam ainda longe de serem consensuais (Marandino, 2017). Focando-nos na definição lusófona, influenciada pelos movimentos de educação popular das décadas de sessenta, setenta e oitenta do século passado, a educação que ocorre fora da escola pode ser dividida em dois subgrupos, nomeadamente a educação informal e a educação não formal. Neste contexto, a educação informal ocorre em ambientes quotidianos familiares, de trabalho, de lazer, entre outros. Por seu lado, o conceito não formal é muitas vezes relacionado a atividades educativas de natureza política, objetivando a mudança social. Todavia, atualmente, a literatura mostra-nos referências a outras expressões e termos que se aproximam do conceito de não formal como “pedagogia social”, “educação social” e “aprendizagem por livre-escolha” (Marandino, 2017).

Smith (2001) refere que, desde os finais da década de sessenta do século passado, a discussão em torno da educação não formal tornou-se parte do discurso internacional sobre políticas educacionais. Com o foco nas necessidades dos grupos mais desfavorecidos, tinha propósitos claramente definidos e flexibilidade de organização e de métodos. Deste modo, procurava ser alternativa à lenta adaptação do sistema educativo formal às mudanças socioeconómicas em curso, sobretudo dos países em desenvolvimento. Isto exigiu a articulação entre diferentes setores da sociedade para responder às novas exigências sociais.

Neste contexto, houve movimentos na UNESCO, culminando com o documento *Learning to be: the Faure report*, onde se enfatiza a “educação ao longo da vida” (*lifelong education*) e a “sociedade de aprendizagem” (*learning society*). Assim, a aprendizagem ao longo da vida deveria ser o conceito chave para moldar os sistemas educacionais. Porém, o que emergiu foi uma influente categorização tripartida de sistemas de

aprendizagem, evidenciada pelo trabalho de Combs et al., (1974) (tradução livre do autor):

- ✓ educação formal: “sistema educacional” hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, que vai da escola primária até a universidade e inclui, além de estudos académicos gerais, uma variedade de programas especializados e instituições de treino técnico e profissional a tempo integral;
- ✓ educação informal: processo ao longo da vida através do qual cada indivíduo adquire atitudes, valores, competências e conhecimentos a partir da experiência diária e das influências e recursos educativos no seu ambiente quotidiano, como a família, os vizinhos, o trabalho e lazer, o mercado, a biblioteca ou os meios de comunicação social;
- ✓ educação não formal: qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido, seja um evento isolado ou integrado num programa mais amplo, com intencionalidade pedagógica.

Indo, então, ao encontro dos conceitos propostos por Coombs et al., (1974), para o desenvolvimento deste trabalho vamos assumir as categorias de educação formal e educação não formal, ambas com intencionalidade pedagógica.

No entanto, não queremos deixar cair o conceito de educação ao longo da vida ou permanente, fruto da já referida discussão da década de setenta do século passado e dos movimentos na UNESCO, aqui entendida como a “construção contínua de cada pessoa, na totalidade do seu ser, do seu saber e das suas capacidades”, preservando a sua natureza de “estratégia de pedagogia crítica e inovadora orientada para a construção de sociedades mais democráticas (...) como proposta de educação problematizadora” (Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP), 2021, p. 1).

Efetivamente, no âmbito da educação para o risco “assinalam-se importantes tópicos de discussão, tais como: Contributos para uma definição; Estratégias de desenvolvimento curricular; Abordagem no ensino formal e não formal e a Educação para o Risco ao nível da aprendizagem ao longo da vida”, tal como considerado na recomendação n.º 5/2011, sobre a educação para o risco, proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2011, p. 41660), emergindo a educação não formal como complemento do currículo formal para a EpPC.

Atendendo a que a nível nacional e regional somos confrontados com uma série de orientações para a EpPC a serem implementadas no contexto escolar (educação formal), mas, também, por outros atores do poder e da sociedade civil (educação não

formal), é importante compreender como é que no contexto local e regional estas orientações são operacionalizadas.

3.5. Contributos da escola para a educação para a proteção civil

Atendendo à nossa linha de pensamento, idealmente a difusão da cultura de PC deveria ser garantida através de uma política educacional destinada a essa causa, sendo o contexto escolar o dinamizador natural de tal política (Galvagni, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020, UNESCO, 2021). Na discussão fundamental sobre a importância da educação formal (na escola), abrangendo questões alusivas ao currículo e ao conteúdo, à metodologia de ensino e à aprendizagem, às práticas educativas e à sala de aula, sobressai o seu potencial para a formação e construção de uma cultura de prevenção na sociedade contemporânea, passando pelos diferentes níveis de ensino. Pois, como nos referem Talaia e Augusto (2018),

a Educação para o Risco é hoje reconhecida como uma componente da formação da criança e do jovem que importa desenvolver desde os primeiros anos de vida.

A escola tem um papel fundamental neste processo, enquanto interveniente privilegiado na mobilização da sociedade, proporcionando e promovendo dinâmicas e práticas educativas que visam, no espetro mais amplo da educação para a cidadania, a adoção de comportamentos de segurança, de prevenção e gestão adequada do risco (p. 97).

Esta afirmação está alinhada com a recomendação da CNE que defende que

Existem aprendizagens que reduzem riscos (próprios e alheios) e as que ensinam a avaliar e a gerir riscos de uma forma eminentemente prática. A escola deve ser, por excelência, o local onde estas aprendizagens têm lugar (no mínimo, deve facilitá-las e promovê-las) (CNE, 2011, p. 41661).

Sempre em estreita parceria com o município (freguesia, comunidade), pela sua proximidade às populações e pelo seu conhecimento do território e das suas vulnerabilidades (PCM, 2021).

Como temos vindo a referir, a participação ativa e significativa na RRD é uma exigência cada vez mais defendida. Vários estudos demonstram que, também no ambiente educativo (envolvendo toda a comunidade escolar), a participação ativa das comunidades, das instituições educativas e de todas as partes interessadas na RRD, desempenha um papel fundamental na prevenção, preparação, resposta, recuperação e resiliência a desastres, ajudando a garantir a inclusão e proporcionando oportunidades para envolver as opiniões das pessoas no processo de tomada de decisão. A participação das partes interessadas desde o início da gestão de desastres é crucial para motivá-las na sua contribuição contínua para intervenções de RRD bem-sucedidas. Neste sentido, a participação ativa das crianças e dos jovens nas atividades de educação para a RRD em estreita articulação com o seu contexto comunitário, é uma ideia emergente, estimulando o estabelecimento de uma plataforma de aprendizagem e partilha, ajudando-os a compreender as questões dos desastres de uma forma mais significativa (Pant, 2023).

Neste sentido, a UNESCO tem vindo a desenvolver uma série de ações procurando a construção de uma cultura global de resiliência a catástrofes, nomeadamente através da *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector* (GADRRRES) que promove o *Comprehensive School Safety Framework* (CSSF), que exploraremos mais adiante (subcapítulo 3.11). Estas ações vão ao encontro do Quadro de Ação de Hyogo e do Quadro de Sendai para RRD, onde é reconhecida a importância do conhecimento e da participação dos atores locais na gestão de desastres e na educação para a RRD, aumentando a resiliência aos riscos de desastres e aos impactos das alterações climáticas.

Neste contexto, o objetivo principal da educação para a redução de riscos e resiliência baseada na escola segura, visa desenvolver a capacidade das crianças e jovens para participarem de forma significativa na avaliação, planeamento, implementação, monitorização e avaliação de programas de redução do risco de catástrofes nas suas escolas e comunidades. Nesta linha de pensamento, faz sentido incluir a educação para a redução de riscos e resiliência no currículo escolar, até porque as crianças e jovens podem desempenhar um papel crucial na segurança da comunidade durante catástrofes naturais quando estão cientes dos riscos. Integrar esta problemática nos currículos do Ensino Básico e Secundário promove a consciencialização das crianças/jovens sobre questões ambientais e comunitárias. Com o conhecimento adquirido, as crianças tornam-se agentes de mudança, partilhando informações entre escola, casa e comunidade (GADRRRES, 2022; 2023; Pant, 2023). Neste sentido, as crianças e jovens podem dar várias

contribuições no esforço para construir a segurança e resiliência nas suas famílias e comunidades, como, por exemplo, (UNESCO & UNICEF, 2014):

- analisando os riscos e as atividades de redução de riscos;
- concebendo e implementando intervenções de RRD a nível comunitário;
- comunicando os riscos e as opções de gestão de riscos (especialmente aos pais, adultos ou pessoas da comunidade);
- mobilizando recursos e ações para a resiliência baseada na comunidade;
- construindo redes sociais.

Efetivamente, educar para a PC é também promover vivências diárias, por exemplo, com comportamentos de proteção no espaço escolar que podem ser transpostos para a comunidade. Neste sentido, a educação para a redução do risco e para a resiliência (currículo) é, apenas, um dos três pilares fundamentais das escolas seguras que, juntamente com as infraestruturas de aprendizagem mais seguras e com a segurança escolar e a gestão da continuidade educativa, envolve alunos, professores, funcionários e pais em questões mais amplas de segurança escolar. Assim, uma educação holística no âmbito da RRD incorpora, não só o currículo, mas também o *campus* (o ambiente físico da escola), a comunidade (onde a escola se insere e de onde proveem os alunos) e a cultura institucional (cultura de PC). Neste sentido, a implementação de medidas de PC, que garantam uma segurança escolar abrangente, considera a inter-relação destes elementos (os “quatro Cs”) e transforma a visão da escola de uma organização de ensino de RRD para uma comunidade de aprendizagem de RRD. Isto requer que todos os membros da comunidade escolar se vejam como potenciais aprendizes, abertos a todas as dimensões da cultura e da vida escolar, incluindo o seu envolvimento com a RRD em várias frentes (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014).

No âmbito da escola segura, em Portugal, a elaboração dos planos de segurança nas escolas deve estar de acordo com o definido no Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de novembro, com a nova redação dada pela Lei 123/2019, de 18 de outubro, que aprovou o regime jurídico de segurança contra incêndio em edifícios, e determina que sejam regulamentadas, na Portaria 1532/2008, as disposições técnicas gerais e específicas desse regime, referentes às condições exteriores comuns, às condições de comportamento ao fogo, isolamento e proteção, às condições de evacuação, às condições das instalações técnicas, às condições dos equipamentos e sistemas de segurança e às condições de autoproteção. Assim, define-se que os edifícios, os estabelecimentos e os recintos devem ser dotados de medidas de organização e gestão da segurança, designadas por medidas de

autoproteção, adaptadas às condições reais de exploração de cada utilização-tipo e proporcionadas à sua categoria de risco. Consequentemente, as escolas ao elaborarem os seus planos de prevenção e emergência contribuem para a promoção de um ambiente físico seguro e podem, ainda, contribuir para a promoção da cultura de PC.

No entanto, se quisermos uma educação adequada em termos teóricos e com experiência prática, precisamos de uma formação inicial de professores efetiva nas faculdades de educação, pois serão esses alunos, aquando do desempenho das suas futuras funções enquanto professores, os portadores e intermediários do conhecimento para os alunos dos outros níveis de educação (GADRRRES, 2022; 2023; Milér & Marinič, 2017; UNESCO & UNICEF, 2014).

Porém, não podemos descurar o facto de que a maioria da população, nos países industrializados, tem mais de 18 anos e que as qualificações para exercer funções na proteção e gestão de catástrofes destinam-se, sobretudo, a adultos, razão pela qual a educação ao longo da vida é particularmente importante neste âmbito (Lacher & Rohs, 2023). Efetivamente, Portugal, em 2022, tinha cerca de 80% da população com idade igual ou superior a 20 anos (Pordata, 2023), pelo que é fundamental uma estratégia que permita uma aprendizagem contínua, em contexto de educação formal (escolas, universidades) e não formal (fora dos muros da Escola) de toda a população.

3.6. Proteção civil e currículo formal: da transnacionalidade à realidade local

Selby e Kagawa (2012), no relatório que produziram para a UNESCO e a UNICEF, após a análise de trinta estudos de caso em todo o mundo sobre a integração da RRD no currículo, sugerem uma lista de verificação para uma prática curricular ideal. Nesta, entre outros, são enfatizados os direitos humanos e das crianças, o género, o desenvolvimento sustentável, a educação ambiental, a educação de competências para a vida ou a participação comunitária para uma efetiva aprendizagem neste âmbito. Facilmente percebemos a transversalidade da problemática e a importância de um currículo dinâmico, inclusivo e em constante interação com o meio (comunidade), assumindo a escola o importante papel de elo entre os contextos.

Desde então, várias têm sido as iniciativas no sentido de melhor operacionalizar a educação para a redução de riscos e resiliência e a sua inclusão no currículo escolar, abordando a segurança escolar através de atividades e dos sistemas educativos, incluindo áreas como: a educação para o desenvolvimento sustentável, a aprendizagem centrada na

criança, a integração de currículos formais, mensagens-chave baseadas num consenso nacional, a formação de professores e o desenvolvimento pessoal, atividades extracurriculares e educação não formal baseada na comunidade, a educação sensível aos conflitos para a diversidade, a aceitação, a paz e a coesão social. Dos muitos recursos que fornecem orientações para a educação para a redução de riscos e resiliência, salientamos alguns:

- Orientação política: *La réduction des risques de catastrophes dans les programmes scolaires: Études de cas concernant trente pays* (UNESCO, 2014);
- Guia curricular: *Towards a Learning Culture of Safety and Resilience: Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum* (UNESCO & UNICEF, 2014);
- Guia curricular: *Safety, Resilience, and Social Cohesion: a guide for curriculum developers* (UNESCO, 2015);
- Relatório: *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives* (UNESCO, 2017);
- Relatório de investigação: *Child-centred risk reduction impacts on household safety – Evaluation toolkit development and testing* (Save the Children, 2018);
- Base bibliográfica: *Child-centred risk reduction and Comprehensive School Safety Bibliographic Database* (Save the Children, 2018);
- Orientação política: *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* (GADRRRES, 2022);
- Orientação política: *Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector 2023-2025 Strategy* (GADRRRES, 2023).

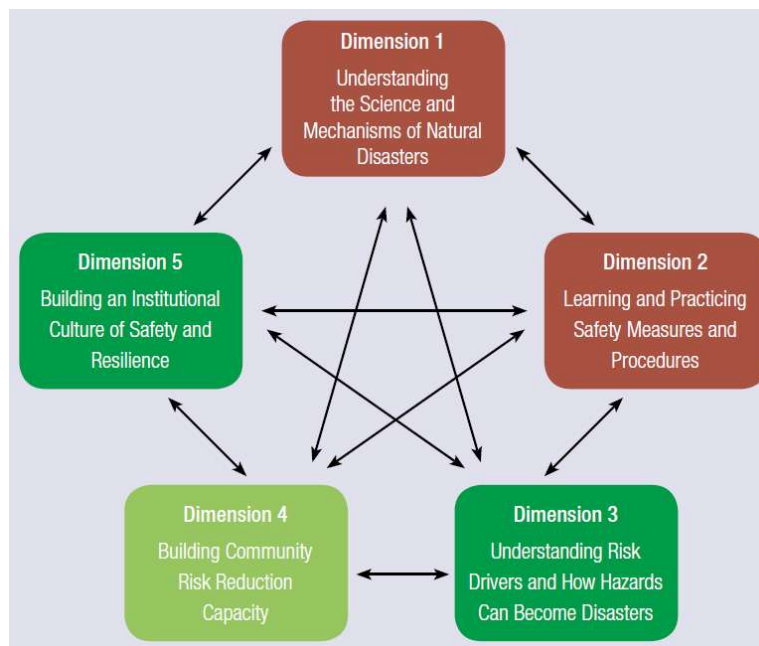
A partir dos recursos referidos, emergem princípios básicos que devem sustentar a educação para a redução de riscos e para a resiliência, assim como para a integração desta problemática no currículo escolar:

- ✓ Centrado na criança – sublinhando o direito das crianças de estarem seguras e de terem uma palavra a dizer na definição de medidas que podem tomar para se protegerem;
- ✓ Participativo – promovendo a aprendizagem experiencial e orientada para a ação;
- ✓ Baseado na comunidade – desenvolvendo a consciência social das crianças e o sentido de responsabilidade por outros;
- ✓ Conectado com a vida real das crianças – garantindo o envolvimento relevante e autêntico dos alunos.

Neste sentido, a UNICEF e a UNESCO (2014) desenvolveram uma orientação técnica para apoiar a integração da RRD nos currículos escolares baseado no já referido relatório produzido por Selby e Kagawa (2012) e em conformidade com o Quadro de Ação de Hyogo 2005-2015, assim como com a CSSF (currículo democrático). Este recurso abrangente destina-se a todos os envolvidos no desenvolvimento curricular, desde decisores políticos e criadores de currículos até diretores e professores, promovendo a integração holística da RRD no ensino. Desta orientação emergem atividades-chave relacionadas com a escola, nomeadamente a) a inclusão de conhecimentos sobre RRD em partes relevantes dos currículos escolares a todos os níveis; b) a implementação de programas locais de avaliação de riscos e de preparação para desastres em escolas e instituições de ensino superior e c) a implementação de programas e atividades nas escolas para aprender a como minimizar os efeitos dos perigos.

São apresentadas cinco dimensões fundamentais para a educação para a RRD, que em articulação entre si (Figura 3 - imagem da fonte original) incrementam uma abordagem holística e sistemática da RRD no currículo, enquanto incentivam a aprendizagem da RRD tanto na escola como na comunidade (educação formal, educação não formal e educação ao longo da vida).

Figura 3. *Five Essential Dimensions of DRR Education*



Nota. UNESCO e UNICEF (2014, p. 11). *Towards a Learning Culture of Safety and Resilience. Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum.*

Esta orientação técnica promove a integração dos conhecimentos e critérios de educação para o desenvolvimento sustentável na revisão e desenvolvimento do currículo no âmbito da RRD, permitindo uma abordagem mais abrangente das referidas cinco dimensões, particularmente enfatizando as dimensões menos abordadas até então (3, 4 e 5). Além disso, destaca a compatibilidade da educação para a RRD com a educação para as mudanças climáticas e a sua inclusão como dimensão de uma educação de qualidade, da educação para as competências para a vida e da educação amiga da criança. Neste sentido, reconhece a importância de adotar um quadro holístico de educação sobre riscos e resiliência, abordando não apenas perigos de origem natural, tecnológica e mista, mas também às ameaças de origem humana e social, como conflitos violentos. Embora não faça referência detalhada a esse tópico, apoia a integração da educação sobre redução do risco de conflitos juntamente com a educação sobre RRD. Os métodos e ferramentas fornecidos podem ser facilmente adaptados para essa finalidade (UNESCO & UNICEF, 2014).

Atendendo a que um processo de desenvolvimento curricular raramente é linear, são sugeridas quatro etapas principais para o desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a RRD e resiliência. Na primeira etapa - planejar e preparar o currículo - há que entender que a educação para RRD e a sua integração no currículo é um território novo e desafiador, que requer alianças e parcerias. É mais eficaz quando o ministério ou o órgão responsável pela gestão nacional de desastres e emergências fornece conhecimentos científicos e técnicos sobre os perigos, as ameaças e a RRD e o ministério responsável pela educação oferece experiência e conhecimentos pedagógicos. Além disso, os diversos agentes devem estar envolvidos no processo de desenvolvimento curricular, onde a construção de parcerias e redes desempenha um papel fundamental. Realizar uma investigação do estado da arte do currículo existente, através de uma revisão curricular, estudo de base ou avaliação de necessidades, também é um passo preparatório importante. Isto implica a construção de consenso sobre as necessidades de desenvolvimento curricular, o estabelecimento de uma equipa de desenvolvimento curricular e de um cronograma para o processo de desenvolvimento curricular.

Na segunda etapa - concetualizar e redigir o currículo - é essencial determinar os resultados da aprendizagem, incluindo os conhecimentos, as competências e as atitudes dos alunos. A orientação técnica recomenda esta abordagem abrangente, que após a determinação dos resultados, deverá ser integrada no currículo horizontalmente (em várias disciplinas) e/ou verticalmente (em diferentes níveis de escolaridade). No entanto,

é fundamental adequar os conteúdos e as práticas pedagógicas à idade. Neste sentido, são propostos dez passos para desenvolver materiais de aprendizagem adequados à idade, nomeadamente (UNESCO & UNICEF, 2014, p. 12):

- 1. Establish Contextual Clarity*
- 2. Determine Intended DRR Learning Outcomes and Key Concepts*
- 3. Develop a Topic Web*
- 4. Draw up the Programme Outline*
- 5. Develop the Learning Materials*
- 6. Design the Learning Activities*
- 7. Apply Matrices to the Draft Programme*
- 8. Plan Learning Assessment*
- 9. Develop a Teacher Guidance Document*
- 10. Finalization*

Na terceira etapa - implementar o currículo - o foco está nos testes-piloto, no desenvolvimento de capacidades e na expansão e integração do currículo em todo o sistema educacional. É importante o desenvolvimento de capacidades para a RRD, com ênfase na formação de formadores e na inclusão da RRD nas instituições de formação de professores. O desenvolvimento profissional dos professores requer avaliação de necessidades, planeamento abrangente, execução eficaz de programas, reforço e acompanhamento. Também é essencial que os professores possam apoiar aspetos emocionais da aprendizagem, especialmente em áreas afetadas por desastres. Uma abordagem holística e sistemática do desenvolvimento profissional em RRD deve incluir não apenas os professores, mas também diretores e líderes distritais.

Quanto à quarta etapa - Monitorizar, avaliar e atualizar o currículo - é crucial no desenvolvimento curricular e deve ser considerada desde o início. A avaliação deve ser realizada em momentos pré-determinados durante o processo, sendo os indicadores qualitativos e quantitativos essenciais para uma avaliação e monitorização bem-sucedidas. Esta orientação técnica também explora vários indicadores úteis para avaliar a integração curricular da RRD e destaca o envolvimento das partes interessadas em todas as fases do desenvolvimento curricular.

Os resultados da aprendizagem para além do conhecimento, da capacidade de observação ou de pesquisa e da consciência sobre os perigos e as ameaças específicos, mecanismos locais e esforços para a RRD, devem estar orientados para as competências comportamentais, promovendo nos alunos uma atitude proativa para responderem rapidamente num ambiente em mudança, colaborando com as outras pessoas e prestando apoio mútuo, tomando medidas que podem salvar vidas e contribuindo nos esforços de reconstrução pós-desastre (Selby & Kagawa, 2012). Neste sentido, a educação para a RRD e resiliência, para além de ser implementada através de políticas locais e integrada no currículo através de um desenvolvimento contínuo ao longo de todos os níveis do processo educativo, começando pelas escolas do 1º Ciclo, deverá mobilizar metodologias ativas de ensino (com conteúdos adaptados à realidade local) sob a forma de aulas, treinos (simulacros), discussões com professores e colegas, lendo e ouvindo, jogos interativos, atividades pós-aula, trabalhos-projeto, visitas de estudo ou entrevistas a líderes comunitários (GADRRRES, 2022; 2023; Milěř & Marinič, 2017; Pant, 2023; Selby & Kagawa, 2012; Soares & Pacheco, 2021; Subarno & Dewi, 2022).

Atendendo à linha de pensamento que temos vindo a seguir, e através da análise desta orientação técnica para apoiar a integração da RRD no currículo, fica evidente que educar para a PC, nomeadamente para a RRD, preparação e resiliência, exige uma abordagem contínua e transversal, envolvendo a comunidade escolar, a sociedade civil e os diferentes níveis de poder, designadamente o local. Neste contexto, faz sentido perspetivar a EpPC num *continuum* entre a educação formal e a educação não formal, devidamente estruturada e organizada num currículo formal e ideológico (influência da ideologia de PC, promovendo a cultura de PC) de natureza democrática e de base comunitária, operacionalizado em parceria com a escola numa perspetiva de promover a cultura de PC. Assim, fomentaremos um contexto efetivo para a aprendizagem como uma experiência de vida, despertando o pensamento crítico das pessoas e a sua consciência para a necessidade da mudança social, política, cultural e ambiental, estimulando a deslocação do foco para as comunidades aprendentes, com cidadãos proativos no que aos assuntos coletivos diz respeito.

Atendendo a esta linha de pensamento, um currículo democrático fundado no princípio da subsidiariedade facilitará a implementação da EpPC, nomeadamente de estratégias/atividades de RRD, preparação e resiliência. Como temos vindo a referir (GADRRRES, 2022; 2023; Milěř & Marinič, 2017; Pant, 2023; Selby & Kagawa, 2012; Soares & Pacheco, 2021; Subarno & Dewi, 2022), várias são as estratégias que se

enquadram neste contexto, como, por exemplo, transmitir informação sobre os diferentes tipos de riscos de desastres, as suas causas e os seus impactos, ajudando os aprendizes a entender a importância da prevenção, da preparação, da resposta e da mitigação; utilizar estudos de casos e cenários reais de desastres (ensino baseado em problemas) para promover o compromisso dos aprendizes na identificação de riscos, tomada de decisão e planeamento de respostas; integrar conceitos de PC em diversas disciplinas (abordagem interdisciplinar), proporcionando uma compreensão holística das temáticas; promover atividades práticas (aprendizagem pela experiência – simulacros/simulação) para capacitar os aprendizes a responder eficazmente a situações reais de emergência; envolver ativamente a comunidade local no processo de aprendizagem, incluindo, não só a comunidade escolar, mas também os líderes comunitários, os serviços de emergência, as organizações sociais e não governamentais (participação ativa da comunidade), partilhando experiências e práticas de resiliência; treinar habilidades práticas relacionadas com PC (desenvolvimento de competências práticas), como, por exemplo, e no âmbito da RRD, leitura e interpretação de mapas de risco, elaboração de planos de segurança ou o uso de tecnologias de alerta precoce; incorporar recursos tecnológicos (uso da tecnologia na educação) para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, estimulante e envolvente; recorrer a campanhas educativas (mensagens-chave) e projetos práticos, capacitando os aprendizes a serem agentes de mudança na sua comunidade, promovendo a consciencialização e a resiliência comunitária.

Em Portugal, a natureza transversal da educação para a cidadania estimulou a definição de princípios orientadores, objetivando contribuir para a conceção de programas e conteúdos indispensáveis ao reforço do seu carácter transversal, também no currículo, nomeadamente contribuindo para alcançar as competências previstas no PASEO (Despacho n.º 6478/2017). Neste sentido, a DGE priorizou a conceção da ENEC. Nesta, a educação para o risco é reconhecida como uma componente fundamental da formação da criança e do jovem, na qual a escola tem um papel fundamental na mobilização da sociedade, promovendo o conhecimento através de dinâmicas educativas sobre a adoção de comportamentos de segurança, de prevenção e gestão adequada do risco, construindo gradualmente uma cultura de segurança e de resiliência (DGE, 2017).

Do protocolo de colaboração estabelecido entre a DGE, a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) e a Autoridade Nacional de PC (ANPC), atual ANEPC, resultou o RER enquanto documento orientador para a implementação desta área na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Secundário.

Tendo como objetivo estabelecer a ponte entre a comunidade e a escola, constitui-se como um guia orientador da educação para o risco nos diferentes espaços da escola onde esta componente do currículo se pode concretizar. No entanto, este referencial também invita ao desenvolvimento de outros projetos ligados à educação para a cidadania, como, por exemplo, a construção de recursos pedagógico-didáticos ou a formação inicial e contínua da comunidade escolar (Saúde et al., 2015). Neste sentido, no referencial acedemos aos temas que devem ser abordados (PC, riscos naturais, riscos tecnológicos, riscos mistos e plano de segurança), aos objetivos e aos resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino. Porém, na ENPCP está prevista a atualização deste referencial, nomeadamente na área prioritária “Educação para o risco” do objetivo estratégico número cinco (Envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos), a elaborar (2023-2025) pelas mesmas entidades. No âmbito da sua autonomia, as escolas devem aprovar e implementar a sua estratégia de educação para a cidadania (Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018).

Aqui ressaltamos o facto de que a DGE, em parceria com o Instituto de Defesa Nacional (IDN) e o Centro Nacional de Cibersegurança (CNC), procedeu à revisão e atualização do RESDP (Duarte et al., 2022), destacando a nova organização curricular e as mudanças do mundo atual decorrentes da crescente digitalização. Este documento pretende apoiar as escolas no desenvolvimento de um currículo que se quer muito mais do que um espaço de transmissão de saberes e conhecimentos. Neste sentido, pretende contribuir para o enquadramento das práticas e para o desenvolvimento de princípios, valores, atitudes e competências, em consonância com a legislação em vigor, nomeadamente o PASEO, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens), articulado com o Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019 (princípios e normas que garantem a inclusão nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa) e a ENEC.

Em Portugal, no âmbito da formação de profissionais na área da PC, compete à ANEPC coordenar a rede nacional de formação e investigação em PC (artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 45/2016), dinamizando o estabelecimento de parcerias institucionais, envolvendo a Escola Nacional de Bombeiros (ENB), os estabelecimentos de ensino superior, centros de investigação, laboratórios colaborativos e outras entidades com estruturas formativas certificadas, nacionais ou estrangeiras.

Em Portugal Continental, a formação na área da PC é da responsabilidade da ENB, que tem como associados a ANEPC e a Liga dos Bombeiros Portugueses (LBP), sendo a

autoridade pedagógica na formação na área dos bombeiros (Decreto-Lei n.º 248/2012). Para a consecução desta missão criou uma rede de unidades locais de formação, ministrando cursos de aperfeiçoamento técnico e de acesso dos bombeiros voluntários (Despacho n.º 5157/2019). Porém, para além de formar bombeiros, objetiva formar, simultaneamente, cidadãos capazes de responder eficazmente aos riscos emergentes da sociedade atual. Esta missão de utilidade pública tem sido reforçada junto da sociedade civil através de várias iniciativas para a promoção de uma cultura de prevenção e segurança, nomeadamente com a produção de materiais pedagógicos e múltiplas ações de sensibilização (ENB, s.d.).

Também, em conformidade com o Artigo 23.º do Decreto-Lei 44/2019 (concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais no domínio da PC), foi publicada a Portaria n.º 354/2019, que define os conteúdos curriculares da formação dos trabalhadores integrados nos Serviços Municipais de Proteção Civil (SMPC).

Por outro lado, no sentido de incorporar mais conhecimento técnico-científico nas estruturas operacionais de PC, através de profissionais habilitados, as instituições de ensino superior (IES) devem assumir um papel pró-ativo no processo de formação, contribuindo para alterar o perfil dos operacionais (passarem a saber como e porquê fazer e não apenas saber fazer) (Gonçalves et al., 2020). Neste sentido, em Portugal, foram criados cursos específicos nesta área de conhecimento, nomeadamente Cursos Técnicos Superiores Profissionais (CTeSP) (previstos no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto), licenciaturas e mestrados em várias universidades e institutos superiores. A título de exemplo nomeamos o Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa que leciona uma licenciatura (engenharia de PC, desde 2007), um mestrado (riscos e PC, desde 2011) e um CTeSP (PC e socorro, desde 2017) e a Universidade do Minho que desde o ano letivo 2018/2019 leciona a licenciatura em PC e gestão do território (Gonçalves et al., 2020).

Na RAM, enquadrada com a ENEC, a Estratégia Regional de Educação para a Cidadania (EREC), emoldurada no artigo 18.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M (Decreto que adapta à RAM os regimes constantes do Decreto-Lei n.º 54/2018, alterado pela Lei n.º 116/2019, e do Decreto-Lei n.º 55/2018), objetiva, em todos os ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, a construção de uma cultura de cidadania humanista, democrática, ativa, pluralista e respeitadora dos direitos humanos, atendendo à cultura e à sociedade regional. Estas aprendizagens são desenvolvidas na

componente de currículo de cidadania e desenvolvimento. Esta estratégia poderá operacionalizar-se, ainda, através de uma área de formação pessoal e social, enquanto disciplina de oferta complementar, para os alunos dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, para os quais, entre outras, se prevê a componente da educação ecológica, da educação para a saúde ou da prevenção de acidentes.

Em consonância com Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M (que altera o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos da RAM), as escolas da RAM têm autonomia para definir projetos no âmbito da estratégia de educação para a cidadania de acordo com as opções do projeto educativo de cada estabelecimento de educação e ensino, como previsto nos pontos 6 e 7 do artigo 18.º do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M. Porém, para além da referência à EREC nos pontos 5, 6 e 7 do artigo 18.º deste Decreto Legislativo Regional, não existe mais nenhuma orientação estratégica, por exemplo, à semelhança da ENEC (DGE, 2017). Efetivamente, dos vários documentos que consultámos sobre o projeto/estratégias de educação para a cidadania e desenvolvimento nas escolas da RAM, os enquadramentos remetem para a ENEC.

A SRE (GRM, 2024), partindo da dinâmica interna dos estabelecimentos de ensino e visando promover uma cultura de segurança nas escolas e na sociedade regional, está a desenvolver o projeto ESPR. Neste projeto, são parceiros da SRE, através da DRE, a SRS, através do SRPC, a Associação Insular de Geografia (AIG) e a Secretaria Regional de Inclusão, Trabalho e Juventude (SRITJ), através do Serviço de Defesa do Consumidor (SDC). Constitui uma atividade de complemento curricular que é implementada nas escolas dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, desenvolvendo temáticas como a identificação de riscos, procedimentos de emergência, medidas de prevenção e de autoproteção, identificação de sinaléticas, identificação de plantas de emergência e conhecimento e reflexão acerca do espaço envolvente e dos seus riscos (GRM, 2024).

O projeto tem uma página na *internet* que disponibiliza informação sobre o mesmo (<https://educareprevenir.madeira.gov.pt/index.php>), nomeadamente os temas a desenvolver nos diferentes ciclos de ensino, dando a conhecer, também, os recursos pedagógicos de apoio à leção dos mesmos. Estes recursos estão organizados por temas e consistem em sessões expositivas com recurso ao programa informático *PowerPoint (Microsoft Office)* e a vídeos. É possível fazer *download* de todo este material didático.

Podemos dar o exemplo de uma IES que ministra o CTeSP em PC (lecionado desde o ano letivo 2020-2021), que pretende formar técnicos com mais conhecimentos, competências e autonomia (DGES, 2020), e que podem incorporar as estruturas operacionais de PC.

Como já referido anteriormente, a EpPC, para além de formal, pode ser não formal (Cabello et al, 2021; Kitagawa, 2021; Selby & Kagawa, 2012; Subarno & Dewi, 2022), normalmente operacionalizada por entidades com responsabilidades no âmbito da segurança e do socorro (ANEPC, ENB, LNB, SMPC), sobretudo através de iniciativas de informação, sensibilização e criação de material pedagógico disponibilizado nas suas páginas da *internet*. Para além destas entidades, a nível nacional, deixamos o exemplo do contributo dado pela Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança (RISCOS) que, entre outros fins e objetivos, promove a investigação científica, ações de formação e ações de sensibilização, e ainda publica trabalhos científicos e edita meios de divulgação, com vista à sensibilização de públicos específicos ou da população em geral, no âmbito dos riscos, prevenção e segurança. Neste sentido, detém a revista *Territorium: Revista Internacional de Riscos*, uma das poucas revistas especializadas em riscos existentes no mundo (Lourenço, 2015), e um grupo de investigação em educação para os riscos, dada a forte ligação que assumem com a comunidade docente do Ensino Básico e Secundário, objetivando trabalhar, em concreto, o ensino dos riscos e das catástrofes na escola, em especial na disciplina de Geografia. Também procuram promover a troca de experiências pedagógicas, tanto na formação inicial, como na formação contínua de professores.

Foi neste contexto que entendemos a publicação do livro *Educação para a Redução dos Riscos*, coordenado pelos, então, presidente e vice-presidente da direção da RISCOS (Lourenço & Amaro, 2018), como uma demonstração da sua preocupação quanto à importância da educação para a redução dos riscos e promoção da resiliência. Atualmente, ainda é difícil encontrarmos produção e divulgação científica específica sobre educação no referido âmbito, formal ou não formal, daí o nosso entusiasmo quando na nossa pesquisa encontramos este livro com este título e conteúdo.

Já com alguma evidência sobre segurança, risco, PC, cultura de segurança, resiliência ou preparação, mas claramente condicionada pela abordagem técnico-científica dos peritos da área da segurança, do risco e, até, do socorro, estávamos expectantes que esta obra fosse inovadora na publicação de evidência sobre projetos de educação para a redução dos riscos e promoção da resiliência, fundamentados nos requisitos propostos pela UNESCO e UNICEF (2014), ou atendendo aos princípios que

vêm sendo trabalhados há décadas pela GADRRRES através do CSSF, nomeadamente incidindo sobre o papel fundamental que os profissionais da educação (professores, com formação pedagógica, peritos em estratégias de ensino-aprendizagem) poderão ter neste âmbito, explorado no primeiro capítulo deste livro por Fanchiotti et al. (2018).

Não podemos continuar a falar de educação, cultura de segurança (PC) ou resiliência e condicionar a discussão, apenas, sob a perspetiva das ciências cindínicas. Como referem Fanchiotti et al., (2018) no próprio livro, é fundamental a interface entre as várias áreas como as do risco, da comunicação ou da cultura. No entanto, não nos podemos esquecer que é a educação que melhor conseguirá promover a eficácia dessa interface, nomeadamente contextualizando-a. Efetivamente, é mais eficaz quando os órgãos responsáveis pela gestão de desastres e emergências partilham conhecimentos técnico-científicos sobre os perigos, as ameaças e a RRD e os órgãos responsáveis pela educação oferecem experiência e conhecimentos pedagógicos (UNESCO & UNICEF, 2014).

É de louvar que um dos coordenadores do livro reconheça esta limitação e descarte a ideia de que seja um manual de educação para a redução dos riscos, embora possa ter desiludido os fiéis seguidores do currículo prescritivo. Porém, afirma que esta obra não deixa de apresentar diversas situações em diferentes contextos de risco que contribuem para aumentar a percepção da população exposta, que assim pode reduzir a vulnerabilidade e tornar-se mais resiliente (Lourenço, 2018, p. 8).

Neste sentido, da perspetiva lata e agregadora do conceito de educação onde aprendemos em diferentes contextos, nesta obra procura-se transmitir a pluralidade de perspetivas e de abordagens de diferentes áreas científicas que podem contribuir para a discussão da educação neste âmbito. O livro tem diversos contributos, organizados por capítulos, de investigadores de diversas áreas (Física, Geociências, Geografia, Química, Educação, Psicologia, Saúde, Sociologia) e de diferentes organismos e nacionalidades (Portugal, França e Brasil). Embora possamos afirmar que todos os capítulos acabam por contribuir, nem que seja indiretamente, para a educação (comunicação, sensibilização, informação) para a redução dos riscos e promoção da resiliência, efetivamente esta não pode estar reduzida à percepção dos riscos ou à sua comunicação (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO, 2014).

No contexto regional (RAM), é a Secretaria Regional de Saúde e PC (SRS), através do Serviço Regional de PC, Instituto Público da RAM (SRPC), que tem a missão

de planear, coordenar e executar a política regional de PC (RAM, 2020). Neste sentido, o Plano Regional de Emergência de PC da RAM, entre muitos outros, também objetiva a promoção da informação da população, visando a sua preparação e uma cultura de autoproteção, assim como o seu envolvimento concertado na estrutura de resposta à emergência. Refere que esta informação será veiculada através de ações de sensibilização (RAM, 2022).

O SRPC também assume a responsabilidade de realizar ações de sensibilização no âmbito da segurança, preparando e organizando a população para os riscos e ocorrências previsíveis. Convicto de que estes conhecimentos deverão ser adquiridos numa fase precoce, as crianças e os jovens são os grupos-alvo a privilegiar, recorrendo a campanhas de sensibilização para a PC. Assim, procura promover uma cultura de segurança, prevenir comportamentos de risco e estimular atitudes e comportamentos adequados para a prevenção de acidentes e catástrofes. Neste sentido, para além de contribuir com o projeto da SRE (ESPR), anteriormente descrito, desenvolve vários projetos e ações de sensibilização, nomeadamente o projeto “Segurança em Casa, na Rua e na Escola”, implementado em parceria com a AIG e com a SRE e destinado aos estudantes, docentes, não docentes e encarregados de educação do Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) e Ensino Secundário (escolas públicas e privadas), desenvolvendo atividades como jogos educativos, *briefings* de segurança, visitas às instalações, apresentações ou palestras para crianças e adultos e exercícios de evacuação (SRPC, 2022).

A nível local, damos o exemplo da Câmara Municipal do Funchal (CMF) que disponibiliza aos seus munícipes o serviço de PC que, ancorado na campanha “Cidades Resilientes” lançada pela ONU em 2010, realça a importância do patamar local no desenvolvimento de comunidades resilientes, nomeadamente para a concretização das prioridades e objetivos definidos no Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Catástrofes 2015-2030. Identificando como principais riscos naturais e tecnológicos as aluviões, as cheias e inundações, os movimentos de massa em vertentes e os incêndios rurais, e como principais acidentes graves, catástrofes naturais e tecnológicas registadas, as aluviões (9/10/1803; 29/10/1993; 20/02/2010) e os incêndios rurais (13/08/2010; 18/07/2012; 16/08/2013; 08/08/2016), procura implementar boas práticas para a redução do risco de catástrofes e para o aumento da resiliência das comunidades locais (CMF, 2022a). Neste sentido, na página oficial da *internet* da CMF podemos aceder ao projeto educativo municipal (PEM) que, na temática da PC, disponibiliza uma série de ações de

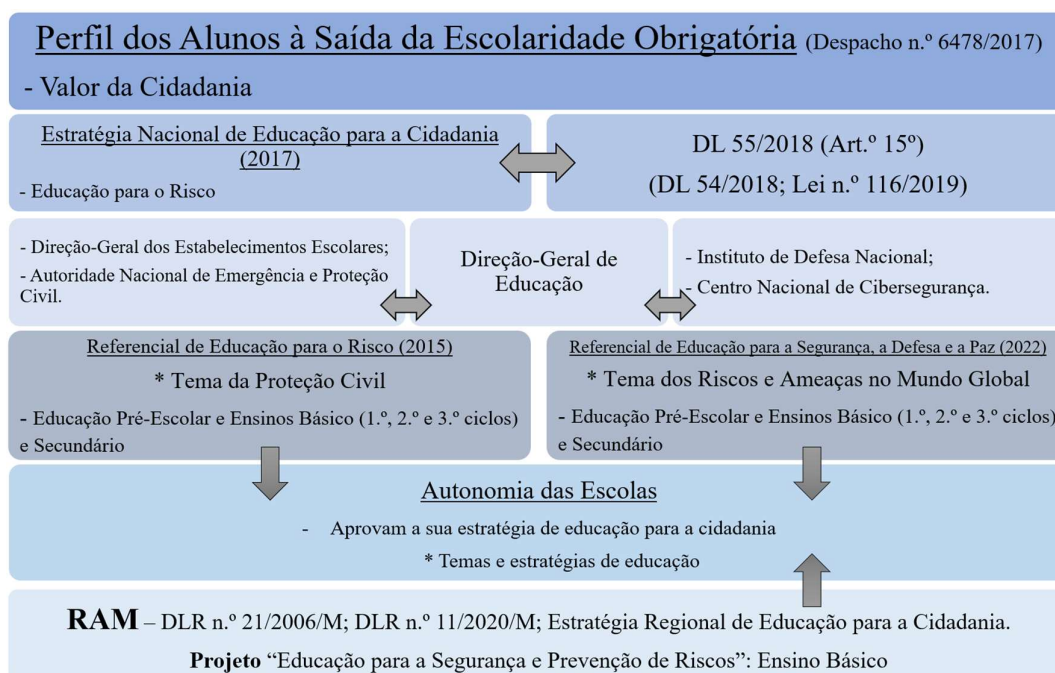
informação, atividades lúdico-pedagógicas, visitas orientadas e recursos digitais, com o objetivo de complementar a educação formal (escola) para a redução do risco e aumento da resiliência comunitária (CMF, 2024).

Com a implementação das ferramentas de Democracia Participativa lançadas pela CMF, surge a oportunidade da operacionalização dos Núcleos Locais de PC (NLPC - contemplados na LBPC), objetivando a organização comunitária através da sensibilização e do planeamento participativo, no sentido de obter uma resposta coletiva e voluntária, aumentando a resiliência da população residente nas áreas mais vulneráveis aos riscos, prevenindo e minimizando os mesmos. Neste contexto, o plano de ação prevê a criação de espaços democráticos (estimular o valor da solidariedade), a criação de uma cultura de prevenção (estimular a corresponsabilidade e aumentar a resiliência), a capacitação de uma equipa direcionada para mitigação do risco (estimular o voluntariado, uma resposta coletiva, eficiente, coerente e adaptada a especificidades locais em situações de emergência, a descentralização do processo e a monitorização permanente do risco) e a capacitação de uma equipa de jovens direcionada para a mitigação do risco (formar e orientar a população juvenil para manter as ações preventivas, mobilizar redes de relações, promover a inclusão social através da cooperação e solidariedade e estimular a cidadania consciente e participativa). Assim, residentes e comunidade escolar assumem um papel determinante na partilha de conhecimentos, com os familiares e vizinhos, e na sua proteção e segurança (CMF, 2022b).

É de referir que o projeto dos NLPC foi aceite como um caso de estudo pela ONU, sendo o respetivo artigo (*A civil protection of proximity: making a resiliente community*) publicado no *Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction 2022* do *United Nations Office for Disaster Risk Reduction*. O estudo demonstra que a implementação deste projeto permitiu a criação de espaços democráticos de discussão das preocupações da população, fomentando uma maior proximidade com o Município, e o aumento da capacidade do Município para responder de forma mais eficiente a emergências (UNDRR, 2022).

Na figura 4 apresentamos de uma forma gráfica o resultado deste trabalho sobre o enquadramento legal/regulamentar da EpPC em Portugal.

Figura 4. Diagrama do enquadramento legal/regulamentar da educação para a proteção civil em Portugal



Nota. Elaborado pelo autor.

3.7. O mundo digital e a educação para a proteção civil

Desde o final do século XX que assistimos ao gradual desenvolvimento do computador e da *internet* nos mais variados contextos da nossa vida. Tal fenómeno tem provocado diversas e rápidas transformações no campo da informática, com um crescente investimento em estruturas de telecomunicações, o desenvolvimento de TIC, a criação de variados tipos de sítios na *internet*, *softwares* e aplicações. Neste contexto, é indiscutível afirmar que estas mudanças exponenciaram as conversas e incrementaram a acessibilidade, a velocidade e a partilha de dados. Porém, estas mudanças, também nos expuseram a uma constante interação com o digital e a uma crescente dependência da mediação tecnológica para os mais variados fins no nosso dia-a-dia. Tal exposição leva-nos a questionar quanto ao seu impacto na construção de um pensamento e de um comportamento digital congruentes com esta nova era (Correia, 2011; Tavares & Melo, 2019).

Na realidade, o ser humano está consciente de que o seu ambiente está repleto de ferramentas tecnológicas, reconhecendo a crescente dependência de outros aspetos da vida humana profundamente influenciados pela ciência e tecnologia, como a linguagem,

os processos institucionais, os sistemas de informação e comunicação, a economia, a política e a cultura. Referir-se à tecnologia implica entender a sua interdependência com a ciência moderna, formando uma relação inseparável (Correia, 2011). Ainda segundo o mesmo autor, esta realidade é um claro exemplo do que está a acontecer principalmente nos países ocidentais, onde a supervalorização da tecnologia se tem caracterizado por considerar que o desenvolvimento do ser humano se centra na inovação tecnológica. O fenómeno social moderno mais importante para a humanidade é o desenvolvimento tecnológico em todas as suas manifestações, retirando “ao mundo físico e social o papel mais importante no pensamento humano. O ser humano está mais preocupado com o artificial e o virtual do que com o real e o sensível.” (Correia, 2011, p. 29).

Os mais críticos a este avanço e ocupação do digital nas nossas vidas, hiperbolizam que atualmente os jovens passam todo o tempo entre ambientes virtuais ou *online* (com recurso à *internet*) e *offline* (sem recurso à *internet*) no seu quotidiano, uma conectividade que pode começar, ainda, antes de se levantar da cama, continuar ao longo do dia, nomeadamente na escola, e se manter até o momento de voltar à cama. É neste contexto, cada vez mais virtual, que também se insere a escola contemporânea.

Efetivamente, algumas das transformações que se verificam no contexto escolar têm sido estimuladas, também, pelos avanços tecnológicos. Neste sentido, é pertinente a discussão sobre a influência das tecnologias digitais nos atuais processos de aprendizagem. Até porque, pela sua natureza e função, a escola acolhe muitas crianças e jovens já nascidos nesta era digital, com inquietações distintas das gerações anteriores, mudando a forma como se relacionam com os conteúdos formais, não formais e informais aos quais têm acesso (Tavares & Melo, 2019). Neste espaço, as TIC têm o potencial de estimular a inovação pedagógica, que não estando dependente do uso da tecnologia, permite aos aprendizes uma utilização optimal dos recursos tecnológicos, contribuindo para potenciar ambientes de aprendizagem inovadores, dando à escola e à educação a oportunidade de transição de um modelo de reprodução tipificado na escola fabril para um modelo de funcionamento baseado no empoderamento dos aprendizes e na construção partilhada do conhecimento.

Atualmente assistimos a um conflito entre a tentativa de adaptação da escola moderna aos alunos da era pós-moderna, tornando-se num dos maiores desafios da educação na contemporaneidade, pois há um choque no contexto escolar entre o aluno “digital” e a escola que permanece “analógica” (Veen & Vrakking, 2009). Na realidade, de uma forma geral, a escola permanece a mesma e os alunos que a ela chegam são muito

diferentes das gerações anteriores. Na escola encontramos professores que ainda fazem uso de uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital) e procuram ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova (Prensky, 2001). Como já nos afirmava Paulo Freire, precisamos de uma pedagogia e de uma escola promotoras da aprendizagem permanente do aluno e do próprio professor, uma vez que perante as contínuas mudanças sociais e culturais nos tornamos todos aprendizes (Gadotti, 1992). No entanto, é evidente que a aprendizagem não ocorre apenas no contexto escolar, acontece em qualquer contexto da vida quotidiana (Fino & Sousa, 2003; Kitagawa, 2020), onde o aprendiz acede a múltiplas opções de navegação em domínios que fogem ao controlo da escola moderna e proporcionam aprendizagens individuais e partilhadas (Fino & Sousa, 2003).

A descrição desta realidade não é a afirmação de que os recursos pedagógicos tradicionais, como, por exemplo, os livros, são obsoletos ou oponentes à tecnologia digital. Porém, é prudente a abertura para a implementação de novas práticas pedagógicas estimuladas pelas mudanças nos contextos contemporâneos de aprendizagem (Santos & Weber, 2013). Na realidade, não é novidade que a experiência virtual, facilitada pelas tecnologias digitais, oferece aos seus utilizadores um campo abrangente de informações que também contribuem para a sua aprendizagem. Ainda assim, não devemos entender que esta experiência “rivaliza” com a aprendizagem formal, até porque, ao se complementarem, podem convergir na resposta às exigências da utilização das novas tecnologias e do mercado de trabalho, que reclamam uma aprendizagem contínua na procura de informações e de soluções e o aperfeiçoamento rápido e autónomo de aptidões (Demo, 2009).

O estudo etnográfico realizado na UMa por Correia (2011), permitiu observar como os estudantes utilizam os computadores e, especialmente, a *internet*, como ferramentas de estudo e, por conseguinte, de aprendizagem. Observou-se que esses recursos são frequentemente utilizados para fins para além da aprendizagem formal, com destaque para a importância da comunicação *online* em várias formas. Isso levou a uma análise do papel da comunicação na aprendizagem e na formação e manutenção de comunidades que aprendem juntas.

Efetivamente, a comunicação desempenha um papel crucial nas situações de ensino e aprendizagem, especialmente na relação entre professores e alunos. Essa comunicação pode ocorrer de forma direta, quando estão no mesmo espaço e tempo, ou ser mediada e multimédia, utilizando tecnologias de comunicação. A comunicação

multimédia (comunicação onde as pessoas usam as tecnologias para interagir), impulsionada pelas novas tecnologias, torna-se ainda mais relevante quando não há coincidência de tempo e/ou distância entre professores e alunos. Além da interação interpessoal direta ou mediada, ocorre também uma relação entre os utilizadores e as novas tecnologias multimédia, que desempenham um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem (Correia, 2011).

Evidencia-se, assim, que os elementos principais da comunicação multimédia educacional são os emissores e os recetores, ou seja, os professores e os alunos; as tecnologias multimédia; a mensagem; o documento multimédia e o contexto. Em última análise, a aprendizagem é condicionada pela comunicação educativa que está exposta à atitude dos professores e dos alunos em relação aos media e às características dos referidos elementos da comunicação multimédia. Não menos importante é o impacto que a interação tem na aprendizagem. Esta pressupõe um sentido bidirecional de troca de informação entre os indivíduos e/ou as máquinas, podendo ocorrer dentro ou fora dos ambientes de educação formal. Embora esta interação possa ser facilitadora da aprendizagem, não devemos confundi-la com a verdadeira comunicação multimédia educativa (Correia, 2011).

As interações nas aplicações multimédia são condicionadas pelas limitações da máquina, que atualmente não permitem comparar a interação utilizador-máquina com a comunicação multimédia interpessoal e mediada. Os programas interativos desenvolvidos para simular diálogos com o utilizador podem promover a troca de informações e aprendizagem. Esta interação utilizador-máquina difere da comunicação interpessoal nos processos de ensino e aprendizagem. A capacidade das máquinas de estabelecer esse tipo de diálogo como uma relação comunicativa com o utilizador é uma característica de grande importância do ponto de vista educacional. A natureza dessa relação e as funções atribuídas, quer ao aluno quer ao meio, determinam a teoria de aprendizagem na qual os programadores baseiam as suas aplicações (Correia, 2011).

A interatividade dos programas multimédia deve complementar a comunicação multimédia educativa em situações de ensino e aprendizagem, não a substituir. Idealmente, a interatividade dos sistemas deve integrar-se na comunicação multimédia entre professores e alunos, enriquecendo e reforçando-a para facilitar a aprendizagem. Dentro do ambiente de ensino formal, professores e alunos podem comunicar com pessoas de outros ambientes por meio de redes e interagir com sistemas multimédia distantes. Portanto, o poder dos sistemas interativos multimédia deve ser aproveitado para

promover uma verdadeira comunicação multimédia entre professores e alunos e apoiar aprendizagens significativas (Correia, 2011).

As aplicações multimédia podem ser classificadas em fechadas e abertas. As aplicações fechadas são aquelas que podem ser utilizadas, mas não modificadas, sendo a maioria das disponíveis no mercado. Já as aplicações abertas permitem a interação com os conteúdos e possibilitam a sua modificação, garantindo uma participação mais ativa e criativa do utilizador, permitindo que ele se torne autor, criador e emissor. Estas aplicações incentivam a aprendizagem construtivista e significativa, possibilitando que o utilizador se familiarize com modelos de comunicação que não o limitam ao papel de recetor (Correia, 2011).

Os projetos educativos que envolvem aplicações multimédia interativas requerem um profundo entendimento das diversas formas de aprendizagem e de como a integração de diferentes linguagens e interatividade pode aumentar significativamente o potencial do material de aprendizagem. Dado que é impossível para o designer conhecer totalmente as experiências prévias de aprendizagem e os estilos individuais de aprendizagem de cada aluno, bem como as suas disposições subjetivas para a aprendizagem, a intervenção dos professores é crucial. Além da qualidade didática dos materiais de ensino, a aprendizagem significativa também depende das disposições subjetivas de cada aluno em cada situação. Portanto, é o professor quem melhor pode avaliar o potencial educacional do material multimédia e identificar as disposições subjetivas mais adequadas para a aprendizagem (Correia, 2011).

3.7.1. Tecnologias de informação e comunicação

A discussão sobre revolução científica e revolução tecnológica tem gerado ampla literatura e debate, com diferentes interpretações e abordagens. No entanto, a abordagem histórica destaca a interdependência entre ciência e tecnologia, culminando no conceito de "tecnociência" como a fusão dos dois termos, sugestão de Heidegger (1980, citado por Correia, 2011), a partir da Filosofia da Tecnologia. Diversos autores afirmam que o desenvolvimento das tecnologias atuais depende do progresso dos conhecimentos científicos, e, reciprocamente, o conhecimento científico é influenciado pelo avanço tecnológico. Ambos são moldados por fatores históricos, conhecimento e circunstâncias específicas que facilitaram o desenvolvimento científico e tecnológico. Esta declaração evidencia a importância fundamental que a tecnologia e a ciência têm no mundo

contemporâneo. Isto também explica a relação entre tecnologia e sociedade, como parte da evolução das ferramentas para controlar o ambiente. Embora na linguagem comum "técnica" e "tecnologia" sejam usadas como sinónimos, há uma distinção concetual. A técnica concentra-se na prática e na precisão, enquanto a tecnologia abrange conhecimento teórico e prático.

Correia (2011, p. 22) refere que deveremos ter em conta três definições que explicam a amplitude e a complexidade do termo tecnologia, nomeadamente a) o artefacto físico ou máquina; b) o conjunto de conhecimentos, processos e sistemas de organização e o controlo e c) as redes organizadas ou um conjunto de espaços por onde flui algo significativo para o homem que, no essencial, se chama informação. Defende, ainda, que a tecnologia seja, ou tenha a pretensão de ser, o meio pelo qual o homem substitui o seu ambiente natural por um ambiente tecnológico, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI. Isso resulta numa mudança de perceção e valorização do meio ambiente, onde o ambiente tecnológico muitas vezes é considerado mais atraente, especialmente para os jovens.

É no contexto da chamada terceira revolução industrial e revolução informacional que as novas tecnologias de informação e comunicação, geralmente abreviadas como TIC, emergem, potencializadas na década de 1990 (Centro Universitário de Volta Redonda [UniFOA], 2021; Tamilselvan et al., 2012). A expressão TIC foi usada pela primeira vez em 1997 por Dennis Stevenson (Stevenson, 1997; Tamilselvan et al., 2012) e podem ser entendidas como o conjunto de recursos tecnológicos que, utilizados de forma integrada e ampla, permite a produção, o acesso, a manipulação, o armazenamento e a comunicação de informação. Neste sentido, podemos afirmar que as TIC assentam na conjugação da tecnologia computacional ou informática com a tecnologia das telecomunicações, como, por exemplo, os computadores, os *softwares*, as câmaras fotográficas, os telemóveis ou a *internet* (Tamilselvan et al., 2012; UniFOA, 2021).

A história humana reflete a importância da aquisição, criação e transmissão de conhecimento para o desenvolvimento social, associando o desenvolvimento da civilização ao desenvolvimento do conhecimento, tornando-se a tecnologia a principal forma de criar artefatos úteis para as exigências da sociedade. Neste sentido, as TIC são vistas como catalisadoras da mudança tecnológica e da emergência de uma nova globalização económica, política, social e cultural, especialmente na contemporaneidade. A sociedade da informação surge como uma resposta das ciências humanas para lidar com essas mudanças, destacando a importância de controlar a intencionalidade

tecnológica para beneficiar a maioria, evitando que se torne um instrumento de poder de alguns (Correia, 2011).

O seu potencial é explorado em diversos setores da sociedade, como, por exemplo, na indústria, no comércio, na economia, na comunicação ou na educação (Stevenson, 1997; Tamilselvan et al., 2012; UniFOA, 2021). Efetivamente, as TIC podem ser utilizadas para fins educativos, nomeadamente para apoiar e melhorar a aprendizagem dos alunos e desenvolver ambientes de aprendizagem interativos (Fino & Sousa, 2003). Leigamente, quando nos referimos às TIC, por defeito, associamos à inovação tecnológica ou à inovação nos processos de produção de bens ou serviços. Porém, nem sempre as TIC são sinónimo de inovação, nomeadamente nos processos de ensino e aprendizagem (Fino & Sousa, 2003). Como nos refere a UNESCO (2023), atualmente ainda não existe evidência sólida e imparcial sobre o impacto das TIC na educação, inclusive se forem inadequadas ou excessivas podem ter um impacto negativo. Este é um debate urgente, até porque as mudanças decorrentes do uso das TIC são desiguais, maiores em alguns contextos do que noutros, variando com o nível socioeconómico do país e da comunidade, com a aceitação e as capacidades de cada professor e com o nível de educação.

Ao longo das últimas décadas, as TIC na educação vieram, de um modo geral, esbater a dificuldade no acesso à informação (rádio, telefone, televisão, *internet*). No entanto, ainda assim, verificam-se desigualdades nesse acesso, nomeadamente em populações com menor capacidade financeira. Por outro lado, o aumento exponencial dos conteúdos *online* não é acompanhado da devida regulamentação para o controle da segurança, da qualidade ou da diversidade desses mesmos conteúdos. Contudo, graças a esse melhor acesso à informação, temos observado alguns resultados positivos, baixos a moderados, em algumas aprendizagens nalguns contextos (UNESCO, 2023).

São evidentes as rápidas mudanças nas TIC que pressionam os sistemas educativos a se adaptarem. Efetivamente, tem havido um esforço por parte dos países em introduzir TIC nos seus sistemas educativos e, conseqüentemente, em definir e priorizar competências digitais que querem ver nos currículos e nos padrões de avaliação. No entanto, o foco tem de ser o processo e os resultados da aprendizagem e não as contribuições digitais que, em muitas situações, apenas promovem a mudança da folha de papel para os monitores e das canetas para os teclados, com elevados custos para os orçamentos nacionais, para o bem-estar dos aprendizes e para o planeta (UNESCO, 2023).

No âmbito da PC, a comunicação é uma componente fundamental no planeamento, na resposta e na recuperação de desastres. Uma comunicação eficaz pode prevenir um desastre ou diminuir o seu impacto, por outro lado, uma comunicação ineficaz pode causar um desastre ou agravar os seus efeitos (Fidalgo, 2018; Huston, et al., 2014). Neste sentido, as TIC são fundamentais para o apoio à decisão (Gaspar, 2020; Huston, et al., 2014; Saramagaio, 2019) e para criar comunidades resilientes, como referiu a então Secretária de Estado da Administração Interna, Patrícia Gaspar (2020), salientando o salto tecnológico das últimas duas décadas, decisivo no apoio à decisão operacional. Realçou, ainda, que em vinte anos passamos da informação recebida de duas em duas horas em Excel e que chegava por fax, para os atuais ecrãs com informação digital e ao minuto. Na verdade, as novas ferramentas digitais são hoje instrumentos fundamentais para melhorar todo o sistema de PC, nomeadamente nas suas dimensões de prevenção, de sensibilização, de informação ao público e de resposta e preparação das comunidades (Gaspar, 2020).

Várias são as TIC que contribuem para a produção, o acesso, o armazenamento e a comunicação de informação e que, consequentemente, apoiam a gestão e a tomada de decisão no âmbito da PC. Destes, destacam-se os sistemas informáticos como os de geo-informática (por exemplo, sistemas de posicionamento global, mapeamento digital ou sistemas de informação geográfica, entre outros) ou os de captura e transmissão eletrónica de informações de locais remotos (por exemplo, estações meteorológicas automáticas remotas ou sensores de deteção automatizada, entre outros). Os principais benefícios passam pela deteção imediata e avaliação de risco, pela observação de parâmetros biofísicos e socioeconómicos e pela gestão do apoio à decisão (Saramagaio, 2019).

A ANEPC utiliza sistemas informáticos, sustentados com o uso das TIC, em três grandes áreas, nomeadamente as tecnologias da informação e comunicação, a monitorização dos recursos operacionais e a avaliação da organização e do desempenho operacional (ANEPC, 2020). Assim, podemos dar como exemplos de sistemas informáticos, no âmbito da PC portuguesa, o sistema integrado de atendimento e despacho de emergência médica (SIADEM), o sistema de apoio à decisão operacional (SADO), o SIRESP-GL, o MacFire ou o sistema de informação geográfica de apoio à adaptação às alterações climáticas e gestão de operações (SIG) (Saramagaio, 2019). O "FEB Monitorização" (Força Especial de Bombeiros) é uma ferramenta tecnológica que informa em tempo real sobre o histórico de incêndios, a intensidade dos mesmos, a

matéria combustível conhecida, as condições meteorológicas, os meios de combate disponíveis mais próximos ou o número de residentes, as atividades económicas e infraestruturas (escolas, hospitais, pontos de água). Outros recursos tecnológicos como câmaras, para além da imagem, indicam a temperatura, a velocidade do vento e a humidade no local onde estão inseridas (Marcelino, 2021).

Atendendo à importância fundamental da comunicação no âmbito da RRD, é importante desenvolver e melhorar o processo de comunicação nas diferentes fases do processo de gestão de riscos, envolvendo (participação ativa) as comunidades locais e adequando os instrumentos de comunicação, não só ao tipo de risco, mas, também, às especificidades das mesmas. Assim, promovemos uma melhor resposta da comunidade nas diferentes etapas da gestão de riscos e, consequentemente, a sua resiliência ao risco (Fidalgo, 2018).

Com o significativo desenvolvimento das TIC, surgiram vários tipos de recursos (imagens, texto, animação, som e vídeo), que apoiam os processos cognitivos (Sejati et al., 2019), nomeadamente aplicações (programas de *software* presentes em dispositivos móveis, como nos telemóveis, nos *tablets* ou nos computadores) que podem ser utilizadas no processo de aprendizagem (que se pretende interativa) sobre catástrofes (jogos educativos ou aplicações que simulam salvamentos ou combates a incêndios), embora poucos professores as utilizem, ou por não as conhecerem ou por não terem tempo suficiente para as utilizarem (Subarno & Dewi, 2022). Porém, as TIC podem ajudar a concretizar conceitos mais abstratos, sendo que, mobilizadas em interatividade com o contexto privilegiado de aprendizagem (comunidade), apoiam fortemente o processo de mobilização de conhecimentos e, simultaneamente, estimulam o envolvimento do aprendiz no seu processo de aprendizagem, promovendo ambientes de aprendizagem construtivistas (Sejati et al., 2019).

Quanto à EpPC em Portugal, verificamos que as instituições que assumem a responsabilidade de promover uma cultura de segurança ou de proteção civil, utilizam as TIC, sobretudo como forma de armazenamento de informação, permitindo o seu acesso (*online*) e consequente comunicação, procurando sensibilizar um vasto público-alvo (sociedade civil). Neste sentido, recorrem a computadores, à *internet* e a meios audiovisuais. Passamos a dar alguns exemplos.

A DGE, na página da *internet* alusiva à educação para a cidadania, nomeadamente no domínio risco (<https://cidadania.dge.mec.pt/dominios>), disponibiliza uma série de material didático, para consulta e *download*, procurando contribuir para a promoção do

conhecimento do conceito de risco no âmbito da PC e desenvolver uma cultura de segurança, fundamentada em atitudes e comportamentos de prevenção, de minimização e de autoproteção perante os riscos naturais, tecnológicos e mistos. Este domínio pode ser complementado pelos domínios da segurança rodoviária e da segurança, defesa e paz. Efetivamente, também divulga (<https://www.dge.mec.pt/recursos-pedagogicos>) outros recursos pedagógicos transversais e complementares.

A ANEPC disponibiliza na sua página oficial da *internet* (<https://prociv.gov.pt/pt/home/>) documentação variada para consultar e efetuar *download*. Aborda temáticas como o sistema de proteção civil, a prevenção e preparação, a educação para o risco (onde disponibiliza o Referencial de Educação para o Risco) ou os incêndios em edifícios.

A ENB, através da sua página oficial na *internet* (<https://www.enb.pt/index.php>), disponibiliza diverso material multimédia com conteúdos e recursos técnico-pedagógicos para suporte a todos os cursos que ministra e diferentes materiais didáticos para iniciativas de sensibilização junto da sociedade civil. Porém, possui um centro de simulação e realidade virtual para apoio à formação e ao aperfeiçoamento de competências de gestão de operações de resposta a emergências. Neste, simulam exercícios em ambiente de realidade virtual (XVR Simulation Software), em diferentes cenários operacionais e de complexidade variável. O ambiente virtual permite treinar a tomada de decisão perante cenários, cuja complexidade técnica e risco para a segurança dos próprios operacionais não permitem a sua reprodução em ambiente real (por exemplo, incêndios urbanos, incêndios industriais, acidentes com matérias perigosas, acidentes multivítimas, entre outros).

3.7.2. Redes sociais

Uma rede pode ser definida como o conjunto de entidades (muitas vezes referidas como atores ou nós), e o conjunto de laços ou conexões que representam o tipo de relacionamento entre elas, como, por exemplo, as redes de computadores, as redes elétricas ou as redes sociais, e funcionam com base no princípio de que pessoas, grupos, sistemas ou entidades podem conectar-se para criar um todo integrado, sendo que as alterações dentro da rede têm efeitos em cascata no todo (Grosser & Borgatti, 2013; Siemens, 2005). Atualmente, podemos assumir como exemplos de redes sociais, entendidas como plataformas *on-line* que permitem que indivíduos ou grupos de pessoas

se conectem, interajam e compartilhem conteúdos, interesses e atividades em comum, facilitando a comunicação e a partilha de informações entre os utilizadores (Boyd & Ellison, 2007), o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter*, o *LinkedIn*, o *TikTok*, o *Snapchat*, o *WhatsApp*, o *Pinterest* ou o *YouTube*, entre outros. Estas redes podem ser acedidas através de uma variedade de dispositivos, como, por exemplo, computadores (*desktops* ou *laptops*), smartphones e tablets (Huston et al., 2014).

George Siemens no artigo "*Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*", que publicou em 2005, introduz o conceito de conectivismo como uma teoria de aprendizagem relevante para a era digital. Atendendo ao contexto e aos desafios da era digital, Siemens (2005) argumenta que a quantidade de informações disponíveis está a aumentar exponencialmente e os avanços tecnológicos estão a alterar a forma como acedemos e compartilhamos informação, defendendo que as teorias de aprendizagem tradicionais, como o behaviorismo, o cognitivismo e o construtivismo, podem não ser suficientes para entender e facilitar a aprendizagem neste novo contexto digital. Na perspetiva do autor, a aprendizagem é um processo que ocorre em ambientes nebulosos, onde os elementos centrais não estão inteiramente sob o controle do indivíduo. A aprendizagem (definida como conhecimento acionável) pode residir fora de nós mesmos (dentro de uma organização ou de uma base de dados), está focada na conexão de conjuntos de informações especializadas e as conexões que nos permitem aprender mais são mais importantes do que o nosso estado atual de conhecimento.

Como nos refere Siemens (2005), o conectivismo é baseado na ideia de que a aprendizagem ocorre através de redes de conexões, emergindo princípios tais como: a aprendizagem e o conhecimento residem na diversidade de opiniões; a aprendizagem é um processo de conexões especializadas ou fontes de informação; a aprendizagem pode residir em aparelhos não humanos; a capacidade de saber mais é mais crítica do que o que se sabe atualmente; é necessário nutrir e manter as conexões para facilitar a aprendizagem contínua; a capacidade de ver conexões entre campos, ideias e conceitos é uma capacidade essencial; o conhecimento preciso e atualizado é a intenção de todas as atividades de aprendizagem conectivistas; a tomada de decisão é em si um processo de aprendizagem (a escolha do que aprender e o significado das informações recebidas é vista através das lentes de uma realidade em mudança, que embora exista uma resposta certa agora, ela pode estar errada amanhã devido a alterações no meio informativo que afetam a decisão).

O conectivismo acaba por ter implicações em todos os aspetos da vida. No entanto, focando-nos na aprendizagem, emergem aspetos como (Siemens, 2005): a gestão e a liderança, no sentido em que a gestão e a mobilização de recursos para alcançar os resultados desejados é um desafio significativo, assim como a inovação; a capacidade de uma organização promover, nutrir e sintetizar os impactos de diferentes visões da informação é fundamental para a sobrevivência da economia do conhecimento; as principais organizações de media estão sendo desafiadas pelo fluxo de informações aberto, em tempo real e bidirecional, como, por exemplo, através dos blogs; a gestão do conhecimento pessoal em relação à gestão do conhecimento organizacional; o design de ambientes de aprendizagem.

À medida que o conhecimento continua a crescer e a evoluir, o acesso ao que é necessário saber é mais importante do que o que o se sabe atualmente. Levando ao limite, como nos refere Siemens (2005, p. 8), “*The pipe is more important than the content within the pipe.*” Nesta perspetiva, a capacidade de aprender o que precisamos para amanhã é mais importante do que o que sabemos hoje, daí a importância de nos mantermos conectados para mais rapidamente obtermos informação. Neste sentido, os aprendizes são vistos como nós, numa rede em que se conectam com outras pessoas ou recursos, onde o conhecimento está distribuído por várias fontes, incluindo sistemas de informação e ambientes de aprendizagem. Neste contexto, entender e saber conectar-se a diversas fontes de informação é uma capacidade crucial, assim como a competência para filtrar, sintetizar e entender informações para uma aprendizagem eficaz na era digital (Siemens, 2005).

Efetivamente, o conectivismo é impulsionado pela compreensão de que as decisões se baseiam em fundamentos que mudam rapidamente, que as novas informações são continuamente adquiridas, que a capacidade de fazer distinções entre informações importantes e não importantes é vital, assim como a capacidade de reconhecer quando é que novas informações alteram o cenário com base em decisões tomadas no passado. Na realidade, o que o autor defende é que os aprendizes precisam de desenvolver capacidades de pesquisa e de avaliação da informação, para além de saberem como se conectar com outras pessoas e fontes de conhecimento, e valoriza a autonomia do aprendiz, enfatizando a importância das redes sociais e tecnológicas na formação do conhecimento e nas práticas educacionais contemporâneas. Assinala como principais críticas e desafios associados ao conectivismo, as questões da validade, da confiabilidade e da acessibilidade da informação disponível nas redes (Siemens, 2005).

Duke et al., (2013) afirmam que atendendo à rápida evolução tecnológica que provocou mudanças nos processos educativos ao longo dos anos, os educadores procuraram aprender a incorporar essas mudanças para maximizar a aprendizagem, que depende da colaboração entre os membros da comunidade de aprendizagem. Estas socializações conectivistas ajudam o aprendiz a estruturar (cognitivismo) e a criar significado a partir do que é observado e vivenciado (construtivismo), estabelecendo assim padrões reconhecíveis para usar em situações futuras (conectivismo). Também reconhecem que com uma população tão diversificada é necessária uma seleção igualmente diversificada de técnicas de ensino e que o conectivismo acaba por oferecer essa diversidade através de uma variedade de redes, ajudando as novas gerações a colaborar para encontrar soluções para um número cada vez maior de questões. Admitem, igualmente, que o conectivismo acabou por forçar os educadores a olhar para o que está a ser feito na educação digital e a repensar, a debater e a filosofar sobre como cada parte se encaixa, avaliando continuamente como cada nova geração aprende no que diz respeito ao ensino e ao currículo, servindo para manter elevados padrões na educação. No entanto, concluem que o conectivismo, embora seja importante e válido, é uma ferramenta a ser utilizada no processo de aprendizagem para a instrução ou para o currículo, e não como uma teoria de aprendizagem independente, até porque é sempre necessário um estudo estruturado utilizando as teorias de aprendizagem existentes para adquirir o conhecimento básico para um dado campo específico (Duke et al., 2013).

A estas conclusões, Goldie (2016) acrescenta que é pouco provável que exista uma teoria única que explique a aprendizagem através das redes sociais e tecnológicas. Assume mesmo que o conectivismo fornece princípios pedagógicos úteis, mas requer mais desenvolvimento e testes, no contexto de outras teorias, antes de poder ser considerada útil a nível educativo. Segundo este autor, os educadores ainda têm um papel importante a desempenhar na aprendizagem em rede *on-line*.

Neste sentido, Langridge (2023) afirma que existe pouca ou nenhuma investigação que apoie esta teoria e que mesmo os seus defensores de longa data começam a distanciar-se dela. Efetivamente, de um modo geral, esta teoria é mal compreendida por professores e teóricos educacionais. Parece haver consenso de que, embora a epistemologia conectivista seja incorreta por várias razões, pedagogicamente acaba por fornecer informações sobre como a aprendizagem deve ser abordada na era digital.

Atendendo à realidade atual em que, efetivamente, passamos muito do nosso tempo conectados, recorrer às redes sociais como estratégia de apoio à EpPC pode

possibilitar uma comunicação mais célere, eficaz e inclusiva na consciencialização comunitária quanto à prevenção, mitigação, preparação, resposta e recuperação de situações adversas, nomeadamente na RRD e promoção da resiliência. Porém, este recurso deverá ser responsabilmente utilizado, uma vez que está exposto a vários desafios, não só técnicos, como, por exemplo, o processamento e análise de grande volume de dados, mas também éticos, como, por exemplo, a disseminação de informações falsas ou a necessidade de garantir a privacidade e a segurança dos utilizadores das redes sociais e das informações nelas partilhadas (Alexander, 2013; Lam et al., 2023). Na realidade, ainda é necessária uma maior investigação para ultrapassarmos estes desafios e garantir que os dados recolhidos das redes sociais são válidos e confiáveis para uma efetiva gestão de desastres (Lam et al., 2023).

No entanto, se devidamente utilizadas, as redes sociais podem ser úteis, não só para as comunicações de emergência ou alertas em tempo real, mas também para consciencializar as pessoas sobre medidas de RRD (prevenção, preparação, resposta e recuperação); para promover o compromisso comunitário envolvendo os diferentes atores nas discussões sobre segurança e PC; para monitorizar os relatos e as solicitações de ajuda e melhor coordenar os recursos para responder a situações de emergência; para recolher e analisar o *feedback* das pessoas e os seus sentimentos durante e após os desastres; para organizar redes de apoio e solidariedade entre os membros da comunidade; para discutir as causas e implicações sociopolíticas e científicas e a responsabilidade pelos eventos (Alexander, 2013; Dufty, 2012; Huston et al., 2014; Lam et al., 2023; Räsänen et al., 2020; Yuan et al., 2021).

Efetivamente, as TIC, como a *internet*, ampliaram o alcance das nossas interações para além das limitações geográficas das comunidades tradicionais, mas o aumento do fluxo de informação não elimina a necessidade de comunidade. Na verdade, expande as possibilidades da comunidade e apela a novos tipos de comunidades baseadas na prática partilhada, como é o exemplo das comunidades de prática (Wenger, 2015). De um modo geral, as redes sociais podem ajudar na RRD, na gestão das emergências e no desenvolvimento comunitário, ou seja, a construir a resiliência da comunidade aos desastres (Dufty, 2012).

3.8. A aprendizagem social para o exercício comunitário

Como já referimos anteriormente, existe investigação e literatura com o foco no desenvolvimento, na implementação e na avaliação de atividades de RRD, porém, de um modo geral, centram-se no currículo, nos métodos de ensino ou nos programas de atividades de RRD, descorando o processo de aprendizagem daqueles que estão envolvidos nessas atividades. Atendendo a esta evidência, urge consolidar o argumento de que as teorias de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de atividades eficazes de RRD (Kitagawa, 2017; 2020).

No estudo que procurou relacionar as atividades de RRD com as perspectivas e teorias de aprendizagem, Kitagawa (2020) concluiu que existem duas linhas principais de investigação que relacionam as atividades de RRD à aprendizagem, ambas no contexto da aprendizagem social. Uma, sobretudo com origem no campo da gestão ambiental, que evidencia que os estudos de RRD que se referem à aprendizagem social estão a aumentar, particularmente no que diz respeito à RRD baseada na comunidade e nas abordagens participativas. No entanto, no âmbito da aprendizagem social, ainda subsistem algumas questões que devem ser mais bem exploradas, nomeadamente que tipo de aprendizagem ocorreu, em que medida, entre quem, quando e como (Reed et al., 2010). Neste sentido, a investigação sobre as atividades de RRD como aprendizagem deverá fornecer maior clareza sobre o conceito. Como nos afirmam Reed et al., (2010)

We argue that to be considered social learning, a process must: (1) demonstrate that a change in understanding has taken place in the individuals involved; (2) demonstrate that this change goes beyond the individual and becomes situated within wider social units or communities of practice; and (3) occur through social interactions and processes between actors within a social network (p. 1).

Efetivamente, um esclarecimento sobre o que entendemos por aprendizagem social “could enhance our ability to critically evaluate outcomes and better understand the processes through which social learning occurs. In this way, it may be possible to better facilitate the desired outcomes of social learning processes.” (Reed et al., 2010, p. 1).

A outra linha de investigação, enfatiza a aprendizagem social construtivista, que contrariando os modelos convencionais, baseados na transmissão de conhecimentos do especialista para o não especialista, propõe uma nova moldura para as atividades de RRD

que permite a interação e a colaboração recíprocas entre as duas partes. Deste contexto emerge claramente uma prática colaborativa na construção de comunidades de prática, contribuindo para aumentar a motivação dos não especialistas para participar nas atividades e o sentimento de propriedade (Kitagawa, 2019; 2020). Neste sentido, atendendo à atual evidência, existe potencial para uma educação baseada em abordagens participativas e comunitárias (Kitagawa, 2021). Voltaremos a este assunto mais adiante (subcapítulo 3.10).

Na realidade, a aprendizagem também depende dos sistemas mais amplos e interdependentes dos quais o aprendiz faz parte, como, por exemplo, para além da escola, a família e a comunidade onde está inserido, os sistemas sociais, a governação e as políticas, assim como a cultura (GADRRRES, 2022; 2023). Efetivamente, a aprendizagem dos indivíduos dá-se pela sua interação com o meio social onde está inserido, fruto do processo de interiorização de significados sociais e da cultura, encontrando soluções em comum acordo e considerando as circunstâncias do contexto (Moll, 1996; Vygotsky, 1991).

Aquando da exploração que fizemos sobre a PC como dimensão da segurança comunitária (subcapítulo 1.2), quanto aos conceitos de cultura de segurança ou de PC, preparação (*everyday-life preparedness / culture of disaster preparedness*) e resiliência comunitária, com contributos na procura de soluções para uma adesão efetiva das pessoas às medidas de RRD, emergiu a inevitável dinâmica comunitária, contexto onde todos nós existimos e interagimos. Neste âmbito, faz sentido evocar a aprendizagem do sujeito em constante interação com o seu meio, atendendo ao contexto histórico da cultura da sua comunidade e das suas relações, ambicionando o desenvolvimento da capacidade para resolver problemas, por exemplo perante situações de perigo, e para a adoção de comportamentos protetores.

Aquando da pesquisa sobre a importância das redes sociais na EpPC, para nós é importante destacar que, neste mundo globalizado e pós-moderno, é crucial “estar conectado” (o que permite, também, estar em constante interação com o meio) para uma efetiva operacionalização da EpPC, nomeadamente aquando do planeamento e implementação das estratégias/atividades educativas. Assim, pelo explorado, partilhamos da opinião de Kitagawa (2020) quando refere que o conectivismo tem relevância para as atividades de RRD do século XXI. Neste sentido, julgamos que o conectivismo poderá ser útil como uma ferramenta para auxiliar a operacionalização da EpPC, mas mobilizada

através das teorias de aprendizagem e não como uma teoria de aprendizagem por si mesma.

3.9. A Teoria Histórico-Cultural e o contexto de aprendizagem

Vygotsky foi um psicólogo/pedagogo que investigou as funções psicológicas superiores, entendidas como exclusivas do ser humano e de difícil observação, como, por exemplo, a percepção, a atenção voluntária, a memória, as emoções, o pensamento, a linguagem, a resolução de problemas e o comportamento. Estas assumem diferentes formas, atendendo ao contexto histórico da cultura e das suas relações (natureza histórica do processo de interiorização das funções mentais superiores) (Moll, 1996).

Da crítica histórica que fez à psicologia de então, centrada nas divisões atomísticas no seu campo de estudo (procurando perceber as características do todo através da análise das características dos seus elementos), emerge a proposta no estudo dialético, ou seja, o sujeito em constante interação com o seu meio (contexto). Inicia-se, assim, nas primeiras décadas do século XX na União Soviética, uma série de estudos científicos liderados por Vigotsky que culminaram na Teoria Histórico-Cultural (Moll, 1996).

Vigotsky criticava o facto das concepções sobre a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento se reduzirem a três posições teóricas: a) o comportamento humano ser entendido, apenas, como reativo (modelo estímulo-resposta); b) que o mundo social extrai, não cria, o que já existe (inatismo das faculdades psicológicas), ou seja, a criança (aprendiz) vem ao mundo já com uma série de características, conhecimentos e condutas não aprendidas (inatas) e c) que as funções mentais superiores são resultado da acumulação de mecanismos psicológicos primitivos (concepção reducionista da psicologia). Neste cenário, estaríamos perante um sujeito passivo no processo de aprendizagem (abordagem reducionista e atomística). Contrariando, como denominava, esta “crise” da psicologia com as suas pesquisas, Vygotsky procurou caracterizar, através de uma análise holística, os aspetos do comportamento humano e de como essas características se geraram ao longo da história humana (filogenia) e se desenvolvem durante a vida de uma pessoa (ontogenia) (Moll, 1996).

O centro da atenção da teoria histórico-cultural é o estudo das funções psicológicas superiores. Nesta teoria a atividade mental é compreendida como exclusiva do ser humano e resultado da aprendizagem social, fruto do processo de interiorização de

significados sociais e da cultura, assim como das relações sociais. Neste sentido, entende-se o desenvolvimento mental como um processo socio-genético (Vygotsky, 1991).

Segundo esta teoria, o desenvolvimento do indivíduo resulta de um processo sócio-histórico, onde se enfatiza o papel da linguagem e da aprendizagem. A sua principal questão é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o contexto onde está inserido (Vygotsky, 1991). Neste sentido, defende Vygotsky (1991) que as funções cognitivas surgem em dois níveis no desenvolvimento cultural do aprendiz, ou seja, a nível social (interpsicologicamente), onde as funções mentais existem na interação com o meio e com o outro (por exemplo as crianças com os adultos) e, à medida que estes processos são interiorizados, passam a existir no interior do aprendiz (intrapsicologicamente), ou seja, a nível individual (Vygotsky, 1991). Neste contexto, a apropriação do conhecimento acontece quando o aprendiz interioriza ou aprende determinada informação ou conceito e é capaz de utilizar esse conhecimento de forma independente (Vygotsky, 1991).

A mediação surge nesta teoria como o conceito central para a compreensão do desenvolvimento humano como um processo sócio-histórico, no qual uma série de aptidões são culturalmente transmitidas. Neste sentido, o conhecimento resulta da mediação feita por outros sujeitos, ou seja, a construção do conhecimento é enfatizada na interação mediada por várias relações. Nestas relações, enquanto sujeito do conhecimento, o aprendiz tem acesso mediado aos objetos, através de partes do real, operacionalizadas pelos sistemas simbólicos e instrumentos culturais de que dispõe (o discurso, a alfabetização, entre outros) (Vygotsky, 1991).

No entanto, importa salientar que a aprendizagem começa muito antes de as crianças frequentarem a escola, ou seja, qualquer situação de aprendizagem escolar tem uma história prévia. Por exemplo, antes de aprender matemática a criança já lidou com noções de adição, de subtração ou de divisão. A diferença é que a aprendizagem escolar está voltada para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico. Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança. Assim, para além da pura sistematização, a aprendizagem escolar produz algo novo no desenvolvimento da criança, emergindo, assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que será, provavelmente, o mais significativo contributo de Vygotsky para a educação (Moll, 1996), através do qual procura esclarecer esse tal “algo novo” (Vygotsky, 1991).

Sendo que um dos focos da teoria é identificar as relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem, não podemos limitar-nos à determinação de níveis de desenvolvimento e, por outro lado, a aprendizagem deve ser relacionada com o nível de desenvolvimento da criança. Neste sentido, devemos determinar dois níveis de desenvolvimento (Vygotsky, 1991): o nível de desenvolvimento real, que é o nível atual de desenvolvimento do aprendiz, determinado pela sua capacidade atual de resolver problemas individualmente, resultado de ciclos de desenvolvimentos já concluídos, ou seja, significa o que o aprendiz já consegue fazer por si só; e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes. Assim, a ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Deste modo, definem-se as funções que ainda não amadureceram, mas que atualmente estão em estado “embrionário”, ou seja, em processo de maturação. Neste sentido, o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente e, por sua vez, a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1991).

No entanto, há que atender que o desempenho assistido é o nível máximo a que um aprendiz, de momento, pode atingir, e que este revela os comportamentos que estão em vias de emergir. Mas se persistimos num desempenho independente, apenas para descobrir em que nível de desenvolvimento a criança está, o que sabe e o que pode fazer, então as capacidades que estão prestes a emergir nunca emergirão. Efetivamente, se a competência que se pretende desenvolver está fora da ZDP o aprendiz ignora-a ou usa-a incorretamente. Neste sentido, importa que o professor registre os tempos, as ideias, as atividades ou as atividades cooperativas que têm o efeito desejado na aprendizagem (Vygotsky, 1991). Daqui emerge a necessária capacidade de observação do professor que, observando as respostas ou reações do aprendiz, conhecerá se a sua intervenção está enquadrada com a ZDP, pois isso permite-lhe monitorizar este desenvolvimento e, adequando as suas intervenções, assistir o aprendiz no desenvolvimento de ferramentas mentais mais elevadas, dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, expandindo-as. O que, efetivamente, se ambiciona é que aquilo que hoje é a zona de desenvolvimento proximal, amanhã seja a zona de desenvolvimento real (Vygotsky, 1991).

Como nos diz Vygotsky (1991), a escola é o lugar por excelência onde o processo de ensino-aprendizagem se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional. Neste contexto, o professor interfere explicitamente no processo, mas de um modo

diferente das situações informais onde o aprendiz aprende por imersão num ambiente cultural. Logo, é papel do professor estimular avanços nos aprendizes, nomeadamente interferindo na sua ZDP.

Ainda segundo a teoria histórico-cultural, o processo de ensino-aprendizagem deve estar alicerçado em problemas que desafiem os aprendizes a procurar soluções fundamentadas na partilha dos conceitos quotidianos e nas pesquisas realizadas através do trabalho cooperativo. Neste sentido, verificamos a importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo, que é essencial no processo de desenvolvimento, através de uma intervenção deliberada desses membros da cultura (Vygotsky, 1991).

Assim, à luz da teoria histórico-cultural, o professor tem um papel fundamental no planeamento de cenários educativos que promovam a aprendizagem, entendidos como aqueles que requerem uma elaboração ativa para que haja apropriação, aplicação e reestruturação do conhecimento. Neste sentido, o professor coordena e orienta os aprendizes, ajudando-os a superar os obstáculos que eventualmente surgem no processo de construção do saber através da mediação direta, tornando-se parte ativa e integrante da interação social que visa a construção do conhecimento. Por seu lado, o aprendiz não é meramente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com os outros aquilo que o seu grupo social produz, tal como os valores, a linguagem e o próprio conhecimento (Vygotsky, 1991).

Segundo Vygotsky (1991), à luz do conceito de ZDP, a imitação não pode ser entendida apenas como um processo mecânico, uma vez que uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento. Por exemplo, se o professor usar material concreto para resolver um problema o aprendiz entende, mas se utilizar processos matemáticos superiores, o aprendiz não compreenderá a solução, por muitas vezes que o copie. Por essa razão, é fundamental atender à ZDP que permite antecipar a necessária aprendizagem para um adequado desenvolvimento. Isto é, a boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento. Efetivamente, como nos diz Vygotsky (1991), a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando o aprendiz interage com o seu meio e em cooperação com os seus pares, uma vez interiorizados esses processos tornam-se aquisições independentes.

Resumindo, podemos afirmar que a criação de conceitos espontâneos ou quotidianos, desenvolvidos no decorrer das interações sociais (aptidões culturalmente transmitidas), diferenciam-se dos conceitos científicos adquiridos através do ensino,

entendido como parte de um sistema organizado de conhecimentos (intervenção pedagógica intencional), considerando que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizagem, ou seja, o desenvolvimento progride mais lentamente do que a aprendizagem (a aprendizagem lidera e condiciona o desenvolvimento) (Vygotsky, 1991).

Os pressupostos da teoria histórico-cultural rompem com o modelo da escola fabril institucionalizado (centrado no ensino, nos conteúdos e igual para todos) e evocam à inovação pedagógica para uma efetiva aprendizagem (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz). Para tal, também é fundamental um espírito crítico e novas culturas escolares com ambientes de aprendizagem interativos (Fino, 2016).

Como nos refere Correia (2011), a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento (em vez de absorção), pois o conhecimento é construído com base nas próprias percepções e conceções que o aprendiz tem do mundo, objetivando o desenvolvimento de conceitos e a compreensão, o que nos remete para uma perspectiva construtivista da aprendizagem, que requer motivação, aprendizagem autodirigida (envolvimento ativo do aprendiz no processo de aprendizagem) e um foco sobre o contexto social, cultural e histórico da aprendizagem. Na verdade, uma aprendizagem significativa deve ser orientada para a tarefa, nomeadamente para as práticas sociais das comunidades, ou seja, o conhecimento é construído condicionado pelo ambiente onde a aprendizagem é vivenciada (Correia, 2011).

Efetivamente, é transversal à maioria das teorias contemporâneas sobre a aprendizagem que a aprendizagem significativa requer uma tarefa significativa, e que as tarefas mais significativas (alicerçadas num processo de ensino-aprendizagem que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional) são aquelas que emergem ou são simuladas a partir de um contexto real, levando ao desenvolvimento do aprendiz (Vygotsky, 1991).

Sucintamente, podemos afirmar que a teoria histórico-cultural é uma abordagem teórica que destaca a importância do contexto social e cultural na formação do pensamento e do desenvolvimento humano. Desta teoria sobressaem conceitos como (Vygotsky, 1991; Moll, 1996):

- a ZDP, que se refere à diferença entre o nível de desenvolvimento atual de uma criança e o nível de desenvolvimento potencial, que pode ser alcançado com a mediação de um adulto mais competente ou de pares mais habilidosos. A ZDP destaca a importância da interação social e da mediação na aprendizagem;

- a mediação, sobre a qual se argumenta que o desenvolvimento humano é mediado por ferramentas e instrumentos culturais, como linguagem, símbolos, instrumentos e sistemas de representação. Esses mediadores culturais facilitam a interiorização de conhecimento e habilidades, transformando a natureza do pensamento humano;
- a interiorização / apropriação, referindo-se ao processo pelo qual as atividades sociais e culturais externas são interiorizadas pelos indivíduos, tornando-se parte de sua estrutura cognitiva interna. Por exemplo, a linguagem externa inicialmente usada para a comunicação externa é interiorizada como linguagem interna para a autorregulação do pensamento;
- a cultura e o contexto social, enfatizando-se que o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto cultural específico. As práticas culturais, valores, crenças e normas influenciam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas;
- a aprendizagem socio-histórica, sobre a qual se argumenta que a aprendizagem é um processo social e histórico, moldado pelas interações sociais, pela cultura e pelas práticas sociais compartilhadas dentro de uma comunidade.

A Teoria Histórico-Cultural tem implicações significativas para a prática educacional, enfatizando, como já vimos anteriormente, a importância do ensino colaborativo, da interação social, do diálogo, da mediação e do uso de ferramentas culturais na promoção do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem significativa (Moll, 2002), fundamentais para a EpPC e respetiva promoção da cultura de PC.

3.10. Construtivismo crítico e as aprendizagens significativas

Vários são os aspetos centrais do construtivismo crítico que impulsionam a rutura com o modelo da escola fabril e que estimulam ambientes de aprendizagem emergentes e inovadores. Neste paradigma, a realidade é entendida como o conhecimento partilhado pelas pessoas que socialmente constroem o mundo. Neste sentido, as pessoas são seres sociais e constroem-se a partir de contextos histórico-culturais, acumulando referências do tempo em que vivem e dos lugares onde interagem (Kincheloe, 2006; Vygotsky, 1991).

Assim, são importantes para a epistemologia do conhecimento, os seus processos de construção, individuais e coletivos, assim como os produtos desse conhecimento que estão interligados. Deste modo, o envolvimento dos sujeitos na interpretação, construção e validação de múltiplos conhecimentos em diferentes lugares é a dimensão nuclear do

processo de ensino-aprendizagem (Kincheloe, 2006; Vygotsky, 1991), sendo que o processo de investigação mantém a inter-relação da produção com a validação do conhecimento (Kincheloe, 2006).

Com este paradigma emerge a fundamental ação crítica como dimensão para a validação social do conhecimento, implicando a inter-relação da experiência pessoal com o conhecimento acadêmico (Kincheloe, 2006; Vygotsky, 1991). Neste sentido, atribuem-se significados nos grupos onde os indivíduos se encontram e moldam a visão multirreferencial do mundo em que vivem, ou seja, a produção de saberes críticos atinge uma dimensão democrática (Kincheloe, 2006; Martins, 2004). Efetivamente, o construtivismo crítico contrapõe-se ao objetivismo racionalista do currículo transmissivo (o institucionalizado modelo da escola fabril centrado no ensino, nos conteúdos e igual para todos) e evoca à inovação pedagógica para uma aprendizagem efetiva (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz), caracterizando-se pela pluralidade e heterogeneidade (Kincheloe, 2006; Martins, 2004; Vygotsky, 1991). Deste modo, os teóricos construtivistas críticos defendem a adoção de saberes não validados pelo conhecimento objetivista, subvertendo as perspectivas e criando alternativas para uma maior liberdade dos aprendizes no seu processo de aprendizagem, nomeadamente dando-lhes ação e promovendo a sua posição crítica (Kincheloe, 2006; Martins, 2004).

Assim, na área da educação, ciente do modo como o poder manipula a consciência individual e social das pessoas, o paradigma construtivista crítico procura um sistema de significados para um novo olhar sobre os contextos, emergindo, deste modo, a consciência da complexidade do mundo. Efetivamente, os acontecimentos são mais complexos do que percecionados à primeira vista, uma vez que são parte de processos em constante mudança. Neste sentido, o conhecimento que se vai construindo é moldado pela posição do aprendiz, não sendo menos verdade que a percepção de um fenómeno se altera quando se muda o contexto (Kincheloe, 2006; Martins, 2004).

Daqui depreende-se que o cerne do termo complexidade traz confusão, incerteza e desordem (Martins, 2004) e, na verdade, a construção de um conhecimento autodirigido sobre a realidade que envolve as pessoas, advém de uma consciência sobre o lugar da incerteza e da ambiguidade dentro de cada uma (Kincheloe, 2006). Só deste modo se consegue um pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza e o mistério do real (Martins, 2004). Assim, acreditando que a diferença é fundamental para a evolução humana, os construtivistas críticos procuram diferentes abordagens para ver e fazer pedagogia (Kincheloe, 2006), rejeitando o reducionismo que limita as dimensões

criativas das pessoas retirando-lhes a subjetividade e a especificidade dos contextos nos seus processos de construção do conhecimento (Fino, 2016; Kincheloe, 2006; Martins, 2004). Na verdade, um currículo reducionista fraciona a leitura do mundo e impede as experiências humanas particulares (Fino, 2016; Kincheloe, 2006).

Verificamos, assim, que os pressupostos do paradigma construtivista crítico rompem com o modelo da escola fabril institucionalizado e apontam para ambientes de aprendizagem emergentes (interativos e centrados nos processos de aprendizagem de cada aprendiz) para uma efetiva aprendizagem. Para tal, também é fundamental um espírito crítico e novas culturas escolares com ambientes de aprendizagem interativos (Fino, 2020; Jonassen, 2000), promotores de processos de mudança conscientes e críticos, de natureza complexa e multidimensional, ou seja, de inovação pedagógica (Fonseca, 2021; Kincheloe, 2006).

As ferramentas cognitivas (mediadores da aprendizagem) podem ter um papel fundamental na estimulação de novas formas de pensamento e raciocínio na ZDP, ou seja, a zona entre as atuais capacidades e as capacidades potenciais dos aprendizes. Neste contexto, o professor deve estimular avanços no aprendiz, nomeadamente interferindo na sua ZDP, promovendo a reorganização funcional da cognição recorrendo, por exemplo, a tecnologias simbólicas. Deste modo, o aprendiz reorganiza as formas pelas quais representa o que sabe e se estas estiverem dentro da sua ZDP, então a aprendizagem será significativa (interiorização) (Jonassen, 2000; Vygotsky, 1991). Podemos, então, afirmar que recorrendo a ferramentas cognitivas, entendidas como ferramentas de reflexão e representação do conhecimento, estimula-se o pensamento crítico do aprendiz e, em última análise, promovemos uma aprendizagem construtiva (Jonassen, 2000).

Com enfoque no processo de aprendizagem do indivíduo, mas trabalhando o coletivo, é fundamental a escolha da abordagem adequada e dos métodos de ensino-aprendizagem, atendendo ao contexto, ao currículo, ao programa, aos conteúdos e ao próprio aprendiz, que se poderá envolver e aceitar participar ativamente no processo, assumindo a responsabilidade da sua aprendizagem (autodirigida), dependendo do próprio método usado pelo mediador (educador, professor, docente) (Jonassen, 2000).

Inovação implica necessariamente mudança, ou seja, a inovação pedagógica pressupõe uma rutura com as práticas institucionalizadas e não apenas uma evolução de tais práticas (Fino, 2020; Fonseca, 2021). Dependendo de uma rede de fatores, como o ambiente social e organizacional, a própria escola, o docente ou o aprendiz, a mudança inovadora é de natureza complexa, não sendo linear é imprevisível e até problemática,

necessitando de tempo para se concretizar (Fonseca, 2021). Tal contexto condiciona a tão desejada inovação pedagógica mais abrangente e de espírito crítico, de rutura com o ainda atual paradigma fabril, ambicionando novas culturas escolares promotoras de ambientes de aprendizagem interativos, nomeadamente colocando a matemática no centro dos processos heurísticos dos aprendizes, levando-os a aprendizagens para lá do expectável (saberes não validados pelo conhecimento objetivista), através de processos mais autónomos, e com o papel do professor cada vez mais periférico, como proposto por Papert (Fino, 2020; Fonseca, 2021).

Podemos, então, concluir que os construtivistas críticos argumentam que o conhecimento não é uma cópia direta da realidade, mas sim uma construção mental do aprendiz, moldada pelas interações entre a mente e o ambiente. Ao contrário do construtivismo clássico, que tende a enfatizar a construção do conhecimento de forma mais passiva, o construtivismo crítico destaca a importância do papel ativo do sujeito na construção de significados e na interpretação da realidade, reconhecendo que a mente humana é limitada e subjetiva, e que o conhecimento é sempre relativo ao contexto e às experiências individuais. Neste sentido, enfatiza-se a natureza social e histórica do conhecimento, argumentando que as construções mentais dos indivíduos são influenciadas pelas interações sociais e pelas estruturas de poder presentes na sociedade. Portanto, esta abordagem reconhece a importância das questões políticas, culturais e ideológicas na produção e validação do conhecimento. Em resumo, o construtivismo crítico dá-nos uma visão dinâmica e reflexiva do processo de construção do conhecimento, enfatizando a participação ativa dos sujeitos na sua elaboração e a influência dos contextos sociais e culturais nesse processo.

Neste sentido, vários são os exemplos que procuram trazer inovação ao ambiente de aprendizagem, nomeadamente o que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional. Assim, à luz do que temos vindo a explorar neste subcapítulo, nomeadamente a perspetiva construtivista crítica, e atendendo a que uma aprendizagem significativa e permanente exige abordagens de ensino e aprendizagem a nível cognitivo (Jonassen, 2000; Vygotsky, 1991) e promotoras do desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes, nomeadamente valorizando a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (Fonseca, 2021; Kincheloe, 2006), há esperança de que, através de uma cidadania ativa na educação, apoiada pelas TIC, a atual comunidade escolar afirme a importância de não se negligenciar a especificidade, a diferença, a pluralidade e as múltiplas narrativas próprias da nova cultura pós-moderna

que tem vindo a emergir (Fino & Sousa, 2003; Sousa, 2003). Neste sentido, ainda é possível uma educação democrática e promotora da cidadania responsável e ativa neste mundo pós-moderno (Giroux, 1983; Sousa, 2012; 2017; 2018; 2020), nomeadamente no âmbito da PC.

Focando-nos no construtivismo social, que entende o conhecimento como uma produção social baseada em interações sociais e experiências do aprendiz com outras pessoas no seu ambiente, o desenvolvimento do pensamento e do comportamento de um indivíduo é influenciado pelas trocas sociais e culturais durante a sua educação. Nesta perspetiva, a aprendizagem é um processo social e cultural facilitado por trocas e interações e aprender é mais do que apenas adquirir novas informações, envolve tornar-se parte de uma comunidade de aprendizagem. Esta comunidade é específica do contexto e enfatiza a colaboração como essencial para alcançar resultados de aprendizagem significativos e de qualidade (Lave & Wenger 1991).

Neste sentido, Lave e Wenger (1991) desenvolveram a teoria da “*situated learning*” através da “*legitimate peripheral participation (LPP)*” nas “*communities of practice*”. Segundo estes autores,

Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community.

(Lave & Wenger 1991, p. 29).

O foco é a organização da prática social em que ocorre a aprendizagem e não propriamente o currículo ou a pedagogia. A aprendizagem resulta da relação com as comunidades sociais, passando da participação periférica para a participação plena. Sendo que a legitimidade da participação reside nas formas de pertença à comunidade.

Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which

newcomers become part of a community of practice. (Lave & Wenger 1991, p. 29).

Neste contexto, “*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.*” (Wenger, 2015, p. 2).

Uma comunidade de prática não é apenas um clube de amigos ou uma rede de conexões entre pessoas, tem uma identidade definida por um domínio de interesse comum. A adesão a esta comunidade é cultivada através da participação ativa e do compromisso. As metodologias enfatizam o envolvimento proativo para facilitar a participação ativa e a aprendizagem dos seus membros. Numa comunidade de prática, os seus membros colaboram ao longo do tempo, partilhando ideias e estratégias para resolver problemas e inovar. Apoiam-se mutuamente, partilham informações e constroem relações que melhoram a aprendizagem mútua. O foco está no coletivo, onde os membros mais experientes auxiliam os membros novatos na aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades. As interações neste ambiente estimulam processos de desenvolvimento e contribuem para o crescimento cognitivo (Wenger, 2015).

Wenger (2015) afirma que as primeiras aplicações de comunidades de prática foram na formação de professores e que há uma onda crescente de interesse nestas atividades de desenvolvimento profissional entre pares. Mas no setor da educação, a aprendizagem não é apenas um meio para atingir um fim, é, também, o produto final. A perspetiva das comunidades de prática é, portanto, relevante a este nível. Porém, nas escolas, mudar a teoria da aprendizagem é uma transformação muito mais profunda que, inevitavelmente, levará mais tempo.

Neste sentido, a perspetiva das comunidades de prática pode afetar as práticas educativas em três dimensões (Wenger, 2015):

- *Internally. How to organize educational experiences that ground school learning in practice through participation in communities around subject matters?*
- *Externally. How to connect the experience of students to actual practice through peripheral forms of participation in broader communities beyond the walls of the school?*

- *Over the lifetime of students. How to serve the lifelong learning needs of students by organizing communities of practice focused on topics of continuing interest to students beyond the initial schooling period? (p. 6).*

Nesta perspectiva, a escola não é o único ou o principal local de aprendizagem. Não é um ambiente isolado onde os alunos adquirem conhecimentos para serem utilizados externamente. Em vez disso, a escola é vista como parte integrante de um ecossistema de aprendizagem mais amplo. Nesta visão, a escola, a sala de aula e as sessões de formação ainda têm importância, mas devem servir a aprendizagem mais ampla que ocorre naturalmente no ambiente dos aprendizes. O foco está na integração na educação formal de experiências e contextos da vida real, reconhecendo que a aprendizagem se estende muito para além dos ambientes educacionais tradicionais (Wenger, 2015).

Sumariamente, as abordagens baseadas no construtivismo social redefinem o conceito de aprendizagem de forma distinta das outras perspectivas. A aprendizagem é vista como social, cultural e comunitária, emergindo de um interesse comum, e ocorre através das interações e cooperações no grupo, promovendo um sentimento de pertença e identidade entre os seus membros. O coletivo é priorizado em detrimento dos interesses individuais e a distinção entre especialistas e aprendizes tende a ser eliminada (Lave & Wenger 1991; Wenger, 2015).

No âmbito da EpPC, as atividades de RRD baseadas no construtivismo social estão a expandir-se devido à crescente ênfase em abordagens comunitárias (“*bottom-up*”) ou participativas na construção partilhada de conhecimentos e práticas de RRD (Kitagawa, 2019b). Tendencialmente, os estudos com o foco na comunidade e na participação são projetos de intervenção financiados por governos, doadores, investigadores, empresas ou a combinação entre eles e, embora os estudos nem sempre refiram explicitamente o construtivismo social, é possível identificar as suas características específicas nas atividades desenvolvidas no âmbito de RRD, nomeadamente os membros da comunidade com um domínio de interesse comum e a LPP na formação de comunidades de prática (Kitagawa, 2020).

Atendendo a que a gestão do risco de desastres baseada na comunidade é uma forma de analisar os riscos e organizar a gestão do risco de desastres (prevenção/mitigação dos riscos, preparação, resposta/resiliência, recuperação/resiliência) pelas comunidades locais, a chave para o seu sucesso reside na manutenção do interesse e da motivação para a gestão do risco de desastres a nível comunitário (GADRRRES, 2018).

Assim, parece que faz sentido que na implementação de atividades de RRD, nomeadamente através da EpPC, se recorra a uma abordagem baseada no construtivismo social.

3.11. Educação compreensiva para a proteção civil

Desenvolvido a partir do trabalho de defesa da segurança escolar nas décadas de 1990 e 2000 em articulação com a *Asia Coalition for School Safety* e aprovado pelos ministros da educação do Sudeste Asiático em 2012, a GADRRRES apresenta-nos a CSSF, que é muito mais abrangente do que apenas a educação para a RRD. Desde então, foi adotada e adaptada por autoridades educativas de cerca de sessenta países e por organizações intergovernamentais regionais na Ásia, no Pacífico, na América Latina e nas Caraíbas (GADRRRES, 2022).

A GADRRRES, constituída em 2013, é uma plataforma composta por Agências das Nações Unidas, Agências não governamentais internacionais, principais organizações humanitárias e de desenvolvimento e organizações do setor privado a nível global e, em alguns casos, a nível regional através de afiliadas regionais. Defende e apoia os direitos das crianças, a resiliência e a sustentabilidade no setor da educação, assumindo um papel humanitário, de desenvolvimento e de construção da paz. A sua missão é garantir que, em todas as instalações de ensino, as crianças e os colaboradores do setor da educação estejam protegidos de todos os perigos, dentro e ao longo do caminho para as escolas, e que as escolas promovam a cultura de segurança e resiliência. Neste sentido, pretende-se fortalecer a coordenação global e regional, o desenvolvimento de capacidades e o impacto coletivo da *Comprehensive School Safety* (CSS); advogar a CSS; melhorar o conhecimento global sobre a gestão da informação, dos recursos e da evidência para uma CSS (GADRRRES, 2023).

Atendendo aos crescentes riscos com que nos deparamos, nomeadamente as crianças e os alunos em todo o mundo, em 2020, a GADRRRES encetou uma atualização da CSSF, objetivando o reforço da colaboração e o impacto coletivo dos diferentes atores envolvidos nos processos de planeamento da educação, culminando com o lançamento da *CSSF 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*. Alinhada com os ODS da ONU e restantes quadros globais para os direitos e proteção das crianças e adotando uma abordagem que inclui perigos de origem natural, tecnológica e mista e as ameaças quotidianas, ou seja, “*all-hazards, all-risks*”, esta CSSF objetiva providenciar

orientações estratégicas, aos responsáveis e aos seus parceiros, promotoras do acesso seguro, equitativo e contínuo a uma educação de qualidade para todos (GADRRRES, 2022).

The CSSF outlines that risk reduction and resilience building require a comprehensive approach that encompasses a “whole of society” and “all-hazards” approach.”, (...) “School safety is central to furthering the goals of sustainable development, disaster risk reduction and resilience, climate action, conflict and violence prevention, and humanitarian response” (pp. 1-2).

Fica evidente, através da investigação e da experiência, que é fundamental a participação das crianças e dos jovens em todas as dimensões do planeamento para o futuro. Neste sentido, exige-se uma abordagem abrangente englobando toda a sociedade e atendendo a todos os perigos, para uma efetiva redução dos riscos e desenvolvimento da resiliência. Esta abordagem é, manifestamente, a mais adequada para identificar e gerir de forma sustentável as barreiras que podem condicionar o acesso equitativo das crianças a uma educação segura, contínua e de qualidade. Os desafios são enormes para os responsáveis pelo setor da educação que enfrentam os efeitos agravados dos múltiplos perigos anteriormente descritos. Atendendo a que estes podem causar impactos permanentes no desenvolvimento das crianças e das sociedades e que são sentidos de forma diferente devido ao género, à deficiência ou às desigualdades sociais, é fundamental agirmos imediatamente (GADRRRES, 2022).

Para a operacionalização dos seus objetivos a GADRRRES alicerça-se numa “*all-hazards approach*”, sustentada por duas importantes teorias de mudança que orientam os seus esforços como Aliança:

- o modelo socio-ecológico, que enfatiza as ligações entre a criança, a família, a escola, a comunidade e a sociedade em geral;
- a abordagem de impacto coletivo, que exige o envolvimento de múltiplas partes interessadas na prossecução de uma agenda comum, medidas de sucesso acordadas, partilha de atividades que se reforçam mutuamente e comunicação constante.

Na operacionalização da CSSF 2022-2030, há que atender a que esta objetiva fornecer orientações estratégicas aos responsáveis do setor da educação e aos seus parceiros para promoverem o acesso seguro, equitativo e contínuo a uma educação de

qualidade para todos. Oferecendo uma abordagem holística para lidar com os riscos, garante a segurança das populações, dos sistemas e dos programas de educação e proteção infantil (GADRRRES, 2022).

Tendo em conta que este modelo é estruturante para a compreensão de como podemos promover um ambiente seguro e resiliente de uma comunidade escolar aprendente, nomeadamente através da educação incrementada na escola em estreita harmonia com o seu contexto comunitário, vamos explaná-lo sucintamente. Então, no que à sua estrutura diz respeito (Figura 5 – imagem da fonte original), a CSSF tem quatro componentes principais, incluindo uma base transversal e três pilares que se cruzam. Cada pilar é diferenciado por propósitos específicos, conjuntos de intervenientes, responsabilidades e estratégias.

Figura 5. *Structure of the Comprehensive School Safety Framework*



Nota. GADRRRES (2022, p. 3). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*.

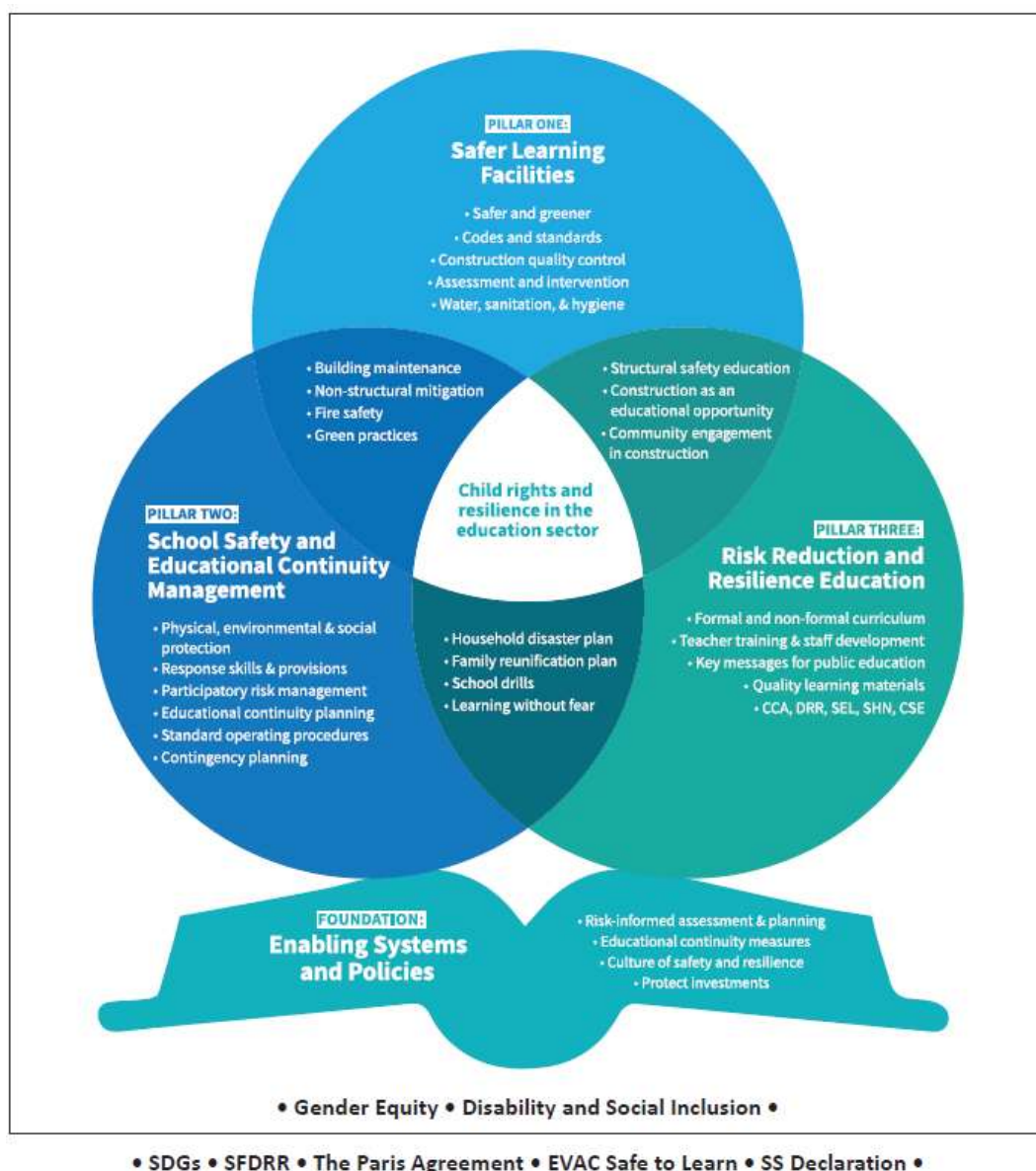
Em termos gerais, a base da CSSF (Figura 6 – imagem da fonte original) procura incrementar a capacitação dos sistemas e políticas destinadas a promover a segurança, a saúde e o bem-estar de toda a comunidade escolar, a definir medidas eficazes para manter a continuidade das atividades educacionais, a proteger os investimentos no setor da educação e a promover uma cultura de segurança e resiliência, alinhando-se com (GADRRRES, 2022):

- *Convention on the Rights of the Child 1989*
- *Sustainable Development Goals 2015-2030*

- *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*
- *The Paris Agreement*
- *Education for Sustainable Development 2030*
- *INSPIRE Seven Strategies for Ending Violence Against Children*
- *Safe Schools Declaration (on protecting education in armed conflict)*
- *Inter-agency Network for Education in Emergencies Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*
- *Core Commitments for Children in Humanitarian Action*
- *Minimum Standards for Children Protection in Humanitarian Action*
- *Health Emergency and Disaster Risk Management Framework*
- *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace (p. 2).*

Na procura de uma educação mais abrangente, segura e resiliente, analisando o CSSF (Figura 6), verificamos que no pilar 1 – infraestruturas de aprendizagem mais seguras – a abordagem é feita tanto às instalações escolares novas quanto às existentes, priorizando a construção de infraestruturas seguras e ecológicas. Para as novas instalações, é fundamental a seleção do local, o projeto e a construção para garantir segurança contra as várias ameaças, melhorando a qualidade da educação e protegendo a saúde da comunidade educativa. Para as instalações existentes, o enfoque vai para a identificação e priorização de reparações, adaptações ou substituições, além da manutenção dos ambientes de aprendizagem. Este pilar foca os objetivos da educação resiliente e da sustentabilidade ambiental, garantindo a segurança e a acessibilidade, incluindo o desempenho estrutural, a segurança não estrutural, a infraestrutura inclusiva e os equipamentos de segurança, água, saneamento e higiene.

Figura 6. *The Comprehensive School Safety Framework*



Nota. GADRRRES (2022, p. 4). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*.

Dos vários responsáveis principais, identificados para a operacionalização deste pilar, referimos os decisores políticos e governamentais, os gestores de infraestruturas e outros que financiam, planeiam, constroem e regulamentam as infraestruturas escolares e/ou participam nos planos de recuperação, por exemplo, após uma emergência ou desastre. Aqui podem incluir-se as autoridades de educação, as autoridades de planeamento e desenvolvimento de obras públicas, de gestão de desastres, de proteção civil, entre outras. Porém, outros atores também são importantes neste pilar,

nomeadamente, e entre outros, os parceiros intersectoriais da área da saúde, das infraestruturas, do uso da terra, do género, da inclusão e da proteção da criança, os académicos, os investigadores e os estudantes de pós-graduação nas áreas relacionadas com a qualidade, segurança e inovação das infraestruturas, bem como com a política e o planeamento.

No pilar 2 - segurança escolar e gestão da continuidade educativa – é priorizado o planeamento equitativo para garantir a saúde, a segurança e o bem-estar da comunidade educativa, visando a continuidade educacional sustentada no planeamento e na operacionalização de uma avaliação abrangente do risco de todas as ameaças, bem como na prevenção e redução do risco, preparação para a resposta e recuperação. Enfatiza-se o desenvolvimento de capacidades de antecipação, de absorção, de adaptação e de transformação para a resiliência através da participação significativa das populações afetadas e da prestação de contas às mesmas. Daqui sobressaem temáticas como a proteção física, ambiental e social, as competências e disposições de resposta, a gestão participativa do risco, o planeamento da continuidade educativa, os procedimentos operacionais e o planeamento de emergência.

Como principais responsáveis, para além dos dirigentes do setor da educação, destacamos toda a comunidade escolar, assim como os prestadores de serviços responsáveis pela gestão de instalações ou até de programas educativos. Dos outros atores importantes neste pilar, destacamos os investigadores que trabalham na área do clima, da redução do risco de desastres, da proteção das crianças, dos direitos das crianças, entre muitos outros, que divulgam práticas com base em evidências e geram evidências com base na prática, apoiando um planeamento flexível com base em previsões.

Já no pilar 3 – educação para a redução do risco e para a resiliência – procura-se criar oportunidades de aprendizagem para que crianças, funcionários e pais desenvolvam a resiliência a nível individual e comunitária perante os diversos riscos. Isto inclui a gestão de risco de desastres, as mudanças climáticas, a promoção da saúde, a proteção infantil, a prevenção da violência e dos conflitos, assim como a sua resolução, a coesão social e o bem-estar psicossocial. Para tal, são fundamentais o currículo formal e não formal, a formação de professores e o desenvolvimento do pessoal e os materiais pedagógicos de qualidade.

Neste pilar, como principais responsáveis, destacam-se os dirigentes pelo setor da educação a nível público ou privado, que contribuam para o desenvolvimento de conteúdos para o currículo, tanto a nível nacional como a nível regional, as entidades

formadoras de professores, antes e durante o exercício da profissão, e os organismos com responsabilidades no desenvolvimento curricular. Outros atores importantes também se podem destacar, no entanto, referimos os investigadores na área da redução do risco de desastres e do clima, os gestores de desastres, os profissionais da área da comunicação ou os profissionais da área da proteção da criança.

Porém, e embora aqui quiséssemos destacar a importância da investigação, existe uma série de possíveis atores importantes e transversais a todos os pilares e que contribuem para a operacionalização da CSSF (GADRRRES, 2022):

- redes de grupos de educação em emergências, de proteção da criança e outros clusters de resposta humanitária ou grupos de trabalho para a educação de pessoas refugiadas;
- organizações não governamentais internacionais e organizações governamentais internacionais que se preocupam com a segurança escolar;
- organizações não governamentais e organizações da sociedade civil nacionais, incluindo mulheres, jovens, grupos de defesa dos direitos das pessoas com deficiência ou grupos de jovens que se preocupam com a segurança escolar;
- entidades formadoras de professores, professores, líderes de movimentos juvenis e voluntários;
- organizações comunitárias, tais como comissões de proteção da criança, associação de professores e encarregados de educação, clubes de alunos, organizações lideradas por jovens, educadores de pares, organizações de pessoas com deficiência, entre outras;
- financiadores da resposta humanitária e do desenvolvimento do setor da educação;
- parceiros intersectoriais na gestão de desastres, proteção da criança, água e saneamento, saúde e nutrição infantil, saúde pública, TIC, etc..

No entanto, para uma análise mais completa, temos de atender às zonas de sobreposição dos pilares que nos orientam quanto às responsabilidades chave interdependentes. Assim, da zona de sobreposição dos pilares 1 (infraestruturas de aprendizagem mais seguras) e 2 (segurança escolar e gestão da continuidade educativa), emergem a manutenção e a melhoria dos sistemas estruturais, não estruturais, de segurança contra incêndios e de comunicações, para garantir a segurança e a continuidade educativa; a manutenção e melhoria das instalações e orientações relativamente à água, saneamento e higiene, adotando uma abordagem inclusiva e sensível ao género; a prevenção e o controlo das infeções nas instituições de ensino através de sistemas de

aquecimento, refrigeração e ventilação, bem como através da limpeza e do saneamento e das medidas de distanciamento social (quando exigível); a implementação de intervenções inteligentes do ponto de vista climático para possibilitar a conservação da água e da energia e a gestão dos resíduos, evidenciando-se práticas ecológicas.

Na zona de sobreposição dos pilares 2 (segurança escolar e gestão da continuidade educativa) e 3 (educação para a redução do risco e para a resiliência), sobressai a importância de praticar regularmente exercícios escolares para assegurar a preparação para os riscos previstos; de planejar e aplicar procedimentos para a prevenção da separação de famílias e para a reunificação familiar segura; de promover a segurança do agregado familiar e o planeamento da resiliência; de ensinar a prevenção e a resposta à violência; de reforçar as medidas de resiliência a nível do sistema e de continuidade da aprendizagem; de melhorar a segurança no trajeto de ida e volta para a escola.

No que diz respeito à zona de sobreposição dos pilares 1 (infraestruturas de aprendizagem mais seguras) e 3 (educação para a redução do risco e para a resiliência), surgem como fundamentais o ensino técnico e profissional para a segurança estrutural e não estrutural das infraestruturas; a construção como uma oportunidade educativa, com o envolvimento da comunidade; as medidas de implementação da escola ecológica.

Finalmente, na zona de sobreposição dos três pilares edificam-se os direitos das crianças e a resiliência no setor da educação, metas máximas da CSSF.

Neste contexto, a GADRRRES (2023) propõe a *GADRRRES 2023-2025 Strategy*, que, focada no alcance dos ODS pelos Estados, atende aos eventos que podem limitar o acesso à educação segura, inclusiva e de qualidade e às oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, como os desastres, as emergências, os choques e tensões associadas a perigos naturais, tecnológicos e mistos, as alterações climáticas, os conflitos e a violência, que têm impactos destrutivos nos sistemas educativos. Assim, há que se concentrar nos mais vulneráveis, construindo e transformando os sistemas educativos para que se tornem mais resilientes e respondam aos desafios contemporâneos, garantindo o direito à educação (GADRRRES, 2023), não sendo tarefa fácil, até porque

Realising the right to education means building and transforming education systems that are resilient and responsive to contemporary challenges, notably the impact of climate change and other emerging risks. It implies focusing on those at the greatest risk of being left behind (p. 1).

Neste sentido, há que concertar esforços entre todos os envolvidos.

A *GADRRRES 2023-25 Strategy* é fundamentada em desenvolvimentos recentes no GADRRRES, como a adoção da CSSF 2022-2030 e o alargamento da Aliança, bem como a avaliação de impacto coletivo do GADRRRES. Pretende traduzir os principais objetivos do GADRRRES em prioridades de ação até 2025, assegurando a consistência e a complementaridade das atividades, além de maximizar o impacto da ação coletiva dos membros (GADRRRES, 2023).

As crianças e os jovens, titulares de direitos, acabam por ser os principais destinatários do esforço que os responsáveis realizam em prol do desenvolvimento sustentável e do clima e da redução do risco de desastres e de conflitos. No entanto, não devem ser entendidas como vítimas indefesas, uma vez que há muitas medidas que se podem tomar com vista a envolvê-las plenamente como participantes nestes processos. Efetivamente, as crianças e os jovens podem atuar como agentes de mudança no seu contexto familiar e comunitário e, ao fim ao cabo, social. Neste sentido, para lidar com a crescente incerteza dos contextos de risco, é pertinente uma governação adaptativa e a nível de toda a sociedade, incluindo o setor de educação, atendendo a que a redução do risco é um assunto que diz respeito a todos, exigindo uma abordagem que envolva toda a sociedade. Porém, a tomada de decisão sobre as novas questões e desafios que se colocam à educação durante períodos de crise, nomeadamente os prolongados, têm de ser apoiadas pela investigação (GADRRRES, 2022; 2023).

Fica evidente que promover um ambiente seguro, protetor e resiliente no setor da educação, privilegiando os direitos das crianças, mas também de toda a comunidade escolar, que se quer resiliente e aprendente, através da CSSF (zona de sobreposição de todos os pilares), é muito mais do que educar para a RRD. O foco principal não poderá continuar a centrar-se sobretudo na identificação das vulnerabilidades e a redução dos riscos coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radiológicos, biológicos, químicos ou industriais), mas terá de, cada vez mais, se inquietar com os fenómenos sociais, por exemplo as migrações e os refugiados que podem levar ao tráfico de pessoas às mãos de organizações criminosas, os conflitos e a violência (castigos físicos e humilhantes, abuso, negligência e exploração, violência entre pares, violência sexual e de género, *ciberbullying*, violência *online*, conflitos civis e militares, violência de gangues, ataques a escolas, a alunos e a funcionários, utilização militar de instalações, recrutamento de

PARTE II – METODOLOGIA

Capítulo IV - Metodologia da Investigação

4.1. Fundamentos metodológicos

O processo investigativo em educação exige congruência e interação permanente entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas que constituem dimensões fulcrais neste processo. Assim, emerge a pertinência do investigador delimitar epistemologicamente o paradigma de investigação adotado e analisar os fundamentos teóricos e práticos das metodologias e técnicas de investigação que emanam desse paradigma. Implícita neste processo está a certeza de que toda a investigação se enquadra num conjunto de condicionantes espaciais, temporais, sociais e históricas que justificam as suas opções metodológicas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004).

Neste sentido, é fundamental clarificar a implicação do investigador, definir a questão e os objetivos de investigação e delimitar o campo de estudo. Assim, ficam reunidas as condições para o investigador definir e argumentar adequadamente as suas opções metodológicas.

4.1.1. Implicação do investigador

Qualquer investigação parte de “...uma situação considerada como problemática... que causa uma inquietação, e que (...) exige uma explicação ou pelo menos uma melhor compreensão do fenómeno observado.” (Fortin, 1999, p. 48). Dificilmente a necessidade de estudar uma problemática surge repentinamente e, efetivamente, o domínio de investigação emergiu lentamente na mente do investigador graças ao seu envolvimento e experiência profissional neste âmbito (Fortin, 1999).

Como já fomos verificando, aquando do enquadramento concetual, a problemática da EpPC também diz respeito à construção cívica e seu desenvolvimento na comunidade, através da promoção de uma cultura de PC (Amaro, 2020; Lopes & Amaro, 2020). Assim, enfatizando os valores da cidadania ativa, ambiciona-se uma sociedade resiliente e com uma cultura de PC. No entanto, para tal, é fundamental reconhecer o papel principal da educação no desenvolvimento comunitário, aliando a formação à investigação.

A escolha desta problemática foi fortemente influenciada pelo percurso académico e pela experiência profissional do investigador. Licenciado em enfermagem,

especialista e mestre em enfermagem comunitária, ao longo dos nove anos (1999 a 2008) que prestou e geriu cuidados (em contexto de cuidados de saúde primários), desenvolveu vários projetos de intervenção comunitária, protegendo e promovendo a saúde e prevenindo a doença e as suas complicações, recorrendo à educação para a saúde. Estes projetos eram implementados em diferentes contextos da comunidade, nomeadamente em escolas, e a prevenção de acidentes e os primeiros socorros eram problemáticas trabalhadas. É de referir que neste período cumpriu o serviço militar obrigatório (janeiro a junho de 2000), sendo o responsável pela instrução em saúde no Regimento de Guarnição número três do Funchal e pela elaboração do manual de instrução da especialidade de socorrismo.

Enquanto docente no ensino superior politécnico da Escola Superior de Saúde (ESS) da UMa (de 2008 até a presente data), desde o ano letivo 2010-2011 que está envolvido na elaboração e lecionação (licenciatura em enfermagem e CTeSP) de unidades curriculares no âmbito dos primeiros socorros e técnicas de sobrevivência, nomeadamente suporte básico de vida com desfibrilhação automática externa. É de referir que, ao abrigo do protocolo estabelecido entre a ESS da UMa e o SRPC, desde o ano letivo 2014-2015, o investigador contribuiu para a formação de cerca de quatrocentos operacionais de desfibrilhação automática externa. Indo ao encontro da missão da UMa, nomeadamente na colaboração com a comunidade, no âmbito dos protocolos estabelecidos entre a ESS e diversas instituições da comunidade, o investigador tem ministrado várias sessões de formação no âmbito dos primeiros socorros, nomeadamente em escolas e associações comunitárias.

No entanto, foi a frequência neste doutoramento que proporcionou a abertura de novos horizontes, ainda não alcançados pelo investigador. Efetivamente, todas as aprendizagens que foi desenvolvendo no domínio das Ciências da Educação, nas diferentes unidades curriculares do curso, permitiram-lhe olhar para o fenómeno da EpPC com uma outra abrangência, nomeadamente compreendendo a importância da democratização da educação na construção de uma cidadania ativa, fundamental na promoção de uma cultura de PC. Percebeu, também, a relevância do contexto escolar para a implementação das políticas educativas, nomeadamente de PC, aliando a educação à investigação e envolvendo as comunidades locais nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo o seu empoderamento, uma cultura de PC e, consequentemente, a sua resiliência na gestão dos riscos.

4.1.2. Questão e objetivos da investigação

Para uma melhor orientação do projeto, o domínio de investigação deverá ser delimitado por uma questão. No entanto, para obtermos resposta à mesma, importa enunciar de forma precisa o que pretendemos fazer, através da definição dos objetivos do estudo (Fortin, 1999). Neste sentido, escolhido o domínio de interesse transpusemo-lo para uma questão que orientou a investigação empreendida (Fortin, 1999), a saber, “Como é que a educação para a proteção civil está a ser implementada na Região Autónoma da Madeira?”

Para responder a esta questão, definimos como objetivo geral “Compreender como é que a educação para a proteção civil está a ser implementada na Região Autónoma da Madeira” e como objetivos específicos:

1. descrever o contexto político-legal nacional e regional no âmbito da PC e da EpPC;
2. clarificar o conceito de EpPC;
3. identificar o currículo para a EpPC;
4. descrever as práticas educativas para a PC;
5. identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC;
6. analisar a relação entre o currículo, as práticas educativas e as representações para a PC;
7. avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.

4.1.3. A investigação qualitativa em educação

Considerando a questão de investigação, os objetivos definidos e a educação como uma ciência social, que objetiva, entre outros, estudar fenómenos ligados à vida das pessoas em sociedade, nomeadamente os seus processos de aprendizagem, importa identificar e compreender as relações que as pessoas estabelecem entre si e as que estabelecem com o contexto onde os fenómenos se verificam. Assim, faz sentido procurar entender as ações das pessoas e das representações que estas formam a respeito de si próprias e do contexto onde vivem e interagem com as “coisas” que acabam por influenciar os seus processos de aprendizagem (Barata, 2007).

A investigação em educação, que era dominada, sobretudo, pelo paradigma quantitativo (experimental, científico, positivista, com mensuração, definições

operacionais, teste de hipóteses e estatística), sofre uma transformação significativa nos anos oitenta do século XX, passando a valorizar mais a metodologia de investigação qualitativa (naturalista, descritiva, interpretativa, construtivista, etnográfica). Desde então, ainda segundo os mesmos autores, a investigação na área científica da educação tem sido cada vez mais influenciada por métodos qualitativos, colhendo uma atitude positiva por parte dos investigadores face às mudanças que se têm vindo a verificar, não só na condução da investigação, mas também a nível pedagógico.

Pela natureza do comportamento da pessoa, que resulta de um processo sócio-histórico, nomeadamente nos seus processos de aprendizagem, faz sentido valorizar mais a metodologia de investigação qualitativa em educação, enfatizando a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2010).

Na verdade, investigação qualitativa significa um raciocínio baseado, principalmente, na perceção e na compreensão humana (Stake, 2010) e está cada vez mais implementada nas ciências sociais (Flick, 2004). Neste sentido, passam a coexistir a entrevista em profundidade, a observação, a análise textual e a etnografia com as estatísticas experimentais, enfatizando-se a mudança social, a etnicidade, o género, a idade e a cultura e expande-se o conhecimento da relação entre o investigador e o processo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, a investigação qualitativa não deverá ser entendida como uma oposição à quantitativa, mas como outra possibilidade de investigação que se articula com os métodos quantitativos num *continuum* metodológico (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2015).

Epistemologicamente subjetivista, a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o contexto ecológico natural e o investigador é o principal agente na recolha desses dados (por exemplo através da entrevista); (2) os dados que o investigador recolhe são principalmente de carácter descritivo (ricos em pormenores descritivos sobre pessoas, locais ou conversas); (3) os investigadores qualitativos interessam-se, sobretudo, pelo processo em si, e não propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva e (5) o investigador procura compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. Neste sentido, as estratégias metodológicas utilizadas na investigação qualitativa permitem recolher dados descritivos que possibilitam ao investigador observar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2010).

Na investigação qualitativa os sujeitos da investigação são parte de um todo no seu contexto natural e não reduzidos à operacionalização de variáveis isoladas e a dados estatísticos, onde determinadas características do comportamento humano são ignoradas. Assim, para melhor conhecer os seres humanos, a nível do seu pensamento e comportamento, deverá utilizar-se dados descritivos, obtidos através dos registos das opiniões e da observação dos comportamentos da pessoa no seu contexto, estando o investigador completamente envolvido nesse mesmo contexto, dado que este método de investigação se baseia, sobretudo, em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Da inevitável subjetividade do próprio investigador na descoberta do conhecimento, emerge a importância de recorrer a uma maior diversificação de procedimentos metodológicos na investigação (observação, a entrevista e a análise dos materiais), ambicionando um melhor conhecimento do ser humano no seu contexto (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2010).

No entanto, dos vários registos que o investigador poderá elaborar durante o processo de investigação, nomeadamente o texto expresso através da linguagem escrita, estes carregam uma polissemia de significados das palavras que se dizem em determinado contexto. Perante isto, é necessário compreender o que as palavras significam. Nesse sentido, a análise hermenêutica dá-nos a possibilidade de identificar e destacar, na descrição do texto, o que se encontra por detrás do imediatamente apreendido (conteúdo latente ou informações suplementares) (Espósito, 2021; Guillen, 2019).

Na abordagem qualitativa em investigação importa esclarecer o significado da palavra em determinado contexto social e histórico, identificando o que se mostra como significativo. Neste sentido, a hermenêutica proporciona-nos a oportunidade de olhar para o texto, interpretá-lo e explicitar a interpretação e compreensão do fenómeno pesquisado (Bryman & Bell, 2019; Espósito, 2021; Guillen, 2019). Neste contexto, faz sentido entender a pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e, consequentemente, o que se entende por fenomenologia (Espósito, 2021; Guillen, 2019).

A existência do homem e a forma como vive, experiencia, percebe e descreve o mundo é o foco central para a fenomenologia, ou seja, o mundo como é vivido e interpretado pelo homem. Neste sentido, procura-se descrever fenómenos experienciados de forma consciente e desprovida, quanto possível, de pressupostos e preconceitos. Assim, qualquer coisa que seja experienciada e descrita por quem a vivenciou, pode ser entendida como um fenómeno (odor, ruído, lembrança, qualidade ou atributo), ou seja, algo que se faz presente na consciência da pessoa. Fundamentalmente, a fenomenologia

centra-se na descrição direta da experiência na sua essência, ou seja, tal e qual como se apresenta à consciência, não se preocupando com a explicação ou gênese do fenómeno. Deste modo, o conhecimento produzido é o resultado da experiência vivenciada pela pessoa (na sua forma individual), não passando da descrição dessa mesma experiência. Isto significa que as vivências (objeto de estudo) são os dados absolutos na perspectiva fenomenológica, levando em consideração, apenas, o que está presente na consciência dos sujeitos (Espósito, 2021; Guillen, 2019).

Se por um lado se defende que os estudos qualitativos permitem um melhor conhecimento das características do comportamento humano, por outro são alvo de inúmeras críticas, por exemplo, pela sua subjetividade, pelo envolvimento pessoal do investigador, por ser tendenciosa, pela lentidão das suas contribuições para tornar a ciência melhor e mais disciplinada, contribuindo pouco para o avanço da prática social, pelos elevados custos, pelos riscos éticos, entre outras (Stake, 2010). Assim, é fulcral que o investigador seja escrupuloso em todo o processo de investigação, nomeadamente nas suas escolhas dos procedimentos metodológicos (Bogdan & Biklen, 1994; Stake, 2010).

Neste sentido, dependendo do autor, vários são os métodos qualitativos a que se pode recorrer, nomeadamente a etnografia (Amado, 2014; Fino, 2008; Fortin, 1999; Lapassade, 1991, citado por Fino, 2003), o estudo de caso (Amado, 2014; Fino, 2003; Stake, 2010; Yin, 2015), a fenomenologia (Fortin, 1999), a teoria fundamental (Fortin, 1999), a autobiografia (Amado, 2014) e a investigação-ação (Amado, 2014; Coutinho et al., 2009). No entanto, a opção do método não deverá ser pragmática, por exemplo por preferência do investigador, mas em função da natureza da realidade em análise (Amado, 2014), do problema ou questão que se pretende investigar (Amado, 2014; Yin, 2015), do controlo que o investigador tem sobre os comportamentos dos sujeitos da investigação e do grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em detrimento de acontecimentos históricos (Yin, 2015). Nesta linha de pensamento, pareceu-nos fazer sentido recorrer ao estudo de caso como metodologia de investigação científica de cariz qualitativo para respondermos à nossa questão de investigação e atingir os objetivos enunciados.

4.1.4. Estudo de Caso em educação

Yin (2015) refere-nos que o estudo de caso seria preferencial em detrimento dos outros quando: 1) o tipo de questão da investigação é “como?” ou “porquê?”; 2) o

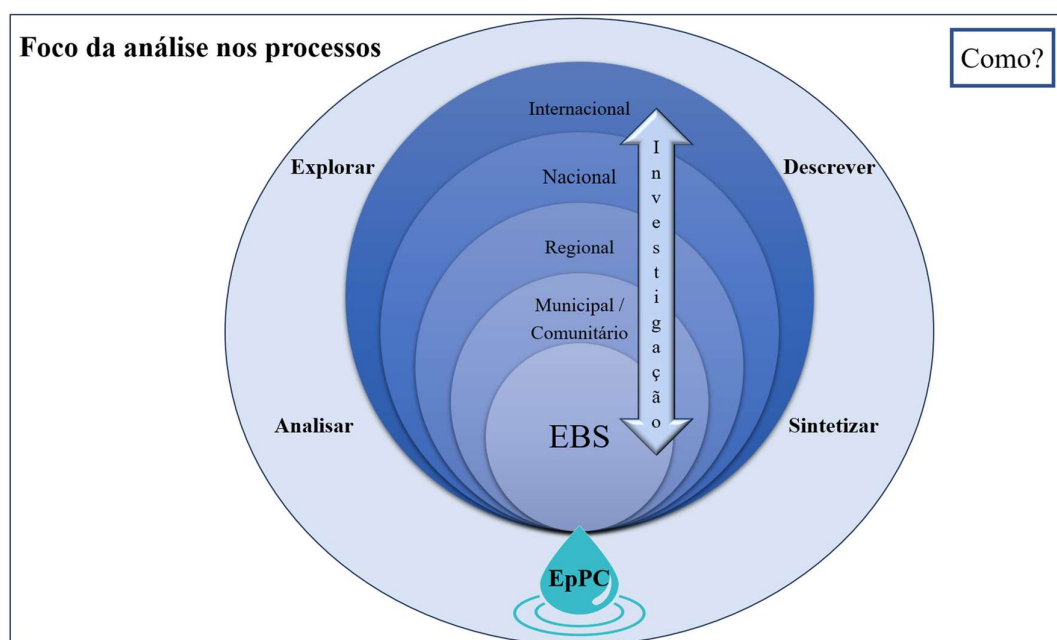
investigador tem pouco controle sobre os eventos comportamentais efetivos e 3) o estudo se foca em fenómenos contemporâneos em detrimento de fenómenos históricos. Neste sentido, o estudo de caso é um método muito utilizado na investigação qualitativa, que pode ser entendido como uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo (caso - unidade de análise: EpPC numa Escola Básica e Secundária (EBS)) no seu contexto da vida real (RAM), sobretudo quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Fino, 2003; Yin, 2015).

Nesta perspetiva, o estudo de caso permite conhecer e descrever os acontecimentos e não controlar as causas do comportamento dos participantes. Caracteriza-se pelo seu carácter descritivo, indutivo e particular e a sua natureza heurística pode levar à compreensão do próprio estudo. É um método que se baseia no trabalho de campo, estudando e procurando compreender os fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos no seu contexto real, recorrendo à observação, à entrevista e aos respetivos registos (Fino, 2003; Yin, 2015). Para além disto, esta metodologia permite ao investigador alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação. Então, deve-se recorrer a este tipo de metodologia para caracterizar e compreender melhor a particularidade de uma dada situação ou um fenómeno em estudo e não para conhecer propriedades gerais de toda uma população, ou seja, esta metodologia de investigação não tem o propósito de generalizar os resultados obtidos, mas sim de conhecer profundamente casos concretos e particulares (Yin, 2015).

Podemos, então, afirmar que o estudo de caso é um método de pesquisa abrangente, uma vez que existem muitas variáveis de interesse, que se baseia em várias fontes de evidências e parte do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise dos dados obtidos (Yin, 2015). Neste sentido, dos vários métodos qualitativos a que se pode recorrer na área da educação, o estudo de caso, entendido como uma investigação empírica, é um método muito utilizado e que investiga um fenómeno contemporâneo no seu contexto da vida real, sobretudo quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Fino, 2003; Yin, 2015), como é o caso da EpPC na RAM.

Na figura 8 representamos de uma forma gráfica o estudo de caso realizado.

Figura 8. Diagrama do Estudo de Caso



Nota. Elaborado pelo autor.

4.1.5. Delimitação do campo de estudo e o percurso técnico

Atendendo a que a nível nacional e regional somos confrontados com uma série de orientações para a EpPC a serem implementadas no sistema educacional (educação formal), mas também por outros atores da sociedade civil (educação não formal), este trabalho nasce da preocupação de compreendermos como é que no contexto da RAM, nomeadamente com um exemplo local (caso - unidade de análise: EBS), estas orientações são operacionalizadas.

Após a apresentação, discussão e aprovação do projeto de investigação pelo Concelho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da UMa, a sua implementação iniciou-se depois da obtenção do parecer positivo do encarregado de proteção de dados (Anexo 1) e da Comissão de Ética da UMa (CEUMa) (Anexo 2) e das autorizações da SRE, através da DRE (Anexo 3), e da SRS, através do SRPC (Anexo 4). Assim, os trabalhos tiveram início em novembro de 2023.

No contexto regional, e no âmbito da educação formal, definimos como campo de estudo uma escola pública do Ensino Básico (segundo e terceiro ciclos) e Secundário (EBS) da RAM (comunidade escolar: alunos, docentes, encarregado operacional e encarregados de educação), a implementar a EpPC nos últimos 10 anos, nomeadamente

no ano letivo 2023-2024. Esta escola foi selecionada pelos informantes com responsabilidade executiva na SRE (SRES1) e na DRE (DREC1) que, identificando as várias escolas a implementar o projeto ESPR, indicaram aquela que deveria integrar a nossa investigação. Consequentemente, toda a comunidade escolar ficou, também, definida.

No caso dos alunos, o critério de inclusão foi estarem matriculados na escola onde iria decorrer o estudo para o ano letivo 2023-2024 e serem os delegados de turma das turmas sorteadas do 5º, 7º, 10º e 12º anos. A decisão recaiu sobre estes anos escolares, uma vez que os alunos poderiam partilhar a sua experiência atual no âmbito da EpPC e aquando da sua frequência no ciclo anterior, ou seja, o aluno do 5º ano partilhou a sua experiência atual e em relação ao primeiro ciclo, o aluno do 7º ano partilhou a sua experiência atual e a do segundo ciclo, e assim sucessivamente.

No que diz respeito aos Encarregados de Educação (EE), o critério de inclusão foi serem os EE e representantes legais dos delegados de turma das turmas sorteadas e no caso do representante dos EE (REE) o critério de inclusão foi ser o presidente da associação de pais em funções no ano letivo 2023-2024.

Atendendo a que havia várias turmas em cada um dos anos, foi realizado um sorteio na primeira reunião realizada na EBS (14-12-2023), agendada pelo DREC1, na presença do próprio, do investigador principal, do vice-presidente da EBS (V-PE), em representação do presidente, e do aplicador de conteúdos (ApC) referentes ao projeto ESPR. Deste sorteio resultou a seleção das turmas 5º3, 7º1, 10º2 e 12º5. Consequentemente, ficaram definidos os alunos e respetivos EE.

O recrutamento dos alunos e dos EE foi efetuado através dos diretores de turma das turmas sorteadas. Antes, o investigador reuniu-se (10-01-2024) com os mesmos e com o V-PE, elucidando e clarificando todos os pontos sobre a investigação em causa, preparando-os para um adequado esclarecimento quando ocorresse o contacto com os alunos e EE. O REE foi contactado previamente pelo V-PE. No contacto estabelecido entre os diretores de turma e os alunos e EE foi disponibilizado o documento com o consentimento informado, esclarecido e livre para participação na investigação (Apêndice 1) e o documento com o consentimento informado para menores (Apêndice 2), para os EE autorizarem a participação dos seus educandos. A colheita de dados aos alunos e EE decorreu num gabinete da EBS, nas datas e nos horários previamente agendados com os respetivos diretores de turma.

Quanto aos professores, o critério foi estarem a exercer os cargos no ano letivo 2023-2024, nomeadamente o presidente da escola (que se fez representar pelo V-PE), o delegado de segurança (DS) e o ApC. Na primeira reunião de trabalhos com a equipa docente (14-12-2023), o V-PE propôs que também se entrevistasse o auxiliar de educação mais diretamente envolvido na operacionalização do plano de segurança da EBS, ou seja, o encarregado operacional (EO) por esta tarefa. Assim, entrevistamos, também, este elemento da comunidade escolar. A colheita de dados decorreu num gabinete da EBS, nas datas e nos horários previamente agendados com o V-PE.

No sentido de melhor clarificarmos os limites do fenómeno em estudo (EpPC) entre o nível local (EBS), o nível municipal e o nível regional, seleccionámos vários outros informantes. Assim, a nível regional, para além dos já referidos SRES1 e DREC1, optámos por um informante com responsabilidades executivas no SRPC (SRPC1), uma vez que este serviço, para além de coordenar a PC a nível regional, também se propõe a promover uma cultura de segurança (PC), através de medidas de informação e sensibilização (educação não formal) junto da população, nomeadamente crianças e jovens. Efetivamente, o projeto ESPR é operacionalizado, sobretudo, através da parceria entre a SRE, através da DRE, e da SRS, através do SRPC. O contacto prévio com estes informantes foi feito por correio eletrónico e por telefone.

Quanto ao contexto municipal, procuramos informação junto das entidades com responsabilidade no âmbito da PC e que assumem, também, o compromisso de promover a cultura de PC da população, nomeadamente da comunidade escolar, através de ações de informação e sensibilização (educação não formal). Neste sentido, após contacto prévio por email e telefone, os nossos informantes foram um vereador de uma Câmara Municipal Urbana (CM) da RAM (do mesmo município da EBS) com o pelouro da PC (VPCCM), um informante com responsabilidade executiva no SMPC da mesma CM e o coordenador de um núcleo local de PC (CNLPC) do mesmo município, mas de uma localidade mais periférica da cidade.

Pela importância que se reveste o papel das instituições de ensino superior (IES) e dos centros de investigação na construção de uma cultura de PC e de comunidades resilientes, através da formação e da investigação, foi importante obter informação junto de peritos académicos e investigadores (PAI).

4.1.6. Técnicas de recolha de dados

Objetivando a compreensão aprofundada de um determinado fenómeno, as técnicas de recolha de dados, utilizadas na investigação qualitativa, permitem o contacto direto e aprofundado entre o investigador e os sujeitos da investigação (Fortin, 1999).

Sendo a realidade que se pretende estudar através do estudo de caso (fenómeno contemporâneo no seu contexto da vida real e com limites entre si por definir) complexa, pode ser difícil conhecê-la, explorá-la e interpretá-la recorrendo, apenas, a uma técnica de recolha de dados. Efetivamente, no método de estudo de caso, o processo de recolha de dados é complexo (Yin, 2015), uma vez que são os materiais em bruto, recolhidos pelo investigador no contexto que se encontra a estudar, que constituem os dados (Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2015). Assim, várias são as técnicas de recolha de dados que podemos utilizar, nomeadamente a entrevista, a observação, a análise documental ou as notas de campo, e que se podem complementar numa pesquisa de estudo de caso (Amado, 2014; Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 1999; Stake, 2010; Yin, 2015).

Neste contexto, recorreremos à entrevista como a “estratégia dominante para a recolha de dados” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Esta é uma técnica versátil uma vez que possibilita a interação do investigador com o entrevistado e pode complementar outras técnicas, como a análise documental (Amado, 2014; Bryman & Bell, 2019; Yin, 2015), explorando resultados não esperados, validando os resultados obtidos ou aprofundando-os, o que pode levar ao esclarecimento das intenções da investigação (Amado, 2014; Fortin, 1999; Stake, 2010; Yin, 2015).

4.1.6.1. Análise documental

A análise documental é uma técnica de recolha de dados que envolve a interpretação e o estudo (a apreensão, a compreensão e a análise) do conteúdo de documentos dos mais variados tipos. Assim, com esta abordagem procurou-se identificar informações factuais, para responder a questões da nossa investigação, utilizando o documento como objeto de estudo. Efetivamente, a análise documental permitiu-nos aceder a uma riqueza de informações que foi extraída de documentos, ampliando a nossa compreensão sobre fenómenos que necessitavam de ser contextualizados histórica e socioculturalmente (Sá-Silva et al., 2009). Neste sentido, a análise documental é um procedimento de pesquisa com características específicas e com finalidades de

investigação muito próprias, que utilizamos como uma técnica complementar para validar e aprofundar a informação obtida aquando da elaboração do referencial teórico, assim como os dados obtidos através das entrevistas (Godoy, 1995).

Então, o que se entende por documento? Não sendo nossa intenção dissertar sobre este conceito, faz sentido definir o que entendemos por documento neste trabalho. Sucintamente, e respeitando todo o trabalho de investigação que tem vindo a ser desenvolvido neste âmbito, procuramos definir “documento” atendendo ao que encontramos em comum em definições de diferentes autores. Assim, no âmbito das ciências sociais, um documento pode ser entendido como qualquer material escrito (arquivo de dados gerado por processadores de texto), oficialmente reconhecido e que comprova factos ou acontecimentos, usado como fonte de informação sobre o comportamento humano (Cellard, 2008). Neste entendimento de documento, sobressai como principal característica o material escrito com a função de meio de prova. No entanto, há quem afirme que o documento deve ser entendido de uma forma mais ampla, ou seja, para além do material escrito (projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios, entre outros) deve atender às estatísticas (que produzem um registo ordenado e regular de aspetos da vida de uma sociedade) e aos elementos iconográficos (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes) (Gil, 2008; Godoy, 1995).

Na seleção dos documentos, atendemos não apenas ao seu conteúdo, mas também ao seu contexto, à sua utilização e à sua função, uma vez que foram meios a que recorremos para melhor compreender o fenómeno em estudo (Flick, 2004). Efetivamente, a escolha dos documentos não foi aleatória, implicou delimitar o universo que queríamos investigar e definir os objetivos a atingir. Assim, os documentos que seleccionámos foram ao encontro da resposta que se pretendia obter (Kripka et al., 2015).

Na análise documental, atendemos, essencialmente, a duas etapas: à análise preliminar e à análise propriamente dita. A análise preliminar consistiu no estudo prévio do contexto, dos autores e da autenticidade, da confiabilidade, da natureza, dos conceitos-chave e da coerência do texto (mensagem) dos documentos. A análise propriamente dita consistiu na obtenção de informações significativas que elucidaram sobre o fenómeno em estudo (Cellard, 2008). Neste sentido, na análise preliminar deste trabalho, analisámos vários documentos como a CRP, leis, decretos-lei, despachos, resoluções, estratégias, referenciais, programas, normas, relatórios, estatísticas, entre outros, tendo todos contribuído para nos elucidar sobre o fenómeno em estudo. Porém, para a análise

propriamente dita identificámos duas categorias de documentos, uma sobre a PC e outra sobre a EpPC. Assim, na primeira categoria incluímos a CRP, a LBPC (Lei n.º 80/2015) e a ENPCP (Resolução n.º 112/2021). Na segunda categoria, analisámos o Despacho n.º 6478/2017, que estabelece o PASEO, o Decreto-Lei 55/2018, que estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, a ENEC, que integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, o RER, que enquadra a educação para o risco na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário, e o RESDP, que enquadra a educação para a segurança, a defesa e a paz na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Este último, sobretudo por estar, também, enquadrado na formação cidadã e abordar assuntos como a segurança ou a cultura de segurança.

4.1.6.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um dos meios utilizados para a obtenção de informações nas mais variadas áreas. Em termos gerais, podemos afirmar que uma entrevista é uma técnica de recolha de informação baseada na interação entre duas ou mais pessoas, uma vez que a informação se transfere de uma pessoa (o entrevistado) para outra (o entrevistador) (Amado, 2014; Bryman & Bell, 2019; Fortin, 1999), transação esta com pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados no projeto de investigação, como, por exemplo, as emoções, as necessidades inconscientes e as influências interpessoais (Amado, 2014; Yin, 2015). Neste sentido, aquando da entrevista, o investigador deverá mobilizar algumas aptidões imprescindíveis, nomeadamente a capacidade de formular questões pertinentes, de ser bom ouvinte, de adaptação, de flexibilidade, para que os imprevistos sejam encarados como oportunidades, e de isenção e imparcialidade em relação a ideias pré-concebidas (Yin, 2015). Porém, na investigação qualitativa, numa perspetiva mais contemporânea, reconhece-se que a entrevista poderá ser um instrumento pouco neutral, uma vez que se constituindo ela própria um contexto social (entrevistado, entrevistador, espaço, tempo), não pode deixar de ser influenciada por esse mesmo contexto (Patton, 2002; Minichiello et al., 1990, referenciados por Amado, 2014).

A entrevista, comumente, acontece através de uma conversa intencional orientada por objetivos precisos. Assim, esta é o método adequado para a recolha da perceção que os sujeitos têm das suas práticas e dos acontecimentos com os quais se veem

confrontados, como, por exemplo, os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações do quotidiano e as leituras que fazem das suas próprias experiências (Amado, 2014; Bryman & Bell, 2019; Yin, 2015).

Sendo que o estudo de caso “é uma forma de pesquisa que não depende necessariamente de dados etnográficos ou de observação participante, além de poder utilizar dados qualitativos e quantitativos” (Fino, 2003, p. 5) e que nem sempre exige “a presença do investigador num local determinado” (Fino, 2003, p. 5), recorreremos à entrevista presencial, individual e semiestruturada (Bryman & Bell, 2019). Nesta, as questões surgiram de um guião onde se definiu e registou o fundamental do que se desejava obter. No entanto, na interação foi permitida uma grande liberdade de resposta ao entrevistado. Este tipo de entrevista é apontado como um dos principais instrumentos da pesquisa qualitativa, uma vez que não há uma imposição rígida de questões, permitindo ao entrevistado falar sobre o tema proposto atendendo aos seus valores e às suas referências, evidenciando o que para ele for mais pertinente, com as palavras e a ordem que pretender. Os dados obtidos foram áudio-gravados e, posteriormente, transcritos e sujeitos à análise de conteúdo (Amado, 2014; Bryman & Bell, 2019).

Para a elaboração dos guiões das entrevistas, recorreremos, sobretudo, às considerações de Bryman e Bell (2019). Neste sentido, os guiões constituíram uma lista de sugestões de áreas (categorias) a serem abordadas nas entrevistas, mas abertas o suficiente para permitir ao entrevistador seguir as pistas fornecidas pelos entrevistados, à medida que estes iam partilhando e revelando a sua visão sobre a problemática em estudo.

Cientes de que o estudo de caso é um método de pesquisa abrangente, uma vez que existem muitas variáveis de interesse, que se baseia em várias fontes de evidências e parte do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise dos dados obtidos (Yin, 2015), antecipámos a categorização. Neste sentido, as categorias são as unidades de registo que aparecem na forma de um título genérico e que são agrupadas atendendo ao que é comum num grupo de elementos. As subcategorias mantêm o princípio, mas relacionam-se diretamente com a categoria da qual se cria o subsistema categorial. Com isto, pretendíamos, também, orientar os guiões das entrevistas semiestruturadas, antevendo possíveis representações que poderiam emergir dos dados brutos (Bardin, 2016). No entanto, com esta categorização, e consequente formulação das questões, não se pretendeu impedir outras possíveis categorias ou subcategorias que pudessem surgir durante o trabalho de campo, nomeadamente aquando da própria análise

de conteúdo (AC), mas, apenas, orientar a exploração da visão do mundo das pessoas que foram entrevistadas (Bardin, 2016; Bryman & Bell, 2019).

Para uma mais célere consulta, embora estejam descritos ao longo do trabalho, colocamos em apêndice (Apêndice 3) os conceitos que definiram as categorias e subcategorias, resultantes de proposições teóricas que fomos desenvolvendo ao longo do enquadramento conceitual deste trabalho (Yin, 2015).

Apresentamos de seguida o quadro 1 com a proposta das categorias e subcategorias a que atendemos aquando da análise documental e da AC das entrevistas.

Quadro 1. Categorização e classificação

Categorização e Classificação		Propósito
CATEGORIA A	CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO	Caracterizar o entrevistado em diferentes aspetos.
Subcategoria	A1 - Contexto pessoal e social	Conhecer alguns dados sociodemográficos dos entrevistados (género, idade, percurso escolar / académico / profissional).
CATEGORIA B	EDUCAÇÃO PARA A PROTEÇÃO CIVIL	Serve aos três grupos de informantes que partilham as suas representações acerca do conceito de EpPC, das orientações para a EpPC e das práticas educativas para a PC.
Subcategorias	B1 - Definição de EpPC	Refere-se ao que os informantes entendem ser o conceito de EpPC; indica se os informantes identificam a EpPC como fundamental para as medidas de PC e se concordam que está a ser implementada.
	B2 - Democratização da EpPC	Indica se os entrevistados identificam a democratização da educação no processo de aprendizagem e se está a ser operacionalizada.
	B3 - Cidadania	Indica se os entrevistados identificam a cidadania como dimensão da educação no processo de aprendizagem.
	B4 - Autodeterminação	Indica se os entrevistados identificam a autodeterminação

		como dimensão da educação no processo de aprendizagem e se está a ser operacionalizada.
	B5 - Política de EpPC	Indica se os entrevistados concordam que existe uma política de EpPC e se está a ser operacionalizada.
	B6 - Escola dinamizadora da política de EpPC	Indica se os entrevistados entendem a escola como principal dinamizadora da política educacional e se é uma realidade no âmbito da EpPC.
	B7 - Educação transformadora da sociedade	Indica se os entrevistados entendem a educação como um processo transformador da sociedade e se é uma realidade no âmbito da EpPC.
	B8 - Currículo em EpPC	Refere-se ao que os entrevistados entendem ser o currículo situacional (formal, ideológico, oculto) para a EpPC.
	B9 - Práticas educativas para a PC	Refere-se ao que os entrevistados entendem por práticas educativas para a PC.
	B10 - Simulacro/Simulação na escola e na comunidade	Indica se os informantes identificam o simulacro como fundamental para a operacionalização da EpPC e se concordam que está a ser implementado no espaço escolar e na comunidade.
	B11 - Autonomia da escola	Indica se os entrevistados identificam a autonomia da escola na gestão do currículo e se está a ser implementada no âmbito da EpPC.
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	Indica se os entrevistados identificam a importância da parceria entre a escola e a comunidade para uma efetiva EpPC e se estas existem.
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	Indica se os entrevistados identificam a educação formal e educação não formal como pertinentes na EpPC.
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida/permanente	Indica se os entrevistados identificam a aprendizagem ao

		longo da vida como pertinente na EpPC.
CATEGORIA C	CULTURA DE SEGURANÇA / PC	Serve aos dois grupos de informantes que partilham as suas representações acerca do conceito de cultura de segurança / PC.
Subcategorias	C1 - Definição de cultura de segurança/PC	Refere-se ao que os informantes entendem ser o conceito de cultura de segurança/PC e se esta é uma realidade no contexto escolar e comunitário.
	C2 - Conselho de segurança escolar	Clarifica a existência e funcionamento do conselho de segurança escolar.
	C3 - Plano de segurança escolar	Clarifica a existência e conhecimento sobre o plano de segurança escolar.
	C4 - Princípio da subsidiariedade	Clarifica se os entrevistados reconhecem o princípio da subsidiariedade como fundamental para a definição da política de PC e de EpPC e se concordam que está a ser operacionalizado.
	C5 - Sentimento de apropriação	Indica se os entrevistados reconhecem que as práticas educativas estão a promover um sentimento de apropriação na comunidade escolar/ comunidade, nomeadamente se são capazes de utilizar o conhecimento adquirido em contextos reais como agentes de PC.
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	Indica se os entrevistados reconhecem o bem-estar individual e o da sua comunidade como resultado das práticas educativas no âmbito da EpPC, contribuindo para uma cultura de segurança / PC.
	C7 - Gestão do risco	Indica se os entrevistados reconhecem a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a sua comunidade.

	C8 - Preparação	Indica se os entrevistados reconhecem que as práticas educativas promovem a sua preparação para atuar em caso de desastre.
	C9 - Resiliência	Indica se os entrevistados reconhecem que as práticas educativas promovem a sua resiliência para lidar com os riscos e possíveis consequências dos desastres.
CATEGORIA D	INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO	Serve aos dois grupos de informantes que partilham as suas representações acerca da importância da investigação e inovação para a adequada gestão de riscos.
Subcategorias	D1 - Definição de investigação e inovação	Indica se os entrevistados reconhecem a importância da investigação e inovação no âmbito da EpPC e, eventualmente, o que entendem ser o seu conceito genérico.
	D2 - Projetos	Indica se os entrevistados enumeram alguma atividade ou conjunto de atividades de investigação sobre estratégias de gestão dos riscos de desastres, nomeadamente de EpPC.
	D3 - Parcerias	Indica se os entrevistados enumeram alguma parceria, no âmbito da investigação e inovação, da escola com instituições universitárias ou centros de investigação e a comunidade.

Nota. Elaborado pelo autor.

Com a categorização e classificação definidas, elaborámos os guiões das entrevistas atendendo a alguns princípios, como: estabelecer uma ordem de modo a que as perguntas fluíssem, mas permitindo alterações na sua ordem e até a formulação improvisada de novas perguntas; incluir perguntas que respondessem à questão da investigação; adequar a linguagem ao perfil dos entrevistados; não fazer perguntas indutoras da resposta ou que implicassem uma resposta entendida socialmente como correta ou aceitável; incluir observações orientadoras sobre a importância de alguns

registos básicos sobre o entrevistado (idade, género, habilitações académicas, profissão, tempo de serviço, área geográfica de residência, formação em PC), úteis para a caracterização sociodemográfica dos participantes (Bryman & Bell, 2019).

Atendendo à heterogeneidade dos informantes, e para melhor adequar as perguntas, optámos por elaborar oito guiões (Apêndice 4), um para os alunos, que resultou em quatro entrevistas, um para os encarregados de educação, que resultou em cinco entrevistas, dois para os professores, que resultou em cinco entrevistas (V-PE, DS, ApC (duas) e, também, para o EO), um para os informantes com responsabilidade executiva na SRE e na DRE, que resultou em duas entrevistas, um para o informante com responsabilidade executiva no SRPC, que resultou numa entrevista, um para o vereador da CM com o pelouro da PC, para o informante com responsabilidade executiva no SMPC e para o coordenador do núcleo local de PC, que resultou em três entrevistas e, um último, para os peritos académicos e investigadores, que resultou em três entrevistas. No total foram realizadas vinte e três entrevistas, sendo que duas foram ao mesmo informante, ou seja, ao ApC da EBS.

O formulário de perguntas a colocar nos guiões, para além de atender às categorias e subcategorias previamente definidas, fruto do desenvolvimento de proposições teóricas sobre a EpPC, foi ao encontro das sugestões de perguntas a serem consideradas em entrevistas qualitativas de Kvale (1996), citado por Bryman e Bell (2019, pp. 245-246 e 267-268).

No sentido de garantir que as respostas dos entrevistados eram captadas nos seus próprios termos e as condições para uma futura análise detalhada, exigida na investigação qualitativa, optámos pela áudio-gravação com posterior transcrição. Recorremos ao sistema de som do telemóvel do próprio investigador, que perante os testes demonstrou ser confiável. Porém, durante as entrevistas, o investigador tomava as anotações que entendia serem úteis para melhor contextualizar as repostas dos entrevistados (características do local, características do entrevistado - atitude, cooperação, o à-vontade, interesse -, intercorrências, etc.). Nos contactos prévios, foram negociadas as condições que os locais para a realização das entrevistas deveriam garantir, nomeadamente um ambiente silencioso, protegendo a qualidade da gravação, e privado, evitando interrupções ou o risco de os entrevistados serem ouvidos por terceiros. Neste sentido, após os contactos e os agendamentos prévios, optámos por realizar as entrevistas no ambiente quotidiano dos entrevistados, permitindo não só uma melhor contextualização da sua realidade, mas também que se sentissem mais confortáveis (Bryman & Bell, 2019).

Durante a preparação, o investigador atendeu às características que um entrevistador deve considerar aquando da entrevista (Kvale, 1996, citado por Bryman & Bell, 2019), nomeadamente:

- *Knowledgeable: is thoroughly familiar with the topic of the interview;*
- *Structuring: tells the interviewee the purpose of the interview; asks if the interviewee has questions;*
- *Clear: asks simple, easy, and short questions; no jargon;*
- *Gentle: lets people finish; gives them time to think; tolerates pauses;*
- *Sensitive: listens attentively both to what is said and to how it is said; is empathetic;*
- *Open: responds to what the interviewee considers important; is flexible;*
- *Steering: knows what needs to be found out;*
- *Critical: is prepared to challenge what is said when, for example, there is an inconsistency in the interviewee's replies;*
- *Remembering: relates what is said to what has previously been said;*
- *Interpreting: clarifies and extends the meaning of interviewees' statements but without imposing meaning on them;*
- *Balanced: does not talk too much, which can make interviewees passive, but does not talk too little, which can cause interviewees to feel that their responses are not satisfactory;*
- *Ethically sensitive: for example, assures the interviewee that all answers will be treated confidentially;*
- *Non-judgmental: does not communicate (even subtly) a moral judgment about what an interviewee has said or done; negative judgments may cause people to withhold information that could be useful to the study, while positive judgments*

may encourage them to focus on pleasing the interviewer rather than providing authentic commentary (pp. 244-245).

Em todas as entrevistas o investigador chegou com a devida antecedência, cerca de quinze minutos antes, para se fazer anunciar e, sempre que possível, verificar as condições do espaço para a entrevista e proceder a ajustes, quando necessário, para garantir a privacidade do mesmo. Por exemplo, na EBS, onde as entrevistas se realizaram todas no mesmo gabinete, o investigador recebia as pessoas a entrevistar junto à porta, apresentando-se e convidando-as a entrar, a sentar-se e a ficar à-vontade. Noutras, o investigador já era recebido pela própria pessoa a entrevistar.

Antes de iniciar a gravação, o investigador validava a informação preliminar previamente partilhada no documento de informação ao sujeito, promovendo um espaço para a pessoa retirar as dúvidas que pudessem subsistir, nomeadamente sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista. Clarificava que seriam garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados e que a participação era voluntária e que, mesmo tendo iniciado a entrevista, a qualquer momento poderia desistir. Explicava a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo e que não havia respostas certas ou erradas, apenas era valorizada a sua opinião. Argumentava a importância de a entrevista ser gravada. No sentido de garantir a autorização para a participação no estudo e a gravação da entrevista, era solicitada a assinatura da declaração de consentimento do participante. No caso dos menores, era solicitado o documento do consentimento informado para menores, devidamente assinado pelo EE ou tutor legal, e só depois se iniciava todo este protocolo. Depois eram recolhidos os dados sociodemográficos do entrevistado e só após esta fase preliminar da entrevista é que se iniciava a gravação.

Refletindo sobre como os dados qualitativos também podem ser co-construídos, atendendo a que as suas próprias interações com os entrevistados (simbólicas verbais e não-verbais) poderiam afetar o que estes diriam, como diriam ou deixariam de dizer (Bryman & Bell, 2019), o investigador durante a preparação (guiões) e a realização das entrevistas procurou evitar condicionar os significados partilhados pelos entrevistados. Por exemplo, iniciada a gravação, após a primeira questão, as seguintes eram colocadas, apenas, se necessário, dependendo se as respostas que o entrevistado ia dando respondiam aos objetivos da investigação. Ou seja, na condução da entrevista, para além do guião previamente definido, o investigador procurou atender às características que um

entrevistador deve considerar aquando da entrevista, já anteriormente abordadas (Kvale, 1996, citado por Bryman & Bell, 2019, pp. 244-245).

Neste sentido, durante as entrevistas, também foi necessária alguma flexibilidade por parte do investigador (Bryman & Bell, 2019), nomeadamente variando a ordem das perguntas procurando seguir o fio condutor das respostas que o entrevistado ia dando, assim como em algumas situações onde o entrevistado voltou a falar sobre o tema de interesse depois de desligado o gravador, sendo necessário fazer algumas anotações o mais rápido possível após a entrevista, para registar o mais fidedignamente possível o que o entrevistado referiu.

Das vinte e três entrevistas realizadas, resultaram seiscentos e vinte e um minutos de gravação, ou seja, cerca de dez horas. O tempo mínimo de gravação por entrevista foi de cerca de cinco minutos e o máximo de noventa minutos, com uma média de vinte e oito minutos por entrevista. À gravação acresce o tempo da fase preliminar da entrevista que rondou, em média, os sete minutos.

As transcrições (Apêndice 5) foram realizadas pelo investigador, sem recurso a nenhum *software* de transcrição, que levou cerca de seis horas para transcrever uma hora de discurso gravado, ou seja, o investigador levou cerca de sessenta e três horas a transcrever todas as entrevistas, tarefa que foi ocorrendo em simultâneo com o período das entrevistas, isto é, conforme o investigador ia terminando cada entrevista, procurava iniciar a sua transcrição, evitando acumular muitas entrevistas por transcrever. Por outro lado, esta estratégia foi útil uma vez que a própria transcrição ia dando informações ao investigador sobre alguns conteúdos que poderiam ser aprofundados em maior detalhe em entrevistas posteriores (Bryman & Bell, 2019). Efetivamente, houve a necessidade de agendar uma nova entrevista com o ApC, atendendo a que, durante a transcrição das entrevistas realizadas aos elementos da comunidade escolar, o investigador verificou que faltava alguma informação fundamental para responder aos objetivos da investigação.

Salvaguardamos o facto de não termos procedido a qualquer correção de agramaticalidades expressas nas entrevistas pois foram realmente ditas, mantendo assim a autenticidade da transcrição. Ocultámos os dados que pudessem identificar os informantes, como o nome da escola e os nomes de pessoas que surgiram durante as entrevistas, bem como localidades.

No quadro 2 partilhamos algumas informações sobre os entrevistados, nomeadamente os códigos atribuídos a cada um, e respetivas entrevistas.

Quadro 2. Entrevistados, códigos, datas, locais de realização e duração das entrevistas.

Entrevistada/o	Código	Data	Formato / Local	Duração
Com responsabilidade executiva na SRE	SRES1	21-11-2023	Presencial / SRE	21 minutos
Com responsabilidade executiva na DRE	DREC1	24-11-2023	Presencial / UMa	47 minutos
Com responsabilidade executiva no SRPC	SRPC1	13-12-2023	Presencial / SRPC	35 minutos
Vice-presidente da EBS	V-PE	16-01-2024	Presencial / EBS	12 minutos
Delegado de Segurança	DS	16-01-2024	Presencial / EBS	16 minutos
Encarregado Operacional	EO	16-01-2024	Presencial / EBS	6 minutos
Aplicador de Conteúdos	ApC	17-01-2024	Presencial / EBS	45 minutos
		05-05-2024		16 minutos
Delegado da Turma 5º 3	A53	16-01-2024	Presencial / EBS	5 minutos
Delegado da Turma 10º 2	A102	17-01-2024	Presencial / EBS	9 minutos
Delegado da Turma 12º 5	A125	17-01-2024	Presencial / EBS	5 minutos
Delegado da Turma 7º 1	A71	18-01-2024	Presencial / EBS	6 minutos
Representante dos Encarregados de Educação	REE	16-01-2024	Presencial / EBS	13 minutos
Encarregado de Educação do A53	EEA53	16-01-2024	Presencial / EBS	10 minutos
Encarregado de Educação do A102	EEA102	17-01-2024	Presencial / EBS	19 minutos
Encarregado de Educação do A125	EEA125	17-01-2024	Presencial / EBS	6 minutos
Encarregado de Educação do A71	EEA71	18-01-2024	Presencial / EBS	12 minutos
Vereador de uma CM com o pelouro da PC	VPCCM	20-02-2024	Presencial / CM	60 minutos
Coordenador de um NLPC	CNLPC	13-03-2024	Presencial / NLPC	19 minutos
Com responsabilidade executiva no SMPC	DSMPC	04-04-2024	Presencial / SMPC	29 minutos
Perito Académico e Investigador com experiência política municipal (RAM)	PAI1	13-03-2024	Presencial / UMa	62 minutos
Perito Académico e Investigador com experiência política na UE	PAI2	14-03-2024	Presencial / UMa	58 minutos
Perito Académico e Investigador de âmbito nacional	PAI3	30-10-2024	Online / Zoom	90 minutos

Nota. Elaborado pelo autor.

4.1.7. Análise de conteúdo

Para que se produza conhecimento científico no processo de investigação, após a recolha de dados, há que organizar, analisar e tratar esses mesmos dados, tarefas estas exigentes e complexas, nomeadamente no paradigma qualitativo. Neste sentido, procurámos apresentar os dados e, não menos importante, interpretá-los, ou seja, explicar o que estes significam em relação ao problema de investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, recorreremos à técnica de AC, dado que é muito utilizada nas pesquisas qualitativas como forma de tratamento dos dados colhidos, nomeadamente quando se recorre à entrevista, procurando o rigor científico na análise e na apresentação dos conteúdos de forma clara e sistemática (Ferreira, 2023; Fortin, 1999; Sampaio et al., 2022).

Por uma questão de organização do documento, discutimos neste subcapítulo a AC, no entanto, a sua operacionalização iniciou-se (pré-análise) aquando da elaboração do referencial teórico de onde emergiram as categorias de análise.

Ferreira (2023), na resenha histórica que faz sobre a AC, entendida como um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas, refere-nos que esta tem origens antigas, ligadas às primeiras tentativas de interpretação de textos sagrados ou políticos, embora, na altura, sem o devido rigor científico, sendo que a técnica só foi efetivamente reconhecida no início do século XX. Nesta resenha, é destacada a obra de Laurence Bardin (*L'analyse de Contenu*) por detalhar e descrever a técnica de forma clara e notável. Na obra de Bardin (1977), é mencionada a pesquisa realizada em 1940 na Suécia sobre os efeitos dos hinos religiosos nos luteranos como exemplo do surgimento da AC e o trabalho da Escola de Jornalismo de Columbia em estudos quantitativos de textos jornalísticos. No entanto, com o início da Primeira Guerra Mundial a AC entra numa nova fase devido ao interesse pela propaganda, que se intensifica na Segunda Guerra Mundial, quando o governo dos Estados Unidos da América incentivou estudos para desmascarar jornais e periódicos suspeitos de propagandas subversivas (Ferreira, 2023).

Carlomagno e Rocha (2016) também destacam a Segunda Guerra Mundial como um período de desenvolvimento da AC e com os mesmos propósitos, defendendo a perspetiva norte-americana como, de facto, a clássica fundadora da AC, argumentando que a obra de Bardin nada acrescenta às lições dos “*founding fathers*” desta técnica, referindo-se claramente à obra organizada por Lasswell e Kaplan em 1948 (*The language of Politics*), na qual é, efetivamente, abordada a AC, nomeadamente “que trata dos primeiros achados da equipe de Lasswell e das discussões metodológicas iniciais da AC”

(Sampaio & Lycarião, 2021, p. 19). Todavia, também Bardin (2016) considera que Lasswell “seria o fundador da análise de conteúdo enquanto técnica científica, pois teria sido justamente ele e a sua equipe que definiram os métodos para testes-piloto, treinamento de codificadores e avaliações de confiabilidade que serviram como modelos para a prática atual.” (Sampaio & Lycarião, 2021, p. 19).

A AC tem vindo a ser utilizada em diversas áreas do conhecimento (Carlomagno & Rocha, 2016; Ferreira, 2023; Sampaio et al., 2022), nomeadamente nos seus processos de investigação de natureza quantitativa ou qualitativa (Carlomagno & Rocha, 2016; Ferreira, 2023). Porém, é considerada por muitos como “uma das principais formas de análise de dados qualitativos” (Sampaio et al., 2022, p. 465).

Atendendo a que

A variedade de conceitos e finalidades da análise de conteúdo, longe de enriquecer a prática de pesquisa, tem tornado a técnica ou método pouco claro e permitido sua utilização sem os cuidados metodológicos necessários para uma boa prática de pesquisa, especialmente para os jovens pesquisadores que tendem a desenvolvê-la como prática intuitiva e não sistematizada (Oliveira, 2008, p. 570),

o recurso a esta técnica requer que se conheça melhor e respeite as diferentes etapas necessárias para se aplicar adequadamente e com propriedade a AC, sendo já vasta a bibliografia que conclui a falta de preparação de alguns investigadores (Carlomagno & Rocha, 2016; Ferreira, 2023; Sampaio et al., 2022), colocando em causa a qualidade da investigação científica. Neste sentido, Sampaio et al., (2022) realizaram uma avaliação qualitativa a vários estudos baseados na AC, e em diferentes áreas de pesquisa no Brasil, e concluíram que subsiste um “uso exacerbado e acrítico do manual de Bardin.”, havendo a necessidade “de uma maior discussão epistemológica e metodológica.”. Considera-se como principais críticas a “baixa qualidade dos artigos em termos de explicitação e disponibilização das categorias e unidades de análise e preocupação com a confiabilidade, transparência metodológica e validação dos dados.” (Sampaio et al., 2022, p. 464).

No sentido de evitarmos estas críticas, elucidamos sobre os passos que demos na utilização desta técnica segundo Bardin (2016), por ser uma referência nas últimas décadas no âmbito da AC.

Diz-nos Bardin (2016) que a AC é uma técnica que procura a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo extraído das comunicações e a sua respetiva interpretação. A mesma autora apresenta-nos três etapas que devemos seguir cronologicamente para aplicar a análise de conteúdo. Adaptando a aplicação desta técnica ao nosso estudo (ver quadro 3), a pré-análise consistiu na fase de organização da AC. Nesta, estabeleceu-se um esquema de trabalho preciso, com procedimentos bem definidos, mas flexíveis, sendo importante a organização dos materiais e a observação do que estava disponível. Foi a fase do primeiro contacto com os documentos que seriam submetidos à análise, onde definimos as técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada e análise documental), identificámos e seleccionámos os informantes e definimos os critérios para participarem no estudo. Neste caso, as transcrições das entrevistas também constituíram parte do corpus da pesquisa, sendo que o nosso critério de categorização foi, sobretudo, semântico (categorias temáticas) e, ainda nesta fase, o enquadramento teórico permitiu-nos a definição das categorias e subcategorias de análise a partir das proposições teóricas.

A exploração do material consistiu na realização e transcrição das entrevistas, identificação das unidades de registo (UR) nas entrevistas e nos documentos seleccionados e elaboração dos quadros com a apresentação dos dados, o que nos permitiu, na terceira fase, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, onde a partir da análise dos resultados brutos procurámos torná-los significativos e válidos (Amado, 2014; Bardin, 2016).

O quadro 3 apresenta sucintamente como operacionalizámos neste trabalho as diferentes fases da AC segundo Bardin (2016), nomeadamente descrevendo as principais atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

Quadro 3. Operacionalização das fases da análise de conteúdo

Fase	Atividades
Pré-análise (Planeamento da AC)	- Identificação e seleção dos documentos a analisar; - Definição das categorias de análise a partir das proposições teóricas; - Criação dos códigos para localizar as unidades de registo (UR) nas entrevistas; - Validação das categorias com a orientadora científica da investigação; - Definição das técnicas de recolha de dados (entrevista semiestruturada e análise documental); - Identificação e seleção dos informantes e definição dos critérios para participar no estudo; - Elaboração dos guiões para orientarem as entrevistas; - Elaboração dos documentos com a informação ao sujeito da investigação e com o consentimento informado; - Pedidos de parecer à CEUMa e de autorização às instituições envolvidas;
Exploração do material (Implementação do planeamento efetuado na fase anterior)	- Realização das entrevistas (áudio-gravadas); - Transcrição do conteúdo das entrevistas (documento em formato digital <i>Word</i>); - Identificação das UR nas entrevistas: * inventariação – isolamento dos diversos elementos; * classificação – divisão dos elementos de modo que a mensagem possa ser organizada e fornecer uma representação simplificada dos dados brutos; - Elaboração dos quadros com a apresentação dos dados.
Tratamento dos dados (Procura do significado dos resultados, interpretando-os e propondo inferências)	- Discussão dos dados; - Elaboração das inferências.

Nota. Adaptado de Bardin (2016).

4.1.8. Triangulação e interpretação dos dados

O uso de múltiplas fontes de evidência permitirá a triangulação de fontes de dados, na procura de garantir a consistência dos resultados encontrados (Amado, 2014; Yin, 2015). Neste sentido, a triangulação é uma abordagem exploratória que se consoa com a investigação nas várias disciplinas e consiste em comparar os dados obtidos com o recurso a vários processos distintos de colheita de dados (Fortin, 1999; Coutinho, 2008), ou seja, é “o ponto de articulação dos componentes que fornecem novos conhecimentos relativamente a um mesmo fenómeno.” (Fortin, 1999, p. 322).

Nesta, emprega-se “uma combinação de métodos e perspetivas que permitem tirar conclusões válidas a propósito de um mesmo fenómeno.” (Fortin, 1999, p. 322), ou seja, é um modo fidedigno de procurar garantir a validade dos dados, verificando se as informações recolhidas e a sua interpretação se conciliam com a perspetiva dos participantes (Fortin, 1999).

Neste sentido, poderemos recorrer a diferentes tipos de triangulação, nomeadamente: i) das fontes de dados, na qual se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes num mesmo estudo; ii) dos investigadores, onde se recorre a diferentes investigadores para identificar possíveis desvios devido à influência do fator investigador; iii) de teorias, em que se abordam os dados partindo de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes para interpretar um mesmo conjunto de dados e iv) dos métodos, na qual o investigador recorre a variadas combinações metodológicas (por exemplo: aplicação de um questionário e de uma entrevista, observação direta e indireta, observação indireta e entrevista), visando aumentar a confiança nas suas interpretações (Fortin, 1999; Coutinho, 2008). Pode-se, ainda, recorrer à multitriangulação quando se aplica vários tipos de triangulação num mesmo estudo, no qual se obteve dados através de numerosos métodos e fontes para uma melhor compreensão do fenómeno em estudo. Sendo eficaz, sobretudo, no estudo de fenómenos complexos (Fortin, 1999).

Para o efeito, visando aumentar o rigor e a validade deste estudo, recorreremos à triangulação das fontes de dados, confrontando entre si os dados colhidos aos diferentes informantes, através das entrevistas semiestruturadas, e com os dados obtidos através da análise documental, sendo que posteriormente são discutidos à luz das proposições teóricas do quadro concetual. Com esta abordagem, procurámos uma análise holística e contextualizada da EpPC.

4.1.9. Questões éticas da investigação e proteção de dados

O acesso a toda esta informação sobre a pessoa no seu contexto natural, assim como a sua relação com o investigador, pode levantar questões éticas. Logo, é basilar atender aos direitos fundamentais das pessoas que participam numa investigação (Fortin, 1999).

Sendo a ética “a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta” (Fortin, 1999, p. 114), importa conhecer o seu “conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida das pessoas e em que estes se inspiram para guiar a sua conduta” (Fortin, 1999, p. 114). Efetivamente, é fundamental uma atitude e conduta orientadas pelos princípios éticos na relação entre o investigador e as pessoas que participam no processo de investigação. Neste contexto, elencamos sucintamente os princípios ou direitos fundamentais aplicáveis à investigação com pessoas (Bogdan & Biklen, 1994; Fortin, 1999): direito à autodeterminação; direito à intimidade; direito ao anonimato e à confidencialidade; direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo e direito a um tratamento justo e equitativo. É, também, elementar atender ao princípio da proporcionalidade entre os riscos e os benefícios para a pessoa que participa na investigação, devendo existir “uma proporção razoável entre o risco incorrido pelo sujeito e o benefício que se pode legitimar esperar que o sujeito retire da sua participação em seu próprio proveito” (Fortin, 1999, p. 120).

Atendendo a este imperativo na realização de atividades de investigação com seres humanos, no decurso da nossa investigação tivemos em consideração a Carta de Ética proposta pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE, 2020). Como quadro de referência, inspira e apoia os investigadores a refletirem sobre os padrões éticos para uma decisão contextualizada, autónoma e esclarecida, não só na relação com os participantes da investigação, mas, também, na relação com a comunidade de investigadores, com os estudantes e os profissionais da educação, com os promotores da investigação e com as comunidades e a sociedade em geral.

Foram respeitadas as recomendações constantes da Declaração de Helsínquia, da União Europeia, da Organização Mundial de Saúde, do Regulamento Geral da Proteção de Dados e restante legislação aplicável, no que se refere a estudos que envolvam seres humanos e dados pessoais. Consideramos, ainda, o regulamento do Centro de Investigação em Educação da UMa (CIE-UMa), tendo como referência o *European Code of Conduct for Research Integrity* (Artigo 20.º – Princípios Éticos), ao Código de Conduta

da UMa, com incidência no seu número 14 (Atividades de investigação) e às orientações da CEUMa, nomeadamente obtendo o seu parecer favorável e o do encarregado da proteção de dados da UMa (Rodrigues, 2023b).

Então, na prática, neste trabalho foi solicitada e obtida a autorização para a implementação do estudo numa EBS (comunidade escolar) da RAM à SRE, nomeadamente através da DRE, assim como a todos os informantes que participaram a título individual no estudo (Rodrigues, 2023b).

Dada a natureza académica da investigação, foi emitida a declaração da orientadora/supervisora científica (Anexo 6) demonstrando a sua disponibilidade para garantir o bom funcionamento dos trabalhos tanto do ponto de vista científico como processual e ético (Rodrigues, 2023b).

Para a recolha de dados foi facultado o documento de informação ao participante e solicitada a assinatura do consentimento informado, livre e esclarecido para participação neste estudo de investigação (Rodrigues, 2023b), seguindo a minuta da CEUMa. No que diz respeito aos menores (alunos da EBS seleccionada), primeiramente foi solicitada a autorização aos EE ou tutores legais para a participação dos seus educandos no estudo (recorrendo à minuta da CEUMa – declaração de consentimento para menores) e, posteriormente, foi solicitado o consentimento informado, esclarecido e livre aos alunos. A participação no estudo não envolveu qualquer custo para os participantes, para além do tempo disponibilizado para a entrevista.

Todos os dados foram recolhidos e analisados de forma confidencial e anónima e usados exclusivamente para o presente estudo (Rodrigues, 2023b). A identidade das instituições e das pessoas foi preservada por codificação, nomeadamente anonimizadas com letras e números (EBS, A52, EE52, ApC, DS...). Ressalva-se o facto de que todos os entrevistados foram verbalmente alertados pelo investigador de que, embora salvaguardados todos os procedimentos para garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados, poderia haver a possibilidade de alguém conseguir identificar a sua identidade (por exemplo, pela natureza do cargo assumido), sendo que todos referiram verbalmente que, mesmo assim, consentiam a sua participação no estudo.

Realizámos as entrevistas no contexto dos participantes, para que se sentissem mais à-vontade e zelando pela sua privacidade. No início de cada entrevista, era promovido um espaço para que a pessoa pudesse retirar dúvidas que ainda subsistissem, onde se explicava que a participação era voluntária e que, mesmo já tendo iniciado a

entrevista, poderia interromper a qualquer momento, clarificando, também, que não existiam respostas corretas ou incorretas.

O registo das respostas às questões colocadas foi efetuado com o recurso ao gravador de áudio do telemóvel do investigador, posteriormente transferido para uma pasta em formato digital para o computador profissional do investigador e, finalmente, transcrito para um documento digital (*Microsoft Word*). Atualmente, os dados estão guardados numa pasta em formato digital encriptada no computador do investigador, o único que poderá acedê-la. Os dados registados em suporte físico (papel), nomeadamente consentimentos e notas de campo do investigador, estão guardados num envelope lacrado e fechado numa gaveta no gabinete do local de trabalho do investigador (UMa).

Terminada a investigação, os dados serão guardados durante dois anos, após os quais toda a informação obtida será destruída. Os ficheiros informáticos serão eliminados de todos os dispositivos eletrónicos de armazenamento de dados (pasta digital do computador) e os físicos serão triturados numa máquina para esse efeito (Lei n.º 58/2019 - Assegura a execução do Regulamento (UE) 2016/679 relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses mesmos dados).

Atendendo à boa prática de divulgação e disseminação do conhecimento, construído através do trabalho científico que “constitui um elemento crucial na vitalização dos processos de desenvolvimento e melhoria das práticas de investigação em Ciências da Educação” (SPCE, 2022, p. 14), ao longo deste processo de investigação divulgámos em eventos científicos nacionais e internacionais algum do trabalho que íamos desenvolvendo (Freitas & Rodrigues, 2022a; Freitas & Rodrigues, 2023a; Freitas & Rodrigues, 2023b; Freitas et al., 2022a;), dos quais resultaram a publicação de um artigo em revista científica (Freitas et al., 2022b), dois artigos em livros de atas (Freitas & Rodrigues, 2022b, no prelo; Freitas & Rodrigues, 2023c, no prelo) e um capítulo de livro (Freitas & Rodrigues, 2024, no prelo), assegurando que o conhecimento produzido ia sendo partilhado e validado com a comunidade científica.

Após a conclusão da investigação e respetiva defesa pública da tese (provas de doutoramento), com a aprovação da comunidade científica, os resultados do estudo serão divulgados e discutidos com os participantes.

PARTE III – TRATAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Capítulo V - Apresentação e Discussão dos Dados

5.1. Apresentação dos dados

Nesta parte do trabalho, apresentamos as principais conclusões resultantes da consulta das páginas oficiais da *internet* das instituições e serviços envolvidos na investigação, assim como da análise documental, nomeadamente legal/regulamentar, sobre PC (Apêndice 6) e EpPC (Apêndice 7), e da AC das entrevistas realizadas aos diferentes informantes, nomeadamente na dimensão regional (SRES1, SREC1, SRPC1) (Apêndice 8), municipal (VPCCM, DSMPC, CNLPC) (Apêndice 9), escolar (EBS), particularmente aos professores e auxiliar de educação (Apêndice 10), aos alunos (Apêndice 11) e aos encarregados de educação (Apêndice 12), assim como na dimensão científica (PAI1, PAI2, PAI3) (Apêndice 13). Por se tratar de um trabalho extenso e exaustivo, optámos por colocar em apêndice a análise documental e de conteúdo, procurando salvaguardar a qualidade da sequência dos conteúdos no corpo do trabalho.

Neste sentido, apresentamos de forma clara, organizada e objetiva os dados obtidos e analisados. De modo a facilitar a compreensão, organizámos esta exposição pelas dimensões (legal/regulamentar, regional, municipal, escolar e científica) e categorias (EpPC, cultura de PC, investigação) previamente definidas.

5.1.1. Dados referentes à dimensão legal/regulamentar sobre proteção civil e educação para a proteção civil

Iniciamos este subcapítulo apresentando dois quadros com a caracterização da documentação analisada sobre PC (Quadro 4) e sobre EpPC (Quadro 5). Todos os documentos têm uma dimensão nacional e são de natureza legal/regulamentar.

Embora tenhamos consultado muita outra documentação útil e usada ao longo do trabalho, nomeadamente na análise preliminar, optámos por fazer a análise documental a estes oito documentos, uma vez que têm informações significativas que elucidaram sobre a concretização das categorias e subcategorias pré-definidas sobre a EpPC.

Quadro 4. Caracterização da documentação analisada sobre proteção civil

Documento	Âmbito	Dimensão	Responsabilidade
CRP - VII Revisão Constitucional	Garantir os direitos fundamentais dos cidadãos	Nacional	Assembleia Constituinte
Lei n.º 80/2015	Segunda alteração à Lei n.º 27/2006, de 3 de julho, que aprova a Lei de Bases da Proteção Civil	Nacional	Assembleia da República
Resolução n.º 112/2021	Aprova a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030	Nacional	Presidência do Conselho de Ministros

Nota. Elaborado pelo autor.

Quadro 5. Caracterização da documentação analisada sobre educação para a proteção civil

Documento	Âmbito	Dimensão	Responsabilidade
Referencial de Educação para o Risco - 2015	Enquadra a Educação para o Risco na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.	Nacional	Ministério da Educação e Ciência
Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania - 2017	Integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses.	Nacional	XXI Governo Constitucional
Despacho n.º 6478/2017	Estabelece o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.	Nacional	Ministério da Educação
Decreto-Lei 55/2018	Estabelece o currículo dos Ensinos Básico e Secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.	Nacional	Conselho de Ministros
Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz - 2022	Enquadra a Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.	Nacional	Ministério da Educação

Nota. Elaborado pelo autor.

Do cruzamento das sínteses da análise documental sobre PC (Apêndice 6) e sobre EpPC (Apêndice 7), na LBPC, daquilo que nos parece se aproximar de uma definição de EpPC (Artigo 4.º (Objetivos e domínios de atuação) e Artigo 7º (Informação e formação dos cidadãos)), sobressai o direito à informação e à formação da população. No RER,

ressalta, também, este direito da criança e do jovem à educação para o risco, ou seja, “A Educação para o Risco é hoje reconhecida como uma componente da formação da criança e do jovem que importa desenvolver desde os primeiros anos de vida” (Saúde et al., 2015, p. 5), com o objetivo de a esclarecer, consciencializá-la e sensibilizá-la (recurso) para a autoproteção e para colaborar com as autoridades (resultado). Já na ENPCP (Objetivo Estratégico 5), é destacado o envolvimento dos cidadãos no conhecimento dos riscos (direito), através da educação e da sensibilização (recurso), visando a promoção da adoção de condutas de autoproteção e segurança e a interiorização de uma cultura de segurança (resultado) (PCM, 2021). Neste sentido, parece-nos que emergem três dimensões do conceito de EpPC, ou seja, a EpPC como um direito, como um recurso e como um resultado.

Na CRP é evidente o dever de o Estado promover a democratização da educação (ponto 2 do Artigo 73º), considerada no PASEO e na ENEC, na LBPC sobressai o dever do cidadão cumprir o que lhe é exigido (ponto 1 do Artigo 6º e ponto 3 do Artigo 7º), nomeadamente adotando conhecimentos práticos e regras de comportamentos, difundidos pelas autoridades, perante situações emergentes.

Por sua vez, a cidadania é reconhecida, em todos os documentos, como uma área fundamental da formação da criança e do jovem, sendo que a informação e formação dos cidadãos no âmbito da PC deverá ser incluída na formação cívica dos alunos. Analisando a ENEC, efetivamente, a educação para o risco e segurança rodoviária, assim como para o desenvolvimento sustentável, ambiente e saúde, foi enquadrada no valor da cidadania e desenvolvimento, atendendo ao PASEO. No entanto, a segurança rodoviária e o risco, por não serem consideradas áreas transversais e longitudinais, foram enquadradas no segundo grupo, ou seja, a lecionar, pelo menos, em dois ciclos do Ensino Básico e não obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (DGE, 2017).

Indiretamente, conseguimos identificar no PASEO, no Decreto-Lei 55/2018 e na ENEC, o que nos pareceram significados de uma escola, nomeadamente pública, promotora da autodeterminação da comunidade escolar, sobretudo dos alunos.

Não abordando explicitamente uma política de EpPC, o RER deixa transparecer a importância de “prosseguir os esforços para que a educação, a formação e a informação se situem nos patamares superiores da hierarquia dos objetivos das políticas públicas”, procurando estimular e promover um “ambiente propício ao desenvolvimento dos indivíduos, na proteção das suas comunidades e na preservação dos bens comuns.” (Saúde

et al., 2015, p. 7). Porém, em nenhum dos documentos, é explícita a afirmação de que existe esta política.

Efetivamente, segundo a CRP (Artigo 73.º), a educação deverá ser efetuada através da escola (escola dinamizadora da política educacional), contribuindo “para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social” (educação transformadora da sociedade). E, efetivamente, no âmbito da EpPC, é explicitamente consentâneo que a escola é o contexto mais adequado para a dinamização da política educacional, nomeadamente na promoção da cidadania ativa e, consequentemente, na EpPC, promovendo a transformação da sociedade.

Não se referindo explicitamente a um currículo em EpPC, a LBPC (Artigo 7.º) recomenda que, na área da educação cívica, se incluam “matérias de proteção civil e autoproteção” nos programas dos diferentes graus de ensino. Neste sentido, a ENEC, o RER e o RESDP defendem o currículo como instrumento-chave para orientar a escola a implementar os domínios da cidadania, risco, segurança, defesa e paz. Este é entendido como o conjunto organizado de experiências de aprendizagem planeadas e estruturadas a ser desenvolvido pelas escolas, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos, adequados a cada ciclo de ensino e orientados para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo. Inclusive, o RER é considerado o “instrumento-chave curricular” (Saúde et al., 2015, p. 6). Efetivamente, da página 11 à página 71 deste documento, podemos consultar os temas, os subtemas, os objetivos e os resultados esperados de aprendizagem, organizados por níveis de educação e por ciclos de ensino.

Ainda neste âmbito, no plano de ação da ENPCP (Objetivo estratégico n.º 5) objetiva-se “Atualizar o Referencial de Educação para o Risco”, assim como “Elaborar materiais pedagógicos acessíveis e interativos, para difusão junto da comunidade educativa e dos atores do sistema formativo e do público em geral” e “Conceber um manual acessível a distribuir nas escolas do país” (práticas educativas para a PC), assim como “Incentivar a prática de exercícios e simulacros (ex.: evacuação, suporte básico de vida, uso de extintores) em edifícios do setor privado e público, visando a criação de uma cultura de resiliência nos seus ocupantes.” (simulacros/simulação na escola e na comunidade). Pretende-se, ainda, “Proceder ao levantamento, avaliar o funcionamento e

incentivar a criação de «Clubes de Proteção Civil» no Ensino Básico e divulgar as boas práticas na implementação dos clubes.”.

No Decreto-Lei 55/2018 é conferida autonomia à escola “para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos”, sustentado “em diálogo com os alunos, com as famílias e com a comunidade”. Neste sentido, na ENEC é valorizada e estimulada esta autonomia “na definição de prioridades e finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos.” (DGE, 2017, p. 5).

Na ENEC (DGE, 2017) emerge a importância do estabelecimento de parcerias escola-comunidade “como uma prática a privilegiar pelas escolas, potenciando soluções de complementaridade e convergência capazes de gerar sinergias locais e regionais que de forma contextualizada contribuam para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania” (p. 15) e sugerem-se “práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade” (p. 6), como, por exemplo, “Os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (...) devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas” (p. 11). Neste sentido, dão-se os exemplos das “Associações juvenis; ONG; Autarquias e seus órgãos; Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional; Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado; Meios de comunicação social; Empresas do sector público e privado.” (p. 15). Também no RER (Saúde et al., 2015), se enfatiza a importância de estabelecer “a ponte necessária entre a comunidade e a escola, objetivo primordial no contexto da Educação para a Cidadania.” (p. 6), implicando “um processo, contínuo e persistente, de aumento de capacidades, de interação e confiança, estabelecendo de forma clara mecanismos e estruturas de coordenação e otimizando a comunicação entre parceiros, bem como entre os servidores públicos e os cidadãos.” (p. 7).

Neste sentido, não tendo sido abordado explicitamente, mas atendendo à ênfase dada às parcerias escola-comunidade (ENEC e RER), transparece um *continuum* da educação formal e não formal entre o contexto do sistema educacional formal (escola) e o contexto fora deste sistema (comunidade). Sem referência explícita à educação formal e não formal para a PC, no objetivo estratégico n.º 5, do seu plano de ação, a ENPCP na descrição dos vários objetivos operacionais deixa transparecer uma série de práticas a serem desenvolvidas no contexto do sistema educacional formal (comunidade educativa,

atores do sistema educativo, escolas, Ensino Básico), assim como fora deste sistema (público em geral, população sénior, organizações de solidariedade social, comunidade empresarial). Fazendo uma interpretação destes objetivos operacionais, verificamos indiretamente a preocupação com a aprendizagem ao longo da vida. Efetivamente, no PASEO é enfatizada a autonomia dos alunos para que, futuramente, consolidem e aprofundem o desenvolvimento de competências que já possuem e que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida (Martins, et al., 2017). Esta é, também, destacada na ENEC no âmbito da formação dos professores, nomeadamente no seu desenvolvimento profissional contínuo. A formação contínua deve centrar-se no contexto, nas necessidades e prioridades da escola, em articulação com os projetos em desenvolvimento e através de protocolos com diferentes entidades da comunidade, promovendo a constituição de bolsas internas de formadores e ofertas formativas em áreas consideradas prioritárias (DGE, 2017).

Não estando clarificado o que se entende por cultura de PC (segurança), na ENPCP percebe-se que esta é um resultado esperado da educação para o risco, assim como a preparação e a resiliência. Já da interpretação da ENEC, do RER e do RESDP, emergem como dimensões de cultura a expressão de atitudes, de valores, de regras, de práticas do dia-a-dia, de princípios e de procedimentos a adotar, nomeadamente no âmbito da segurança e da PC. Como condição para uma cultura efetiva de PC, “é necessário que o indivíduo seja incentivado a participar ativamente na construção de soluções de problemas, discutindo-os, intervindo, exigindo, cooperando com os organismos públicos e organizações diversas e assumindo-se como primeiro interveniente da própria estrutura de proteção civil.” (Saúde et al., 2015, p. 7). Por exemplo, como manifestação desta cultura temos a implementação dos PPEE.

O princípio constitucional da subsidiariedade (Artigo 6.º da CRP) está devidamente plasmado na LBPC e na ENPCP, nomeadamente conferindo a sensibilização e a informação pública como áreas funcionais de intervenção dos serviços municipais de PC.

Na LBPC é definido que a atividade de PC é desenvolvida, também, pelos cidadãos (ponto 1 do Artigo 1.º - Proteção civil), acatando ordens, instruções e conselhos dos agentes de PC (ponto 1 do Artigo 6.º - Deveres gerais e especiais). Porém, de acordo com o Artigo 46.º - Agentes de proteção civil, o cidadão não é considerado um agente de PC. No RER, é notória a preocupação com a consciencialização do próprio sobre a

interiorização do conhecimento, sendo capaz de o utilizar de forma independente em contextos reais (sentimento de apropriação).

No próprio conceito de PC, na LBPC (ponto 1 do Artigo 1.º), está implícito que há uma preocupação em promover o bem-estar individual e coletivo, nomeadamente “com a finalidade de prevenir riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, de atenuar os seus efeitos e proteger e socorrer as pessoas e bens em perigo quando aquelas situações ocorram.”. Neste sentido, na ENEC e no RER, é evidente a ambição de se promover este bem-estar individual e coletivo através da educação para a cidadania.

Quanto à gestão do risco, quer na LBPC quer na ENPCP, está explícita a vontade de a orientar para a prevenção em detrimento da resposta, encontrando-se numa fase de transição. Efetivamente, emerge o conceito de uma prática para reduzir os riscos de desastres através de esforços sistemáticos para analisar e gerir os fatores causais dos desastres, incluindo a redução da exposição aos perigos, a diminuição da vulnerabilidade das pessoas e bens, a gestão criteriosa do solo e do ambiente e a melhoria da preparação para eventos adversos.

Sendo um dever constitucional do Estado, no âmbito da educação, cultura e ciência, “A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica (...) por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas” (ponto 4 do Artigo 73.º da CRP), a LBPC faz alusão às instituições de investigação técnica e científica (ponto 1 do Artigo 47.º), no sentido de cooperarem “com os órgãos de direção e coordenação, previstos na presente lei e com a autoridade nacional de proteção civil”. No entanto, não é nomeado nenhum domínio no âmbito da EpPC no desenvolvimento desta cooperação.

Por seu lado, na ENPCP, a única referência a instituições de ensino superior e entidades técnico-científicas surge no quadro descritivo dos objetivos operacionais referentes ao objetivo estratégico n.º 5 (envolvimento dos cidadãos no conhecimento dos riscos), nomeadamente no âmbito da sensibilização da comunidade, como “Outras entidades envolvidas” para “Elaborar uma Estratégia Nacional de Comunicação do Risco.” e para “Implementar programas piloto de proximidade (ao nível de bairros ou pequenos lugares) para incremento na cultura de segurança e resiliência na população.”. Também na ENEC a única referência explícita às parcerias no âmbito da investigação surge a título de exemplo da articulação com os *stakeholders*, onde são enumeradas as instituições de ensino superior e os centros e redes de investigação (DGE, 2017, p. 15).

5.1.2. Dados referentes à dimensão regional

A obtenção destes dados foi possível através da análise das páginas da *internet* do projeto ESPR e do SRPC, e dos documentos nelas disponibilizados, assim como da AC das entrevistas ao SRES1, ao SREC1 e ao SRPC1. Portanto, compreendemos que a SRS tem à sua responsabilidade o SRPC que, por sua vez, para além de operacionalizar a política de PC na RAM, implementa uma série de atividades de sensibilização à população na área da PC, nomeadamente a crianças e jovens. Atendendo a que na Região não existe nenhum currículo para a EpPC, a SRE é responsável pela operacionalização do projeto ESPR nas escolas da RAM, sendo que este nasce da parceria entre estas duas secretarias, a AIG e o SDC.

Focando-nos no projeto ESPR, ao explorarmos a página da *internet* (<https://educareprevenir.madeira.gov.pt/>) disponibilizada pelo Governo Regional sobre o mesmo, apurámos que tem como matriz um dos objetivos para o Ensino Básico da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86), nomeadamente “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”, onde se enquadra a educação para a cidadania, a promover na formação das crianças e jovens.

Ancora-se, também, nas exigências legais plasmadas no Artigo 22.º do já referido Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de novembro, com a nova redação dada pela Lei 123/2019, de 18 de outubro, adaptado à RAM através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2010, de 25 de junho, na sua redação atual, que obrigam à implementação das medidas de autoproteção integradas no Plano de Prevenção e Emergência (PPE), e às suas exigências (Artigo 198.º da Portaria n.º 1532/2008, de 29 de dezembro, na sua redação atual, adaptada à RAM através da Portaria n.º 29/2013, de 22 de abril), através do preenchimento dos registos de segurança, de ações de sensibilização e formação na área da segurança e da realização periódica de simulacros.

É neste contexto que se entende que é evidente e consensual que a escola é um ator privilegiado na educação e sensibilização das crianças e dos jovens no âmbito da segurança e prevenção de riscos. Assim, surge o projeto ESPR no sentido de dotar os alunos de conhecimentos e incentivar a adoção de comportamentos de prevenção e de autoproteção, perante os diferentes riscos a que possam estar expostos, assim como na sua difusão junto da sociedade, minimizando a sua exposição e a sua vulnerabilidade aos mesmos.

Através de uma abordagem pluridimensional à segurança, objetiva a implementação das medidas de autoproteção, assim como a sensibilização e a promoção de uma cultura de segurança. Para a concretização dos seus objetivos, determina áreas temáticas a serem desenvolvidas na implementação do projeto nas escolas da Região, como os riscos naturais, mistos e tecnológicos, a saúde, a segurança rodoviária, de consumo e alimentar, os planos de emergência familiar (PEF) e o sistema de PC, bem como a segurança contra incêndios em edifícios e o PPEE.

Ainda através da exploração da página do projeto, ficamos a saber que este é implementado nas escolas através do DS, por delegação do responsável de segurança (diretor ou presidente do conselho executivo) com quem trabalha em articulação as questões de segurança. Neste sentido, o DS intervém na implementação das medidas de autoproteção da escola e dos temas do projeto ESPR. Nas escolas dos 2.º e 3.º Ciclos, o DS poderá ser coadjuvado por outros docentes, nomeadamente os ApC.

Através do separador “RECURSOS”, é possível fazer *download* dos recursos do ESPR disponibilizados para o ano letivo 2023-2024. Nestes, encontramos nove temas organizados em pastas e por ciclos de ensino. Assim, temos:

- ✓ Tema 1 - O Plano de Emergência Familiar e o Plano de Prevenção e Emergência das Escolas, que é anual e obrigatório para todos os anos letivos;
- ✓ Tema 2 - Os riscos naturais (tema nuclear);
- ✓ Tema 3 - Os riscos tecnológicos e os riscos mistos (tema nuclear);
- ✓ Tema 4 - Gestos que salvam vidas (tema nuclear);
- ✓ Tema 5 - Proteção Civil (tema nuclear);
- ✓ Tema 6 - Prevenção das infeções em ambiente escolar;
- ✓ Tema 7 - O cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens;
- ✓ Tema 8 - A higiene e segurança alimentar;
- ✓ Tema 9 - A educação rodoviária.

Acedendo às pastas de cada tema, temos disponíveis materiais didáticos como *PowerPoint*, vídeos, jogos e panfletos. Para além da divulgação a toda a população, o objetivo é que os DS e os ApC possam recorrer aos mesmos para a implementação das atividades inerentes ao projeto ESPR nas suas escolas.

Nas sugestões de distribuição dos temas do projeto ESPR por ciclo, para além do tema 1, são recomendados para todos os ciclos os temas 2 e 3. Também é possível consultar a sugestão da articulação dos temas do projeto ESPR com o currículo do 1º Ciclo.

Quanto ao SRPC, explorando a sua página da *internet*, verificamos que tem por missão “prevenir os riscos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, bem como resolver os efeitos decorrentes de tais situações, socorrendo pessoas e protegendo bens.”, assim como “orientar, coordenar e fiscalizar as actividades exercidas pelos corpos de bombeiros, bem como todas as actividades de protecção civil e socorro.”. Com a missão de “Afirmar o SRPC, IP-RAM como Serviço de Protecção Civil Moderno, Eficiente, Eficaz e Participativo” procura concretizar os objetivos de:

1. Prestar socorro eficaz e eficiente em todas as suas dimensões adequado à RAM;
2. Aperfeiçoar as capacidades de Comando, Controle e Comunicações das ações de Protecção Civil;
3. Aumentar a cultura de Protecção Civil da População da RAM;
4. Reforçar a capacidade de prevenção dos Riscos.

Explorando o separador “Formação”, acedemos às “Ações de Sensibilização”, aqui é entendido que “A segurança das populações depende da capacidade para informar e sensibilizar relativamente a comportamentos considerados como referência para o seu quotidiano” valorizando “o trabalho que é desenvolvido em prol da prevenção e na difusão de conhecimentos de medidas de autoproteção em caso de ocorrência de acidentes ou catástrofes.”. Neste sentido, este serviço tem assumido a sua responsabilidade na concretização “de ações de sensibilização relacionadas com as questões de segurança, preparando e organizando a população face aos riscos e cenários previsíveis.”. Defende-se que estes conhecimentos devem ser adquiridos numa fase precoce do desenvolvimento, pelo que as crianças e jovens são o grupo-alvo a privilegiar nas ações de sensibilização para a PC, levando a cabo um dos seus objetivos que é promover a cultura de segurança. Assim, procura-se prevenir comportamentos de risco e promover atitudes e comportamentos adequados a adotar perante emergências ou para prevenir acidentes e/ou catástrofes.

Para colocar em prática esta premissa, o SRPC estabelece parcerias com diversas entidades na implementação de vários projetos e ações de sensibilização, como é o caso do projeto ESPR. A descrição do projeto vai ao encontro do já descrito pela SRE, aqui destacamos o facto do SRPC entender que é um interveniente ativo no processo elaborando material didático para ser usado na implementação dos temas relacionados com a PC, formando os DS, apoiando a elaboração dos PPEE, contribuindo na realização de exercícios internos e realizando palestras. Refere-se, ainda, que esta sensibilização abrange todos os alunos de todos os anos entre o 1º e o 9º ano (cerca de 21.000 alunos

das escolas públicas) recebendo cada aluno várias sessões (de 45 a 60 minutos cada), sendo que os docentes e não docentes também são sensibilizados.

Quanto às temáticas nas quais contribui diretamente, temos:

- Tema 1 – O Plano de Emergência Familiar e o Plano de Prevenção e Emergência das Escolas

Conteúdos: Conhecimento do PEF, as suas componentes e importância; Noção de evacuação e de abrigo; conhecimento do Plano de Evacuação da Escola: alarmes, caminhos de evacuação, pontos de encontro; conhecimento das normas e das regras de evacuação; conhecimento e interpretação da sinalética de segurança; noção de alarme (sinal sonoro) e alerta (112); conhecimento básico da utilização dos meios de alarme dos edifícios; conhecimento e interpretação das plantas de emergência dos edifícios e atitudes assertivas em situações de emergência.

- Tema 3 – Os riscos tecnológicos e os riscos mistos

Conteúdos: Identificação de riscos tecnológicos: incêndios em edifícios; acidentes industriais; acidentes no transporte de substâncias perigosas e acidentes rodoviários; identificação de riscos mistos: incêndios em zonas florestais; autoproteção e prevenção face aos riscos tecnológicos e riscos mistos; recomendações gerais de segurança.

- Tema 4 - Gestos que salvam vidas

Conteúdos: Conhecimento dos gestos que salvam uma vida: O Sistema Integrado de Emergência Médica; alerta 112; suporte básico de vida; desfibrilhação.

- Tema 5 – A Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira

Conteúdos: Missão do SRPC, IP-RAM; Agentes de Proteção Civil; Número Europeu de Emergência 112; Avisos e alertas; App "Prociv Madeira".

Para além do projeto ESPR, o SRPC desenvolve outras ações de sensibilização como:

- ✓ Exercícios de *mass training* em SBV, dirigidos à comunidade escolar e população em geral, com o objetivo de sensibilizar/habilitar para a correta atuação em emergências, nomeadamente reconhecendo as situações de paragem cardiorrespiratória (PCR) e realizando as manobras de reanimação numa situação real.
- ✓ Dia da PC – Exposição na Praça do Povo, Funchal, com várias organizações e instituições ligadas à proteção e socorro na RAM. Esta exposição é visitada por alunos e professores de várias escolas da RAM, para além dos populares, durante todo o dia.

- ✓ Dia da Defesa Nacional, no qual o SRPC participa com uma intervenção sobre a PC, acompanhada por uma exposição de meios de socorro.
- ✓ Prevenção de Riscos, com a divulgação de vários panfletos visando, entre outros, o PEF; os incêndios em casa, na escola ou na floresta; sismos; inundações; acidentes rodoviários.
- ✓ Visitas de Estudo, recebendo escolas, associações e outras instituições que queiram conhecer melhor a estrutura, a organização e o funcionamento deste serviço.

Para a consecução da sua missão de sensibilização, também recorre às novas tecnologias para divulgação da informação ao maior número de pessoas, residentes e turistas. Neste sentido, disponibiliza uma aplicação digital (ProCiv Madeira), que funciona complementarmente aos mecanismos principais de aviso, de alerta e de socorro. Nesta, os seus utilizadores, também têm acesso a informação variada, nomeadamente recomendações de como atuar perante diferentes emergências, através da consulta de panfletos digitais.

Para além destas informações partilhadas nas páginas da *internet* destes organismos regionais, partilhamos as características dos informantes (Quadro 6) e a síntese da AC (Apêndice 8) efetuada às entrevistas realizadas aos mesmos (SRES1, DREC1 e SRPC1), orientadas pelas categorias e subcategorias pré-definidas.

Quadro 6. Caracterização dos informantes da dimensão regional

Código	Género	Idade	Tempo Serviço	Tempo no Cargo	Habilitações académicas	Formação em PC
SRES1	Masculino	55	34 anos	8 anos	Educação Física; Mestre em Educação	Não
DREC1	Masculino	50	20 anos	13 anos	Educação Física; Mestre	Sim
SRPC1	Masculino	59	40 anos	2 anos	Licenciatura	Em contexto militar
Média em anos		54,7	31,3	7,7		

Nota. Elaborado pelo autor.

Ao consultar o quadro 6, observamos que os três entrevistados, dois da SRE e um da SRS, têm uma longa carreira. No entanto, no exercício das funções atuais têm uma média de 7,7 anos. Todos têm habilitações académicas de nível superior, inclusive dois são mestres e ambos professores de educação física, o que, à partida, lhes confere

competências pedagógicas. O DREC1 tem formação em PC no âmbito das suas funções na coordenação da implementação do projeto ESPR nas escolas, sendo que, inclusive, estagiou num serviço de PC em Portugal Continental.

A partilha destes informantes foi essencial para conseguirmos compreender o contexto onde está inserida a EBS foco da nossa investigação, nomeadamente a nível regional, e a sua influência no processo de EpPC. Os informantes demonstraram total disponibilidade para falar abertamente sobre a problemática da PC e EpPC, partilhando as suas perceções sobre as mesmas no exercício das suas funções. Porém, verificou-se que ao longo das entrevistas os informantes desviavam, com frequência, a resposta do âmbito da EpPC para o âmbito das medidas de PC.

Atendendo à AC (Apêndice 8) efetuada às entrevistas realizadas a estes três informantes, do conceito partilhado, EpPC é, sobretudo, passar e ter conhecimento, capacidade para a adoção de comportamentos de prevenção e de emergência. Sobressai a EpPC enquanto recurso e resultado. Quanto ao processo de EpPC, o SRES1 afirma (depois de desligado o gravador) que “Há uma orientação vertical (...) aqui não há muito espaço para a criatividade, há que seguir as orientações”.

O SRES1 e o DREC1 referem que o projeto ESPR se enquadra na área de formação da cidadania e afirmam que existe uma política de EpPC, embora o SRES1 não expanda essa afirmação. Por seu lado, da opinião do DREC1 parece que esta é entendida do ponto de vista de uma medida tomada por políticos (cumprimento legal, orientações, recursos), exemplificando com a criação do próprio projeto ESPR, ou seja, na opinião deste informante a política de EpPC na RAM é o projeto ESPR.

Todos abordam a escola como o contexto privilegiado para a implementação das ações previstas no projeto ESPR, definida e supervisionada pela SRE e pelo SRPC.

Da análise da opinião dos três informantes, fica implícita a perceção de que concordam que a educação transforma a sociedade, não apenas a operacionalizada pela escola, mas, de uma forma mais lata, todas as ações com intencionalidade pedagógica, nomeadamente as operacionalizadas pelo SRPC.

Ficou claro que, a nível regional, não existe um currículo em EpPC, mas operacionalizam uma série de conteúdos no âmbito do já mencionado projeto ESPR, através do DS e do ApC, ou seja, de professores da escola que ficam destacados para a implementação do projeto. Neste sentido, foram elencados os riscos naturais (incêndios florestais e incêndios domésticos, cheias, inundações, tremores de terra), tecnológicos, mistos e os gestos que salvam vidas, como obrigatórios. Porém, como afirma o DREC1

“caso houvesse tempo dos delegados de segurança que aplicam o projeto e caso tivesse a ver com o projeto pedagógico da escola, eles podiam ainda abordar alguns outros temas, como, por exemplo, a segurança alimentar, a segurança rodoviária”. O que acaba por ir ao encontro do que está exposto nas páginas da *internet* destes organismos e do próprio projeto.

Quando questionado diretamente sobre se havia alguma relação entre o projeto ESPR e o RER a nível nacional, o DREC1 desvaloriza o mesmo (RER), referindo que o referencial da educação para a segurança e para o risco, que o Ministério da Educação lançou em 2015, já é posterior ao início do nosso projeto cá, portanto, o que eu lhe posso dizer é que depois de analisar o referencial para a educação para o risco do Ministério da Educação, existem várias pontes em termos de conteúdos, em termos de pressupostos, que fazem parte de ambos os projetos, digamos assim, das premissas do projeto.

Ou seja, aparentemente não existe aqui uma interligação formal do nível regional com o nacional.

No que diz respeito às práticas educativas para operacionalizar os conteúdos inerentes ao projeto nas escolas, emergiram as sessões expositivas com o recurso ao *PowerPoint*, fotografias, vídeos e as atividades práticas, por exemplo identificação de riscos na zona de residência, no caminho para a escola, elaboração de um plano de emergência ou de evacuação da própria casa. Em complemento, podem ter atividades desenvolvidas pelos parceiros, nomeadamente o SRPC, que proporciona o recurso a óculos de realidade virtual para treinarem vários cenários (incêndios florestais e domésticos, cheias, inundações, tremores de terra), um jogo da glória, um jogo do uno e, para os mais pequenos, entregam-se “livrinhos” com animais típicos da Madeira e para colorir. Estas práticas educativas são lecionadas nas horas adstritas à área da formação da cidadania. Ficamos a perceber que não existe uma avaliação formal dos resultados da implementação do projeto.

Todos os informantes reconhecem a importância dos simulacros e, percebido indiretamente na partilha do DREC1, podem ser entendidos como uma prática educativa útil para operacionalizar os conteúdos. Ainda segundo este informante, são realizados, pelo menos uma vez por ano em todas as escolas, os chamados exercícios internos (alternando entre incêndio, evacuação e abrigo e, além destes, anualmente, as escolas

participam no exercício de escala nacional 'A Terra Treme') e, sempre que possível (todos os anos, de dois em dois, ou de três em três anos), com as autoridades (SRPC e CM), nomeadamente com os bombeiros.

Não tendo sido abordada explicitamente a autonomia da escola, no teor da entrevista do DREC1, é perceptível a convicção de que as escolas estão preparadas para assumir a implementação do projeto, pois têm os recursos pedagógicos adequados. No entanto, podem sempre recorrer aos parceiros para a concretização deste objetivo. Já da análise feita ao conteúdo partilhado pelo SRPC1, emerge a perceção de alguma dependência das escolas em relação ao SRPC, inclusive quando afirma que “nós temos projetos dentro das escolas, onde ele (professor afeto a este serviço) vai regularmente e depois desenvolve aquele projeto dentro da comunidade escolar.”.

Todos entendem que as parcerias entre a escola e a comunidade são fundamentais. Destacam-se as parcerias com o SRPC e com a AIG. O DREC1 defende que as escolas têm os recursos para serem autónomas na implementação do projeto. No entanto, para a sua implementação efetiva, refere que os “riscos naturais é da alçada de um dos nossos parceiros, que é a AIG, os riscos tecnológicos e mistos estão sobre a alçada do SRPC e os gestos que salvam vidas também dentro do SRPC, através da emergência médica.”. Não referem a CM ou o SMPC como parceiros neste processo, mas o DREC1 reconhece a importância da complementaridade entre a educação formal e não formal, exemplificando com os casos de duas escolas que articulam os conteúdos com a CM, inclusive nomeia o NLPC como exemplo.

A aprendizagem ao longo da vida é reconhecida como fundamental para a implementação adequada de medidas de PC. O SRPC1 salienta o trabalho desenvolvido pelos SRPC junto da comunidade madeirense, por exemplo através de campanhas nas praias (gestos que salvam vidas) ou da formação dada nas empresas (extintores, sistemas de proteção). No entanto, também salienta o papel que as redes sociais e a comunicação social podem desempenhar na sensibilização das pessoas. Por seu lado, ainda neste âmbito, o DREC1 destaca a importância da atualização de conhecimentos ao longo da vida e que esta tarefa poderia ser operacionalizada, também, através da ação dos meios de comunicação social (programas e reportagens), para além de atividades desenvolvidas pelos municípios ou outras instituições (não clarificando).

Do conceito partilhado pelos informantes, fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito a estar sensibilizado e mentalizado/consciencializado, a ter conhecimentos e a capacidade para adotar comportamentos, ou seja, a estar preparado

para atuar salvaguardando a vida e os bens do próprio e dos outros. Sobressai a dimensão do coletivo, “quer dos próprios, quer de terceiros”, onde “está toda a gente muito mais sensibilizada, muito mais acordada, muito mais formada para lidar com situações de risco” (DREC1).

No que diz respeito ao conselho de segurança escolar e ao plano de prevenção e emergência da escola, o SRES1 e o DREC1 confirmaram que existem e estão em pleno funcionamento em todas as escolas da Região, públicas e privadas. Evidencia-se a perspetiva da obrigatoriedade definida pela lei, nomeadamente as chamadas medidas de autoproteção, supervisionadas pelo SRPC. O DREC1 afirma que “Em algumas escolas até fazem passar essa informação aos encarregados de educação”, referindo-se ao facto de as escolas terem um plano e “as pessoas estão treinadas, se acontecer algumas coisas estejam descansados, porque eles estão seguros e estão as coisas organizadas e planeadas para gerir situações de emergência na escola.”.

Quanto ao princípio da subsidiariedade, não se referindo à EpPC, mas às medidas de PC, nomeadamente quanto ao Conselho de Segurança e ao PPEE, sobressai a visão do cumprimento da Lei, onde as escolas são envolvidas no sentido de providenciarem as condições para a operacionalização das medidas de prevenção e emergência.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, os informantes têm a crença de que os alunos estão elucidados e interiorizam o conhecimento sobre a PC, ao ponto de ser do seu domínio, sendo capazes de o utilizar de forma independente em contextos reais, nomeadamente promovendo o bem-estar individual e coletivo. No entanto, na realidade, não têm dados concretos que sustentem esta crença, até porque os resultados da implementação do projeto não são avaliados.

Para a gestão do risco, é referida a importância da EpPC (ter *now-know*, consciencialização) para a redução do perigo através do conhecimento dos riscos e adequando o comportamento aos mesmos. Porém, sem a concretização de como essa gestão é operacionalizada.

Um dos resultados da sensibilização é a preparação, ou seja, a população estar devidamente capacitada para tomar decisões certas em diferentes situações de risco e atuar se necessário. Inclusive, o SRES1 dá como exemplo a evacuação de duas escolas, por altura dos incêndios, que correu muito bem, pois os alunos estavam devidamente capacitados.

Do testemunho do SRES1, sobressai a noção de resiliência, no sentido de as pessoas serem capazes de lidar com as emergências “sem histerias, sem pânicos”,

denotando-se aqui a preocupação com a importância desta capacidade para a implementação de medidas de PC, resultado da EpPC.

Quando abordamos a investigação e inovação, todos os informantes referem que, nas instituições que representam, não estão a ser desenvolvidos projetos de investigação no âmbito da EpPC e, neste sentido, não têm qualquer parceria com nenhuma IES ou centros de investigação. Inclusive, o DREC1 refere que “O projeto tem as parcerias com as instituições locais que nós entendemos que eram as que tinham mais *know-how* para falar e para serem as mentoras de um determinado tema e produzirem conteúdos pedagógicos para esse tema”. No entanto, “com investigação ou com instituições do ensino superior, não calhou, não se sentiu como uma necessidade para já.” Assim, podemos concluir que, no contexto Regional, não existem atividades de investigação sobre estratégias específicas, eficazes, adaptáveis e que evoluam com base em evidência científica no âmbito da EpPC. Assim como, não existe cooperação entre a SRE, o SRPC, a escola e a academia e/ou centros de investigação.

5.1.3. Dados referentes à dimensão municipal

A obtenção destes dados foi possível através da análise da página da *internet* da CM e dos documentos nela disponibilizados, nomeadamente o seu PEM, e da AC efetuada às entrevistas ao VPCCM, ao DSMPC e ao CNLPC.

A CM assume a sua cidade como educadora, defendendo a pluridimensionalidade e a universalidade de uma educação ao longo da vida, para todas e todos e com todas e todos, nas mais diferentes esferas.

No âmbito da educação não formal e informal, é evidenciado o histórico do desenvolvimento de vários projetos municipais, com uma oferta educativa muito diversificada no concelho e proposta por inúmeros agentes, e o sucesso desses projetos que acabam por conjugar sinergias públicas e privadas com vista à formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, que conferem à cidade os alicerces para construir um projeto educativo integral promovendo a participação das escolas, das famílias, das instituições locais e das associações como principais agentes educativos.

Assim, com o PEM, a CM disponibiliza um instrumento sistematizador da pretendida construção plural e permanente, tendo como base o desenvolvimento da comunidade e como princípio a educação. Neste sentido, constitui-se como uma oferta de

educação não formal e informal, podendo complementar a educação formal das escolas, mas também de outras entidades que o pretendam. Neste sentido, objetiva:

- promover a educação formal, não formal e informal, para todos e ao longo da vida, aceitando a diferença e os diferentes;
- promover o desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os cidadãos, fomentando a participação, o diálogo e cooperação intergeracional;
- contribuir para a qualidade de vida e garantia de oportunidades para todos/as os/as cidadãos/cidadãs, no respeito pelos direitos fundamentais;
- desenvolver projetos de formação que articulem o planeamento educativo, as necessidades sociais e as necessidades do mercado, partilhando a responsabilidade entre a administração e a sociedade civil;
- promover a coesão social e a integração;
- fomentar a formação em valores democráticos e práticas de cidadania inclusiva, promovendo o voluntariado e o associativismo;
- promover a participação e envolvimento da comunidade na elaboração do projeto educativo municipal.

Consultando a “Oferta Educativa” disponibilizada no PEM acedemos a dez temáticas, nomeadamente a PC. Neste âmbito, temos as ações de informação, as atividades lúdico-pedagógicas, as visitas orientadas e os recursos digitais.

Quanto às ações de informação refere-se: a importância das medidas de autoproteção; comunicação em situações de emergência; cultura de segurança; emoções e autorregulação emocional; emoções em situações de emergência; gestão do stress; incêndios florestais e urbanos; literacia do risco; plano de prevenção e emergência - equipa de segurança; proteção civil; riscos tecnológicos; sismos; situações de emergência; tipologia, classificação do risco e fenómenos naturais; tomada de decisão e trabalho em equipa.

No que diz respeito às atividades lúdico-pedagógicas temos: comunicação em situações de emergência; emoções e autorregulação emocional; emoções em situações de emergência; enfrenta o risco com inteligência emocional; incêndios rurais; inundações urbanas; literacia do risco; proteção civil; riscos naturais, mistos e tecnológicos e situações de emergência.

É de salientar que quando acedemos a cada uma das ações de informação e das atividades lúdico-pedagógicas estão definidos os seus objetivos, os seus destinatários, a sua duração, o local da sua implementação (normalmente nas instalações de quem solicita

a ação), a periodicidade da sua realização (segunda a sexta-feira) e é disponibilizado o formulário para se proceder à sua solicitação.

Nos recursos digitais estão disponibilizados panfletos com medidas de prevenção, nomeadamente: vento forte; tempo quente; precipitação intensa; nevões; agitação marítima; incêndios florestais; movimentos de vertente e cheias rápidas / aluviões.

As visitas orientadas são ao quartel dos bombeiros e, à semelhança das ações de informação e das atividades lúdico-pedagógicas, estão definidos os seus objetivos, os seus destinatários, a sua duração, o local da sua implementação, a periodicidade da sua realização, sendo o agendamento efetuado através dos contactos da própria corporação dos bombeiros.

Quanto ao NLPC, de acordo com o coordenador do mesmo, foi criado em 2016, após os incêndios que assolaram a Região Autónoma da Madeira e, em particular, o concelho do Funchal, e embora pertença a um município urbano, situa-se numa zona limítrofe das zonas altas da cidade, com cerca de cento e trinta pessoas. As suas instalações ficam numa antiga escola primária, recuperada para este efeito.

Foi criado com o principal objetivo de preparar a população para a monitorização dos riscos, alerta precoce e para uma primeira resposta a uma situação de catástrofe, neste caso, sobretudo, a incêndios florestais ou aluviões, ou seja, aos principais riscos identificados para esta localidade. Porém, também estão preparados para prestar os primeiros socorros, nomeadamente o suporte básico de vida (SBV) com desfibrilhação automática externa, assim como colaborar na evacuação dos locais (ponto de encontro) em articulação com os serviços de socorro. Os elementos que compõem este núcleo estão organizados de modo a darem uma resposta adequada perante uma eventual situação emergente, assumindo diferentes responsabilidades e funções.

A formação inicial e contínua aos locais é proporcionada pelo SMPC e SRPC, sobretudo aos elementos que constituem o núcleo, no entanto, todos os elementos da localidade são convocados a pertencer ao núcleo e a receberem a respetiva formação. Por norma, no mínimo, fazem um simulacro anual, nomeadamente sobre o incêndio florestal. Neste sentido, o núcleo tem recursos para uma primeira resposta a incêndios florestais e um desfibrilhador automático externo.

Para além das informações partilhadas na página da *internet* da CM, para melhor compreendermos, não só como é que o PEM está a ser implementado, nomeadamente no âmbito da PC, mas, também, o contexto comunitário (concelho) onde está inserida a EBS foco da nossa investigação, passamos a partilhar as características dos entrevistados

(Quadro 7) e a síntese da AC (Apêndice 9) efetuada às entrevistas realizadas a nível municipal, orientadas pelas categorias e subcategorias pré-definidas.

Quadro 7. Caracterização dos informantes da dimensão municipal

Código	Género	Idade	Tempo Serviço	Tempo no Cargo	Habilitações académicas	Formação em PC
VPCCM	Masculino	51	28 anos	2,4 anos	Relações internacionais e económicas	Em PC e em gestão de serviço de PC
DSMPC	Masculino	44	20 anos	9 anos	Engenharia civil; Mestrado em PC	Formação para DSMPC
CNLPC	Masculino	60	46 anos	6 anos	6º ano escolaridade	As ministradas pelo SRPC e SMPC no âmbito das suas funções no NLPC
Média em anos		51,7	31,3	5,8		

Nota. Elaborado pelo autor.

Como podemos observar no quadro 7, os três entrevistados têm uma longa carreira. No entanto, no exercício das funções atuais não completam dez anos, com uma média de 5,8 anos. Salvaguardamos o facto de o VPCCM já ter desempenhado funções neste âmbito (PC) em mandatos anteriores. Dois têm habilitações académicas de nível superior, inclusive o DSMPC é mestre na área específica da PC, para além de várias formações no âmbito do exercício das suas funções, nomeadamente a formação prevista para os DSMPC (Portaria n.º 354/2019). O CNLPC tem o segundo ciclo do Ensino Básico e formação no âmbito da PC, apenas como formando e no campo de ação das suas funções como CNLPC. Nenhum tem formação pedagógica ou foi formado para ser formador no âmbito da PC.

A partilha destes informantes foi essencial para conseguirmos compreender o contexto comunitário (concelho) onde está inserida a EBS, foco da nossa investigação, e a sua eventual influência no processo de EpPC. Os informantes demonstraram total disponibilidade para falar abertamente sobre a problemática da PC e EpPC, partilhando as suas perceções sobre as mesmas, no exercício das suas funções. Porém, verificámos que ao longo das entrevistas os informantes desviavam com frequência a resposta do

âmbito da EpPC para as medidas de PC.

Do conceito partilhado por estes informantes, fica a perceção que EpPC é, sobretudo, sensibilizar, é passar conhecimento para o outro para que este adote comportamentos corretos que diminuam a exposição ao risco, e saber como atuar numa emergência. Conseguimos entrever alguma democratização neste processo, no sentido em que, como nos refere o DSMPC, é proporcionada a oportunidade aos educandos para contribuírem na construção de algumas atividades, embora não participem ativamente ou estejam representados no grupo de decisão e planeamento de todo o processo de sensibilização. Por outro lado, toda a formação realizada no NLPC é operacionalizada por técnicos do SRPC ou SMPC, não havendo autonomia do núcleo para tal.

O DSMPC menciona a cidadania como área fundamental para o processo de sensibilização e operacionalização das medidas de PC. Indiretamente, conseguimos perceber que os outros dois informantes também abordam esta dimensão no âmbito da PC.

Da partilha do DSMPC, embora não explicitamente, é possível identificar a preocupação com a autodeterminação dos membros da comunidade, nomeadamente na oportunidade que lhes é dada para identificarem as suas necessidades educativas e solicitarem ações no sentido de as colmatar.

Embora sem nos darem nenhuma definição de política de EpPC, no testemunho do VPCCM e do DSMPC sobressai, indiretamente, a opinião de que ela existe e é entendida do ponto de vista de uma medida tomada por políticos (cumprimento legal, orientações, recursos). Porém, a dada altura do discurso já estávamos a falar de PC e não propriamente de EpPC. Quanto à operacionalização desta política, o VPCCM valoriza a escola como dinamizadora da política educacional, no entanto, em parceria com a CM e mais numa perspetiva de implementar essa política no contexto escolar, definida e supervisionada pela SRE e pelo SRPC.

O DSMPC sabe que existe EpPC nas escolas, embora conhecendo melhor a realidade do primeiro ciclo, até porque é neste ciclo que o SMPC mais colabora com as escolas, ficando os outros ciclos mais no âmbito da SRE, não conhecendo em pormenor como é que é operacionalizada, nem enfatiza o papel da escola como fundamental na operacionalização da política de EpPC. Por sua vez, o CNLPC não tem a certeza de que nas escolas se eduque para a PC.

Não explicitando, da análise da opinião dos três informantes, fica a perceção de que concordam que a educação transforma a sociedade, não apenas a operacionalizada

pela escola, mas, de uma forma mais lata, todas as ações com intencionalidade pedagógica (escola, CM, SRPC).

Quanto ao currículo em EpPC, mantivemos a nomenclatura da subcategoria. No entanto, neste contexto (CM) foram abordados os conteúdos trabalhados nas diferentes ações de sensibilização promovidas pelo SMPC. Neste sentido, foram elencados o SBV, a DAE, o socorrismo, a geografia, a PC, a gestão das emoções e do stress, o trabalho em equipa, os riscos coletivos (geológicos, hidrológicos, mistos, sismos, incêndios) e o clima, que acabam por ir ao encontro da oferta educativa exposta no PEM.

No que diz respeito às práticas educativas para operacionalizar estes conteúdos, emergiram os jogos pedagógicos (jogo da glória, origamis, jogo digital, puzzles, sopa de letras, quizzes), os vídeos, o recurso a uma mascote (o agente P) e a sessões de gestão do *stress*. Sobressai a convicção de que as práticas devem ser dinâmicas, lúdicas, práticas e participativas. Porém, quando vão às escolas, por vezes recorrem a *masterclasses* por falta de recursos. A equipa do SMPC afeta à área da “informação e da prevenção”, que operacionaliza o PEM no âmbito da PC, é constituída por uma geógrafa e por uma psicóloga.

Todos os informantes reconhecem a importância dos simulacros e afirmam que são realizados, pelo menos, uma vez por ano nas escolas e na comunidade, neste caso na localidade que tem o NLPC. O DSMPC entende o simulacro como um exercício comunitário para rever e treinar procedimentos, trabalhar em equipa, testar e avaliar as capacidades dos envolvidos.

Não tendo sido abordada explicitamente a autonomia da escola, na partilha do DSMPC é perceptível a convicção de que nem todas as escolas estão preparadas para assumir com conhecimento de causa a EpPC, nomeadamente porque solicitam apoio ao SMPC, uma vez que os professores sentem que não têm conhecimento nem tempo suficientes para implementar os conteúdos e para adquirir o conhecimento necessário. Inclusive, assinala esta situação como uma parceria entre a escola e a comunidade, neste caso com o SMPC. Efetivamente, quer no caso do DSMPC quer no do VPCCM, a parceria é entendida, sobretudo, como uma ação para suprir as necessidades da escola, a pedido da própria. Já o CNLPC refere que não existe qualquer parceria entre o núcleo e as escolas.

Todos reconhecem a importância da EpPC, mas sem fazer distinção entre a formal e a não formal. Porém, indiretamente, conseguimos perceber esta complementaridade

entre a escola e a CM, nomeadamente através do SMPC, sendo valorizado, sobretudo, o trabalho realizado por este serviço.

A aprendizagem ao longo da vida, apesar de não ter sido abordada explicitamente, é reconhecida por todos como fundamental para a implementação adequada de medidas de PC. Aqui materializada com exemplos dados da forma como o SMPC realiza uma série de ações de sensibilização em diferentes contextos (empresas, unidades hoteleiras, centros comerciais, NLPC) através do PEM.

Do conceito partilhado pelos informantes, fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito a ter conhecimentos, mas, também, a comportamentos, a saber estar e a saber agir perante um risco e numa emergência, assim como o conjunto de ações desenvolvido junto da comunidade (“cidadãos comuns”) para que se atinja este nível de conhecimento e comportamento. Sobressai a dimensão do coletivo (“qualquer cidadão, de forma massificada, o mais massificado possível”), onde todos contribuem, inclusive na ação de regulação social. É evidenciada, também, como dimensão da cultura de PC, a relação com o ambiente, nomeadamente na edificação (“as construções”) ou nas infraestruturas, nos equipamentos (rede de hidrantes ou marcos de incêndio) e recursos (agentes de PC, veículos de socorro) que são disponibilizados para uma resposta adequada aquando de uma emergência, tudo isto atendendo à comunicação com a população. Neste sentido, o VPCCM identifica o conselho de segurança escolar e o PPEE como manifestações de uma cultura de segurança, embora no estreito cumprimento da lei.

O princípio da subsidiariedade é reconhecido pelo VPCCM a nível nacional, regional e municipal, nomeadamente como um imperativo legal, mas que têm de coexistir e não anulando o nível inferior. No caso da CM, os NLPC são entendidos como a aplicação deste princípio a nível local. Quando nos referimos à EpPC a este nível, o DSMPC não reconhece a autonomia do núcleo para a formação, afirmando mesmo que não querem perder o controlo do grupo.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, não tendo sido discutido explicitamente, percecionámos através dos testemunhos dos informantes que é fundamental para a operacionalização das medidas de PC, para a mudança de comportamento ou para a construção da cultura de PC. No entanto, não afirmam com convicção que é vivenciado pela generalidade da população, nomeadamente das crianças e dos jovens. Porém, o CNLPC afirma que na sua localidade, pelas experiências já

vivenciadas (intempéries e incêndios), todos se preocupam em aprender e mobilizar o conhecimento para dar resposta em caso de emergência.

Quanto ao bem-estar individual e coletivo ser uma premissa da comunidade, nomeadamente no âmbito da PC, o VPCCM e o DSMPC reconhecem que poderemos estar melhor do que há uns anos, mas não têm evidência para poder afirmar cabalmente que assim seja. Inclusive, o VPCCM afirma que denota um decréscimo na disponibilidade das pessoas para o voluntariado, para estar ao serviço do outro. Por outro lado, o CNLPC dá uma série de exemplos de como na sua localidade as pessoas se preocupam umas com as outras e se organizam para ajudar quando necessário.

Para a gestão do risco, sobressai a vertente da prevenção e é referida a importância da EpPC (sensibilização, prevenção, promoção) para a redução do perigo através do conhecimento dos riscos e adequando o comportamento aos mesmos. A comunicação entre os diferentes níveis de poder/decisão e a população (*site*, redes sociais, *Facebook*, *Instagram*) também foi evidenciada, nomeadamente para a partilha de informação (emissão de avisos, cuidados que a população deverá ter), que deverá ser alargada aos membros da comunidade para poderem monitorizar riscos, em tempo real, e partilhar informação o mais rápido possível sobre algum evento que surja, tal como nos afirma o CNLPC “o *WhatsApp* é mesmo para ir nesse sentido, que é para nós estarmos todos ligados e terem a informação o mais rápido possível”. Para a gestão do risco, também foi elencada a ordenação do território, uma vez que a “menor exposição por via de ocupação geográfica do espaço” diminui a exposição ao risco e, consequentemente, o perigo (VPCCM), assim como nos “becos e veredas, as pessoas também tentam ter os becos mais ou menos limpos e, a partir daí, também é bom, porque as águas são encaminhadas” (CNLPC).

Um dos resultados da sensibilização é a preparação, ou seja, a população deve estar devidamente envolvida nas atividades desenvolvidas para proteger as pessoas contra as potenciais consequências de um desastre, onde todos estão preparados para identificar o risco, alertar (buzinas dos carros, o sino da igreja, partilha de informação nas redes sociais) e atuar em conformidade. Inclusive, no NLPC a população está preparada para uma primeira resposta, por exemplo no combate aos incêndios.

Dos testemunhos dos informantes sobressai a preocupação com a resiliência da população, nomeadamente que esta seja capaz de gerir as suas emoções em emergências, resistindo, adaptando-se e recuperando das consequências das mesmas. Porém, é

reconhecido que este é um conceito de difícil operacionalização e avaliação, atendendo à subjetividade dos seus indicadores e que, por isso, deverá ser ainda mais trabalhada.

Quando abordámos a investigação e inovação, apenas o DSMPC referiu que, de momento, não estavam a desenvolver investigação no âmbito da EpPC, afirmando que “trabalhar a educação em si, propriamente dito, saber, desculpa a expressão, se estamos a trabalhar bem ou o que é que podemos melhorar e isso tudo, não temos tido”, nem envolvidos em projetos ou parcerias. Mesmo tendo sido questionado diretamente sobre esta categoria, o VPCCM acabou por dar uma resposta ampla e vaga que não se enquadrou com o pretendido. Assim, podemos concluir que a nível municipal não existem atividades de investigação sobre estratégias específicas, eficazes, adaptáveis e que evoluam com base em evidência científica no âmbito da EpPC, como também não existe cooperação entre a CM, a escola e a academia e/ou centros de investigação.

5.1.4. Dados referentes à dimensão escolar

Neste subcapítulo, caracterizámos a EBS e a comunidade escolar envolvida no projeto ESPR, no ano letivo 2023-2024. Esta caracterização foi possível através da análise da página da *internet* da escola e dos documentos nela disponibilizados, nomeadamente o seu regulamento interno 2022-2026 e o projeto educativo de escola (PEE 2022-2026), e da AC efetuada às entrevistas realizadas à comunidade escolar.

A EBS em estudo nasce na década de sessenta do século passado. Segundo o seu Presidente do Conselho Executivo (PCE), objetivando melhorar a qualidade do ensino prestado, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos, há o compromisso de trabalhar para construir uma Escola de excelência, atuando e ajudando na inclusão, na integração e na resolução das problemáticas dos seus alunos, funcionários e professores. Neste sentido, a empatia, a disciplina, a cooperação, a justiça, a igualdade, o trabalho, a tolerância, a ética profissional, o respeito, a responsabilidade e a solidariedade são valores defendidos, promovidos e reforçados. Com o compromisso e a colaboração de toda a comunidade educativa, objetivando a formação integral dos seus alunos, ambicionam o reconhecimento da Escola como instituição de sucesso e referência.

Neste contexto, a sua missão está focada “na formação de cidadãos responsáveis, idóneos, com valores humanistas e respeitadores de valores éticos, humanos, morais e sociais”, valorizando a autoridade do professor na procura de elevados padrões de exigência na formação dos jovens estudantes e onde todos os seus profissionais se sintam

reconhecidos e valorizados. Para tal, é fundamental um ensino marcado pelo respeito, pela dignidade e responsabilidade, estimulando a participação, a cooperação, a inclusão e a integração de todos os elementos da comunidade educativa (PCE da EBS).

São órgãos de direção, administração e gestão da escola o Conselho da Comunidade Educativa, o Conselho Executivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A escola disponibiliza, entre outros, serviços de ação social escolar, de secretaria, reprografia e telefonista, gabinetes médico e de psicologia e orientação, gabinete de informática, biblioteca, audiovisuais, bares e cantina (Regulamento Interno 2022-2026).

De acordo com o seu PEE 2022-2026, o nível socioeconómico dos alunos é diversificado, onde alguns provêm de meios socialmente favorecidos. Porém, a maioria é originária de famílias carenciadas e apoiados pelos serviços da ação social escolar. Os encarregados de educação são maioritariamente do sexo feminino, dos quais 62% possuem habilitações ao nível do Ensino Básico e 38% ao nível dos ensinos secundário e universitário.

No relatório de autoavaliação do quadriénio 2018-2022, observámos que o corpo docente é constituído por 223 professores, 45% dos quais integram o quadro de escola, 57% lecionam há mais de 10 anos nesta escola e 43% têm menos de 10 anos de serviço. Quanto à distribuição etária, 38% dos professores tem idade superior a 50 anos, sendo que a maior parte (42%) se situa entre os 41 e os 50 anos. O corpo docente é caracterizado por ter uma vasta experiência profissional, formação e desenvolvimento que se identifica com a escola, com os seus princípios, valores, missão e visão (PEE 2022-2026).

No que diz respeito ao pessoal não docente, 52% tem idade superior a 50 anos, sendo que 42% tem habilitações literárias ao nível do Ensino Secundário, 18% ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico e 9% com licenciatura. A maioria tem entre 10 e 30 anos de serviço, com larga experiência no desempenho das suas funções (PEE 2022-2026).

A sua oferta formativa contempla os 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário, cursos profissionais, cursos de educação e formação de adultos, a unidade de ensino especializado e a universidade sénior. No Ensino Secundário, a escola oferece cursos científico-humanísticos, de ciências e tecnologias e de línguas e humanidades na vertente ensino regular, assim como cursos profissionais que lhes atribui dupla certificação.

Atendendo ao relatório referente ao quadriénio 2018-2022, a escola definiu linhas orientadoras da atividade educativa, articulando as características da comunidade e do

meio envolvente com os recursos disponíveis e com os projetos já implementados. Neste sentido, identificaram como pontos fortes a oferta formativa, pela sua diversidade que permite à escola dar resposta à complexidade socioeconómica e educativa da sua comunidade escolar; o corpo docente, pela sua estabilidade, pelo seu empenho, pela sua larga experiência profissional e que se identifica com os princípios gerais da escola; a qualidade do seu ensino-aprendizagem, por ser uma escola inclusiva, com práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com monitorização do ensino e da aprendizagem e com práticas de autoavaliação desde 2013; a liderança e cultura organizacional, por ser alicerçada em funções de supervisão, de promoção do trabalho em equipa, de incentivo à colaboração entre os professores e pela formação disponibilizada aos docentes e apoio prestado às práticas pedagógico-didáticas; a cultura relacional, caracterizada pela cooperação e parceria com as diversas instituições da sociedade e de envolvimento em projetos de carácter regional e internacional (PEE 2022-2026).

Por outro lado, os pontos fracos estão maioritariamente relacionados com os processos. Destes, destacam-se as dificuldades na utilização das TIC por parte de alguns docentes e discentes; os processos burocráticos morosos e repetitivos; a desmotivação dos alunos e a indisciplina em contexto de sala de aula; a baixa participação dos encarregados de educação nas atividades promovidas pela escola; alguns aspetos ao nível da comunicação interna; a carência de mecanismos de aferição eficazes em algumas áreas do ensino-aprendizagem (PEE 2022-2026).

Os principais constrangimentos prendem-se com o limite orçamental da escola. Esta situação tem impacto na conservação dos espaços, na aquisição de novos materiais e na implementação de diferentes metodologias. Outro constrangimento está relacionado com o público-alvo, ou seja, com as fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos e com a pouca participação destes no processo educativo (PEE 2022-2026).

Foi atendendo a este contexto que se definiram os objetivos, as metas, os meios de verificação e os responsáveis pela sua operacionalização. Neste sentido, a equipa de avaliação da escola, em concertação com o Conselho Executivo, identificou três áreas de intervenção prioritárias, referentes ao eixo dos processos: atuação educativa (inclusão, inovação e sucesso educativo); cultura organizacional (cidadania responsável, valores éticos e humanos) e comunidade, cooperação e parcerias (projeção da escola para a comunidade) (PEE 2022-2026).

5.1.4.1. Implementação do projeto de educação para a segurança e prevenção de riscos

Neste contexto de educação formal e após o contacto (entrevistas) com as entidades responsáveis (SRE e DRE) e com a comunidade escolar (EBS), confirmámos que é assumido claramente que não existe um currículo para a EpPC nesta escola, mas que está a ser implementado o projeto ESPR. Neste sentido, o projeto, para além de ser dado como exemplo de uma política de EpPC, é também dado como exemplo de uma alternativa a um currículo. No âmbito da nossa investigação focámo-nos no eixo da cultura organizacional do PEE 2022-2026, nomeadamente na cidadania responsável, atendendo a que é, também, o valor previsto no PASEO no que se refere à educação para o risco, embora todos os eixos aqui referidos pudessem contribuir para a efetiva promoção de uma cultura de PC e resiliência. Neste sentido, após a análise dos quadros que contemplam os diferentes objetivos traçados em função dos problemas sinalizados (PEE 2022-2026), não identificámos objetivos, metas, indicadores nem estratégias que aludissem ao projeto ESPR (embora refiram outros), ao conselho de segurança ou ao clube de segurança da escola, a parcerias com os recursos da comunidade no âmbito da segurança ou da EpPC, nem a atividades a desenvolver neste âmbito.

Efetivamente, quando consultámos o plano anual da escola (PAE), neste caso o do ano letivo anterior (2022-2023) por não estar disponível o do ano letivo em estudo (2023-2024), verificámos que o projeto ESPR está identificado no capítulo dos projetos extracurriculares, ou seja, é considerado uma atividade de complemento curricular (PAE 2022-2023). Todavia, o projeto não é referenciado na secção alusiva às atividades de complemento curricular nem na secção referente aos projetos extracurriculares do regulamento interno da escola (RIE 2022-2026), no qual vários outros projetos são elencados.

Porém, na página da *internet* da escola, no subdomínio “Projetos”, conseguimos aceder ao *site* do projeto ESPR e consultar informação sobre o mesmo. Neste sentido, compreendemos que é um projeto pedagógico de educação para a segurança e prevenção de riscos, que objetiva proporcionar aos alunos uma área de formação vocacionada para o desenvolvimento pessoal e social e, consequentemente, para a sua realização como cidadãos conscientes, reflexivos, responsáveis e participantes na sua comunidade. Assim, com a sua implementação, visa-se fomentar a construção de sociedades fundadas em princípios éticos que as tornem mais justas, mais solidárias e, consequentemente, mais sustentáveis, dotando os alunos de conhecimentos e competências essenciais a uma

cidadania ativa e responsável face à segurança e aos riscos, construindo uma cultura de segurança.

O projeto serve, também, de catalisador para a dinamização do PPEE e implementação de conteúdos temáticos na área da segurança, nomeadamente a segurança de pessoas e bens, a segurança alimentar e a segurança rodoviária. No âmbito da segurança de pessoas e bens, são desenvolvidas temáticas como: o PPEE e o plano de emergência familiar (PEF) (temas anuais obrigatórios para todos os anos letivos); os riscos naturais, tecnológicos e mistos (temas nucleares); os gestos que salvam vidas e a PC (temas nucleares); o cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens e a educação rodoviária. Para a operacionalização destas temáticas, desenvolvem atividades como: a terra treme; formações; exposições; conferências; celebram o dia da segurança da escola e o dia da PC; fazem exercícios internos de evacuação; simulacros e o concurso escolar - boas práticas, boas notícias. É indicado que a escola tem um clube da segurança, visando estimular os alunos a participarem e a desenvolverem, voluntariamente, atividades relacionadas com a segurança (página da *internet* da EBS).

Atendendo a que não estão disponíveis na página da escola, consultando a página da *internet* do projeto, disponibilizada pelo Governo Regional da Madeira (GRM), acedemos a um conjunto de recursos didáticos para o ano letivo 2023-2024, e que podemos fazer *download*, organizados por ciclos de ensino (1º, 2º e 3º) e por nove temáticas. Nestes constam cartazes, vídeos, *links* de acesso a jogos e conjuntos de *PowerPoint*. Uma das finalidades é que os DS e os ApC acedam e utilizem estes recursos aquando da operacionalização do projeto nas suas escolas.

Assim, concentrámo-nos na comunidade escolar para compreender como é que efetivamente o projeto ESPR está a ser implementado nesta EBS. Da partilha do ApC, ficámos a saber que a escola não tem um conselho de segurança, tem um chefe de segurança, que é o PCE, sendo que o V-PE também assume responsabilidades nesta área, e o DS que é o responsável pela operacionalização do PPEE, com a colaboração do ApC.

O pessoal não docente desempenha funções no âmbito PPEE, em particular nos exercícios de evacuações ou abrigo, orientação e controlo da saída das salas, encaminhando para o ponto de encontro, manuseamento de equipamentos de 1ª intervenção (extintores), prestação dos primeiros socorros, transporte e acompanhamento de alunos portadores de deficiência ou pouca mobilidade.

Para além do DS e do ApC, não há mais nenhum professor envolvido, ou, que se saiba, nenhuma outra disciplina onde se aborde temáticas no âmbito do projeto ESPR,

para além da cidadania e desenvolvimento ou da formação pessoal e social. Na realidade, para além da formação recebida no início de cada ano letivo pelo DS e ApC, que se saiba, mais nenhum elemento da equipa docente tem formação no âmbito da PC ou recebeu formação para ser formador neste mesmo âmbito.

Ainda segundo o ApC, inicialmente o projeto ESPR estava restrito ao PPEE com a implementação dos procedimentos de segurança a adotar nas situações de evacuação e abrigo (obrigatório por lei), bem como sensibilizar a comunidade escolar para a adoção dos comportamentos corretos nessas situações. A partir do ano de 2013 é que o projeto ESPR foi complementado com nove temas relacionados com os riscos. Ou seja, para além do PPEE, acresceu o PEF; os riscos naturais, tecnológicos e mistos; os gestos que salvam vidas (SBV); a PC; a prevenção das infeções em ambiente escolar; o cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens; a higiene e segurança alimentar e a educação rodoviária. Porém, na realidade, as condições para a sua implementação mantiveram-se, nomeadamente o tempo disponibilizado, sendo que, ultimamente, até diminuiu.

No ano letivo 2023-2024, do total de 1091 alunos da escola, 673 reuniam as condições para participarem no projeto, ou seja, 2º e 3º ciclos (ver Quadro 8). No entanto, nem todos participaram. Isto significa que o projeto ESPR é aplicado, pelo menos uma vez, nas turmas em cada ciclo, ou seja, não se garante a implementação do projeto a todas as turmas em todos os anos dos 2º e 3º Ciclos. O que é obrigatório para quem ingressa no 5º ano é a temática sobre o PPEE e o PEF. Em relação ao Ensino Secundário e profissional parte-se do pressuposto que os alunos já foram abrangidos pelo projeto nos ciclos anteriores, no entanto, também poderá ser aplicado nas turmas por solicitação do diretor de turma ou outro professor, tendo de ser desenvolvida a ação na respetiva disciplina. Quando são realizadas atividades gerais, como, por exemplo, os exercícios de evacuação ou de abrigo ou dias comemorativos (com exposições ou ações de sensibilização sobre SBV ou riscos), de uma forma geral, participam todos os alunos.

Neste mesmo ano letivo, até maio, tinham sido realizadas as seguintes atividades: dia mundial do coração, com sensibilização acerca do SBV e com a colaboração do SRPC e bombeiros; sensibilização das turmas de 5º ano sobre o PPEE (anual e obrigatória) e riscos naturais; aplicação pontual do projeto ESPR nas turmas de 2º e 3º Ciclos; participação no exercício de âmbito nacional “A Terra Treme”; o projeto “Eu Sei Proteger” a todos os alunos do 7º ano, operacionalizado por agentes do SRPC (jogo de realidade virtual – incêndio florestal e em casa – com óculos 3D); formação ao pessoal

não docente em 1º socorros/SBV e envio de documentação específica ao pessoal docente e não docente acerca do PPEE.

Quadro 8. Distribuição dos alunos da escola pelos ciclos e anos, segundo o género

Ciclo	Ano	Nº de Alunos		Nº Turmas
		Masculino	Feminino	
2º	5º	55	52	6
	6º	78	62	6
	Subtotal	133	114	12
3º	7º	80	61	6
	8º	68	83	7
	9º	66	68	6
	Subtotal	214	212	19
Secundário	10º	28	30	3
	11º	23	26	3
	12º	22	19	2
	Subtotal	73	75	8
Cursos Profissionais	10º	18	8	2
	11º	32	13	3
	12º	55	19	5
	Subtotal	105	40	10
EFA - Noturno	B2ºC	7	7	1
	B3ºC	17	19	2
	S1 a S5	37	38	5
	Subtotal	61	64	8
Total Geral		586	505	57

Nota. Elaborado pelo autor.

Chama a atenção o facto de, ainda, não ter sido abordado o PEF, estando classificado no projeto ESPR como um tema anual obrigatório para todos os anos letivos. Inclusive, na previsão que é feita para o desenvolvimento de mais atividades no âmbito do projeto, até ao final deste ano letivo, não está prevista esta temática (“Continuar a aplicação do projeto ESPR nas turmas de 2º e 3º ciclos; exercícios internos de evacuação e/ou abrigo; e outras ações que porventura possam surgir e sejam pertinentes para a temática dos riscos”).

O clube da segurança, que inicialmente foi constituído pelo DS, o ApC e alguns alunos de vários ciclos de ensino, neste momento não está ativo devido à redução do número de horas para o projeto e, também, porque a prioridade foi dada à aplicação do mesmo nas turmas.

Porém, para além destas informações partilhadas pelo ApC, quisemos compreender como é que toda a comunidade escolar (professores, alunos e EE)

perceciona a implementação do projeto ESPR na escola. Neste sentido, para cada grupo de informantes, apresentámos um quadro com as características dos entrevistados seguido da síntese da AC efetuada às suas entrevistas, orientadas pelas categorias e subcategorias pré-definidas. No final do subcapítulo, elaborámos o cruzamento das sínteses da AC efetuada às entrevistas realizadas a todos os elementos desta comunidade escolar.

Os informantes demonstraram total disponibilidade para falar abertamente sobre a problemática da PC e EpPC, partilhando as suas perceções sobre as mesmas, no exercício das suas funções. Porém, verificou-se que ao longo das entrevistas os informantes desviavam, com frequência, a resposta do âmbito da EpPC para o âmbito das medidas de PC, inconscientemente e não como afirmação de que estas, também, são formas de educar.

Salientamos o facto de que quando verificávamos que a pessoa manifestava algum desconforto com a pergunta, sobretudo por desconhecimento sobre o assunto, passávamos para a pergunta seguinte. Estes momentos foram recorrentes e notam-se nas gravações pelas pausas no diálogo ao longo das entrevistas ou pelas respostas muito sucintas (sim, não, não sei). De modo a não ficar áudio-gravado, o que poderia aumentar o embaraço dos entrevistados, esta estratégia foi negociada no início das entrevistas, antes de iniciar as gravações, e foi muito importante para que os informantes sentissem confiança no investigador e se mantivessem motivados para continuar com a entrevista.

5.1.4.2. Síntese das entrevistas aos professores e encarregado operacional

Neste subcapítulo damos a conhecer as características dos professores e EO entrevistados (Quadro 9), assim como a síntese da AC (Apêndice 10) efetuada às suas entrevistas.

Através da observação do quadro 9, constatamos que os quatro entrevistados, três do género masculino, professores, e uma do género feminino, encarregada operacional, têm uma longa carreira. No entanto, no exercício das funções atuais varia entre um ano e meio (V-PE) e os quinze anos (ApC), com uma média de 5,9 anos, mas sempre estiveram em contacto direto com as atividades desenvolvidas na escola no âmbito do PPEE. Os professores são licenciados, um em física e química (V-PE) e dois em educação física (DS e ApC), o que, à partida, lhes confere competências pedagógicas, e a EO tem o 6º ano de escolaridade. Todos têm formação no âmbito do PPEE e o DS e o ApC tem, também, sobre a implementação do projeto ESPR, uma vez que são quem o

operacionaliza na EBS. Os professores não tiveram formação sobre PC ou EpPC na sua formação inicial.

Quadro 9. Caracterização dos professores e encarregado operacional

Código	Género	Idade	Tempo Serviço	Tempo no Cargo	Formação Inicial	Formação em PC
V-PE	Masculino	53	30 anos	1,5 anos	Físico-Química	Formação sobre o PPEE
DS	Masculino	58	28 anos	4 anos	Educação Física	Formação sobre o PPEE e ESPR
ApC	Masculino	51	30 anos	15 anos	Educação Física	Formação sobre o PPEE e ESPR
EO	Feminino	54	21 anos	3 anos	6º ano de escolaridade	Formação sobre o PPEE
Média em anos		54	27,3	5,9		

Nota. Elaborado pelo autor.

Da AC efetuada às entrevistas realizadas aos professores e encarregado operacional, fica a perceção que EpPC é, sobretudo, mudar mentalidades, preparar para agir em emergências, protegendo-se e protegendo ou socorrendo os outros, mas também despertar para o nosso meio, por exemplo ao nível do ambiente e das alterações climáticas. Apesar de nesta definição emergir, sobretudo, uma visão unilateral (transmissão do educador para o educando), dois dos informantes (DS e ApC), quando questionados, referem que procuram ouvir a opinião dos alunos e, se necessário, adequar os conteúdos ou as atividades às suas solicitações, não concretizando. No entanto, pode estar aqui uma tentativa, embora não explícita, de atender à democratização em relação aos alunos na implementação do projeto ESPR. Já no que se refere aos encarregados de educação, ambos concordam que há uma certa distância e que, em geral, estes não se envolvem muito nas dinâmicas da escola, nomeadamente neste projeto, havendo um longo caminho a percorrer. Porém, coloca-se o ónus desta situação do lado dos encarregados de educação. Efetivamente, não emergiu qualquer preocupação quanto à capacidade ou ao direito dos alunos e encarregados de educação tomarem decisões autónomas e sustentadas sobre esta temática, não sendo envolvidos em nenhuma fase de

planeamento do processo, como, por exemplo, na definição de objetivos ou de alguns conteúdos (autodeterminação).

A cidadania é identificada como área fundamental da formação dos alunos e onde se enquadra o desenvolvimento do projeto ESPR (formação pessoal e social).

A EO afirma que talvez exista uma política de EpPC, mas não concretiza. Por seu lado, o ApC é da opinião que esta política existe, entendida do ponto de vista de uma medida tomada por políticos, neste caso da SRE e do SRPC, exemplificando com a criação do próprio projeto ESPR. Indiretamente, é assumido que é na escola que se operacionalizam as ações previstas no projeto ESPR. No entanto, não assumem explicitamente que é a escola a dinamizadora da política educacional, ou seja, por iniciativa própria como uma escola promotora da participação ativa e colaboração entre os membros da comunidade escolar nas decisões sobre a EpPC (ESPR).

Fica a perceção de que, de um modo geral, concordam que a educação transforma a sociedade e, neste sentido, estão convictos de que alguns alunos, professores e não docentes, já vão manifestando alguns comportamentos resultantes da implementação do projeto ESPR na sua escola e que alguns alunos levam a mensagem para casa, no entanto, para além da sua crença, não têm outras evidências que sustentem estas afirmações.

Quanto aos conteúdos (currículo em EpPC) lecionados no âmbito do projeto ESPR, os professores elencam o PPEE, o PEF, os riscos naturais, os gestos que salvam vidas (SBV), que são temas obrigatórios. Na verdade, vão ao encontro do exposto na página da *internet* da escola. Já a EO não é capaz de nomear nenhuma temática e refere que “há um projeto dos professores (...) de segurança”, mas não materializa. Os resultados da implementação do projeto não são formalmente avaliados. Há uma avaliação qualitativa realizada no final das sessões, muito orientada para a operacionalização do PPEE, no que diz respeito a saberem qual o ponto de encontro da escola, qual o percurso desde a sala de aula até ao ponto de encontro ou quais os alarmes estabelecidos pela escola.

O DS afirma que “nós queríamos, se possível, implementar o projeto ao longo do ano letivo todo. Não é possível, porque há tanto projeto que a escola já está a desenvolver”, referindo-se ao facto de não conseguirem implementar os conteúdos como planeado no ESPR. Reforçando que “A própria Secretaria da Educação deu-nos indicações de que dos oito temas, dois deles eram fundamentais que déssemos a conhecer aos alunos, e assim o fizemos”, referindo-se ao PPEE e ao PEF, assim como aos riscos

naturais, “esses dois temas, não havia discussão, portanto, a nossa formação junto das turmas é fundamentalmente vocacionada para esses dois temas”.

Na realidade, a principal dificuldade para a implementação do projeto ESPR é a conciliação entre a lecionação das aulas e as atividades inerentes ao projeto, assim como o número de horas disponibilizado para o mesmo. O ApC afirma mesmo que “levando com alguma seriedade as coisas, o tempo fica pouco, se a pessoa for mesmo para cumprir exatamente aquelas horas que nos dão, ficava algumas coisas pelo caminho”. Efetivamente, o V-PE confirma que “os professores que estão envolvidos na implementação do projeto têm poucas horas disponíveis para aplicar o projeto e fazer atividades. Eu acho que seria de dar-lhes mais alguns tempos, no sentido de eles poderem fazer o trabalho mais eficaz”. Parece-nos que sobressai a perspetiva de que é mais um projeto proposto (imposto) pela SRE, neste caso em parceria com a SRS, através do SRPC, e que a escola faz um esforço para cumprir com o que é obrigatório, não tendo tempo nem recursos para mais.

No que diz respeito às práticas educativas, estas são operacionalizadas em sala de aula, no âmbito da cidadania, ao longo de quatro aulas com cerca de 45 minutos cada, perfazendo um total de três horas por aluno envolvido no projeto nesse ano letivo. Normalmente, estas aulas são expositivas com recurso aos materiais disponibilizados pela SRE, ou seja, sobretudo, *PowerPoint* e vídeos, mas, também, recorrem à aplicação móvel do SRPC (telemóvel – ProCiv Madeira). Por vezes realizam sessões mais práticas como *peddy papers* no espaço da escola ou recorrem ao manequim de SBV. Estas podem ser complementadas pelas atividades desenvolvidas pelos agentes do SRPC, nomeadamente com recurso à realidade virtual (óculos 3D), onde alguns alunos (este ano letivo foram os do 7º ano, os óculos são demasiado grandes para os mais pequenos) são confrontados com diferentes cenários (incêndios florestais e domésticos, cheias, inundações, tremores de terra) e através do jogo vão tomando decisões no âmbito das medidas de autoproteção.

À semelhança dos conteúdos, as práticas educativas são determinadas e planeadas pela SRE, inclusive disponibilizando uma série de recursos didáticos para que os DS e os ApC, após uma formação no início do ano letivo no SRPC, mobilizem na operacionalização do projeto ESPR nas suas escolas.

Os professores reconhecem a importância dos simulacros, ficando a perceção que são exercícios para toda a comunidade escolar (exceto famílias), úteis para identificar, sobretudo, algo que não corra tão bem e proceder a adaptações, mas também permitir que as pessoas treinem e se habituem aos procedimentos. No início de cada ano letivo,

habitualmente em outubro, todas as turmas do 5º ano treinam a evacuação das instalações escolares (proteção, evacuação, saídas, ponto de encontro), no âmbito do PPEE e, também anualmente, no âmbito da sensibilização para os sismos, é realizado o simulacro “A Terra Treme”. Quanto ao simulacro em articulação com a comunidade, nomeadamente com agentes da PC (SMPC ou SRPC) ou da sociedade civil, o ApC refere que, pela incapacidade de os bombeiros darem resposta a todas as escolas do concelho, nesta escola fazem este tipo de simulacros de dois em dois anos.

Da perspetiva do DS, o projeto é assumido como obrigatório, determinado pela SRE, assumindo a escola a responsabilidade de o operacionalizar, mas respeitando sempre o plano comum (V-PE), ou seja, as orientações definidas no projeto ESPR. Neste caso, não se reconhece a autonomia da escola para aprovar a sua estratégia de EpPC. Inclusive, como refere o DS, no início de cada ano letivo a SRE em parceria com o SRPC “possibilitam uma formação de 25 horas sobre os temas que vão ser abordados, a forma de abordá-los (...) os pontos mais importantes (...) como (...) abordar, (...) meios para nós levarmos aos alunos (...) *PowerPoint*, sejam vídeos”.

Das parcerias entre a escola e a comunidade, são assumidas as estabelecidas com a SRS, nomeadamente o Instituto de Administração da Saúde e Assuntos Sociais, Instituto Público da Região Autónoma da Madeira (IASAÚDE), o SRPC, os bombeiros, com a polícia de segurança pública, com a qual os alunos participaram numa operação *stop*, sensibilizando para a segurança rodoviária e referiram, também, escolas de condução no âmbito de algumas sessões de esclarecimento sobre a carta de condução, mais direcionadas para os alunos do 11º e 12º anos. Salientamos o facto de a CM, nomeadamente o SMPC, não ter sido elencado como parceiro. As parcerias são entendidas, sobretudo, como uma ação complementar às atividades que já implementam no âmbito do projeto ESPR e um sinal de abertura para o exterior (DS).

Nenhum dos informantes se refere ou reconhece a importância da complementaridade entre a educação formal e não formal, numa abordagem baseada na escola segura e numa perspetiva de EpPC holística. Por outro lado, todos reconhecem a aprendizagem ao longo da vida, com a constante atualização de conhecimentos, como fundamental no âmbito da segurança. Inclusive, o ApC faz referência à universidade sénior da escola, onde também vão falar sobre o PPEE e o V-PE refere a formação sobre SBV que estava planeada para ser implementada junto do pessoal não docente.

Fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito a ter conhecimentos, a estar preparado, a criar hábitos, a prevenir e tentar antever situações e

saber como agir adequadamente. Sobressai a dimensão do coletivo, pois como refere o V-PE, “é importante para garantirmos a segurança de toda uma comunidade escolar” e pode manifestar-se através da formação contínua ou do PPEE.

De acordo com o ApC, a escola não tem um conselho de segurança escolar, mas o presidente do conselho executivo assume o cargo de chefe de segurança, coadjuvado pelo V-PE e dois delegados de segurança. Porém, a escola tem o devido plano de segurança escolar, que é entendido como algo que tem de ser vivido constantemente e adaptado (DS), no entanto, esta revisão não conta com o contributo dos alunos ou encarregados de educação.

Quanto ao princípio da subsidiariedade, não se referindo à EpPC, mas ao PPEE, sobressai a visão do cumprimento da Lei, onde a escola foi envolvida aquando da elaboração do plano inicial, sendo que o V-PE não soube determinar há quantos anos. Atualmente, tem sido uma questão de manter o plano e proceder a ajustes se necessário, mas sempre com a devida anuência do SRPC e SMPC da CM. Por outro lado, também já houve abertura por parte da Junta de Freguesia para ouvir a escola na identificação de riscos, por exemplo nos percursos para a escola (passeios), em que foram feitas algumas sugestões, no entanto, o ApC não materializou as mesmas, nem confirmou se foram implementadas. Porém, não é assumido, claramente, por estes professores o princípio da subsidiariedade para a definição da política de EpPC ou das medidas de segurança da escola.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, o V-PE e a EO são da opinião que a maioria dos elementos da comunidade escolar (alunos, professores e não docentes), ainda não levam muito a sério estas questões da segurança, para uns até é uma brincadeira, nomeadamente quando se fazem os simulacros. Por seu lado, o DS e o ApC têm a crença de que os alunos já se vão sensibilizando e interiorizam o conhecimento ao ponto de ser do seu domínio, sendo capazes de o utilizar de forma independente em contextos reais. Neste caso, deram como exemplos algumas partilhas que alunos fizeram em sala de aula, descrevendo conversas tidas com as famílias, embora não concretizando. No entanto, na realidade, não têm dados concretos que sustentem esta crença, até porque os resultados da implementação do projeto não são avaliados. Ambos afirmam que são os alunos do 2º Ciclo que se mostram mais interessados e motivados para trabalhar estas temáticas.

O bem-estar individual e coletivo é assumido pelo DS e ApC como um resultado esperado da aplicação do projeto ESPR, inclusive para o DS é o principal resultado e acredita que a escola está a cumprir com a sua parte para “que à saída da escolaridade

obrigatória o aluno seja capaz de fazer algo por si, fazer algo para os outros”, no entanto, não confirma se acredita ou se tem evidências que assim seja com os alunos desta escola.

A gestão do risco não foi explicitamente abordada, no entanto, indiretamente, há a noção (ApC) de que o risco existe e há que tomar medidas no sentido de o controlar. Porém, sem a concretização de como as operacionalizar.

Do testemunho dos entrevistados, sobressai, indiretamente, a preparação como um resultado da implementação do projeto ESPR, ou seja, “estar preparado para pensar a situação e poder agir o mais adequadamente” (ApC). Do testemunho dos informantes, não sobressai a noção de resiliência.

Quando abordámos a investigação e inovação, todos os informantes referem que não têm conhecimento se estão a ser desenvolvidos projetos de investigação no âmbito da EpPC ou se a escola tem alguma parceria com alguma IES ou centros de investigação. O DS utilizou esta investigação como um exemplo inovador que a escola está a vivenciar, referindo que “este projeto que está a ser implementado agora, precisamente aqui na entrevista, para nós tem sido inovador”. Também afirmou que “é importante que haja instituições que se preocupem com a mesma”, referindo-se à investigação.

5.1.4.3. Síntese das entrevistas aos alunos

Neste subcapítulo damos a conhecer as características dos alunos entrevistados (Quadro 10), assim como a síntese da AC (Apêndice 11) efetuada às suas entrevistas.

Quadro 10. Caracterização dos alunos

Código	Género	Idade	Ano	Área de Residência
A53	Feminino	10 anos	5º	Mesmo Concelho e Freguesia da escola
A71	Masculino	12 anos	7º	Mesmo Concelho e Freguesia da escola
A102	Masculino	16 anos	10º	Mesmo Concelho e Freguesia da escola
A125	Masculino	17 anos	12º	Mesmo Concelho e Freguesia da escola

Nota. Elaborado pelo autor.

Observando o quadro 10, verificamos que os quatro entrevistados, três rapazes e uma rapariga, delegados das respetivas turmas (5º3, 7º1, 10º2 e 12º5), estão abrangidos pelo projeto ESPR desde o quinto ano de escolaridade. Todos residem no mesmo concelho e na mesma freguesia da área geográfica da escola.

Os informantes demonstraram disponibilidade total para falar abertamente sobre a problemática da PC e EpPC, partilhando as suas percepções sobre as mesmas, enquanto alunos da EBS selecionada. No entanto, foi notória a pouca à-vontade dos informantes ao longo das entrevistas, inclusive com algumas expressões de embaraço ou manifestação de desconhecimento do que estávamos a conversar. As respostas eram curtas e, com frequência, desviadas do âmbito da EpPC para as medidas de PC, não como afirmação de que estas também são formas de educar, mas porque não se sentiam à vontade para responder concretamente às questões.

Já sabíamos de antemão que não existia nenhum currículo definido neste âmbito a ser implementado pela escola, mas sim o projeto ESPR. Nenhum dos informantes utilizou o termo educação, embora durante as entrevistas o investigador recorresse, constantemente, ao termo EpPC.

Também era expectável que algumas subcategorias (B2, B4, B5, B6, B7, B11, B13, C4, C9) e a categoria da investigação e inovação (D) pudessem não ser adequadas para o nível de desenvolvimento deste grupo de informantes. No entanto, mantivemos a organização prevista, pois algum aluno poderia, eventualmente, abordar, mesmo que não explicitamente e, através da análise das suas respostas, conseguíssemos ver para além das palavras, encontrando significados ocultos até para os próprios entrevistados.

Da AC (Apêndice 11) efetuada às entrevistas realizadas a este grupo de informantes, fica a percepção que EpPC é, sobretudo, ensinar (transmissão de conhecimentos) para a preparação da resposta, para a proteção e para o socorro a pessoas e bens em situações de acidente grave ou catástrofe. Nesta definição emerge uma visão unilateral (transmissão do educador para o educando). Efetivamente, os entrevistados não identificam a democratização nem a autodeterminação como dimensões da educação transformadora da sociedade neste processo de aprendizagem, assim como não identificam a existência de uma política de EpPC ou contextualizam-na na escola como dinamizadora dessa política.

Atendendo a que nenhum dos alunos o fez espontaneamente, quando questionados sobre em que componente de formação se enquadrava esta problemática, dois (A7º1 e A10º2) identificam a cidadania, mas sem definir a mesma ou argumentar adequadamente o porquê destas temáticas estarem enquadradas nesta componente de formação.

Quanto ao currículo em EpPC, os alunos manifestam dificuldades em concretizar os conteúdos trabalhados, elencando os comportamentos a ter perante os incêndios e os sismos e a mala de primeiros socorros. No mesmo sentido, também manifestam grandes

dificuldades em exemplificar as práticas educativas em que participaram para operacionalizar esses conteúdos, porém, da análise das respostas de dois alunos (A10º2 e A12º5) emergem as aulas expositivas com recurso ao *PowerPoint* e aos vídeos. Dois alunos (A7º1 e A10º2), embora sem nomear, aludem ao simulacro, que realizam anualmente no âmbito do plano de segurança escolar, apesar de não o referirem (o plano). Assim, verificámos que, quando abordados sobre o currículo, emerge uma série de conteúdos elencados aleatoriamente e que, por vezes, se confundem com as práticas educativas, não estando implícita a noção de que os conteúdos são trabalhados no âmbito de um projeto.

No que diz respeito à autonomia da escola para a implementação da EpPC, à educação formal e não formal para a PC e à aprendizagem ao longo da vida, os alunos não proferem qualquer comentário. Já quanto às possíveis parcerias entre a escola e a comunidade, um aluno (A10º2) identifica a ida dos bombeiros à escola para dinamizarem a temática dos incêndios, com recurso a uns óculos de realidade virtual, e um outro (A12º5) também se refere aos bombeiros que foram à escola trabalhar a temática dos primeiros socorros, não conseguindo materializar a atividade.

Do conceito partilhado pelos informantes, fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito, sobretudo, a ter conhecimentos sobre o que fazer. No entanto, um dos alunos (A12º5) complementa com o comportamento de segurança que devemos ter, connosco e com os outros, com os equipamentos (sinais nas estradas) e com os recursos (polícias), como manifestações desta cultura.

Já sabendo que a escola não tinha propriamente um conselho de segurança escolar, mas responsáveis pela segurança (PCE, V-PE), e tinha o plano de segurança escolar, queríamos verificar até que ponto os alunos estavam cientes desta situação. O certo é que, apesar das várias oportunidades criadas ao longo das entrevistas, nenhum os mencionou.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, não tendo sido discutido explicitamente, percecionámos que esta não é uma temática que dominem ou que seja do seu ideário. Não só demonstram muita dificuldade em responder às questões colocadas, sendo necessário reformular várias vezes, como afirmam que não discutem estas problemáticas com os colegas (no intervalo) ou familiares (em casa), nem participam noutras atividades fora da escola. Inclusive, nenhum dos quatro se identifica como agente ou potencial agente de PC. Referem que os conteúdos são importantes, mas não materializam em que sentido ou como os põem em prática, não identificando o bem-estar individual e coletivo como um resultado das atividades desenvolvidas no âmbito da

EpPC. Por outro lado, não sendo explicitamente afirmado, conseguimos perceber que os alunos entendem que um dos resultados da EpPC é a preparação.

Do testemunho de um dos informantes (A10^o2) sobressai a noção de resiliência dos alunos. Claramente de forma indireta, mas na realidade é a capacidade de resistir e de se adaptar em momentos de pressão que o aluno se está a referir.

5.1.4.4. Síntese das entrevistas aos encarregados de educação

Neste subcapítulo damos a conhecer as características das EE entrevistadas (Quadro 11), assim como a síntese da AC (Apêndice 12) efetuada às suas entrevistas.

Quadro 11. Caracterização das encarregadas de educação

Código	Género	Idade	Habilitações académicas	Profissão	Formação em PC
REE	Feminino	50	Licenciatura em Educação Física	Professora destacada na DRE	Não
EEA53	Feminino	31	12º ano (Ensino Secundário)	Administrativa numa empresa	Sim: SBV na empresa
EEA71	Feminino	43	Licenciatura em Ensino Básico	Professora no Ensino Básico	Não
EEA102	Feminino	44	12º ano (Ensino Secundário)	Administrativa	Não
EEA125	Feminino	46	6º ano (2º ciclo Ensino Básico)	Apoio administrativo	Não
Média em anos		42,8			

Nota. Elaborado pelo autor.

Como podemos observar no quadro 11, das cinco entrevistadas, com uma média de idades de 43 anos, variando entre os 31 (EEA5^o3) e os 50 anos (REE), uma tinha o 2º Ciclo do Ensino Básico, duas o secundário e duas eram licenciadas, uma é professora do Ensino Básico e a outra é professora de educação física e é a representante dos encarregados de educação nesta escola (trabalha num departamento da DRE). A EEA5^o3 refere que já teve formação no âmbito dos primeiros socorros, ministrada na empresa onde trabalha. As quatro restantes nunca tiveram formação no âmbito da PC, nem mesmo as professoras na sua formação inicial. Todas residem no concelho e freguesia onde está sediada a EBS.

A partilha destas informantes foi essencial para conseguirmos compreender em que medida os encarregados de educação tinham conhecimento ou estavam envolvidos

no projeto ESPR e qual a sua percepção do seu impacto na aprendizagem dos seus educandos. Porém, à semelhança dos outros grupos de informantes, mantivemos todas as categorias e subcategorias, pois poderíamos identificar significados no que era dito, mesmo que não explicitado pelas próprias. Por outro lado, desde o momento em que davam uma determinada resposta, por exemplo que não foram ouvidas ou convidadas a participar como encarregadas de educação, havia questões que já não faziam sentido serem colocadas. Fomos fazendo essa gestão ao longo das entrevistas. As informantes demonstraram total disponibilidade para falar abertamente sobre a problemática da PC e EpPC, partilhando as suas percepções sobre as mesmas.

Do conceito partilhado pelas informantes, fica a percepção de que a EpPC é, sobretudo, sensibilizar para a prevenção dos riscos, para estar preparado (crianças e sociedade) e saber atuar em situações de catástrofe. Uma (EEA10º2) acrescenta o ensinar para prevenir “o *bullying*, a Proteção Civil para eles saberem as leis, para eles estarem informados sobre o respeito para e com, pode ter várias vertentes.”. Outra (EE5º3) refere que a EpPC não existe, é só publicidade.

Fica evidente que estas encarregadas de educação não foram informadas nem convidadas a participar ativamente no PPEE, nem nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ESPR (democratização). A EEA10º2 refere que seria importante convocar os pais para irem à escola e desenvolver atividades neste âmbito, “É um trabalho de família e escola, escola e família”. Inclusive, a EEA5º3 afirma que sentiu que nem os alunos estavam devidamente envolvidos, simplesmente seguiram ordens. Neste sentido, também não emerge qualquer sensação quanto à capacidade ou ao direito dos alunos e encarregados de educação tomarem decisões autónomas e sustentadas sobre esta temática, uma vez que não foram envolvidos em nenhuma fase de planeamento do processo, como, por exemplo, na definição de objetivos ou de alguns conteúdos (autodeterminação). Aqui, claramente, é colocado o ónus desta situação do lado da escola que não informa nem convoca os pais para estas atividades.

Das que concordaram que existe uma política de EpPC, uma (EEA12º5) argumenta com a possível resposta dos agentes de PC a uma solicitação de socorro da escola e não propriamente com medidas de EpPC, e a outra (REE) reconheceu que esta política se poderá limitar à preparação dos professores nesta área (formação no SRPC).

Indiretamente, subentende-se que é assumido que é na escola que se operacionalizam as ações previstas no projeto ESPR. No entanto, não concordam (EEA7º3 e REE) que é a escola a dinamizadora da política educacional, nomeadamente

da EpPC, até porque “são imensos projetos, é o projeto da leitura, matemática, da prevenção rodoviária, é tanto projeto que existe, que depois acaba por não ter recursos humanos”. Ou seja, é mais um projeto que tem de ser implementado, mas por proposta superior (SRE) e não por iniciativa da escola.

Quanto à educação transformadora da sociedade, nesta temática, a EEA5º3 e EEA7º1 não concordam que seja assim realmente. Inclusive, a EEA5º3 refere que “fala-se muito nas matemáticas, nas ciências e no português e essa parte deveria ser tão importante como as outras”, no sentido de um maior envolvimento dos alunos.

Quando questionadas sobre o currículo em EpPC (conteúdos lecionados), três referem que não têm qualquer conhecimento sobre o assunto. A EEA7º1 afirma que não existe nenhum currículo, que são feitas algumas situações aleatórias e acaba por dar o exemplo do exercício de a “A Terra Treme”, confessando que esta opinião é fruto do seu conhecimento como professora noutra escola (1º Ciclo) e não como encarregada de educação nesta escola. Por seu lado, a EEA10º2 sabe que “fazem aqueles simulacros”, não materializando, imaginando que exista mais qualquer coisa, acabando por elencar o *bullying*, os terramotos e os incêndios. Explicitamente, apenas uma das informantes (REE) se refere ao projeto ESPR.

No que diz respeito às práticas educativas, três admitem não ter conhecimento de nenhuma e, destas três, duas afirmam (EEA10º2 e REE) que para as atividades serem interessantes têm de ser práticas, inclusive a EEA10º2 dá exemplos do que poderia ser feito. Estes exemplos vão ao encontro do que os professores dizem que já se faz nesta escola, ou seja, visitas ao SRPC ou aos bombeiros, ou trazê-los até a escola. As outras duas nomeiam o exercício “A Terra Treme”, no entanto, a EEA7º1 soube porque foi colocado um vídeo na página da *internet* da escola. A EEA5º3, também concorda que as atividades deveriam ser mais práticas, mais aprofundadas e mais explícitas.

Quatro das cinco informantes reconhecem que são realizados simulacros, na escola, embora só duas usem esta designação. Como já referido anteriormente, duas elencam o exercício “A Terra Treme” e a outra não consegue materializar. Entretanto, a EEA7º1 lembrou-se, e acha que foi quando o filho estava no 5º ano, que “eles fizeram um simulacro e foram ali para o campo, eu tenho ideia de ele me ter falado nisso.”.

À partida, o projeto é assumido como mais um dos vários determinados pela SRE (REE), tendo as escolas autonomia para os operacionalizar, atendendo aos professores disponíveis para os projetos. Neste caso, não está a ser reconhecida a autonomia da escola) para aprovar a sua estratégia de EpPC, mas, apenas, a responsabilidade que lhe é

conferida pela SRE para executar o projeto ESPR. Das outras quatro informantes, duas não se pronunciam e duas não sabem ou não têm conhecimento até que ponto a escola é autónoma para implementar, neste caso, o projeto ESPR.

Das cinco informantes, apenas uma (REE), sem certeza, enumera o SRPC quando questionada sobre as parcerias entre a escola e a comunidade. A EEA10°2 salienta a importância de haver uma maior interação entre as famílias, a escola e os agentes de PC, com atividades dinâmicas (jogos), para uma efetiva aprendizagem. Quatro informantes não têm conhecimento se existe algum NLPC na sua freguesia e uma refere “Eu penso que sim, mas não sei onde fica”. Porém, fica a percepção de que se estava a referir a alguma instalação do SRPC e não a um NLPC.

No âmbito da educação formal e não formal, quatro informantes referem que os seus educandos não abordam estas temáticas em nenhum outro contexto que não seja o da escola. A EEA10°2 dá exemplos de conversas que o filho tem com familiares que são agentes de segurança.

Uma informante (EEA5°3) reconhece a importância da aprendizagem ao longo da vida, entendida como a constante atualização de conhecimentos, como fundamental no âmbito da segurança. Inclusive, sugere que deveria haver formação contínua e obrigatória nos locais de trabalho, pelo menos uma vez por ano. Esta informante é a que recebeu formação em contexto laboral sobre primeiros socorros.

Do conceito partilhado por duas das informantes (EEA5°3 e EEA10°2), fica a percepção de que a definição de cultura de PC diz respeito a ter informação para prevenir acidentes do dia-a-dia, nomeadamente de trânsito.

Quanto ao conselho de segurança escolar, duas das informantes (EEA12°5 e REE) afirmam que têm conhecimento de que a escola tem um. No que diz respeito ao plano de segurança escolar, três das informantes (EEA5°3; EEA10°2 e REE) confirmam que este está a funcionar na escola.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, as inquiridas são da opinião de que a maioria dos alunos ainda não leva muito a sério estas questões da segurança. Inclusive, a EEA7°1, partilhando a sua experiência noutra escola, afirma que as próprias escolas sentem que este projeto vem retirar tempo a outras disciplinas (cidadania, ciências), o que leva a que os professores deem à pressa, ou só por dar, os conteúdos referentes ao projeto. Porém, desconhece o que se passa nesta escola.

Da análise efetuada não identificámos significados quanto à percepção das informantes sobre o princípio da subsidiariedade, o bem-estar individual e coletivo, a gestão do risco, a preparação e a resiliência.

Quando abordamos a investigação e inovação, todas as informantes referem que não têm conhecimento se estão a ser desenvolvidos projetos de investigação no âmbito da EpPC e, neste sentido, desconhecem se a escola tem alguma parceria com universidades ou centros de investigação. A EEA7^o1 utilizou esta investigação como um exemplo, “Eu não tinha conhecimento até me dizerem que era para falar consigo. Por isso é um alerta”.

Do contacto com estas cinco encarregadas de educação, fica a percepção de que não é uma problemática do seu domínio nem ideário, demonstrando muitas dificuldades em responder às questões colocadas. Inclusive, em algumas, notava-se que nem estavam a compreender a pergunta, não por ser de difícil interpretação, mas porque não conheciam os termos.

5.1.4.5. Cruzamento das entrevistas à comunidade escolar

Neste subcapítulo procedemos ao cruzamento das sínteses da AC efetuada às entrevistas realizadas à comunidade escolar da EBS (alunos, professores e EE), fazendo emergir as principais conclusões da mesma.

Quanto ao conceito de EpPC fica a percepção de que é, sobretudo, sensibilizar, ensinar (transmissão de conhecimentos), mudar mentalidades, preparar para agir em emergências, protegendo-se e protegendo ou socorrendo os outros, mas também despertar para o nosso meio, por exemplo ao nível do ambiente e das alterações climáticas.

Quanto à democratização neste processo de implementação do projeto ESPR, os professores estão de acordo que há uma certa distância com os EE e que, em geral, estes não se envolvem muito nas dinâmicas da escola, nomeadamente neste projeto, havendo um longo caminho a percorrer, colocando-se o ónus desta situação do lado dos EE. Por seu lado, as EE referem que não foram informadas nem convidadas a participar ativamente no PPEE, nem nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ESPR, e que seria importante convocar os pais para irem à escola e desenvolver atividades neste âmbito, uma vez que é um trabalho que deve ser desenvolvido entre a família e escola. Inclusive, há uma EE que afirma que sentiu que nem os alunos foram devidamente envolvidos, simplesmente seguiram ordens. Aqui, claramente, é colocado o ónus desta

situação do lado da escola que não informa nem convoca os pais para estas atividades.

A cidadania (desenvolvimento ou a formação pessoal e social) foi identificada, pelos professores, como a área de formação onde se enquadra o projeto ESPR. Mesmo questionados diretamente sobre qual a área da sua formação que se enquadravam estes conteúdos, os alunos têm muitas dificuldades em identificar a cidadania, sendo que dois o fazem, no entanto, sem definir a mesma ou argumentar o porquê destas temáticas estarem enquadradas nesta componente de formação.

Dos professores, o ApC afirma que existe uma política de EpPC, entendida da perspetiva de uma medida tomada por políticos, neste caso pela SRE e pelo SRPC, dando como exemplo a criação do próprio projeto ESPR. A maioria das EE não concorda que exista esta política.

Indiretamente é assumido que é na escola que se operacionalizam as ações previstas no projeto ESPR. No entanto, não se assume que é a escola a dinamizadora da política educacional por iniciativa própria como uma escola promotora da participação ativa e da colaboração entre os membros da comunidade escolar nas decisões sobre o projeto ESPR.

Da perspetiva dos professores, fica a perceção de que, de um modo geral, concordam que a educação transforma a sociedade e, neste sentido, estão convictos de que alguns alunos, professores e não docentes já vão manifestando alguns comportamentos resultantes da implementação do projeto ESPR na sua escola e que alguns alunos levam a mensagem para casa. No entanto, para além da sua crença, não têm outras evidências que sustentem estas afirmações. Por seu lado, as EE não concordam que a implementação do projeto ESPR esteja a provocar essa tão desejada transformação na sociedade.

Quanto aos conteúdos (currículo), emerge a opinião de que são operacionalizados através do DS e do ApC. Os professores acabam por destacar os temas obrigatórios, e que vão ao encontro do partilhado pelo ApC e exposto na página da *internet* da EBS e do próprio projeto ESPR. Nenhum dos professores procurou comparar o que se faz no âmbito do projeto ESPR às características de um currículo.

Os alunos manifestam muitas dificuldades em concretizar os conteúdos trabalhados, emergindo uma série de conteúdos elencados aleatoriamente e que, por vezes, se confundiam com as práticas educativas, não estando implícita a noção de que os conteúdos são trabalhados no âmbito de um projeto. No entanto, elencam os comportamentos a ter perante os incêndios e os sismos (temáticas incluídas nas

obrigatórias) e a mala de primeiros socorros. Nenhum dos alunos se refere ou nomeia o projeto ESPR.

A maioria das EE refere que não conhece os conteúdos, sendo que uma elenca o *bullying*, os terremotos e os incêndios, e a REE nomeia o projeto ESPR.

No que diz respeito às práticas educativas implementadas na EBS, no âmbito do projeto ESPR, estas são operacionalizadas em sala de aula, na disciplina de cidadania, ao longo de quatro aulas com cerca de 45 minutos cada, perfazendo um total de três horas por aluno envolvido no projeto nesse ano letivo. Normalmente, são aulas expositivas com recurso aos materiais disponibilizados pela SRE, ou seja, sobretudo, *PowerPoint* e vídeos, mas, também, recorrem à aplicação móvel do SRPC (ProCiv Madeira). Por vezes realizam sessões mais práticas como *peddy papers* no espaço da escola ou recorrem ao manequim de SBV. Estas podem ser complementadas pelas atividades desenvolvidas pelos agentes do SRPC, nomeadamente com recurso à realidade virtual (óculos 3D). É notória a dificuldade de os alunos exemplificarem as práticas educativas em que participaram. Porém, da análise das respostas de dois alunos, emergem as aulas expositivas com recurso ao *PowerPoint* e aos vídeos, o que acaba por ir ao encontro do partilhado pelos professores.

Das partilhas das EE sobre o que conheciam das práticas educativas, emerge o exercício “A Terra Treme”. Três defendem que para as atividades serem interessantes têm de ser práticas, dando exemplos que vão ao encontro do que os professores dizem que já se faz nesta escola, ou seja, visitas ao SRPC ou aos bombeiros, ou trazê-los até à escola.

Na análise efetuada aos recursos didáticos disponibilizados na página da *internet* do projeto a nível regional (Governo), constatámos que faltam os objetivos educacionais, a definição dos métodos de ensino e a definição das estratégias de avaliação, orientados para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo deste processo educativo. Os resultados da aprendizagem atingidos através da implementação do projeto não são formalmente avaliados. Há uma avaliação qualitativa realizada no final das sessões, orientada para a implementação das medidas do PPEE.

Os professores reconhecem a importância dos simulacros, ficando a perceção que são exercícios para toda a comunidade escolar (exceto famílias) úteis para, sobretudo, identificar algo que não corra tão bem e proceder a adaptações, mas também permitir que as pessoas treinem e se habituem aos procedimentos. Aqui, indiretamente, deixa-se transparecer a utilidade do simulacro/simulação como uma prática educativa útil para

operacionalizar alguns dos conteúdos elencados, para além da dimensão avaliativa. No início de cada ano letivo todas as turmas do 5º ano treinam a evacuação das instalações escolares no âmbito do PPEE (obrigatório) e também anualmente, no âmbito da sensibilização para os sismos, é realizado o simulacro “A Terra Treme”. Quanto ao simulacro em articulação com a comunidade, nomeadamente com agentes da PC (SMPC ou SRPC), nesta escola fazem-se de dois em dois anos.

Dois alunos aludem ao simulacro que realizam anualmente no âmbito do PPEE. Quatro das cinco EE reconhecem que são realizados simulacros na escola, embora só duas usem esta designação. Duas elencam o exercício “A Terra Treme” e as outras duas não conseguiram materializar nenhum.

De acordo com os professores e com a REE, o projeto é assumido como obrigatório, determinado pela SRE, assumindo a escola a responsabilidade de o implementar, mas respeitando sempre as orientações já definidas no próprio projeto ESPR.

Os professores assumem as parcerias entre a escola e a comunidade como importantes para a implementação do projeto ESPR, salientando as estabelecidas com a SRS, nomeadamente com o SRPC e com os bombeiros. Referem, também, a polícia de segurança pública e as escolas de condução no âmbito de algumas sessões de esclarecimento sobre a carta de condução, mais direcionadas para os alunos do 11º e 12º anos. Salientamos o facto de a CM, nomeadamente o SMPC não ter sido elencado como parceiro. De acordo com o DS, as parcerias são entendidas, sobretudo, como uma ação complementar às atividades que já implementam no âmbito do projeto ESPR e um sinal de abertura para o exterior.

Quanto aos alunos, um identifica a ida dos bombeiros à escola para dinamizarem a temática dos incêndios, com recurso aos óculos de realidade virtual, e um outro refere-se, também, aos bombeiros que foram à escola trabalhar a temática dos primeiros socorros, não conseguindo materializar a atividade.

Das cinco EE, apenas a REE, sem certeza, enumera o SRPC como possível parceiro da escola. Neste âmbito, outra EE salienta a importância de haver uma maior interação entre as famílias, a escola e os agentes de PC, com atividades dinâmicas (jogos), para uma efetiva aprendizagem.

Nenhum dos professores se refere ou reconhece a importância da complementaridade entre a educação formal e não formal. Todas as EE referem que os

seus educandos não abordam estas temáticas em nenhum outro contexto que não seja o da escola.

Todos os professores e uma EE reconhecem a aprendizagem ao longo da vida, entendida como a constante atualização de conhecimentos, como fundamental no âmbito da segurança. Inclusive, o ApC faz referência à universidade sénior da escola, onde, também, se discute o PPEE e o V-PE refere a formação sobre SBV que estava planeada para ser implementada junto do pessoal não docente. Por seu lado, uma EE sugere que deveria haver formação contínua e obrigatória nos locais de trabalho, pelo menos uma vez por ano. Esta é a EE que recebeu formação em contexto laboral sobre primeiros socorros.

Do conceito partilhado pela comunidade escolar, fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito a ter conhecimentos, estar preparado, criar hábitos, prevenir e tentar antever situações e saber como agir adequadamente para prevenir acidentes do dia-a-dia, nomeadamente de trânsito. Esta cultura pode manifestar-se através do comportamento de segurança que devemos ter, connosco e com os outros (sobressai a dimensão do coletivo), com os equipamentos e com os recursos, assim como através da formação contínua ou do PPEE.

Apesar das várias oportunidades criadas ao longo das entrevistas, nenhum dos alunos mencionou o PPEE. Mesmo quando abordaram os conteúdos, as práticas educativas ou os simulacros, nunca fizeram a relação com o PPEE, nem com o ESPR, como já vimos anteriormente. Por outro lado, três das EE confirmam que a escola tem o PPEE a funcionar. Segundo o DS, o PPEE é entendido como algo que tem de ser vivido constantemente e adaptado, no entanto, não conta com o contributo dos alunos ou EE nessa adaptação. Apesar de a escola não ter um conselho de segurança escolar, o certo é que duas das EE afirmam que têm conhecimento de que a escola tem um em funções.

Quanto ao princípio da subsidiariedade, não se referindo ao projeto ESPR, mas ao PPEE, da visão do V-PE sobressai o cumprimento da lei, onde a escola foi envolvida aquando da elaboração do plano inicial. Atualmente, tem sido uma questão de manter o plano e proceder a ajustes se necessário, mas sempre com a devida anuência do SRPC e SMPC da CM. Por outro lado, também já houve abertura por parte da Junta de Freguesia para ouvir a escola na identificação de riscos nos percursos para a escola.

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, o V-PE e a EO são da opinião que a maioria dos elementos da comunidade escolar ainda não levam muito a sério estas questões da segurança, nomeadamente quanto aos simulacros. Por seu lado, o DS e o ApC

têm a crença de que os alunos já vão se mentalizando e interiorizam o conhecimento ao ponto de ser do seu domínio, sendo capazes de o utilizar de forma independente em contextos reais. No entanto, não têm dados concretos que sustentem esta crença, até porque os resultados da implementação do projeto não são avaliados.

Quanto aos alunos, percebemos que esta não é uma temática que dominem ou que seja do seu ideário. Não só demonstram muita dificuldade em responder às questões colocadas, sendo necessário reformular várias vezes, como afirmam que não discutem estas problemáticas com os colegas (no intervalo) ou familiares (em casa), nem participam noutras atividades fora da escola. Inclusive, nenhum dos quatro se identificou como agente ou potencial agente de PC.

As EE são da opinião de que a maioria dos alunos ainda não leva muito a sério estas questões da segurança. Inclusive, uma EE (professora), desconhecendo o que se passa nesta escola, partilha a sua experiência noutra escola (1º Ciclo), afirmando que as próprias escolas sentem que este projeto vem retirar tempo a outras disciplinas, o que leva a que os professores deem à pressa, ou só por dar, os conteúdos referentes ao projeto.

O bem-estar individual e coletivo é assumido pelo DS e pelo ApC como um resultado esperado da aplicação do projeto ESPR, inclusive para o DS é o principal resultado e acredita que a escola está a cumprir com a sua parte. No entanto, não confirma se acredita ou se tem evidências que assim seja com os alunos desta escola, até porque os alunos não identificam o bem-estar individual e coletivo como um resultado das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ESPR.

No que diz respeito à gestão do risco, nenhum professor argumenta ou contextualiza, por exemplo o PPEE ou o próprio projeto ESPR, como instrumentos da escola para promover o pretendido paradigma da prevenção dos riscos em detrimento da resposta ou reação aos desastres. No entanto, indiretamente, da partilha do ApC, há a noção de que o risco existe e há que tomar medidas no sentido de o controlar. Porém, sem a concretização das medidas ou como as operacionalizar.

Dos testemunhos dos professores e alunos sobressai, indiretamente, a preparação como um resultado da implementação do projeto ESPR. Como nos refere o ApC, “estar preparado para pensar a situação e poder agir o mais adequadamente”. Do testemunho de um dos alunos, sobressai a noção de resiliência dos alunos.

Quando abordamos a investigação, todos os professores, a EO e as EE referem que não têm conhecimento se estão a ser devolvidos projetos de investigação no âmbito da EpPC ou se a escola tem alguma parceria com alguma IES ou centros de investigação.

Assim, podemos concluir que, neste contexto escolar, não existem atividades de investigação sobre estratégias específicas, eficazes, adaptáveis e que evoluam com base em evidência científica no âmbito da EpPC, assim como não existe cooperação entre a escola e a academia e/ou centros de investigação.

Sobressai, como principal dificuldade para a implementação do projeto ESPR, o número reduzido de horas e a sobrecarga do DS e ApC com outras funções, o que dificulta a conciliação entre a lecionação das aulas e as atividades inerentes ao projeto. Ficámos com a perceção de que é mais um projeto proposto pela SRE, neste caso em parceria com a SRS, através do SRPC, e que a escola faz um esforço para cumprir com o que é obrigatório (PPEE), não tendo tempo nem recursos para mais.

5.1.5. Dados referentes à dimensão científica

Estes dados foram obtidos a partir da análise da página da *internet* de uma IES da RAM e dos documentos nela disponibilizados, nomeadamente planos de estudos de diferentes cursos, assim como da AC efetuada às entrevistas realizadas aos peritos académicos e investigadores.

Na RAM existe uma IES que, no âmbito da PC, ministra o CTeSP em PC desde o ano letivo 2020-2021, objetivando formar técnicos com mais conhecimentos, competências e autonomia (DGES, 2020), e que podem incorporar as estruturas operacionais de PC. Explorando a página da *internet* sobre o curso, na apresentação refere-se que se objetiva formar técnicos capazes de desenvolver autonomamente funções técnicas, entre outras, realizar “ações de sensibilização nas distintas áreas de Proteção Civil.” Porém, explorando o plano curricular deste curso, verificamos que não existe nenhuma disciplina com o objetivo nem com os conteúdos no sentido de preparar os futuros técnicos com competências pedagógicas para educar a população para a PC. A única evidência de que os formandos poderão desenvolver alguma atividade neste âmbito é no objetivo geral “5 - Colaborar em exercícios da Proteção Civil e na realização de ações de sensibilização” da “Disciplina: Estágio”, do segundo semestre do segundo ano. Porém, “colaborar” é muito vago para compreendermos se, efetivamente, são os formandos que identificam as necessidades, determinam a intervenção, planeiam, implementam e avaliam a mesma. Sendo um curso de nível 5 do quadro de qualificações não objetiva o desenvolvimento de competências no âmbito da investigação, pelo que, neste contexto não se realizam projetos de investigação.

No âmbito da formação inicial de professores, nesta mesma IES, a sua Faculdade de Ciências Sociais ministra os cursos de licenciatura em ciências da educação, em educação básica e em educação física e desporto. Explorando os respetivos planos de estudo, à semelhança do CTeSP em PC, em nenhum destes cursos existe uma disciplina com o objetivo nem com os conteúdos no sentido de preparar os futuros professores para educarem os seus alunos para a PC.

Quanto ao nível do segundo ciclo, nesta IES e na mesma faculdade, é ministrado o mestrado em educação e desenvolvimento comunitário, e na “Disciplina: Proteção Civil e Gestão de Riscos”, já encontramos esses objetivos e conteúdos, nomeadamente “2 - Utilizar a sensibilização e informação pública como forma de garantir a prevenção necessária ao desenvolvimento harmonioso da comunidade”, “5 - Promover a educação, através de um projeto de planificação de simulação de proteção civil, como forma de minimizar os riscos inerentes à comunidade”, “As diferentes formas de informação e de sensibilização da comunidade” e “Técnicas de informação e sensibilização para a adoção de medidas de autoproteção”. A este nível, nomeadamente, na “Disciplina: Dissertação”, já é possível “1 - Operacionalizar o projeto de investigação e intervenção comunitária defendido no final do ano anterior, ajustando-o ao *locus* de pesquisa em concreto”, por exemplo no âmbito da EpPC.

Quanto ao terceiro ciclo, no doutoramento em currículo e inovação pedagógica, também é possível encontrar as condições adequadas para “1 - Operacionalizar o projeto de investigação (...) ajustando-o ao *locus* de pesquisa em concreto”, como é o exemplo desta investigação no âmbito da EpPC.

Passamos a partilhar a caracterização dos entrevistados (Quadro 12) e a síntese da AC (Apêndice 13) efetuada às entrevistas realizadas a este grupo de informantes.

Quadro 12. Caracterização dos peritos académicos e investigadores

Código	Género	Idade	Tempo Serviço	Habilitações académicas	Formação em PC
PAI1	Masculino	64	35 anos	Doutorado em Geologia	Não
PAI2	Feminino	50	23 anos	Doutorada em Educação	Não
PAI3	Masculino	73	46 anos	Licenciado em Gestão	Sim (risco)
Média em anos		62,3	34,7		

Nota. Elaborado pelo autor.

Segundo o quadro 12, os três entrevistados, uma feminina (PAI2) e dois masculinos (PAI1 e PAI3), têm uma longa carreira como acadêmicos e investigadores. Para além dos cargos atuais, o PAI1 (diretor do CTesP em PC) foi vereador de uma CM com o pelouro da PC e a PAI2 (diretora do doutoramento em currículo e inovação pedagógica e do mestrado em educação e desenvolvimento comunitário) foi deputada ao PE (2014 - 2019 – 8ª legislatura do PE), onde assumiu responsabilidades executivas na redação do relatório da PC europeia em 2019. Ambos doutorados, ela em educação (currículo) e ele em geologia, e ambos professores e investigadores numa IES da RAM. Quanto ao PAI3, é um informante de âmbito nacional com responsabilidades executivas no conselho diretivo do Centro de Estudos e Intervenção em PC, foi presidente da ENB, assim como do conselho executivo da LBP, integrou a Comissão Nacional de PC e o Conselho Nacional de Bombeiros e é membro do Observatório Técnico Independente criado pela AR para acompanhamento dos incêndios florestais que ocorram no território nacional. Coordenou diversos manuais de formação editados pela ENB, assim como contribuiu em diversas edições relacionadas com o sistema de PC, nomeadamente na Enciclopédia de Direito e Segurança. As suas áreas de investigação são na prevenção, riscos, planeamento de emergência, socorro, ordenamento jurídico, segurança e cidadania.

Do conceito partilhado pelos informantes sobre EpPC sobressai o processo abrangente, transversal e contínuo de capacitação do cidadão (criança, adulto, idoso) na sua plenitude, culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade (cidadania, humanismo, direitos humanos, respeito pelo planeta), envolvendo a aquisição, criação e transmissão de conhecimentos e comportamentos, habilitando-o para pensar criticamente, exercer uma cidadania ativa, resolver problemas e adaptar-se a diferentes situações (segurança, gestão do risco, desastres naturais) em diferentes contextos (escola, comunidade), promovendo o desenvolvimento comunitário. Deste conceito, evidentemente, emerge o exercício de direitos e de deveres do cidadão consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (cidadania).

É valorizada a participação da comunidade tendo em vista o interesse comum partilhado que lhe confere coesão, onde todos são livres e convidados a participar nos processos de EpPC (Democratização), devendo o Estado assumir essa responsabilidade, através da escola pública em parceria com a comunidade. Neste sentido, emerge a importância de se estimular a capacidade e o direito de uma comunidade para tomar

decisões autónomas e sustentadas, definindo os seus próprios objetivos, valores e interesses (autodeterminação) no âmbito da PC e da EpPC.

Os três afirmam que não existe uma verdadeira política de EpPC. Defendem uma estratégia (nacional, regional e local) de PC, onde, formalmente, esteja integrada uma política de EpPC. Inclusive o PAI3 sugere a criação de um “plano nacional de formação para o risco, com públicos-alvo diferenciados, com instrumentos de formação diferenciados, em razão e em proporção dos seus destinatários”. Efetivamente, não existe PC sem EpPC. Aqui a política é entendida como “o exercício de uma atividade que é moral, que é educativa e que é comunitária”, num misto de responsabilidade entre o Estado (Governo) e “todos nós, como cidadãos, que temos a obrigação de realizar a política” (PAI2).

Defendem a escola como dinamizadora da política educacional. Relembramos que neste conceito já está implícita a colaboração da escola (comunidade escolar) com a comunidade onde está inserida (sociedade civil, investigadores). No entanto, são da opinião que não é o que acontece atualmente. “A escola, em proteção civil, pode trabalhar extramuros. Aliás, deveria trabalhar”, no entanto, “O problema é que o nosso sistema *outdoor* não funciona, não existe. Nós não temos essa metodologia. Nós conseguimos ter um sistema *indoor*, que de vez em quando sai” (PAI1). “Portanto, a forma mais eficaz de educarmos para esta solidariedade a nível de proteção é dentro da escola, através de um currículo formal que é complementado com esse currículo não formal, e que deve ser transversal a todas as áreas” (PAI2).

É enfatizada a necessária educação transformadora da sociedade, que questiona, que intervém, que estimula a cidadania ativa, que empodera as comunidades, que promove o desenvolvimento comunitário, que parte de cada um para o todo.

O currículo em EpPC é entendido como o conjunto organizado de experiências de aprendizagem planeadas, estruturadas, transversais e contínuas, desenvolvido pela escola, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos e mudar os seus comportamentos no âmbito da PC.

As práticas educativas para a PC são entendidas como atividades com intencionalidade pedagógica e devidamente planeadas, estruturadas e contínuas, com estratégias de ensino orientadas para o comportamento e devidamente avaliadas. Um exemplo para a sua operacionalização é a metodologia de projeto adequada ao contexto, nomeadamente cultural. Nestas, estão incluídos os simulacros/simulações, entendidos

como atividades para aplicação dos conhecimentos e como oportunidades para os alunos irem para o terreno. Porém, estas práticas deverão fazer parte de um todo maior, como, por exemplo, um modelo de EpPC, que não existe. Neste sentido, é enfatizada a importância de a escola assumir a sua autonomia para aprovar e implementar a sua estratégia de EpPC, o que ainda não acontece. Como afirma o PAI3, “o problema está é que ele (RER) fica sujeito à disponibilidade da escola o aproveitar ou não, no contexto da sua formação ou no contexto do seu programa anual de atividade. Isto, obviamente, retira qualquer eficácia para resultados mais abrangentes”.

A EpPC deverá ser operacionalizada através do estabelecimento de uma cooperação contínua entre a comunidade escolar e a comunidade onde a escola está inserida (localidade, freguesia, município, universidade), alicerçada numa abordagem multidisciplinar (Parceria escola comunidade na EpPC). Neste sentido, é fundamental uma educação de base comunitária, mas num *continuum* educação formal e não formal para a PC entre o contexto escolar e o contexto comunitário. Um exemplo para esta operacionalização poderá ser o NLPC, entendido como “um grupo de ação local que possa educar para a proteção civil de uma forma sistematizada” (PAI2). Neste sentido, é fulcral a aprendizagem ao longo da vida, nos diferentes contextos comunitários (locais de trabalho, domicílio).

Do conceito partilhado pelos informantes, fica a perceção de que a definição de cultura de PC diz respeito ao comportamento comunitário de autorregulação social promotor da segurança. Efetivamente, sobressai a dimensão do coletivo que constrói o seu conjunto de crenças, valores e normas sobre PC, partilhados pelos membros da comunidade e transmitidos através de processos de interação social, promovendo, deste modo, a segurança comunitária (autorregulação). Porém, os informantes estão de acordo que muito falta fazer para chegarmos a este nível de cultura no âmbito da PC.

É evocado o princípio da subsidiariedade, reconhecendo a responsabilidade que o Estado deve assumir na construção de uma política de EpPC, no entanto, não prosseguindo atribuições ou competências que a comunidade, em parceria com a escola, logre cumprir de forma igual ou mais eficiente, efetivamente “faz melhor quem está mais próximo” (PAI3).

No que diz respeito ao sentimento de apropriação, estão de acordo que é fundamental para a operacionalização das medidas de PC, para a mudança de comportamento ou para a construção da cultura de PC, no entanto, estão convictos de que

este sentimento não é vivenciado pela generalidade da população, nomeadamente dos jovens.

Quanto ao bem-estar individual e coletivo ser uma premissa da comunidade, nomeadamente no âmbito da PC, reconhecem que pode ser promovido através da EpPC, mas não acreditam que, efetivamente, tenhamos uma sociedade com esta maturidade solidária. Uma condicionante pode ser o facto de “que qualquer cidadão tem o dever de ajudar o outro”, porém “quando se vai para a proteção civil, é de base voluntária. Depende da minha vontade e não do meu dever. E isso faz toda a diferença”. Aqui, dever é entendido como “um imperativo categórico, aquilo que eu devo fazer. Tratar dos outros como se fossem os próprios (...) Na legislação (...) Não aparece na lógica de dever, mas na lógica de vontade. E isso enfraquece o que é educação para a proteção civil” (PAI2).

A gestão do risco é entendida, sobretudo, do ponto de vista da prevenção, que pode ser promovida através da EpPC. Como exemplos, emergem o ordenamento adequado do território ou a disponibilização de recursos. Porém, a EpPC não está a ser eficaz e temos vários exemplos de meios em locais de risco, como esquadras da polícia ou quartéis de bombeiros praticamente dentro de ribeiras (PAI2).

Um dos resultados da EpPC é a preparação, ou seja, a população estar devidamente envolvida nas atividades desenvolvidas para proteger as pessoas contra as potenciais consequências de um desastre.

Dos testemunhos dos informantes sobressai a preocupação com a resiliência da população, nomeadamente que esta seja capaz de gerir as suas emoções em emergências, por exemplo, controlando o medo e recuperando das consequências das mesmas.

Quando abordamos a investigação e inovação, a PAI2 referiu que é fundamental distinguirmos o que se entende por investigação no âmbito da PC, atendendo às várias dimensões que engloba, desde a educação, à gestão do risco, à política de PC ou ao investimento a alocar à PC ou à EpPC. Neste sentido, apesar de algumas já o irem fazendo, é necessário que as universidades ou centros de investigação invistam neste âmbito, nomeadamente na comunicação dos resultados. Sendo muito voltada para si própria e muito pouco formativa, a investigação tem tido pouco impacto na comunidade.

Quanto às parcerias, a PAI2 reforça a opinião de que são fundamentais entre o poder local e a universidade, no sentido de colocar os resultados da investigação ao serviço da comunidade. Porém, entende que o poder político e a investigação não têm demonstrado muita disponibilidade para se ouvirem. Neste sentido, o PAI3 afirma que “Não há bom conhecimento em instruir decisão política sem uma articulação séria, sólida

e profícua entre a academia e os órgãos de poder”, porém “nós temos no nosso país uma relação não suficientemente de confiança entre o decisor político e os produtores de conhecimento”, concluindo que “No dia em que essa confiança se robustecer, tenho a certeza que as decisões políticas serão mais sólidas, melhores, logo mais eficazes e eficientes”.

5.1.6. Síntese da apresentação dos dados

Apresentamos, sucintamente, os principais resultados obtidos quanto ao processo de EpPC, à cultura de PC (segurança) e à investigação e desenvolvimento (Quadro 13).

Quanto à categoria EpPC, verificamos que neste processo de educação a democratização e a autodeterminação não são uma prioridade/realidade. Sobressai uma perspetiva transmissiva e diretiva, apesar de a cidadania ser identificada como uma área fundamental da formação, não só das crianças e dos jovens, mas de todos nós, e onde se enquadra a EpPC. No quadro 14 podemos observar os principais contributos, dos informantes das diferentes dimensões, para clarificar o conceito de EpPC.

Quanto a existir uma política de EpPC, as opiniões dividem-se e dos que concordam que esta existe fica a perceção de uma medida tomada por políticos e dão como exemplo o projeto ESPR. Por outro lado, dos que não concordam que esta exista, fica a sugestão para se criar um modelo de PC abrangente incluindo uma política, estratégia ou modelo de base comunitária (abordagem “*bottom-up*”) de EpPC (envolvendo a escola como parte interessada no desenvolvimento social) operacionalizada através de um currículo democrático no *continuum* escola-comunidade. Efetivamente, é consensual que a escola deverá ser o contexto privilegiado para dinamizar a política educacional e que a educação tem o poder de transformar a sociedade. Porém, não se identifica a autonomia da escola como fundamental no processo de EpPC, assim como não se evidencia que esta esteja a transformar a sociedade, inclusive, o PAI1 e o PAI2 discordam que assim seja no caso da implementação do projeto ESPR na Região.

Quadro 13. Síntese da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas aos informantes das diferentes dimensões e da análise documental

		Análise de conteúdo das entrevistas												Análise documental	
		Dimensão													
		Regional			Municipal			Escolar - EBS			Científica			Legal	
Categorias	Subcategorias	SRE S1	DRE C1	SRP C1	VPC CM	DSM PC	CNL PC	P	A	EE	PAI1	PAI2	PAI3	PC	EpPC
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	D	D	D	D	D	D (+/-)	D	D	D	D	D	D	D	D (+/-)
	B2 – Democratização	NI	NI	NI	NI	I (+/-)	NI	NI	NI	NC	I	I (+/-)	I (+/-)	NI	I
	B3 - Cidadania	I	I	NI	I (+/-)	I	I (+/-)	I	NI	I	I	I	I	I	I
	B4 - Autodeterminação	NI	NI	NI	NI	I (+/-)	NI	NI	NI	NI	I	I (+/-)	NI	NI	I (+/-)
	B5 - Política de EpPC	C/ ND	C/ D	NI	C/ ND	C/ ND	NI	C/ D	NI	C/ NC	NC	NC	NC	NI	I (+/-)
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	C	C	C	C	C (+/-)	C (+/-)	C (+/-)	NI	I/ NC	I/ NC	I/ NC	NI	NI	I
	B7 - Educação transformadora da sociedade	C	C	C	C (+/-)	C (+/-)	C (+/-)	C	NI	NC	I/ NC	I/ NC	C (+/-)	NI	I
	B8 - Currículo em EpPC (* Conteúdos)	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	I*/ ND	NI	NC	NC	I*	I	I
	B9 - Práticas educativas para a PC	NI	I/ ND	I/ ND	I/ ND	I/ ND	NI	I/ ND	I/ ND	NI	I/ D	NI	I (+/-)	I/ ND	I (+/-)
	B10 - Simulacros/ Simulação na escola e na comunidade	I/ C/ ND	I/ C/ ND	I/ C/ ND	I/ C/ ND	I/ C/ D (+/-)	I/ C/ ND	I/ C/ D (+/-)	I/ C/ ND	I/ C/ ND	I/ C/ D	I/ C	I (+/-)	I/ ND	NI
	B11 - Autonomia da escola	NI	C	NI	NI	NC	NI	NC (+/-)	NI	NI	I/ NC	I/ NC	I (+/-)	NI	I
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	C	C	C	C	C	NC	C	C	NC	I	I/ NC	I (+/-)	I (+/-)	I
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	NI	I	NI	I (+/-)	I (+/-)	NI	NI	NI	NI	I	I	I (+/-)	I (+/-)	I (+/-)
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	NI	I/ C	I/ C	I/ C	I/ C	I/ C	I	NI	NI	I (+/-) NC	I (+/-) NC	I (+/-)	I (+/-)	I
C - Cultura de segurança/ PC	C1 - Definição de cultura PC (segurança)	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D	D (+/-)	ND	I/ ND	I/ D (+/-)
	C2 - Conselho de segurança escolar	I	I	NI	I	NI	NI	I	NI	I/ NI	NI	NI	NI	NI	NI
	C3 - Plano de segurança escolar	I	I	NI	I	NI	NI	I	NI	I	NI	NI	NI	NI	I (+/-)
	C4 - Princípio da subsidiariedade	NI	NI	NI	I/ C	NI	I (+/-)	I (+/-)	NI	NI	I (+/-)	I (+/-)	I/ D	I	NI
	C5 - Sentimento de apropriação	C	C	C	C	NC	C	I/ NC	NI	NC	NC	NC	I (+/-)	NI	I (+/-)
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	NI	I (+/-)	I (+/-)	I/ NC	I/ NC	I (+/-) C	I	NI	NI	I (+/-) NC	I/ NC	I (+/-)	I (+/-)	I
	C7 - Gestão do risco	I (+/-)	I (+/-)	NI	I	I	I (+/-)	I	NI	NI	I/ NC	I/ NC	I/ NC	I	I
	C8 - Preparação	I	I	I	C	I (+/-)	C	I	I (+/-)	NI	I (+/-) NC	I (+/-) NC	I/ NC	I	I
	C9 - Resiliência	C (+/-)	NI	NI	NC	NC	C (+/-)	NI	NI	NI	I (+/-) NC	I (+/-) NC	I	I	NI
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	NI	NI	NI	NI	I/ D	NI	I	NI	NI	NI	I	I	NI	NI
	D2 - Projetos	NC	NC	NI	NI	NC	NI	NC	NI	NC	NI	NC	NI	NI	NI
	D3 - Parcerias	NI	NC	NC	NI	NC	NI	NI	NI	NI	NI	NC	NC	I	I

Nota. **A** – Alunos; **C** – Concorda; **D** – Define; **I** – Identifica; **NC** – Não Concorda; **ND** – Não Define; **NI** – Não Identifica; **P** – Professores; **(+/-)** – Indiretamente.

Elaborado pelo autor.

Quadro 14. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de educação para a proteção civil

Análise de conteúdo das entrevistas				Análise documental
Dimensão				
Regional	Municipal	Escolar - EBS	Científica	Legal
Passar informação; Capacitar; Ter conhecimentos, atitudes e comportamentos de prevenção perante o risco e emergências.	Passar algum conhecimento; Sensibilizar; Comunicar; Levantar as pessoas a adotarem comportamentos corretos; Ter noção e consciência da cultura de segurança e dos riscos; Saber como agir em emergências.	Sensibilizar, ensinar (transmissão de conhecimentos); Mudar mentalidades; Preparar para agir em emergências, protegendo-se e protegendo ou socorrendo os outros; Despertar para o nosso meio, por exemplo ao nível do ambiente e das alterações climáticas.	Processo abrangente, transversal e contínuo de capacitação do cidadão (criança, adulto, idoso) na sua plenitude, culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade (cidadania, humanismo, direitos humanos, respeito pelo planeta), envolvendo a aquisição, criação e transmissão de conhecimentos e comportamentos, habilitando-o para pensar criticamente, exercer uma cidadania ativa, resolver problemas e adaptar-se a diferentes situações (segurança, gestão do risco, desastres naturais) em diferentes contextos (escola, comunidade), promovendo o desenvolvimento comunitário. Deste conceito, evidentemente, emerge o exercício de direitos e de deveres do cidadão consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (cidadania).	Os cidadãos / comunidade têm <u>direito</u> à informação, formação e sensibilização sobre os riscos e medidas de autoproteção e segurança a adotar e de colaboração com as autoridades (<u>resultado</u>); Ferramenta (<u>recurso</u>) indispensável para minimizar os efeitos de acidentes graves e catástrofes; Interiorizar uma cultura de segurança (<u>resultado</u>).

Nota. Elaborado pelo autor.

No que diz respeito ao currículo/conteúdos (Quadro 15), a nível nacional existe o RER, entendido como o instrumento-chave curricular para a educação para a redução do risco e promoção da resiliência, e a nível regional existe o projeto ESPR, entendido como um complemento ao currículo formal, mas com a definição de conteúdos obrigatórios a lecionar em todos os ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, a nível regional, verificamos uma similaridade nos conteúdos e na natureza das práticas educativas operacionalizadas neste âmbito (Quadro 16), entre o contexto escolar, municipal e regional. Porém, e atendendo a que se concorda com a parceria entre a escola e os diferentes recursos da comunidade, apenas em parte é que são entendidas como complementares, sendo que cada organismo (EBS, SMPC e SRPC) implementa as suas atividades atendendo à sua missão e objetivos, nem sempre com o foco nesta complementaridade entre a educação formal e não formal.

Quadro 15. Síntese dos dados empíricos que identificam o currículo/conteúdos para a educação para a proteção civil

Análise de conteúdo das entrevistas e exploração das páginas da <i>internet</i>				Análise documental
Dimensão				
Regional	Municipal	Escolar - EBS	Científica	Legal
O projeto de educação para a segurança e prevenção de riscos organiza nove temas por ciclos de ensino: Tema 1 - O Plano de Emergência Familiar e o Plano de Prevenção e Emergência das Escolas, que é anual obrigatório para todos os anos letivos; Tema 2 - Os riscos naturais (tema nuclear); Tema 3 - Os riscos tecnológicos e os riscos mistos (tema nuclear); Tema 4 - Gestos que salvam vidas (tema nuclear); Tema 5 - Proteção Civil (tema nuclear); Tema 6 - Prevenção das infeções em ambiente escolar; Tema 7 - O cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens; Tema 8 - A higiene e segurança alimentar e Tema 9 - A educação rodoviária.	A oferta formativa disponibilizada no projeto educativo municipal inclui a temática da PC: - A importância das medidas de autoproteção; - Comunicação em situações de emergência; - Cultura de segurança; - Emoções e autorregulação emocional; - Emoções em situações de emergência; - Gestão do stress; - Incêndios florestais e urbanos; - Literacia do risco; - Plano de prevenção e emergência - equipa de segurança; - Proteção civil; - Riscos tecnológicos; - Sismos; - Situações de emergência; - Tipologia, classificação do risco e fenómenos naturais; - Tomada de decisão e trabalho em equipa.	O projeto de educação para a segurança e prevenção de riscos organiza nove temas por ciclos de ensino: Tema 1 - O Plano de Emergência Familiar e o Plano de Prevenção e Emergência das Escolas, que é anual obrigatório para todos os anos letivos; Tema 2 - Os riscos naturais (tema nuclear); Tema 3 - Os riscos tecnológicos e os riscos mistos (tema nuclear); Tema 4 - Gestos que salvam vidas (tema nuclear); Tema 5 - Proteção Civil (tema nuclear); Tema 6 - Prevenção das infeções em ambiente escolar; Tema 7 - O cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens; Tema 8 - A higiene e segurança alimentar e Tema 9 - A educação rodoviária.	Temas relacionados com a segurança, a PC, a cartografia participativa.	O Referencial de Educação para o Risco é um instrumento-chave curricular que organiza os temas, subtemas, objetivos e resultados de aprendizagem por ciclos de ensino (pp 11 à 71).

Nota. Elaborado pelo autor.

Quadro 16. Síntese dos dados empíricos que descrevem as práticas educativas para a educação para a proteção civil

Análise de conteúdo das entrevistas e exploração das páginas da <i>internet</i>				Análise documental
Dimensão				
Regional	Municipal	Escolar - EBS	Científica	Legal
Sessões expositivas com o recurso a materiais didáticos como vídeos, <i>PowerPoint</i> , jogos e panfletos (disponibilizados no sítio da <i>internet</i> do projeto); O SRPC disponibiliza óculos 3D, um jogo da glória e do UNO que podem ser requisitados pelas escolas; Atividades práticas de identificação de riscos na zona de residência, no caminho para a escola e elaboração do plano de emergência familiar; Simulacros: incêndio, evacuação, abrigo, sismo a nível nacional (a terra treme).	Implementam atividades lúdico-pedagógicas através de jogos (puzzles, sopa de letras, quizzes), com a definição dos seus objetivos, dos seus destinatários, da sua duração, do local da sua implementação (normalmente nas instalações de quem solicita a ação), da periodicidade da sua realização e é disponibilizado o formulário para se proceder à sua solicitação; Como recursos digitais, disponibilizam, no sítio da <i>internet</i> , panfletos com medidas de prevenção (vento forte; tempo quente; precipitação intensa; nevões; agitação marítima; incêndios florestais; movimentos de vertente e cheias rápidas / aluviões); Disponibilizam visitas orientadas ao quartel dos bombeiros; <i>Masterclasses</i> em escolas; Simulacro (exercício comunitário - NLPC) anual.	Sessões expositivas em sala de aula com o recurso a materiais didáticos como vídeos, <i>PowerPoint</i> , jogos, panfletos (disponibilizados no sítio da <i>internet</i> da escola), manuseamento da aplicação móvel do SRPC (ProCiv Madeira); Cada sessão dura 45 minutos e por ano são realizadas cerca de 4, perfazendo um total de 3 horas por turma abrangida pelo projeto; <i>Peddy paper</i> realizado no espaço escolar; O SRPC disponibiliza óculos 3D, um jogo da glória e do UNO que podem ser requisitados pela escola; Simulacros: incêndio, evacuação, abrigo, sismo a nível nacional (a terra treme).	Importância de um modelo de EpPC; Projetos e estratégias contínuos; Intervenção através da cultura (danças ou jogos tradicionais); Saídas de campo; Conferências; Folhetos; Simulacros.	Elaborar materiais pedagógicos acessíveis e interativos; Conceber um manual acessível a distribuir nas escolas do país; Incentivar a prática de exercícios e simulacros (evacuação, suporte básico de vida, uso de extintores); As atividades letivas devem ter uma perspetiva mais informal e lúdica; Aprendizagem através de processos vivenciais; Práticas sustentadas no tempo e não pontuais; Metodologias ativas; Experiências reais de participação e de vivência da cidadania; Monitorização e avaliação;

Nota. Elaborado pelo autor.

O simulacro é identificado como fundamental para preparar as pessoas para atuarem em conformidade perante emergências, sobretudo da perspectiva de treino e avaliativa do comportamento. Na EBS são realizados internamente, e só pontualmente (de dois em dois ou de três em três anos) é que conseguem realizar em articulação com o SMPC ou SRPC. Estes também são realizados anualmente na localidade que tem um NLPC.

A maioria dos informantes concorda que a aprendizagem ao longo da vida é fundamental para a redução dos riscos e promoção da resiliência e que está a ser operacionalizada no contexto regional, o que contrasta com a opinião dos PAI.

No que diz respeito à categoria da cultura de PC (segurança) (Quadro 17), é unânime que esta deve ser promovida em contexto de educação formal e não formal, envolvendo os diferentes atores da comunidade (EBS, SMPC, SRPC).

Todas as escolas têm o conselho/responsável de segurança e o PPEE em funcionamento, inclusive são dados como exemplo da expressão da cultura de segurança, neste caso nas escolas. Todavia, são referidos no cumprimento das diretivas legais.

No âmbito da promoção da cultura de PC (segurança), de um modo geral, não se identifica o princípio da subsidiariedade como fundamental para uma efetiva EpPC.

Quanto ao sentimento de apropriação pela comunidade escolar, nomeadamente os alunos, é unânime que este é fundamental para a implementação de medidas de PC, no entanto, as opiniões dividem-se quanto a ser uma realidade nas nossas (RAM) crianças e jovens. Os que acreditam, não têm evidência que assim seja, para além da sua crença. O CNLPC concorda que este sentimento existe na sua localidade, mas referindo-se aos locais e não propriamente às crianças e jovens em contexto escolar, até porque desconhece que nas escolas existe EpPC.

De um modo geral, o bem-estar individual e coletivo é identificado como um resultado da EpPC e manifestação de uma cultura de PC, porém muitos não concordam que, efetivamente, se esteja a incutir este princípio nas crianças e jovens através do atual processo de EpPC. Novamente, o CNLPC concorda que esta preocupação existe nos locais da sua área geográfica.

A gestão do risco, de um modo geral, é entendida da perspectiva preventiva em complementaridade com a reativa, no entanto, os PAI não concordam que essa seja a realidade no que diz respeito ao processo de EpPC, ou seja, são da opinião que está muito voltado para a preparação. Efetivamente, esta é identificada como um resultado esperado da EpPC, fundamental para a adequada implementação das medidas de autoproteção, se

vierem a ser necessárias. Todavia, os PAI, novamente, discordam que com este processo de EpPC se esteja a preparar devidamente os alunos/jovens, ou qualquer outra geração.

Quadro 17. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de cultura de proteção civil/segurança

Análise de conteúdo das entrevistas e exploração das páginas da <i>internet</i>				Análise documental
Dimensão				
Regional	Municipal	Escolar - EBS	Científica	Legal
Estar sensibilizado e mentalizado/ conscientizado, a ter conhecimentos e a capacidade para adotar comportamentos, ou seja, a estar preparado para atuar salvaguardando a vida e os bens do próprio e dos outros. Sobressai a dimensão do coletivo.	Ter conhecimentos, mas, também, comportamentos, saber estar e saber agir perante um risco e numa emergência, assim como, o conjunto de ações desenvolvidas junto da comunidade para que se atinja este nível de conhecimento e comportamento. Sobressai a dimensão do coletivo, onde todos contribuem, inclusive na ação de regulação social. relação com o ambiente, nomeadamente na edificação, ou nas infraestruturas, nos equipamentos e nos recursos que disponibilizamos para uma adequada resposta aquando de uma emergência. Tudo isto atendendo à comunicação com a população. O conselho de segurança escolar e o PPEE são entendidos como manifestações de uma cultura de segurança, embora no estreito cumprimento da lei.	Ter conhecimentos, estar preparado, criar hábitos, prevenir e tentar antever situações e saber como agir adequadamente para prevenir acidentes do dia-a-dia, nomeadamente de trânsito. Esta cultura pode manifestar-se através do comportamento de segurança que devemos ter, connosco e com os outros (sobressai a dimensão do coletivo), com os equipamentos e com os recursos, assim como através da formação contínua ou do PPEE.	Comportamento comunitário de autorregulação social promotor da segurança. Efetivamente, sobressai a dimensão do coletivo que constrói o seu conjunto de crenças, valores e normas sobre PC, partilhados pelos membros da comunidade e transmitidos através de processos de interação social, promovendo, deste modo, a segurança comunitária (autorregulação).	Expressão de atitudes, de valores, de regras, de práticas do dia-a-dia, de princípios e de procedimentos a adotar, nomeadamente no âmbito da segurança e da PC; Resultado esperado da educação para o risco.

Nota. Elaborado pelo autor.

Denota-se alguma dificuldade em identificar a resiliência (Quadro 18), individual ou coletiva, como um resultado da EpPC. Neste sentido, de um modo geral, não se concorda que esteja a ser devidamente trabalhada através deste processo de EpPC.

Quadro 18. Síntese dos dados empíricos que contribuem para clarificar o conceito de resiliência

Análise de conteúdo das entrevistas e exploração das páginas da <i>internet</i>				Análise documental
Dimensão				
Regional	Municipal	Escolar - EBS	Científica	Legal
As pessoas serem capazes de lidar com as emergências.	Capacidade de gerir as emoções em emergências, resistindo, adaptando-se e recuperando das consequências das mesmas. É reconhecido que este é um conceito de difícil operacionalização e avaliação, atendendo à subjetividade dos seus indicadores. No entanto, deverá ser, ainda, mais trabalhada.	Um dos alunos, indiretamente, refere-se à capacidade de resistir e adaptar-se em momentos de pressão.	Capacidade de gerir as suas emoções em emergências, controlando o medo e recuperando das consequências das mesmas.	Resultado esperado da educação para o risco.

Nota. Elaborado pelo autor.

Quanto à categoria da investigação e inovação, fica claro que esta não é considerada em nenhuma das dimensões (EBS, municipal, regional).

PARTE IV - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Capítulo VI - Discussão dos resultados

6.1. Diálogo dos resultados do trabalho empírico com o quadro concetual

Neste capítulo, através de uma abordagem exploratória, interpretamos, analisamos e avaliamos os resultados obtidos, procurando a sua consistência no diálogo com o referencial teórico, sustentado em múltiplas fontes de evidência (Amado, 2014; Fortin, 1999; Yin, 2015).

Efetivamente, não identificamos nenhum conceito de EpPC formalmente definido ou instituído. Recorre-se muito a termos como divulgar, informar, sensibilizar, consciencializar, formar ou educar, mas no âmbito da RRD, como sinónimos ou complementares, mas sem a preocupação de os clarificar, por exemplo definindo-os. Perante isto, das proposições teóricas que realizámos no enquadramento concetual, complementadas pelas partilhas de alguns informantes, emergiu o conceito de educação como um processo abrangente, transversal e contínuo de capacitação do cidadão (criança, adulto, idoso) na sua plenitude, culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade (cidadania, humanismo, direitos humanos, respeito pelo planeta), envolvendo a aquisição, criação e transmissão de conhecimentos e comportamentos, habilitando-o para pensar criticamente, exercer uma cidadania ativa, resolver problemas e adaptar-se a diferentes situações (segurança, gestão do risco, desastres naturais) em diferentes contextos (escola, comunidade), promovendo o desenvolvimento comunitário. Deste conceito, evidentemente, emerge o exercício de direitos e de deveres do cidadão consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (cidadania) (Amaro, 2020; Apple, 2001; PCM, 2019; Freire, 2001; GADRRRES, 2022; 2023; Giroux, 1983; Imperiale & Vanclay, 2021; IEP, 2023; Milér & Marinič, 2017; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020, 2022a).

Quanto ao conceito de PC plasmado na LBPC, e comumente aceite como o de referência, verificamos que se encontra muito conotado com os serviços e profissionais do socorro (agentes formais de PC, comunidade técnica (PAI3)), com os peritos do risco (ciências cindínicas) e centrado, sobretudo, nas catástrofes e acidentes graves coletivos naturais ou tecnológicos. Assim, atendendo às proposições teóricas contemporâneas que trabalhámos no quadro concetual, parece-nos que o conceito terá de ser mais abrangente. Neste sentido, a evidência demonstra-nos que a PC é a atividade de prevenção e redução de riscos: coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes

graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radiológicos, biológicos, químicos ou industriais); associados a fenómenos e ameaças do quotidiano (acidentes de viação, afogamentos, acidentes em parques infantis, abuso de álcool e de substâncias, separação da família, percursos inseguros para as escolas, trabalho e casamento infantil); associados a fenómenos sociais (as migrações, os refugiados, o tráfico de pessoas, os ataques terroristas, as organizações criminosas, o acesso a armas, as manifestações violentas); associados à intolerância e à falta de inclusão e coesão social; e atividades de: preparação da resposta; proteção; socorro a pessoas e bens; recuperação da normalidade em situações de acidente grave ou catástrofe, promovendo a resiliência e a responsabilidade individual e coletiva para uma cultura de PC, pela proteção de cada um e de todos, promotora da segurança comunitária (Amaro, 2020; PCM, 2019; GADRRRES, 2022; 2023; Imperiale & Vanclay, 2021; IEP, 2023; Lei de Bases da PC, 2015; Milér & Marinič, 2017). Deste conceito, sobressai a PC enquanto ação concertada para garantir a segurança comunitária.

Sendo o conceito de EpPC composto por estes dois conceitos e atendendo, também, aos contributos que os informantes das diferentes dimensões deram para elucidar sobre o conceito de EpPC (Quadro 14), emerge como definição: capacitar democraticamente para a prevenção e redução de riscos coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radiológicos, biológicos, químicos ou industriais), para a preparação da resposta, da proteção e do socorro a pessoas e bens em situações de acidente grave ou catástrofe, para a recuperação da normalidade, para os fenómenos sociais (as migrações, os refugiados, o tráfico de pessoas, os ataques terroristas, as organizações criminosas, o acesso a armas, as manifestações violentas) e para os riscos e ameaças do quotidiano (acidentes de viação, afogamentos, acidentes em parques infantis, abuso de álcool e de substâncias, separação da família, percursos inseguros para as escolas, trabalho e casamento infantil), promovendo a resiliência e a responsabilidade individual e coletiva para uma cultura de PC, pela proteção de cada um e de todos, promotora da segurança comunitária (Amaro, 2020; Apple, 2001; PCM, 2019; Freire, 2001; GADRRRES, 2022; 2023; Giroux, 1983; Imperiale & Vanclay, 2021; IEP, 2023; LBPC, 2015; Milér & Marinič, 2017; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020, 2022a).

Da interpretação das partilhas de alguns informantes, da análise da dimensão legal/regulamentar sobre PC (CRP; LBPC e ENPCP) e EpPC (ENEC; RER; ESPR) e das proposições teóricas, identificamos três dimensões estruturantes deste conceito (Figura 9), nomeadamente o direito que todos têm à EpPC, operacionalizado através (recurso) da educação formal, da educação não formal, da educação ao longo da vida e da investigação, objetivando (resultado) uma cultura de PC (preparação, resiliência, bem-estar) promotora da segurança comunitária.

Figura 9. Dimensões da educação para a proteção civil



Nota. Elaborado pelo autor.

Para descrever o contexto político-legal/regulamentar nacional e regional no âmbito da PC e da EpPC, verificamos o seu enquadramento na CRP; LSI (Lei n.º 53/2008); LBPC (Lei n.º 80/2015); ENPCP 2030 (Resolução n.º 112/2021); Decreto-Lei 55/2018; ENEC; PASEO (Despacho n.º 6478/2017); RER; RESDP e projeto ESPR (Artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de novembro, com a nova redação dada pela Lei 123/2019, de 18 de outubro, adaptado à RAM através do Decreto Legislativo Regional n.º 11/2010, de 25 de junho, na sua redação atual e Artigo 198.º da Portaria n.º 1532/2008, de 29 de dezembro, na sua redação atual, adaptada à RAM através da Portaria n.º 29/2013, de 22 de abril).

Não abordando explicitamente uma política de EpPC, o RER deixa transparecer a importância de

prosseguir os esforços para que a educação, a formação e a informação se situem nos patamares superiores da hierarquia dos objetivos das políticas públicas neste

domínio, estimulando e promovendo o ambiente propício ao desenvolvimento dos indivíduos, na proteção das suas comunidades e na preservação dos bens comuns. (Saúde, 2015, p. 7).

No entanto, em nenhum dos documentos analisados está explícito que esta política existe. Porém, é consensual que a escola é o contexto mais adequado para a dinamização da política educacional, nomeadamente na promoção da cidadania ativa e, consequentemente, na EpPC, promovendo a transformação da sociedade.

Neste contexto, não conseguimos evidenciar que existe efetivamente uma política de EpPC, nacional ou regional, o que é, também, consensual entre os peritos que participaram neste estudo (PAI1, PAI2 e PAI3). Contudo, os informantes políticos das dimensões regionais e municipais referem que esta existe, entendida do ponto de vista de uma medida tomada por políticos (cumprimento legal, orientações, recursos) e não propriamente como a capacidade dos indivíduos para influenciar e participar ativamente nas decisões que afetam a sua própria educação, numa abordagem promotora de um ambiente onde todos são encorajados a definir e a concretizar os seus próprios objetivos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico (Deci & Ryan, 2000, 2008). Dão como exemplo da existência desta política a criação do projeto ESPR, ou seja, entendem que a política de EpPC na RAM é a implementação do projeto ESPR nas escolas.

Nas três dimensões (regional, municipal e EBS) a escola é abordada como o contexto para a implementação das ações previstas no projeto ESPR. No entanto, não propriamente como dinamizadora da política educacional, promotora da participação ativa e da colaboração entre os membros da comunidade escolar nas decisões sobre essa política (Iwama et al., 2023; Lourenço & Amaro, 2018), mas como executora da política (projeto ESPR) definida e supervisionada por outros (SRE e SRPC).

A este propósito, o PAI3 afirma que não existe uma política nacional de EpPC e propõe a criação de um plano nacional de formação para o risco transversal a todos os setores da sociedade (políticos nos diferentes níveis de governação, setor económico, sociedade civil) e não apenas para o sistema de ensino (básico, secundário e superior). Poderá haver uma abertura neste sentido na ENPCP (objetivo estratégico n.º 5) que prevê o apoio das instituições de ensino superior e entidades técnico-científicas para “Elaborar uma Estratégia Nacional de Comunicação do Risco”. Porém, “quando dizemos que

proteção civil é isto tudo (...) e voltamos aos conceitos, é preciso de facto que eles estejam estribados neste conjunto harmonioso, de modo a que tudo isso seja entendido (...) na lógica de um conceito integrado” (PAI3). Neste sentido, será oportuno uma visão mais abrangente para além do risco, nesta estratégia de EpPC.

Efetivamente, é fundamental que se defina uma política educacional promotora da cultura de PC e resiliência e o desenvolvimento de um modelo de PC que envolva a comunidade e institucionalmente a escola como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (Galvagni, 2020; Gonçalves et al., 2020; Lopes & Amaro, 2020, UNESCO, 2021).

Quanto ao processo educativo para a PC (segurança e risco), se na CRP é evidente o dever de o Estado promover a democratização da educação (ponto 2 do Artigo 73º), considerada no PASEO e na ENEC, na LBPC sobressai um cidadão passivo com o dever de cumprir o que lhe é exigido (ponto 1 do Artigo 6º e ponto 3 do Artigo 7º), nomeadamente adotando conhecimentos práticos e regras de comportamentos, difundidos pelas autoridades, perante situações emergentes. Neste mesmo sentido, a nível da dimensão regional, fica a perceção de uma visão centralizadora, com uma postura rígida e hierarquizada. Inclusive o SRES1 afirma que “Há uma orientação vertical (...) aqui não há muito espaço para a criatividade, há que seguir as orientações”. Assim, a democratização, a autodeterminação ou a autonomia da escola não serão prioridades para estes responsáveis neste processo de aprendizagem. Efetivamente, de acordo com os professores e com a REE da EBS, o projeto ESPR é assumido como obrigatório, determinado pela SRE, assumindo a escola a responsabilidade de o implementar.

No contexto da EBS parece que são, também, descoradas a democratização e a autodeterminação neste processo de implementação do projeto ESPR, quer na participação dos alunos quer na das suas famílias. Perante esta situação os professores estão de acordo que há uma certa distância dos EE e que, em geral, não se envolvem muito nas dinâmicas da escola, nomeadamente neste projeto. Efetivamente, no PEE da EBS, estão identificadas como um dos principais constrangimentos as fracas expectativas dos encarregados de educação relativamente ao futuro dos seus educandos e com a pouca participação destes no processo educativo. Por seu lado, as EE colocam o ônus desta situação na escola, lamentando o facto de não terem sido informadas nem convidadas a participar ativamente no PPEE, nem nas atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ESPR. Uma EE afirma que sentiu que nem os alunos estavam devidamente envolvidos, simplesmente seguiram ordens.

Perante este cenário, será que os professores não estão ou estão pouco consciencializados para aceitar e compreender os alunos como portadores de memórias sociais, com direito a se exprimir e a se representar no seu processo de aprendizagem e autodeterminação? (Giroux, 1983). Efetivamente, é fundamental promover a autodeterminação da comunidade escolar, estimulando a capacidade e o direito de os indivíduos tomarem decisões autónomas e sustentadas sobre a própria vida, sem coerção ou influência indevida de terceiros, despertando para a liberdade de cada um definir e perseguir os seus próprios objetivos, valores e interesses, respeitando os direitos dos outros e as leis da sociedade em que vive (Deci & Ryan, 2000, 2008). Perante o descrito, parece-nos que neste processo de EpPC (implementação do projeto ESPR) a escola assume-se, ainda, como uma instituição de reprodução, onde, com o conhecimento transmitido, se procura transformar os alunos em seres passivos que adotem os comportamentos pré-concebidos, habilitando-os para se inserirem numa sociedade desigual (Apple, 2001; Giroux, 1983). À luz de um Estado de Direito, onde se vive uma educação democrática, exige-se aos professores a responsabilidade de promoverem a mudança (Apple, 2001). No entanto, nesta EBS, parece-nos que tal responsabilidade ainda não é totalmente assumida no espaço da autonomia que é conferida à escola (DGE, 2017).

Por seu lado, no âmbito municipal conseguimos entrever alguma democratização neste processo, no sentido em que, como nos refere o DSMPC, é proporcionada a oportunidade aos educandos para contribuírem na construção de algumas atividades, embora não participem ativamente ou estejam representados no grupo de decisão e planeamento de todo o processo de sensibilização. Por outro lado, toda a formação realizada no NLPC é operacionalizada por técnicos do SRPC ou do SMPC, não havendo autonomia do núcleo para tal. Porém, também é possível identificar alguma preocupação (DSMPC) com a autodeterminação dos membros da comunidade (NLPC), nomeadamente na oportunidade que lhes é dada para identificarem as suas necessidades educativas e solicitarem ações no sentido de as colmatar. Porém, não fica evidente a demonstração da capacidade e o exercício do direito dos indivíduos (NLPC) tomarem decisões autónomas e sustentadas sem a influência de terceiros (SMPC ou SRPC), ficando assim em causa a liberdade de definirem e perseguirem os seus próprios objetivos, valores e interesses, respeitando os direitos dos outros e as leis em vigor na respetiva localidade/sociedade (Deci & Ryan, 2000, 2008).

Indo ao encontro das conclusões de Ribeiro (2019) sobre o modelo de governação do risco adotado pelo Estado Português, onde os níveis inferiores da administração pública (neste caso o regional em relação ao nacional, e o local em relação ao regional) atuam como “entidades reguladoras”, assumindo o cumprimento das determinações prescritivas vindas dos níveis superiores (“*top-down*”), em vez de “entidades administradoras”, com capacidade flexível de definição das orientações e resultados (“*bottom-up*”), sobressaem desta análise características próprias de um Estado da era moderna, nomeadamente a centralização do poder, diretamente ligada às tomadas de decisão, com um Estado forte e intervencionista, que por um lado se assume como protetor (paternalista) e por outro vigia a população através de redes de regulação, de controlo e de intervenção. Observa-se uma organização burocrática, fortemente hierarquizada e segmentada em áreas de competência técnica. Se por um lado estas características conferem algum sentido de identidade e pertença coletiva, por outro também conduzem a uma impessoalidade racional (Hargreaves, 1998).

A cidadania é reconhecida, em todas as dimensões (legal/regulamentar, regional, municipal, EBS e científica), como uma área fundamental da formação da criança e do jovem, sendo que a informação e formação dos cidadãos no âmbito da PC deverá ser incluída na formação cívica dos alunos. Efetivamente, a educação para o risco e segurança rodoviária, assim como para o desenvolvimento sustentável, ambiente e saúde, foi enquadrada no valor da cidadania e desenvolvimento, atendendo ao PASEO. No entanto, na ENEC, a segurança rodoviária e o risco, por não serem consideradas áreas transversais e longitudinais, não são obrigatórios para todos os níveis e ciclos de escolaridade, ou seja, devem ser lecionados, pelo menos, em dois ciclos do Ensino Básico. Neste sentido, não se salvaguarda o princípio de promover uma EpPC contínua e sustentada no tempo (GADRRRES, 2022; 2023; PAI1; PAI2; PAI3; Parham et al., 2021; Saúde et al., 2025), colocando em causa a concretização dos objetivos no âmbito da EpPC (risco), definidos na própria ENEC e na ENPCP.

Na realidade, na EBS, o projeto ESPR é contextualizado no âmbito da educação para a cidadania (desenvolvimento ou na formação pessoal e social) dos alunos, argumentando o pleno exercício dos seus direitos e deveres como cidadão consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (Giroux, 1983; Sousa, 2018). No entanto, os alunos tiveram muitas dificuldades em identificar a cidadania e não conseguiram argumentar o porquê destas temáticas estarem enquadradas nesta componente de formação. Perante estes factos, é legítimo afirmar que se está a formar um

cidadão que consegue progressivamente aperceber-se da sua realidade pessoal e social, com capacidade de olhar criticamente para o contexto em que se encontra, agindo sobre ele e transformando-o? (Freire 2001; Sousa, 2016).

Considerando que a educação deve ser entendida como o principal recurso de construção dos valores da democracia, neste contexto, está salvaguardada a natureza de uma escola promotora das competências cívicas, interculturais e sociais, da compreensão e do respeito mútuos, e da apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação? (CUE, 2021). Ou a de uma instituição reprodutora, onde o conhecimento transmitido (mensagens sociais pré-concebidas), explícito e oculto, transforma os estudantes em seres passivos, habilitando-os para se inserirem numa sociedade desigual? (Apple, 2001; Giroux, 1983).

Fica a percepção de que se concorda que a educação transforma a sociedade, não apenas a operacionalizada pela escola, mas, de uma forma mais lata, todas as ações com intencionalidade pedagógica, nomeadamente as operacionalizadas pelo SMPC e SRPC. No entanto, para além desta crença de que a implementação do projeto ESPR esteja a provocar esta transformação nos alunos, não têm outras evidências que sustentem estas afirmações. Inclusive, as EE não concordam que a implementação do projeto ESPR esteja a provocar essa tão desejada transformação na sociedade. Porém, em qualquer um dos testemunhos, fica a percepção de que esta transformação se referia ao processo de o conhecimento transmitido transformar os alunos para adotarem regras comportamentais adequadas (pré-definidas) e não à “Educação que questiona sobre o que nos é imposto, educação como intervenção, como investigação, como cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades, como desenvolvimento comunitário, educação que parte de cada um para o todo.” (Rodrigues, 2023, pp. 29-30). Embora existam boas experiências, a verdade é que “são experiências que, se o aluno, se o jovem, não replicar para a sua casa, fica no âmbito da escola e, portanto, nem sequer é reproduzido para a comunidade no seu todo” (PAI3). Efetivamente, com o conhecimento adquirido, as crianças deveriam tornar-se agentes de mudança, partilhando informações entre escola, casa e comunidade (GADRRRES, 2022; 2023; Pant, 2023), contribuindo no esforço para construir a segurança e a resiliência nas suas famílias e comunidades (UNESCO & UNICEF, 2014).

No Decreto-Lei 55/2018 é conferida autonomia à escola para desenvolver um currículo adequado aos contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, sustentado no diálogo com estes, com as suas famílias e com a comunidade. Neste sentido,

na ENEC é valorizada e estimulada esta autonomia “na definição de prioridades e finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos.” (p. 5). Assume-se, efetivamente, que a escola tem autonomia para implementar o seu projeto educativo, nomeadamente no âmbito da cidadania e do desenvolvimento, e que é fundamental na construção de uma cultura de segurança. Também, como já abordado anteriormente, a ENPCP objetiva envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos, educando-os e sensibilizando-os através de medidas direcionadas à comunidade educativa. No entanto, quando consultamos o plano de ação, no objetivo estratégico número cinco (Envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos), em momento algum surge a escola da área geográfica ou da comunidade como entidade coordenadora ou envolvida. Esta coordenação e este envolvimento são da responsabilidade da DGE e DGEstE. Por outro lado, se esta autonomia não for assumida de igual modo por todas as escolas, o conhecimento adquirido pelos alunos neste âmbito “fica sujeito à disponibilidade da escola o aproveitar ou não (RER), no contexto (...) do seu programa anual de atividade. Isto, obviamente, retira qualquer eficácia para resultados mais abrangentes”, inclusive colocando em causa o princípio da equidade na aprendizagem (PAI3).

Do protocolo de colaboração, estabelecido a nível nacional entre a DGE, a DGEstE e a ANEPC, resulta o RER como o instrumento-chave curricular formal, onde constam os temas, os subtemas, os objetivos e os resultados de aprendizagem esperados, organizados por níveis de educação e por ciclos de ensino. Este enquadra-se na ENEC, contribuindo para o PASEO, e constitui-se como parte fundamental para a consecução da ENPCP. Porém, privilegiando uma abordagem técnico-pedagógica, no seu enquadramento, o RER refere-se aos compromissos internacionais, nomeadamente à então Ação de Hyogo 2005-2015, no sentido de estabelecer uma cultura de segurança e resiliência a todos os níveis, recorrendo ao conhecimento, à inovação e à educação (Saúde, 2015, p. 6). Todavia, não alude à evidência científica com resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo, nomeadamente às orientações da UNESCO e UNICEF (2014) para a elaboração do currículo neste âmbito.

No mesmo ano em que foi publicado, este referencial foi alvo de comentários por parte de um perito na área do risco (Lourenço, 2015), nomeadamente pelo Professor Doutor Luciano Lourenço, Professor Catedrático Jubilado. Nessas observações, para além de reivindicar o envolvimento de outros especialistas na construção deste documento, nomeadamente académicos especialistas em riscos e cientistas pertencentes

ao então Ministério da Educação e Ciência, refere, sobretudo, a necessidade de existir uma melhor clarificação de alguns conceitos da área do risco, atendendo a que nem sempre há consenso na definição de conceitos fundamentais. Salientamos, até porque concordamos que devem estar contemplados no âmbito da PC, o facto de neste referencial se ter descurado os riscos sociais em franca expansão no contexto nacional e internacional, com impactos, também já por nós referidos, nos fenómenos das migrações e dos refugiados, das convulsões sociais ou dos conflitos bélicos. Na realidade, a UNESCO e UNICEF (2014), numa abordagem holística da educação para os riscos e resiliência, na altura já recomendavam a integração dos riscos sociais no currículo sobre RRD. Também o nível de evidência que sustenta o referencial foi colocado em causa, reivindicando-se uma maior expansão das referências bibliográficas (Lourenço, 2015).

A estes comentários de Lourenço (2015), acrescentamos algumas considerações que nos parecem úteis para esta discussão. Não querendo ser exaustivos, a nós, para além do âmbito do risco, importa salientar a perspetiva educacional, e respetivos resultados da aprendizagem sensíveis à EpPC, expressa neste referencial. Sendo o RER construído no âmbito da PC (Lourenço, 2015), nomeadamente atendendo aos seus objetivos, temáticas e resultados de aprendizagem, poderia ter sido trabalhado no sentido de ser um referencial de EpPC mais abrangente do que apenas a redução do risco. Porém, a possível mudança de nomenclatura, nem de longe, resolveria o que entendemos por condicionantes deste referencial, não só as de conteúdo, algumas já abordadas por Lourenço (2015), mas também as estruturais.

Sendo um referencial de educação, esperaríamos que no seu conteúdo, assim como no glossário que apresenta, para além da exploração exaustiva de termos técnicos no domínio do risco, fossem elencados e definidos conceitos no domínio da educação. Tomando como exemplo a própria definição de educação, é necessário clarificar o que se entende por formar, informar ou capacitar, uma vez que também recorrem a estes termos ao longo do referencial, o que são práticas educativas ou projetos transversais (ligados à EpPC).

À semelhança da argumentação de Lourenço (2015), sobre a falta de referência à teoria dos riscos neste referencial, denunciámos a falta de referência às teorias fundamentais de aprendizagem para o desenvolvimento de atividades eficazes de RRD (Kitagawa, 2017; 2020). Denota-se o foco, sobretudo, no que os alunos devem aprender e não como aprendem, provavelmente pela forte influência dos especialistas da área do risco em detrimento dos especialistas da educação (Kitagawa, 2020). Isto contrasta com

as recomendações da UNESCO e da UNICEF (2014) para o planeamento e preparação do currículo, onde deve haver uma cooperação entre os responsáveis pela gestão de desastres e emergências, que fornecem conhecimentos científicos e técnicos sobre a RRD, e os responsáveis pela educação, que mobilizam a sua experiência e conhecimentos pedagógicos para a implementação dos processos educativos mais adequados (UNESCO & UNICEF, 2014).

Define-se cultura de segurança, mas também se recorre ao termo cultura de prevenção, mas como este segundo conceito não está definido, fica a dúvida se são utilizados como sinónimos ou se têm significados diferentes. No entanto, se se pretende a “construção gradual de uma cultura de segurança e de resiliência” (Saúde et al., 2015, p. 6), como resultados esperados da EpPC (Duca & Gugg, 2023; GADRRRES, 2022; Imperiale & Vanclay, 2021; Lesenciuc et al., 2018; Twigg, 2009), fundamentais para uma efetiva PC e consequente segurança comunitária, para além da definição de cultura de segurança, seria oportuno definir resiliência.

Na realidade, enquadrado também na Ação de Hyogo 2005-2015: Aumento da resiliência das nações e das comunidades frente aos desastres, surpreende a parca incidência (objetivos, temas, resultados) sobre a resiliência no RER. Não se definem conteúdos para promover a resiliência e procura-se desenvolver a cultura de segurança educando para saber, perceber e interiorizar o dever de colaborar com as autoridades que trabalham para o bem-comum; saber, conhecer e compreender o conceito de risco e que estes podem ser individuais e coletivos; saber e conhecer medidas de autoproteção face a uma emergência, almejando como resultado de aprendizagem que os alunos compreendam a importância de adotar e promover uma cultura de segurança. Nesta temática e, ainda, em todo o referencial não estão definidos os critérios ou indicadores para a avaliação das aprendizagens. É notório que com esta abordagem dificilmente se promove uma cultura efetiva de PC. O aluno não pode continuar a ser entendido como um ser passivo a ser habilitado para cumprir orientações de outros (Apple, 2001; Giroux, 1983), nomeadamente no âmbito da EpPC (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014).

Analisando os conceitos de PC (p. 98) e de segurança, que no glossário aparece “SEGURANÇA (Proteção Civil)” (p. 101), verificamos que, de um modo geral, é o mesmo conceito descrito por palavras diferentes. Neste caso, no sentido da segurança enquanto atividade de proteção, ou seja, PC. Isto remete-nos para a antiga, e já abordada, discussão entre os peritos da segurança e do risco que não são consensuais quanto ao

duplo entendimento sobre o conceito de segurança (*security* vs *safety*) e que tem condicionado a operacionalização deste conceito (Ribeiro, 2018b). Como já argumentamos no enquadramento concetual, no nosso entendimento a PC deve ser percebida como a atividade que garante a segurança (estado – resultado de estar seguro) comunitária. Quanto a este assunto dos conceitos (segurança, risco), o PAI3 concorda que, ainda, “é uma vulnerabilidade do nosso sistema”, dada a muita divergência entre os peritos e os políticos, faltando “consolidar a definição doutrinária e dos conceitos de modo que, a partir dela, seja então possível harmonizar conteúdos e estarmos todos, quando falamos, a falar do mesmo”, se assim não for “não é possível passar conhecimento, sem esse conhecimento estar devidamente estribado em conceitos bem sólidos e que não sejam sugestivas múltiplas interpretações”.

No conceito de cultura de segurança, objetiva-se converter “o cidadão no primeiro agente de proteção civil” (p. 88), no entanto, no conceito de agente de PC (p. 85), não se o identifica como tal. Por outro lado, converter remete-nos para o tal entendimento do aprendiz como ser passivo no seu processo de aprendizagem.

À semelhança de Lourenço (2015), parece-nos que a bibliografia deveria ser expandida, neste caso, no âmbito da educação, assim como nas definições partilhadas no glossário deveriam estar as referências que deram corpo a cada uma delas, orientando melhor quanto ao nível de evidência das mesmas para além da legislação.

Concluindo, também nos parece que teria sido oportuno este instrumento-chave curricular (de 2015) ter seguido as recomendações da UNESCO e da UNICEF (2014) para a elaboração de um currículo no âmbito da RRD, no nosso entendimento, da EpPC. No entanto, como é um dos objetivos da ENPCP (PCM, 2021) a atualização deste referencial, sugerimos que a futura versão também atenda à CSSF 2022-2030 e à *GADRRRES 2023-25 Strategy* (GADRRRES, 2022; 2023), assim como à investigação com resultados na educação e currículo e na formação inicial e contínua de professores (Iwama et al., 2023; Kitagawa, 2020; Lourenço & Amaro, 2018). Porém, com uma perspetiva mais lata, ou seja, de EpPC e não apenas de RRD.

A nível regional, ficou claro que não existe um currículo em EpPC, mas operacionalizam-se uma série de conteúdos no âmbito do projeto pedagógico ESPR, complementar ao currículo formal. No seu enquadramento, muito focado na argumentação da obrigatoriedade legal quanto às medidas de segurança, nomeadamente de autoproteção, sendo um passo preparatório fundamental à semelhança do RER, o projeto ESPR negligenciou a investigação do estado da arte no âmbito da educação e do

currículo, através de uma revisão curricular, estudo de base ou avaliação de necessidades como recomendado pela UNESCO e UNICEFF (2014), assim como não tem previsto instrumentos de avaliação, e consequente monitorização, dos resultados esperados da EpPC, nomeadamente cultura de segurança, resiliência, preparação e bem-estar individual e coletivo (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEFF, 2014), ou seja, elementos fulcrais para a segurança comunitária.

Embora não sendo assumido como um currículo formal, é um projeto de âmbito regional onde estão definidos os conteúdos a lecionar nos diferentes ciclos de ensino, as práticas educativas a implementar e disponibiliza uma série de recursos didáticos para apoio a essas práticas. Este deve ser implementado no âmbito da disciplina de cidadania no segundo e terceiro ciclos. Não é implementado no Ensino Secundário. Por outro lado, para o primeiro ciclo, é feita a sugestão de como integrar os conteúdos do projeto nas diferentes disciplinas. Esta sugestão para o primeiro ciclo está em conformidade com a CNE (2011) quando argumenta que a cultura de segurança deve ser refletida no currículo, não apenas da educação para a cidadania, mas de outros componentes de formação como as geociências, a física ou a matemática. Poderá estar aqui um indício da promoção de uma filosofia geral da educação, transversal a várias atividades curriculares e não através da criação de mais disciplinas? (Sousa, 2018). Tal cenário iria ao encontro dos modelos de educação para a RRD preconizados pelo Japão e pelo Chile (Starkie & Huguet, 2018; UNESCO, 2021).

Analisando a essência e implementação do projeto ESPR, no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico, à luz do preconizado pela GADRRRES (2022, 2023) para a educação para a RRD, assim como pela UNESCO e UNICEF (2014) para a elaboração de um currículo no mesmo âmbito, atendendo ao paradigma da escola segura e da educação holística, verificamos que esta realidade contrasta com a abordagem interdisciplinar recomendada, transversal, vertical e contínua nos diferentes anos de escolaridade, com conteúdos e práticas pedagógicas adequadas à idade. No entanto, a implementação do projeto ESPR evidencia que existe a preocupação da SRE, através da DRE, de promover a educação para a segurança e redução do risco, o que vai ao encontro do pilar 3 (educação para a redução do risco e para a resiliência) da CSSF, que orienta para a criação de oportunidades de aprendizagem que desenvolvam nas crianças, nos funcionários e nos pais a resiliência a nível individual e comunitária perante os diversos riscos (GADRRRES, 2022).

Verificamos que existe uma articulação deste projeto com o contexto comunitário, nomeadamente com o PEM da CM, mas apenas para o primeiro ciclo, inclusive o projeto nem é do conhecimento do coordenador de um dos NLPC do mesmo município. Também, e embora com várias semelhanças nos conteúdos e sua distribuição ao longo dos diferentes ciclos do Ensino Básico, não é assumida a articulação deste projeto com as orientações nacionais (RER). Esta realidade já contrasta com o recomendado na mesma CSSF, nomeadamente a importância de uma articulação entre os dirigentes responsáveis pelo setor da educação, que contribuam para o desenvolvimento de conteúdos para o currículo, tanto a nível nacional como a nível regional, numa complementaridade entre o currículo formal e não formal, a formação de professores e o desenvolvimento do pessoal e os materiais pedagógicos de qualidade (GADRRRES, 2022).

Comparando com o recomendado no já referenciado pilar 3 da CSSF, apuramos que algumas temáticas são descoradas, nomeadamente a prevenção da violência e dos conflitos, assim como a sua resolução, a coesão social e o bem-estar psicossocial (GADRRRES, 2022). Ao analisar a zona de sobreposição dos pilares 2 (segurança escolar e gestão da continuidade educativa) e 3, sobressai a importância de planear e aplicar procedimentos para a prevenção da separação de famílias e para a reunificação familiar segura; de ensinar a prevenção e a resposta à violência; de reforçar as medidas de resiliência a nível do sistema e de continuidade da aprendizagem; de melhorar a segurança no trajeto de ida e volta para a escola, que não estão evidenciados no projeto ESPR ou no PPEE. Isto pode evidenciar que os princípios que nortearam a elaboração do projeto ESPR descoram as quatro etapas sugeridas pela UNESCO e UNICEF (2014) para o desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a RRD e resiliência, ou seja, estar centrado no aluno (sublinhando o direito dos alunos de estarem seguros e de terem uma palavra a dizer na definição de medidas que podem tomar para se protegerem); ser participativo (promovendo a aprendizagem experiencial e orientada para a ação); ser baseado na comunidade (desenvolvendo a consciência social dos alunos e o sentido de responsabilidade por outros) e conectado com a vida real dos alunos (garantindo o envolvimento relevante e autêntico dos alunos) (GADRRRES, 2023; Selby & Kagawa, 2012; UNESCO & UNICEF, 2014).

Também para o planeamento e preparação do currículo (primeira fase), é fundamental o contributo de diversos agentes no processo de desenvolvimento curricular, onde a construção de parcerias e redes desempenha um papel fundamental, nomeadamente o poder local (neste caso a CM). Sugere-se que o órgão responsável pela

gestão de desastres e emergências (neste caso a SRS, através do SRPC e com os contributos da AIG) forneça conhecimentos científicos e técnicos sobre os perigos, as ameaças e a RRD e o órgão responsável pela educação (neste caso a SRE, através da DRE) contribua com a experiência e conhecimentos pedagógicos (UNESCO & UNICEF, 2014). Efetivamente, existe uma articulação entre estes dois órgãos (DRE e SRPC), no entanto, na operacionalização pedagógica do projeto, evidencia-se uma dependência dos professores em relação ao SRPC. Inclusive, é assumido que é este serviço que faz a formação aos professores no início de cada ano letivo e contribui com a elaboração das práticas educativas, assim como com o material didático para a sua consecução.

Na EBS, nenhum dos professores procurou comparar o que se faz no âmbito do projeto ESPR às características de um currículo, entendido como uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo educativo e efetiva aprendizagem dos alunos e orientado para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022). Este facto pode ser resultado da inexistente formação inicial de professores e do seu insuficiente (ou inexistente) desenvolvimento profissional no âmbito da EpPC, desprovido-os de ferramentas pedagógicas essenciais para apoiar aspetos emocionais da aprendizagem. Efetivamente, é fundamental para o desenvolvimento de capacidades a expansão e a integração do currículo em todo o sistema educacional, nomeadamente na formação inicial de professores, assim como promover o seu desenvolvimento profissional neste âmbito (terceira fase do desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a RRD e resiliência e pilar 3 da CSSF) (GADRRRES, 2022; Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018; UNESCO & UNICEF, 2014).

De facto, averiguamos que os alunos e EE tiveram muita dificuldade em identificar os conteúdos desenvolvidos no âmbito do projeto ESPR, inclusive, nem nomearam o projeto. Isto pode ser indicativo de que o seu processo de implementação não é dinâmico nem adaptado às necessidades dos alunos, às exigências da sociedade, às mudanças no contexto local e global (contemporaneidade, globalização (económica, política, social e cultural) e pós-modernidade) e aos resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues, 2022).

Identificamos, a nível nacional (RER) e a nível regional (ESPR), instrumentos-chave com características de um currículo formal. Pese embora o reconhecimento da autonomia da escola para implementar a sua estratégia de educação para a cidadania,

nomeadamente a EpPC (neste caso para o risco), da evidência que recolhemos, aparentemente sem o devido envolvimento das escolas (toda a comunidade escolar), questionamos se não estaremos perante um currículo formal prescrito pelas autoridades do setor da educação, ainda com as características do currículo tecnológico. (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2020). Efetivamente, selecionam-se os conhecimentos (programas e conteúdos) que se pretende ensinar, assim como os objetivos e os resultados da aprendizagem. Se existe, até onde vai a autonomia da escola? Não estaremos perante uma postura autoritária com total descrença na possibilidade (conhecimento, prática, capacidade crítica) do outro (professores), impondo-lhe “pacotes” formativos que deve seguir? Estará o currículo refém do poder político que decide o que ensinar? Estará salvaguardado o direito à participação do cidadão na vida coletiva? Neste caso, na construção de uma cultura de PC com significado pessoal? (Freire, 2001; Sousa, 2017, 2018).

Claramente emerge o currículo ideológico (Silva, 1999; Sousa, 2022a) com o propósito de promover a cultura de segurança. Esta ideologia é suportada pelos diferentes níveis de governação (políticos), que moldam os objetivos do currículo, os conteúdos, os métodos de ensino e os resultados da aprendizagem, embora sem uma política pública de EpPC evidente e consequente promoção dessa cultura. Aparentemente, o que se procura fazer é tentar passar implicitamente esta ideologia através de um currículo formal, ainda com características do currículo tecnológico, não refletindo a diversidade de interesses, competências e experiências dos alunos, inflexível e inadequado às necessidades individuais de aprendizagem (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa, 2020). Tal realidade contrasta com as condições necessárias para se promover a cultura, neste caso, de PC (Evaristo, et al, 2007). Neste sentido, estará a ser uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo educativo e efetiva aprendizagem dos alunos no âmbito da PC? Segundo os peritos (PAI1 e PAI2) não, e os outros informantes (dimensão regional, municipal e escolar) não apresentam evidência concisa que assim seja.

Quanto às práticas educativas, as recomendações (GADRRRES, 2022; 2023; Milér & Marinič, 2017; Pant, 2023; Selby & Kagawa, 2012; Soares & Pacheco, 2021; Subarno & Dewi, 2022) vão no sentido de elaborar práticas sustentadas no tempo e dinâmicas, lúdicas e participativas, recorrendo a metodologias ativas, com uma perspetiva mais informal e lúdica, que promovam aprendizagens através de experiências reais de participação e de vivência da cidadania. Neste sentido, há que incentivar, também, a prática de exercícios e simulacros e a sua monitorização e avaliação. A nível das três

dimensões (regional, municipal e escolar), de um modo geral, verificamos que as representações dos informantes vão no mesmo sentido destas recomendações, dando uma série de exemplos de práticas com estas características. No entanto, fica a percepção que são abordadas, sobretudo, da perspectiva didática, focada no ensino, e não da perspectiva da matemática, focada na aprendizagem, sobressaindo as características de modelos convencionais, baseados na transmissão de conhecimentos do especialista para o não especialista.

Esta realidade vai ao encontro do que nos afirma Kitagawa (2020) quando alega que, de um modo geral, o foco dos estudos sobre a educação para a RRD tem sido o que as pessoas devem aprender e não como as pessoas aprendem ou que teorias facilitam essa aprendizagem. Fica evidente que esta perspectiva está muito condicionada pelos chamados especialistas na área do risco e por modelos “*top-down*” e não pelos especialistas da educação e segundo modelos “*bottom-up*”. Esta abordagem não tem sido suficiente, sendo necessárias estratégias de educação mais eficazes e eficientes para aumentar a eficácia das atividades de RRD a todos os níveis da comunidade, nomeadamente mobilizando recursos educativos em contexto geográfico localizado e personalizado, permitindo aos aprendizes contextualizar a sua aprendizagem no seu ambiente local (Aghaei et al., 2018; Parham et al., 2021). Até porque a investigação no âmbito da educação é consensual em admitir que as pessoas aprendem em diversos contextos ao longo de toda a sua vida (GARRRES, 2022; 2023; Kitagawa, 2020), sobretudo através de uma educação baseada em abordagens participativas e comunitárias (Kitagawa, 2021), catalisadora do processo de interiorização de significados sociais e da cultura, encontrando soluções em comum acordo e considerando as circunstâncias do contexto (Moll, 1996; Vygotsky, 1991).

Sendo que o recurso à experiência em realidade virtual contribui para a aprendizagem (Demo, 2009), nesta EBS resume-se à utilização de óculos 3D por alguns alunos, a partir do sétimo ano por serem grandes demais para os mais pequenos, permitindo-lhes treinarem vários cenários. Efetivamente, o acesso às TIC é desigual, maior em alguns contextos do que noutros, variando com o nível socioeconómico do país e da comunidade, com a aceitação e as capacidades de cada professor e com o nível de educação (UNESCO, 2023), sendo neste caso por falta de recursos adequados às características dos alunos.

Na verdade, as TIC podem ajudar a concretizar conceitos mais abstratos, sendo que, mobilizadas em interatividade com o contexto privilegiado de aprendizagem

(comunidade), apoiam fortemente o processo de mobilização de conhecimentos e simultaneamente estimulam o envolvimento do aprendiz no seu processo de aprendizagem, promovendo ambientes de aprendizagem construtivistas (Sejati et al., 2019). Para além das páginas na *internet* sobre o projeto ESPR e o PEM, recorre-se a vídeos, a jogos digitais e na EBS apenas o DS refere que recorre a uma aplicação (Prociv Madeira) para tornar a aula mais interativa. Todavia, o recurso às aplicações multimédias fica-se, sobretudo, pelas fechadas, possibilitando o acesso a informação variada e ao *download* de material didático, no entanto, embora proporcionem a interação com os conteúdos (por exemplo, jogos), não possibilitam a sua modificação. Assim, não se garante uma participação mais ativa e criativa do utilizador, permitindo que ele se torne autor, criador e emissor (Correia, 2011), como desejável para uma cultura efetiva, neste caso, de PC (Evaristo et al., 2007), assumindo a dimensão mais ampla onde todos os indivíduos são produtores de cultura.

Com efeito, são poucos os professores que recorrem às TIC, ou por não as conhecerem ou por não terem tempo suficiente para as utilizarem (Subarno & Dewi, 2022). Esta dificuldade na utilização das TIC por parte de alguns docentes está identificada como um dos pontos fracos desta EBS (PEE 2022-2026).

Nesta EBS, foi notória a dificuldade de os alunos exemplificarem as práticas educativas em que participaram, assim como os EE demonstraram poucos conhecimentos sobre a implementação do projeto ESPR. Esta situação contrasta com o já referido pilar 3 da CSSF, que recomenda a criação de oportunidades de aprendizagem para que crianças, funcionários e pais desenvolvam a resiliência a nível individual e comunitária perante os diversos riscos (GADRRRES, 2022). Neste sentido, quem ensina deve optar por práticas educativas que promovam o envolvimento ativo do aprendiz no seu processo de aprendizagem, educando-o a edificar o seu direito a aprender a optar, a decidir, fomentando o ideal democrático e de liberdade através do seu próprio exemplo e da experiência vivenciada pelo aluno, visando a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos construtores de uma cidadania ativa e de valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação (Freire, 2001; Giroux, 1983). De facto, os resultados da aprendizagem para além do conhecimento, da capacidade de observação ou de pesquisa e da consciência sobre os perigos específicos, mecanismos locais e esforços para a RRD, devem estar orientados para as competências comportamentais, tomando medidas que podem salvar vidas e contribuindo nos esforços de reconstrução pós-desastre (Selby & Kagawa, 2012).

Assume-se que se quer capacitar as crianças e jovens para serem autónomos, responsáveis, críticos, conscientes, proativos, cidadãos ativos e preocupados com os assuntos coletivos (PASEO; ENEC; RER; ESPR) e no processo de EpPC, em Portugal, as entidades responsáveis por promover a cultura de PC, fazem-no recorrendo a práticas que assumem os aprendizes como um grupo passivo e vulnerável, a ser protegido e educado, em vez de ser ouvido e envolvido nas estratégias de proteção da sua comunidade (Delicado et al., 2017). Efetivamente, estes não devem ser entendidos como vítimas indefesas, uma vez que há muitas medidas que se podem tomar com vista a envolvê-las plenamente como participantes nestes processos, atuando como agentes de mudança no seu contexto familiar e comunitário (GADRRRES, 2022; 2023).

O simulacro/simulação sobressaiu como uma atividade, sobretudo, de treino e de avaliação, onde os intervenientes cumprem as orientações que lhes são dadas no âmbito do cumprimento do PPEE na EBS e a nível municipal são realizados, pelo menos, uma vez por ano, neste caso, na localidade que tem o NLPC. Esta realidade vai ao encontro do preconizado pela ENPCP, nomeadamente quanto ao incentivar a prática de exercícios e simulacros em edifícios do setor privado e público, promovendo uma cultura de resiliência nos seus ocupantes (PCM, 2021). Estas ações devem ser realizadas através de um sistema em rede de instituições nacionais, regionais e locais que têm tarefas relacionadas com a preparação (Anderson, 2010; Collier & Lakoff, 2008) e com a educação para a RRD e resiliência (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014), procurando proporcionar experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas nos alunos (comunidade escolar), permitindo-lhes o treino de procedimentos em diferentes áreas, mas, também, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de avaliação e de decisão (Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014).

Atendendo à discussão fundamental sobre a importância da educação formal (na escola), abrangendo questões alusivas ao currículo e ao conteúdo, à metodologia de ensino e à aprendizagem, às práticas educativas e à sala de aula, nos diferentes níveis de ensino (Talaia & Augusto, 2018), ninguém (dimensão regional, municipal ou EBS), em nenhum momento, falou em teorias da aprendizagem ou modelo de EpPC (PAI2) para a determinação, planeamento, implementação, avaliação e monitorização destas práticas educativas. Esta realidade vai ao encontro das afirmações de Gong et al (2021) e de Sakurai e Sato (2016) quando argumentam que, atualmente, a concetualização da educação para a RRD é insipiente e os vários níveis de governação ainda estão a debater

e a negociar a RRD e um modelo para a educação neste âmbito. Por seu lado, Kitagawa (2020) reconheceu a complexidade de vincular as atividades de RRD às perspectivas e teorias de aprendizagem. Porém, afirma que o recurso às mesmas permite concetualizar como as pessoas aprendem a estar preparadas e resilientes, o que beneficia o planeamento da gestão do risco de catástrofes. Refere a potencial utilidade das perspectivas e teorias de aprendizagem na investigação em RRD, baseada na comunidade e nas abordagens participativas, sendo a metodologia democrática significativa (modelos “*bottom-up*”), nomeadamente no âmbito da perspectiva do construtivismo social (aprendizagem social).

Ficamos a perceber que não existe uma avaliação formal dos resultados da implementação do projeto ou das práticas educativas. Porém, atendendo ao processo de desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a RRD e resiliência (quarta etapa - monitorizar, avaliar e atualizar o currículo), é crucial a avaliação, que deve ser realizada em momentos pré-determinados durante o processo, sendo os indicadores qualitativos e quantitativos essenciais para uma avaliação e monitorização bem-sucedidas, envolvendo todas as partes interessadas em todas as fases do desenvolvimento curricular (UNESCO & UNICEF, 2014).

Na realidade, do testemunho dos professores, não é evidente que, tendo estas atividades uma intencionalidade pedagógica e sendo operacionalizadas no contexto escolar (educação formal), tenham sido envolvidos no seu planeamento (Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018), nomeadamente na definição dos objetivos educacionais, dos conteúdos a ensinar, dos métodos de ensino, dos recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem, das estratégias de avaliação (que efetivamente não existem), atendendo ao perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu processo educativo (Apple, 2001; Coombs et al., 1974; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022; UNESCO & UNICEF, 2014). Efetivamente, à semelhança dos conteúdos, as práticas educativas são determinadas e planeadas pela SRE e SRPC, inclusive disponibilizando uma série de recursos didáticos para que os DS e os ApC, após uma formação no início do ano letivo no SRPC, mobilizem na implementação do projeto ESPR nas suas escolas. No entanto, e como já abordado anteriormente, se quisermos uma educação adequada em termos teóricos e com experiência prática, precisamos de uma formação inicial de professores efetiva nas faculdades de educação e de um desenvolvimento profissional efetivo (GADRRRES, 2022; 2023; Milér & Marinič, 2017; Selby & Kagawa, 2012; Starkie & Huguet, 2018; UNESCO & UNICEF, 2014).

Porém, os professores, aparentemente, não se manifestaram incomodados com esta situação, aceitando-a com naturalidade. Neste sentido, também não analisaram as possíveis limitações da forma como estes conteúdos são implementados, nomeadamente quanto à sua dinâmica e adaptação às necessidades dos alunos, às exigências da sociedade, às mudanças no contexto local e global e aos resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022). Neste contexto, está a ser evocado o profissionalismo do professor? Aquele que investiga, que reflete e que é autónomo? O que tem uma cultura democrática capaz de estimular o desenvolvimento das competências no aluno, necessárias para a formação do cidadão responsável e participativo, com consciência dos seus direitos e deveres e que reconhece o seu papel na sociedade, com lugar para o outro diferente? Há abertura para a educação problematizadora em detrimento da bancária, transmissiva ou reprodutora? (Freire, 2013; Giroux, 1983; Sousa, 2018).

É inevitável afirmar que estando nós a viver numa era pós-moderna, globalizada e de múltiplas narrativas (Sousa, 2020), aparentemente, ainda temos um Estado com características da era moderna com influência direta na política educacional (neste caso analisando, apenas, a EpPC). Mais de um século depois do início da utilização do termo currículo (John Dewey) e da emergência deste ser considerado como objeto específico de estudo e pesquisa (Franklin Bobbitt), numa época marcada pela industrialização, do ponto de vista político, o currículo assume, ainda, um carácter instrumental.

Recorrendo ao mesmo modelo de organização fabril de então, a aprendizagem é organizada por alguém (especialistas iluminados, como nos diria Paulo Freire), ao serviço dos superiores interesses do Estado (Hargreaves, 1998), com recurso a um artefacto político (como é o adotado currículo tecnológico), materializado através da escola, como um dos vários aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1970; Sousa, 2021), objetivando transformar o aluno com o máximo de eficácia e o mínimo de custos. A verdade é que, neste caso (ESPR e EBS), nem se consegue uma efetiva cadeia completa do currículo tecnológico, uma vez que não está assegurado um processo ordenado, sequencial e contínuo, nem instrumentos para uma monitorização adequada dos supostos objetivos claros, observáveis e mensuráveis (Sousa, 2003). Porém, salvaguardamos o facto de o ESPR não ser assumido como um currículo, mas como um complemento curricular. Como já nos afirmava Giroux (1983), apesar da teoria democrática liberal apoiar ideais nobres para os cidadãos, a verdade é que estes não encontram lugar na

prática diária das escolas, nomeadamente a educação para a cidadania quando refletida à luz da definição grega clássica.

Afirma-se que o estabelecimento de parcerias escola-comunidade é uma prática a privilegiar pelas escolas no sentido de fomentar a complementaridade e a convergência das sinergias locais e regionais, contribuindo para o desenvolvimento de experiências contextualizadas e reais de participação e de vivência da cidadania (DGE, 2017; Saúde et al., 2015). Neste sentido, sugere-se a articulação de práticas diárias da vida escolar com a comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas, numa perspetiva de trabalho em rede, ambicionando um processo contínuo e persistente de aumento de capacidades, de interação e confiança, estabelecendo mecanismos e estruturas de coordenação e otimizando a comunicação entre parceiros (DGE, 2017; Saúde et al., 2015). Porém, como já referido anteriormente, a educação para o risco não é considerada área obrigatória para todos os níveis e ciclos de escolaridade (DGE, 2017), colocando em causa o processo contínuo e persistente de educação recomendado para a RRD e resiliência (GADRRRES, 2022; 2023; Saúde et al., 2015; UNESCO & UNICEF, 2014).

Sendo evidente a importância de os diversos agentes estarem envolvidos no processo de EpPC, onde a construção de parcerias e redes desempenha um papel fundamental, parece-nos que, a nível regional, as parcerias são entendidas, sobretudo, como ações para suprir as necessidades da escola, a pedido da própria, não propriamente como uma cooperação entre a comunidade escolar e a comunidade onde a escola está inserida (localidade, freguesia, município), com uma abordagem baseada na escola segura e numa perspetiva de educação holística, num *continuum* entre o contexto escolar e comunitário (GADRRRES, 2022; 2023; PCM, 2021; UNESCO & UNICEF, 2014).

Perante esta situação, não fica evidente que através deste processo de EpPC se esteja a criar ambientes interativos e a envolver as comunidades nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo a sua consciencialização e a sua resiliência, através de uma abordagem transversal da educação, num *continuum* entre todos os contextos comunitários (educação formal e não formal). Ou seja, uma educação que, através da participação e da ação coletiva, contribua para uma comunidade mais empoderada, democrática, equitativa e inclusiva (Correia, 2022; Fino, 2022; Rodrigues, 2022b; Sousa, 2022). Nesta perspetiva, onde a escola não é o único ou o principal local de aprendizagem, a escola é vista como parte integrante de um ecossistema de aprendizagem mais amplo, no qual o foco está na integração na educação formal de experiências e contextos da vida real, reconhecendo que a aprendizagem se estende muito

para além dos ambientes educacionais tradicionais (Wenger, 2015). Esta aprendizagem social, cultural e comunitária emerge de um interesse comum, e pode ser incrementada através de comunidades de prática onde ocorrem interações e cooperações no grupo, promovendo um sentimento de pertença e identidade entre os seus membros. O coletivo é priorizado em detrimento dos interesses individuais e a distinção entre especialistas e aprendizes tende a ser eliminada (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2015).

No PASEO é enfatizada a autonomia dos alunos para que, futuramente, consolidem e aprofundem o desenvolvimento de competências que já possuem e que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida (Martins, et al., 2017). No entanto, na RAM, o projeto ESPR não contempla os alunos do secundário, embora estes ainda se encontrem no processo educativo de desenvolvimento do PASEO.

A aprendizagem ao longo da vida também é destacada na ENEC no âmbito da formação dos professores, nomeadamente no seu desenvolvimento profissional contínuo. Neste sentido, a formação contínua deve centrar-se no contexto, nas necessidades e nas prioridades da escola, em articulação com os projetos em desenvolvimento e através de protocolos com diferentes entidades da comunidade, promovendo a constituição de bolsas internas de formadores e ofertas formativas em áreas consideradas prioritárias (DGE, 2017). Estes prescritos vão no sentido do proposto pela UNESCO e UNICEF (2014) e pela GADRRRES (2022, 2023), no que diz respeito à formação inicial e contínua de professores, no entanto, não têm reunidas as condições para uma concretização efetiva. Efetivamente, em Portugal, a formação inicial de professores não contempla a EpPC (risco, segurança) e a nível da RAM não se evidenciou que exista uma formação contínua alinhada com o proposto na ENEC (DGE, 2017), para além da formação anual que os DS e os ApC recebem no início de cada ano letivo. Todavia, tanto a nível da dimensão regional como municipal, a aprendizagem ao longo da vida é reconhecida como fundamental para a implementação adequada de medidas de PC.

Neste contexto, é salientado (SRPC1) o trabalho desenvolvido pelos SRPC junto da comunidade madeirense, por exemplo através de campanhas nas praias ou da formação dada nas empresas. As redes sociais e a comunicação social são enumeradas como atores importantes na sensibilização das pessoas. Por seu lado, o DREC1 destaca a importância da atualização constante de conhecimentos ao longo da vida e que esta tarefa poderia ser operacionalizada, também, através da ação dos meios de comunicação social, para além de atividades desenvolvidas pelos municípios ou outras instituições. A nível municipal, são dados exemplos da forma como o SMPC realiza uma série de ações de sensibilização

em diferentes contextos através do PEM. Todavia, estas ações não são propriamente concertadas entre os serviços (SRPC e SMPC), mas implementadas de acordo com o que cada serviço entende ser necessário e que vão ao encontro dos seus objetivos ou missões. Neste sentido, também a referência às redes sociais e à comunicação social não passou de um exemplo de possíveis recursos e não de ações efetivamente concertadas e contínuas que, recorrendo às TIC para uma comunicação mais célere, eficaz e inclusiva entre os diferentes atores da comunidade, estimulem a consciencialização comunitária e a promoção da sua resiliência (Alexander, 2013; Lam et al., 2023). Efetivamente, neste mundo globalizado e pós-moderno, é crucial estar em constante interação com o meio (“estar conectado”) para uma operacionalização efetiva da EpPC, nomeadamente aquando do planeamento e implementação das estratégias/atividades educativas (Kitagawa, 2020).

Na EBS, a aprendizagem ao longo da vida é entendida como a constante atualização de conhecimentos, fundamental no âmbito da segurança. Inclusive, o ApC faz referência à universidade sénior da escola e o V-PE à formação sobre SBV que estava planeada para ser implementada junto do pessoal não docente. Também a EE que recebeu formação em contexto laboral sobre primeiros socorros sugere que deveria haver formação contínua e obrigatória nos locais de trabalho, pelo menos uma vez por ano. Por isto, percebemos que nesta comunidade escolar há sensibilidade para este tipo de aprendizagem. Todavia, pelo supracitado, sobressai uma aprendizagem ao longo da vida materializada através de ações de informação ou de sensibilização, promovidas por diferentes atores da comunidade, no entanto, desprovida da dimensão fundamental da construção contínua de cada pessoa, entendida como uma estratégia pedagógica crítica e inovadora orientada para a construção de uma sociedade mais democrática e como uma proposta de educação problematizadora (APCEP, 2021), desenvolvida através de uma ação concertada, sistematizada e contínua.

Embora se tenham dado os exemplos da universidade sénior ou da formação em SBV, efetivamente não se assume que a própria escola poderá ter um papel importante na formação contínua, nomeadamente com ações voltadas para toda a comunidade escolar e não só para os alunos, por exemplo promovendo o desenvolvimento profissional contínuo (professores e colaboradores não docentes) e ações junto da comunidade através das famílias dos alunos (DGE, 2017) e não apenas com ações pontuais. Neste sentido, as comunidades de prática poderão ter um papel fundamental no desenvolvimento profissional dos professores (Wegner, 2015), incrementando a constituição de bolsas

internas de formadores e ofertas formativas em áreas consideradas prioritárias (DGE, 2017). De facto, as primeiras aplicações de comunidades de prática foram na formação de professores e há uma onda crescente de interesse nestas atividades de desenvolvimento profissional entre pares (Wenger, 2015).

Na perspetiva da escola segura e aprendizagem holística, num *continuum* escola-comunidade (educação formal e não formal), as comunidades de prática também podem ser úteis para incrementar a participação ativa das crianças e dos jovens nas atividades de educação para a RRD em estreita articulação com o seu contexto comunitário, estimulando o estabelecimento de uma plataforma de aprendizagem e partilha, ajudando-os a compreender as questões da PC de uma forma mais significativa (Pant, 2023), e a participação dos atores locais na educação para a RRD, aumentando a resiliência aos riscos de desastres e aos impactos das alterações climáticas (GADRRRES, 2023). Os clubes de PC, previstos na ENPCP, podem alavancar estas comunidades de prática, cultivadas através da participação ativa e do compromisso (Wenger, 2015). Porém, o clube desta EBS está inativado.

Não estando clarificado o que se entende por cultura de PC (segurança), na ENPCP percebe-se que esta é um resultado esperado da educação para o risco, assim como a preparação e a resiliência (PCM, 2021). Já da interpretação da ENEC, do RER e do RESDP, emergem como dimensões de cultura a expressão de atitudes, de valores, de regras, de práticas do dia-a-dia, de princípios e de procedimentos a adotar, nomeadamente no âmbito da segurança e da PC. Como condição para uma efetiva cultura de PC, “é necessário que o indivíduo seja incentivado a participar ativamente na construção de soluções de problemas, discutindo-os, intervindo, exigindo, cooperando com os organismos públicos e organizações diversas e assumindo-se como primeiro interveniente da própria estrutura de proteção civil.” (Saúde et al., 2015, p. 7). Efetivamente, a promoção da cultura de PC exorta o direito e dever do pleno exercício de uma cidadania ativa na assunção da responsabilidade coletiva e partilhada para a adoção de atitudes e comportamentos protetores (Evaristo et al., 2007; Lopes & Amaro, 2020), promovendo a coesão social e o estado de segurança de que uma comunidade necessita para ser estável (Buluc et al, 2018).

No âmbito da dimensão regional, municipal e da EBS, fica a perceção de que a cultura de PC é um resultado esperado da EpPC e diz respeito a estar sensibilizado e mentalizado ou conscientizado a ter conhecimentos e à capacidade para adotar comportamentos, ou seja, a estar preparado para atuar salvaguardando a vida e os bens

do próprio e dos outros, sobressaindo a dimensão do coletivo, onde todos contribuem, inclusive na ação de regulação social. A nível municipal é, ainda, evidenciado como dimensão da cultura de PC a relação com o ambiente, nomeadamente na edificação ou nas infraestruturas, dos equipamentos e recursos que disponibilizamos para uma resposta adequada aquando de uma emergência. Tudo isto atendendo à comunicação com a população. Efetivamente, a cultura de segurança, apesar de ser um processo em contínua construção, difuso e de difícil operacionalização (Duca & Gugg, 2023; Lesenciuc et al., 2018), é um resultado esperado da EpPC (Duca & Gugg, 2023) que deve ser promovido através de uma estratégia nacional específica para esse efeito e próxima das populações (Buluc et al., 2018; Lesenciuc et al., 2018), incrementando uma comunicação pública estratégica de influência, objetivando informar, estimular o interesse, educar e promover a mudança de atitudes e comportamentos dos grupos-alvo no que diz respeito às questões de segurança (Buluc et al., 2018).

O conselho de segurança escolar e o PPEE existem e estão em pleno funcionamento em todas as escolas da Região, públicas e privadas. Porém, evidencia-se a perspetiva da obrigatoriedade definida pela Lei, nomeadamente as chamadas medidas de autoproteção, supervisionadas pelo SRPC, sendo que, aparentemente, nem todas as escolas envolvem as famílias nos conselhos ou nos planos de segurança das escolas, algumas são informadas que existe o PPEE e está operacional. Todavia, os alunos da EBS não o nomearam. No entanto, no âmbito da dimensão municipal, este foi identificado como uma manifestação de cultura de segurança, ainda que no estreito cumprimento da Lei (Decreto-Lei n.º 220/2008, com a nova redação dada pela Lei 123/2019, de 18 de outubro, e Portaria n.º 1532/2008).

Contudo, no cumprimento da Lei, efetivamente, a materialização do conselho de segurança escolar e do PPEE vai ao encontro do CSSF, que preconiza infraestruturas escolares mais seguras, neste caso (instalações já existentes), com o enfoque (Pilar 1) na identificação e priorização de reparações, adaptações ou substituições, além da manutenção dos ambientes de aprendizagem, e (Pilar 2) para os procedimentos operacionais e o planeamento de emergência. Todavia, o objetivo principal da educação para a redução de riscos e resiliência baseada na escola segura, visa desenvolver a capacidade das crianças e jovens para participarem de forma significativa na avaliação, planeamento, implementação, monitorização e avaliação de programas de redução do risco de catástrofes nas suas escolas e comunidades (GADRRRES, 2022). Efetivamente, a promoção da cultura de segurança beneficiará se incrementada através de uma

aprendizagem “natural”, num *continuum* entre o ambiente formal de educação (escola) e os ambientes não formal e informal (comunidade) (Lesenciuc et al., 2018), como é o caso do contexto familiar. Por outro lado, o projeto ESPR contempla os conteúdos sobre o PPEE e o PSF, ou seja, recorre aos próprios como recursos pedagógicos para a RRD e resiliência, o que vai ao encontro do preconizado pelo CSSF (GADRRRES, 2022).

Pelo supracitado, parece-nos que esta representação de cultura de PC vai parcialmente ao encontro do conceito resultante das proposições teóricas que desenvolvemos ao longo do enquadramento concetual deste trabalho, nomeadamente como um conjunto de significados, crenças, valores e normas sobre PC, partilhados pelos membros da comunidade e transmitidos através de processos de interação social, promovendo, deste modo, a segurança comunitária (Evaristo et al., 2007), abrangendo a preparação e a resiliência. Porém, os processos de interação social, nomeadamente o de EpPC, ficam muito no domínio de uma relação, sobretudo unidirecional (educador – educando), não emergindo explicitamente a dimensão mais ampla onde todos os indivíduos são produtores de cultura e a dimensão instrumental para o desenvolvimento político e social. Por outro lado, sendo esta cultura um resultado esperado da EpPC, para além das opiniões e crenças, não se identificou a definição de abordagens teóricas, métodos e ferramentas de avaliação deste conceito, indicadores a utilizar, dados necessários a colher ou escala(s) a aplicar. A determinação e a disponibilização destes recursos são fundamentais para quem pretenda investigar ou realizar uma avaliação da cultura de PC comunitária (Gugg, 2023).

Na dimensão regional e municipal, entende-se que um dos resultados da EpPC é a preparação e, inclusive, a nível municipal, é dado o exemplo de como todos estão preparados para identificar o risco, alertar e atuar em conformidade, nomeadamente na comunidade onde se insere o NLPC que está preparada para uma primeira resposta, por exemplo no combate aos incêndios. Este exemplo vai no sentido da chamada ‘*everyday-life preparedness*’ (EP) que, complementando os sistemas já existentes de RRD baseados na comunidade (*community-based disaster risk reduction* – CBDRR), é uma forma de analisar os riscos e organizar a gestão dos riscos de desastres pelas comunidades locais (GADRRRES, 2018). Efetivamente, o projeto dos NLPC foi aceite como um caso de estudo pela ONU, com a argumentação de que com a sua implementação se permite a criação de espaços democráticos de discussão das preocupações da população, fomentando uma maior proximidade com o município, e o aumento da sua capacidade para responder de forma mais eficiente a emergências (UNDRR, 2022).

A resiliência, no sentido de as pessoas serem capazes de lidar com as emergências (SRES1), gerindo as suas emoções, resistindo, adaptando-se e recuperando das consequências das mesmas (DSMPC), é também entendida como um resultado da EpPC. Porém, é reconhecido (DSMPC) que este é um conceito de difícil operacionalização e avaliação, atendendo à subjetividade dos seus indicadores, por isso deverá ser, ainda, mais trabalhada. Na realidade, se por um lado é fundamental definir e conhecer as características que uma comunidade deverá ter para ser resiliente, para se promover efetivamente a resiliência comunitária (Twigg, 2009), por outro ainda existe uma fraca compreensão da resiliência comunitária e das dimensões sociais do risco, assim como falta uma metodologia consistente para incrementar a resiliência na sociedade, o que acaba por limitar a implementação de estratégias eficazes de RRD (Imperiale & Vanclay, 2021). Neste sentido, sendo um conceito complexo para se avaliar, e à medida que aumenta o número de ferramentas de avaliação do mesmo, diminui o consenso em relação à abordagem teórica mais adequada, aos indicadores a utilizar, aos dados necessários colher e à escala a aplicar (Walpole et al., 2021).

Quanto ao princípio da subsidiariedade, na dimensão regional, não se referindo à EpPC, mas às medidas de PC, sobressai a visão do cumprimento da Lei, onde as escolas são envolvidas no sentido de providenciarem as condições para a operacionalização das medidas de prevenção e emergência. Esta visão vai ao encontro dos testemunhos dos professores da EBS, porém, claramente, não é assumido por estes o princípio da subsidiariedade para a definição da política de EpPC.

A nível da dimensão municipal, o princípio da subsidiariedade é reconhecido (VPCCM), dando-se como exemplo o NLPC. No entanto, quando nos referimos à EpPC, o DSMPC não reconhece a autonomia do núcleo para a formação. Porém, o PEM, nomeadamente no domínio da PC, pode ser entendido como a operacionalização do princípio da subsidiariedade a nível municipal no âmbito da sensibilização e da informação pública, indo ao encontro do princípio constitucional da subsidiariedade, previsto na CRP (Artigo 6.º), devidamente plasmado na LBPC e na ENPCP, nomeadamente conferindo a sensibilização e a informação pública como áreas funcionais de intervenção dos serviços municipais de PC.

Na LBPC é definido que a atividade de PC é desenvolvida, também, pelos cidadãos (ponto 1 do Artigo 1.º - Proteção civil), porém, aparentemente, o desenvolvimento dessa atividade não vai para além do dever de acatar ordens, instruções e conselhos dos agentes de PC (ponto 1 do Artigo 6.º - Deveres gerais e especiais), até

porque, efetivamente, não é considerado um agente de PC (Artigo 46.º - Agentes de proteção civil), embora se afirme, constantemente, que somos todos agentes de PC. Perante esta evidência, não nos parece que na realidade se procure fomentar em cada um o sentimento de apropriação, o que vai ao encontro da opinião do PAI1 e PAI2. No RER (Saúde et al., 2015), já é notória a preocupação com a consciencialização do próprio sobre a interiorização do conhecimento, para ser capaz de o utilizar de forma independente em contextos reais (Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Vygotsky, 1991).

No próprio conceito de PC, na LBPC (ponto 1 do Artigo 1.º), está implícito que há uma preocupação em promover o bem-estar individual e coletivo. Neste sentido, na ENEC e no RER é evidente a ambição de se promover este bem-estar individual e coletivo através da educação para a cidadania, nomeadamente da EpPC, o que vai ao encontro das competências que se pretende desenvolver nos alunos ao longo da sua educação e refletidas no PASEO (Martins et al., 2017).

Na dimensão regional, existe a crença de que os alunos estão conscientizados e interiorizam o conhecimento, ao ponto de ser do seu domínio, sendo capazes de o utilizar de forma independente em contextos reais, nomeadamente promovendo o bem-estar individual e coletivo. Porém, esta crença é desprovida da evidência fundamental baseada em indicadores objetivos de monitorização do processo educativo e dos resultados atingidos com o mesmo (GADRRRES, 2023; UNESCO & UNICEF, 2014).

Na dimensão municipal, reconhece-se que poderemos estar melhores que há uns anos, porém não há evidência nem se afirma que este sentimento é vivenciado pela generalidade da população, nomeadamente pelas crianças e jovens. Todavia, o CNLPC afirma que na sua localidade, pelas experiências já vivenciadas (intempéries e incêndios), todos se preocupam em aprender e mobilizar o conhecimento para dar resposta em caso de emergência, dando uma série de exemplos de como as pessoas se organizam para ajudar quando necessário. Efetivamente, vários estudos têm sido desenvolvidos sobre o potencial para os cidadãos desenvolverem uma cultura de preparação para os desastres (*culture of disaster preparedness*), construída a partir dos valores e das experiências dos próprios cidadãos, promovendo a coesão comunitária, a empatia cultural e a curiosidade natural ou o interesse intelectual pelo outro (Appleby-Arnold et al., 2021).

Na EBS as opiniões dividem-se, sendo os professores envolvidos na implementação do projeto (DS e ApC) os que têm a crença de que, de uma forma geral, os alunos já vão se conscientizando e interiorizam o conhecimento, levando ao resultado

esperado da aplicação do projeto ESPR que é o bem-estar individual e coletivo. Há a convicção de que a EBS está a cumprir com a sua parte, no entanto, não se confirma se se acredita ou se se tem evidências que assim seja com os alunos desta escola. Na realidade, ninguém tem dados concretos que sustentem estas crenças, até porque os resultados da implementação do projeto não são avaliados. Efetivamente, nesta EBS, os alunos não identificam o bem-estar individual e coletivo como um resultado das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto ESPR.

Percecionamos que esta não é uma temática que os alunos dominem ou que seja do seu ideário. Não só demonstram muita dificuldade em responder às questões colocadas, sendo necessário reformular várias vezes, como afirmaram que não discutem estas problemáticas com os colegas (no intervalo) ou familiares (em casa), nem participam noutras atividades fora da escola. Inclusive, nenhum dos quatro se identificou como agente ou potencial agente de PC. Referem que os conteúdos são importantes, mas não materializam em que sentido ou como os põem em prática. Neste sentido, as EE são da opinião de que a maioria dos alunos ainda não leva muito a sério estas questões da segurança. Esta realidade contrasta com a necessária participação ativa das crianças e dos jovens nas atividades de educação para a RRD em estreita articulação com o seu contexto comunitário, estimulando o estabelecimento de uma plataforma de aprendizagem e partilha, ajudando-os a compreender as questões dos desastres de uma forma mais significativa (Pant, 2023). Efetivamente, só através desta participação ativa é que as crianças se tornam agentes de mudança, partilhando informações entre escola, casa e comunidade (GADRRRES, 2022; 2023; Pant, 2023), contribuindo para a construção da segurança e resiliência nas suas famílias e comunidades (UNESCO & UNICEF, 2014).

Quanto à gestão do risco, emerge a perspetiva da prevenção em complementaridade da resposta (LBPC e ENPCP), sendo que, na dimensão regional e municipal, é referida a importância da EpPC para a redução do perigo através do conhecimento dos riscos e adequando o comportamento aos mesmos. Na dimensão municipal, sobressai a comunicação entre os diferentes níveis de poder/decisão e a população (*site*, redes sociais, *Facebook*, *Instagram*), nomeadamente para a partilha de informação (emissão de avisos, cuidados que a população deverá ter), mas também entre os membros da comunidade para monitorizar, em tempo real, riscos e partilhar informação o mais rápido possível sobre algum evento que surja (*WhatsApp*). Efetivamente, as redes sociais podem ser um recurso útil para as comunicações de emergência ou alertas em tempo real, para promover o compromisso comunitário

envolvendo os diferentes atores nas discussões sobre segurança e PC, para monitorizar os relatos e as solicitações de ajuda e melhor coordenar os recursos para responder a situações de emergência, para recolher e analisar o *feedback* das pessoas e os seus sentimentos durante e após os desastres, para organizar redes de apoio e solidariedade entre os membros da comunidade, para discutir as causas e implicações sociopolíticas e científicas e a responsabilidade pelos eventos. Porém, se devidamente utilizadas, as redes sociais podem ser úteis, também, para consciencializar (educar) as pessoas sobre medidas de RRD (Alexander, 2013; Dufty, 2012; Huston et al., 2014; Lam et al., 2023; Räsänen et al., 2020; Yuan et al., 2021).

Neste sentido, as TIC, como a *internet*, ampliaram o alcance das nossas interações para além das limitações geográficas das comunidades tradicionais, expandindo as possibilidades da comunidade e apelando a novos tipos de comunidades baseadas na prática partilhada, como é o exemplo das comunidades de prática (Wenger, 2015). Assim, de um modo geral, as redes sociais podem ajudar na RRD, na gestão das emergências e no desenvolvimento comunitário, ou seja, a construir a resiliência da comunidade aos desastres (Dufty, 2012).

Na EBS, nenhum professor argumentou ou contextualizou, por exemplo, o PPEE ou o próprio projeto ESPR, como instrumentos da escola para promover o tão pretendido paradigma da prevenção dos riscos em detrimento do da resposta ou reação aos desastres. Efetivamente, dos testemunhos dos professores e alunos, sobressai a preparação como um resultado da implementação do projeto ESPR. Como partilhado pelo ApC desta EBS, a implementação do projeto ESPR é, sobretudo, para promover a preparação da comunidade escolar, mais concretamente os alunos, nomeadamente no cumprimento do previsto no PPEE. Tal abordagem é redutora atendendo ao preconizado para a construção de uma escola aprendente e segura, através de uma educação holística (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014).

Neste sentido, aparentemente, a gestão através desta abordagem significa que os esforços estão sendo feitos para proteger a comunidade escolar contra as potenciais consequências caso algum evento ocorra e não para evitar que um evento ocorra (Anderson, 2010; Aradau, 2010). Efetivamente, neste caso (EBS), não sobressaem temáticas como (pilar 3) a gestão participativa do risco, o planeamento da continuidade educativa (GADRRRES, 2022) ou a escola como recurso para mitigar os efeitos de possíveis desastres, providenciando abrigo e servindo como centros de ajuda na recuperação, recebendo e disponibilizando ajuda à comunidade (Selby & Kagawa, 2012;

Starkie & Huguet, 2018). Portanto, neste contexto escolar, não se questiona se precisam de se preparar, mas sim como e para o que se devem preparar (Lakoff, 2005). Porém, se por um lado esta abordagem acaba por ser mais cómoda atendendo a que a preparação é mais tangível e concreta, podendo ser gerida através de planos e instrumentos políticos e operacionalizada através de listas de verificação e de informação ao cidadão, por outro fica mais exposta à arbitrariedade de quem decide (Collier & Lakoff, 2008; O'Malley, 2013).

Sendo um dever constitucional do Estado, no âmbito da educação, cultura e ciência, “A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica (...) por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.” (ponto 4 do Artigo 73.º da CRP), na LBPC, na ENPCP, na ENEC ou no RER a referência à investigação ou a IES e centros de investigação é incipiente. Esta tendência, de aparente desvalorização da investigação no âmbito da educação para o risco (EpPC), mantém-se na dimensão regional, municipal e escolar (EBS), uma vez que não existem atividades de investigação sobre estratégias específicas, eficazes, adaptáveis e que evoluam com base em evidência científica no âmbito da EpPC (GADRRRES, 2022; 2023; Shaw et al., 2012; UNESCO & UNICEF, 2014), assim como não existe cooperação entre a SRE/DRE, o SRS/SRPC, a CM, a EBS e IES ou centros de investigação. Esta realidade contrasta com o recomendado na primeira etapa (planear e preparar o currículo) do desenvolvimento curricular no âmbito da educação para a RRD e resiliência, nomeadamente quando recomenda a realização de uma investigação do estado da arte do currículo existente, através de uma revisão curricular, estudo de base ou avaliação de necessidades, implicando a construção de consenso sobre as necessidades de desenvolvimento curricular, o estabelecimento de uma equipa de desenvolvimento curricular e de um cronograma para o processo de desenvolvimento curricular (UNESCO & UNICEF, 2014).

Efetivamente, é fundamental a colaboração entre investigadores e membros da comunidade escolar e local para se criar um espaço de diálogo e desenvolver a investigação colaborativa. Esta permitirá o desenvolvimento de capacidades locais para a gestão dos riscos de desastres e o fomento de ações realizadas pelas comunidades que sejam convertidas em políticas de RRD, promovendo o envolvimento ativo das pessoas (Iwama et al., 2023). Neste sentido, urge desenvolver a interface da investigação sobre a EpPC com a escola (diferentes níveis de educação), com o ambiente onde está inserida (comunidade), com a formação inicial e contínua de professores de diferentes áreas do

conhecimento (Lourenço & Amaro, 2018) e com os vários níveis de governação (PAI2, PAI3) para uma definição efetiva e adequada da política de EpPC.

Considerações finais e reflexões para o futuro

Na sociedade contemporânea, globalizada, multicultural e das várias narrativas (Sousa, 2020), de incerteza, mais complexa e mais exposta aos riscos, aumenta a sensação de vulnerabilidade e o sentimento de insegurança nas pessoas (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020), forçando o debate social e político que deverá priorizar a segurança como um direito fundamental de cidadania (Amaro, 2020; Gonçalves et al., 2020).

Sendo a atividade de PC a garantia da segurança comunitária, evoca-se a construção cívica e o seu desenvolvimento na comunidade, através da promoção de uma cultura de PC (Amaro, 2020; Lopes & Amaro, 2020). Para tal, definem-se políticas de EpPC, assumindo o contexto escolar um papel basilar na sua implementação, num *continuum* escola-comunidade, promovendo a construção de uma cidadania ativa (Amaro, 2020; Galvagni, 2020; Lopes & Amaro, 2020). Assim, é fundamental um modelo de PC que envolva institucionalmente a escola como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (Galvagni, 2020).

Há muito que a discussão sobre a importância da RRD está na agenda política internacional, reiterando-se que as comunidades têm conhecimentos valiosos sobre os riscos e vulnerabilidades específicas da sua área geográfica e que, por tal, devem ter um papel crucial na gestão dos mecanismos de RRD, sendo fundamental empoderá-las. Para tal, é fundamental a EpPC dos membros da comunidade através de uma abordagem holística e transversal a todas as áreas da vida comunitária (Shaw, 2012).

Neste sentido, a UNESCO através da GADRRRES promove o CSSF, objetivando a educação para a redução de riscos e resiliência. Neste contexto, faz sentido incluir a educação neste âmbito no currículo escolar. Neste sentido, a UNESCO e UNICEF (2014) emanaram orientações fundamentais a atender aquando da elaboração e implementação de currículos no âmbito da RRD e resiliência comunitária, atendendo à escola segura e à educação holística (GADRRRES, 2022; 2023).

A nível nacional e regional, encontramos evidência da preocupação com esta problemática, onde se procura desenvolver temáticas no âmbito da educação para a segurança e para a RRD da criança, do jovem (RER, ESPR) (Saúde et al., 2015; GRM, 2024) e da sociedade civil em geral (PCM, 2021; SRPC, 2022), enquadrada com a ENEC (DGE, 2017).

Da pesquisa efetuada, analisando a relação entre o currículo, as práticas educativas e as representações para a PC, verificamos que os instrumentos-chave curriculares

formais (RER e ESPR) definem os temas, os subtemas, os objetivos e os resultados esperados de aprendizagem, organizados por níveis de educação e por ciclos de ensino, enquadrando-os na ENEC, contribuindo para o PASEO, e constituindo-se como parte fundamental para a consecução da ENPCP, ambicionando um cidadão ativo nos assuntos coletivos, nomeadamente na implementação de medidas de autoproteção promotoras de uma cultura de segurança (PC) e da resiliência.

Porém, negligenciando a evidência científica com resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo, privilegiam práticas educativas, que se dizem técnico-pedagógicas, focadas no que se deve aprender e não em como se aprende e, ainda, muito expostas aos peritos do socorro e do risco em detrimento dos da educação. Esta situação perpetua-se provavelmente porque, no contexto nacional e regional, na formação inicial de professores não está contemplada a EpPC e não há compromisso com um contínuo desenvolvimento profissional nesta área.

Por outro lado, a teoria que fundamenta o atual currículo e as práticas educativas que o operacionalizam ainda está muito focada no cristalizado conceito de PC, muito condicionado pela RRD (catástrofes ou acidentes graves), descurando os desafios contemporâneos que se colocam à segurança comunitária. Por esta realidade, ainda que se afirme que se quer capacitar as crianças e jovens para serem autónomos, responsáveis, críticos, conscientes, proativos, cidadãos ativos e preocupados com os assuntos coletivos (PASEO; ENEC; RER; ESPR), não estamos a conseguir promover a tão desejada cultura de PC (segurança) à saída da escolaridade obrigatória, nem em nenhuma outra fase da vida (PAI1; PAI2; PAI3). Efetivamente, na EBS, foi notória a dificuldade de os alunos exemplificarem os conteúdos trabalhados e as práticas educativas em que participaram, assim como os EE demonstraram poucos conhecimentos sobre a implementação do projeto ESPR nos seus contextos de trabalho. Há exceção de uma, os EE não têm formação neste âmbito.

A EpPC, a nível nacional e regional ainda não tem uma abordagem holística, não só porque, efetivamente, não tem um currículo de acordo com o preconizado pela UNESCO e UNICEF (2014), mas porque os outros três pilares fundamentais das escolas seguras não estão garantidos à luz das orientações da CSSF (GADRRRES, 2022; 2023). Na realidade, uma educação holística no âmbito da PC deverá incorporar, não só o currículo, mas o *campus* (o ambiente físico da escola), a comunidade (onde a escola se insere e de onde proveem os alunos) e a cultura institucional (cultura de PC), incrementando medidas de PC que garantam uma segurança escolar abrangente,

considerando a inter-relação destes elementos (os “quatro Cs”) e transformando a visão da escola de uma organização de ensino de RRD para uma comunidade de aprendizagem de PC. Isto requer que todos os membros da comunidade escolar se vejam como potenciais aprendizes, abertos a todas as dimensões da cultura e da vida escolar num *continuum* com a comunidade onde está inserida (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014).

Por tudo isto, com esta investigação, é claro que promover um ambiente seguro, protetor e resiliente no setor da educação, privilegiando os direitos das crianças, mas também de toda a comunidade escolar, que se quer resiliente e aprendente, através da CSSF (zona de sobreposição de todos os pilares), é muito mais do que educar para a RRD. O foco principal não poderá continuar a ser, sobretudo, a identificação das vulnerabilidades, a preparação e a redução dos riscos coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radiológicos, biológicos, químicos ou industriais), mas terá de se inquietar, cada vez mais, com os fenómenos sociais, por exemplo as migrações e os refugiados, que podem levar ao tráfico de pessoas às mãos de organizações criminosas, os conflitos e a violência (castigos físicos e humilhantes, abuso, negligência e exploração, violência entre pares, violência sexual e de género, *ciberbullying*, violência *online*, conflitos civis e militares, violência de gangues, ataques a escolas, a alunos e funcionários, utilização militar de instalações, recrutamento de crianças) e os riscos e ameaças do quotidiano (acidentes de viação, afogamentos, acidentes em parques infantis, abuso de álcool e de substâncias, separação da família, percursos inseguros para as escolas, trabalho e casamento infantil), que também colocam em causa a proteção das pessoas (GADRRRES, 2022; 2023).

Muitos desafios se colocam e, embora possam ser entendidos como provocatórios ao *status quo* de muitos interesses de vários sectores, não devem continuar a ser tabu nem negligenciados. Muitos reptos contemporâneos se colocam à segurança comunitária, que deve ser garantida através de uma PC com respostas contemporâneas, promovida, também, por uma EpPC contemporânea, sistematizada, contextualizada e contínua (GADRRRES, 2022; 2023; UNESCO & UNICEF, 2014). Neste sentido, há que redefinir o conceito atual e cristalizado de PC e definir um conceito de EpPC que abranja os atuais desafios à PC e consequente segurança comunitária.

É fundamental que a EpPC seja operacionalizada por profissionais da educação e não, sobretudo, por profissionais do socorro e do risco. No entanto, é necessário revermos a formação inicial de professores, o seu desenvolvimento profissional contínuo neste âmbito e as melhores estratégias para trabalharem em equipas intersectoriais e multidisciplinares na operacionalização da EpPC, nomeadamente na implementação de estratégias num *continuum* entre os diferentes sectores da comunidade.

É prioritário que se fundamente o currículo para a EpPC em evidência científica com resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo, nomeadamente a que contribuiu para as orientações da UNESCO e da UNICEF (2014) e do GADRRRES (2022; 2023), expandindo-a. No entanto, para que seja contextualizada, é fundamental desenvolver investigação que permita a interface entre os diferentes sectores da comunidade, como, por exemplo, a EBS, o SMPC, os NLPC, o SRPC, as organizações da sociedade civil e o setor económico, envolvendo diretamente as IES e os centros de investigação.

Neste processo de investigação, é crucial criar, ou traduzir e adaptar culturalmente, instrumentos que avaliem e monitorizem os resultados esperados da EpPC, nomeadamente a cultura de PC (segurança), a resiliência, a preparação e o bem-estar individual e coletivo.

Com tudo isto, possivelmente construiremos bases sólidas para a edificação de um modelo de PC que contemple um programa nacional/regional de EpPC operacionalizado através de um modelo de EpPC, criando condições (orçamento, recursos) para a sua implementação efetiva (PAI1, PAI2, PAI3) através, sobretudo, de uma abordagem “*bottom up*”, complementando a já existente “*top down*”.

Ao longo deste trabalho fomos construindo a tese de que ser consciente, resiliente, proativo, inclusivo, crítico, responsável e comprometido com os assuntos coletivos é estar preparado para gerir os desafios contemporâneos, neste mundo pós-moderno e globalizado, como cidadão ativo na sua comunidade. Neste sentido, várias Agências internacionais têm vindo a desenvolver uma série de iniciativas convergentes com este perfil de cidadão. Inclusive, ao longo deste trabalho fomos dando alguns exemplos enquadrados com as temáticas desenvolvidas nos diferentes capítulos, no entanto, aqui damos mais dois exemplos, que contribuem para o fundamento da importância de uma base comunitária para a EpPC e respetiva promoção da cultura de PC.

Em 2020 a UNDRR lançou a iniciativa *Making Cities Resilient*, a ser implementada até dezembro de 2030, objetivando tornar as cidades mais inclusivas, mais

seguras, mais resilientes e mais sustentáveis, procurando responder ao previsto aumento da população urbana até 2030. Esta iniciativa está alinhada com outros quadros das Nações Unidas, como o Acordo de Paris para as Alterações Climáticas, o Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Desastres, a Nova Agenda Urbana e os ODS, em particular o objetivo 11 (Tornar as cidades e os compromissos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis), reconhecendo o papel fundamental da educação no desenvolvimento do pensamento crítico, na resolução de problemas ou no trabalho em equipa, incrementando a construção de comunidades mais resilientes. Porém, tal implica, também, a participação ativa dos vários intervenientes da comunidade educativa (estudantes, famílias, professores, funcionários) e da sociedade civil (comunidade, organizações sociais), para um verdadeiro desenvolvimento comunitário.

Complementando esta iniciativa, a *Global Network of Learning Cities*, da UNESCO, é uma rede internacional que funciona como um centro de interação e troca de ideias entre as cidades, apoiando a concretização de todos os ODS, em particular o objetivo 4 (Garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos) e, à semelhança das cidades resilientes, o objetivo 11 (Tornar as cidades e os compromissos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis).

Neste contexto, uma cidade aprendente mobiliza eficazmente os seus recursos em todos os setores para promover a aprendizagem inclusiva, desde o Ensino Básico até ao ensino superior; revitaliza a aprendizagem nas famílias e comunidades; facilita a aprendizagem para e no local de trabalho; incrementa o uso de tecnologias modernas de aprendizagem; melhora a qualidade e a excelência na aprendizagem e promove uma cultura de aprendizagem ao longo da vida. Ao fazê-lo, a cidade aumenta o empoderamento individual, a equidade e a inclusão social, o desenvolvimento económico e a prosperidade cultural, bem como o desenvolvimento sustentável, promovendo ambientes verdes e saudáveis, apoiando o trabalho digno e o empreendedorismo. São, portanto, impulsionadoras da sustentabilidade a nível local, tanto nas zonas urbanas como rurais (UNESCO, 2024; UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2015).

“There have been inherent tensions in top-down programmes, providing public resources for active citizenship learning and community development (...) Research could provide evidence on some of the positive contributions as well as some of the limitations of such programmes” (Mayo et al., 2013, p. 19). No âmbito da PC, nomeadamente na RRD, a evidência tem demonstrado que abordagens “*top-down*”, sem o adequado

envolvimento da comunidade, tendem a não alcançar os mais afetados pelos desastres e podem até torná-los mais vulneráveis. Assim, é fundamental promover uma abordagem “*bottom-up*”, com um efetivo compromisso comunitário e trabalhando em harmonia com abordagens “*top-down*” (Estado / poder local), para melhor enfrentar os desafios e dificuldades emergentes. Neste sentido, o CBDRR é uma abordagem que envolve ativamente as comunidades (participação comunitária) em todas as fases da gestão de desastres, desde a avaliação de riscos até a implementação de estratégias de recuperação (Shaw, 2012).

A concretização e operacionalização do CBDRR resultaram de um esforço colaborativo de várias organizações internacionais, Agências da ONU, organizações não governamentais, governos locais e especialistas ao longo das últimas décadas. O foco na participação comunitária evoluiu gradualmente à medida que a comunidade internacional reconheceu a importância de envolver as comunidades na gestão de riscos de desastres. Vários foram os marcos internacionais que contribuíram para a evolução da abordagem à gestão do risco de desastres no mundo. Aqui destacamos, sucintamente, a Resolução 44/236 da ONU (1989) que considerou o ano de 1990 como o início da Década Internacional para a Redução dos Desastres Naturais (1990-1999), a Estratégia Internacional de Redução do Risco de Catástrofes, implementada pela ONU em 1999, ou, como já anteriormente referidos, o Quadro de Ação Hyogo 2005-2015: Construindo a Resiliência das Nações e Comunidades a Desastres e o Quadro de Sendai para a RRD 2015-2030.

O CBDRR reconhece que as comunidades têm conhecimentos valiosos sobre os riscos e vulnerabilidades específicas da sua área geográfica e que são as primeiras a serem afetadas por desastres, por isso devem ter um papel crucial na gestão dos mecanismos de RRD. Para tal, é fundamental empoderar as comunidades, expandindo-lhes os conhecimentos e disponibilizando os recursos necessários para fortalecer a capacidade local para gerir e reduzir, mais adequadamente, os riscos de desastres. Para esta capacitação é fundamental a EpPC dos membros da comunidade através de uma abordagem holística e transversal a todas as áreas da vida comunitária, incluindo o poder político (sobretudo local), a educação, a saúde, o tecido económico e, de uma forma geral, a sociedade civil (Shaw, 2012).

Uma abordagem holística garante que as medidas de redução dos riscos sejam sustentáveis e inclusivas, assegurando a participação de todos os membros da comunidade, incluindo mulheres, crianças, idosos e pessoas com deficiência, garantindo

que as necessidades de todos sejam atendidas, beneficiando toda a comunidade e aumentando a sua capacidade de resposta. Neste sentido, as parcerias e a colaboração entre os diferentes sectores da sociedade são fundamentais, por exemplo, para o fornecimento de recursos e apoio técnico (Shaw, 2012). Aqui, também é crucial o contributo da academia e centros de investigação, pois as decisões e o planeamento são baseados em evidência científica, quer nas medidas de RRD, quer na EpPC da comunidade, garantindo que as estratégias de gestão dos riscos de desastres sejam específicas, eficazes, adaptáveis e evoluam com base nas lições aprendidas de desastres anteriores e nas mudanças das condições locais (Shaw et al., 2012).

Fica, para nós, evidente que um dos principais objetivos do CBDRR, para além de preparar as comunidades para eventuais desastres, é aumentar a sua resiliência, tornando-as mais capazes de resistir e de recuperar dos desastres. Isso envolve a construção de infraestruturas mais seguras, diversificação de meios de subsistência e consolidação das redes de apoio social (Shaw, 2012).

Neste contexto, faz sentido procurar perceber qual o papel da educação para uma intervenção comunitária efetiva promotora do desenvolvimento comunitário. Como já discutido anteriormente, entendemos a cidadania, englobando as suas dimensões civil, política, social e económica, como o exercício de direitos e de deveres de alguém consciente e responsável e que participa ativamente nos assuntos públicos de uma sociedade organizada (Giroux, 1983; Sousa, 2018).

Nesta linha de pensamento, ambicionamos uma educação de natureza política, objetivando um cidadão com caráter, inteligente, crítico e com participação ativa na comunidade, na procura contínua da liberdade construída a partir da relação dinâmica com a sociedade, em constante luta por uma comunidade política mais justa. Aqui, política é entendida como a capacidade de organizar os assuntos públicos da comunidade através de processos democráticos (Giroux, 1983). Para tal, é fundamental a dimensão política do currículo para a democratização da educação, já contemplada na CRP, ambicionando o progresso social e a participação de todos na vida coletiva. Efetivamente, a democracia deverá promover uma sociedade participativa tendo em vista o interesse comum partilhado que lhe confere coesão. Neste sentido, todos são livres e convidados a participar nos assuntos da vida coletiva, assumindo o Estado essa responsabilidade, através da escola pública e da organização curricular e das suas práticas que promovam a compreensão holística do verdadeiro propósito da educação (Sousa, 2017).

Deste modo, fica evidente que, no âmbito deste trabalho, não entendemos a educação como mera escolarização,

mas forçosamente como questionamento sobre o que nos é imposto. Educação como intervenção (...) Educação como investigação. Como cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades (...) Educação como desenvolvimento comunitário. Educação que parte de cada um para o todo (Rodrigues, 2023a, pp. 29-30).

E porque não se fala de educação sem se falar de currículo, recordamos que, conscientes da sua dimensão política, entendemo-lo como “um artefacto político que interage com a ideologia, a estrutura social, a cultura e o poder” (Sousa, 2022a, p. 31), pelo que acreditamos que “A cidadania ativa passa, forçosamente, pelo empoderamento da comunidade como possibilidade de renovação” (Rodrigues, 2023a, p. 31).

Desta perspetiva e alinhados com o que fomos discutindo ao longo dos diferentes capítulos deste trabalho, nomeadamente quanto à elementar importância da base e dinâmica comunitária para a gestão e RRD (prevenção, mitigação dos riscos, preparação, resposta/resiliência e recuperação/resiliência [*community-based disaster risk reduction / culture of disaster preparedness / everyday-life preparedness*]), em consonância com os princípios de uma cidade (comunidade) resiliente e aprendente e atendendo a que a educação pode transformar uma sociedade, podemos, através desta, contribuir para a formação de cidadãos ativos, críticos e responsáveis no cumprimento dos seus deveres e defesa dos seus direitos e comprometidos com os assuntos coletivos.

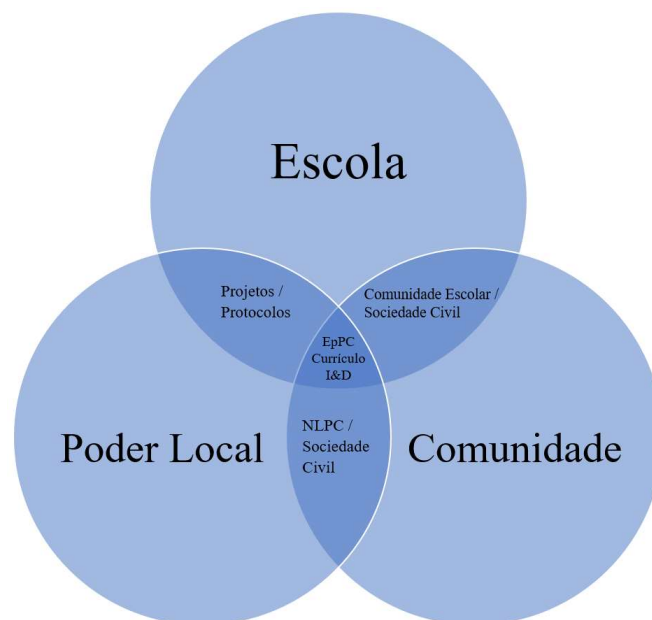
Nesta linha de pensamento, há que criar ambientes interativos e envolver as comunidades nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo a sua consciencialização e a sua resiliência (Correia, 2022; Fino, 2022; Rodrigues, 2022b; Sousa, 2022), também no que diz respeito à promoção de uma cultura de PC e resiliência através da EpPC. No entanto, para tal, é necessária uma abordagem transversal da educação, num *continuum* através de todos os contextos comunitários, nomeadamente na escola aberta à sociedade e não fechada sobre si mesma. Ou seja, uma educação que, através da participação e da ação coletiva, contribua para uma comunidade mais empoderada, democrática, equitativa, inclusiva e aprendente.

Neste contexto, é fundamental a colaboração entre investigadores e membros da comunidade escolar e local para se criar um espaço de diálogo e desenvolver a

investigação colaborativa. Esta permitirá o desenvolvimento de capacidades locais para a gestão dos riscos de desastres e o fomento de ações realizadas pelas comunidades que sejam convertidas em políticas de RRD, promovendo o envolvimento ativo das pessoas (Iwama et al., 2023). Neste sentido, urge desenvolver a interface da investigação sobre a EpPC com a escola (diferentes níveis de educação), com o ambiente onde está inserida (comunidade), com a formação inicial e contínua de professores de diferentes áreas do conhecimento (Lourenço & Amaro, 2018) e com os vários níveis de governação para uma definição efetiva e adequada da política de EpPC.

Atendendo a todos estes pressupostos, que fomos argumentando ao longo deste trabalho como condições necessárias para uma efetiva EpPC, parece fazer sentido desenvolvermos um modelo crítico de base comunitária como alicerce para a educação compreensiva para a PC promotora da segurança comunitária (Figura 10). Até porque, como defendido por Kitagawa (2020), dificilmente se conseguirá implementar medidas de RRD, nomeadamente através da EpPC, recorrendo apenas a uma teoria de aprendizagem. Assim, faz sentido recorrer a um modelo que permita o recurso e a complementaridade das diferentes perspetivas de aprendizagem no planeamento e na implementação de estratégias/atividades para operacionalizar a EpPC, num *continuum* comunidade-escola, através de um currículo democrático.

Figura 10. Diagrama com as componentes para a implementação de um modelo crítico de base comunitária para a educação compreensiva para a proteção civil



Nota. Elaborado pelo autor.

Da perspetiva de Mayo et al., (2013), *“the critical citizenship model encourages and educates people to take social and political action in order to challenge the status quo with a view to achieving greater social justice and redistribution of power”* (p. 21).

Concretamente, a médio prazo, propomos a expansão do estudo sobre a EpPC a todas as escolas de todos os ciclos do Ensino Básico e Secundário da RAM. Para tal será essencial estabelecer parcerias/protocolos entre o poder regional (SRE (DRE), SRS (SRPC) e Escolas (dependência direta do poder regional)) e municipal (CM (SMPC, juntas de freguesia e NLPC)) e uma IES. Sugerimos que a UMa lidere a continuidade deste trabalho incidindo, mais profundamente, nas relações entre conhecimento e ideologia, cultura e poder, na linha de investigação de currículo.

Se por um lado se defende que os estudos qualitativos permitem um melhor conhecimento das características do comportamento humano, por outro lado são alvo de inúmeras críticas, que podem ser entendidas como limitações deste tipo de estudos, por exemplo, pela sua subjetividade, pelo envolvimento pessoal do investigador, por ser tendenciosa, pelos riscos éticos, entre outras (Stake, 2010). Todavia, plenamente conscientes destas críticas e certos de que toda a investigação se enquadra num conjunto de condicionantes espaciais, temporais, sociais e históricas (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004), fomos cuidadosos na tomada de decisão e justificação das opções metodológicas em todo o processo de investigação. Argumentamos a congruência e interação entre o modelo teórico de referência e as estratégias metodológicas adotadas, descrevemos detalhadamente a delimitação epistemológica do paradigma de investigação adotado e analisamos os fundamentos teóricos e práticos da metodologia e técnicas de investigação que emanam deste paradigma (Bogdan & Biklen, 1994; Flick, 2004; Stake, 2010). Também clarificamos a implicação do investigador, assim como cumprimos escrupulosamente com todas as exigências éticas e de proteção de dados na investigação com pessoas (Rodrigues, 2023b). Com isto, estamos convictos de que nos precavemos quanto a possíveis limitações neste estudo, sabendo que não há trabalhos de investigação em Ciências Sociais que sejam acabados, fechados e perfeitos.

Referências

- Adams, J. (1995). *Risk*. Routledge.
- Aghaei, N., Hesam Seyedin, H. & Sanaeinasab, H. (2018). Strategies for disaster risk reduction education: A systematic review. *Journal of Education and Health Promotion*, 7(98), 1-8. bit.ly/4gzDEjO
- Alexander, D.E. (2013). Social media in disaster risk reduction and crisis management. *Science and Engineering Ethics*, 20(3), 717-733. bit.ly/4013OpS
- Althusser, L. (1970). *Aparelhos ideológicos de estado*. Editorial Presença.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Amaro, A.D. (2020). Segurança comunitária e proteção civil. *Revista Territorium*, 27(I), 5-16. https://doi.org/10.14195/1647-7723_27-1_1
- Amaro, A.D. (2022). O papel dos agentes de proteção civil na segurança comunitária – a relevância dos corpos de bombeiros. *Revista Territorium*, 29(II), 153-171. https://doi.org/10.14195/1647-7723_29-2_12
- Anderson, B. (2010). Preemption, precaution, preparedness: Anticipatory action and future geographies. *Progress in Human Geography*, 34(6), 777-798. <https://doi.org/10.1177/0309132510362600>
- Anderson, B. (2015). What kind of thing is resilience? *Politics*, 35(1), 60-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9256.12079>
- Apple, M. (2001). *Educação e poder*. Porto Editora.
- Appleby-Arnold, S., Brockdorff, N. & Callus, C. (2021). Developing a “culture of disaster preparedness”: The citizens’ view. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 56, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2021.102133>
- Aradau, C. (2010). The myth of preparedness. *Radical Philosophy*, 161, 2-7. <https://www.radicalphilosophy.com/commentary/the-myth-of-preparedness>
- Assembleia da República (2005). Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional [2005].
- Assembleia da República (2008a). Lei n.º 53/2008 de 29 de agosto, aprova a Lei de Segurança Interna.
- Assembleia da República (2008b). *Tratado de Lisboa – Versão Consolidada*.

- Assembleia da República (2015). Lei n.º 80/2015 de 3 de agosto, segunda alteração à Lei n.º 27/2006, de 3 de julho, aprova a Lei de Bases da Proteção Civil. <https://files.dre.pt/1s/2015/08/14900/0531105326.pdf>
- Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (2021). *Divulgação do livro Atualidade da Educação Permanente*. APCEP. <https://apcep.pt/docs/livroapcep2021.pdf>
- Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (2020). Diretiva Operacional Nacional n.º 2 - DECIR: Dispositivo Especial de Combate a Incêndios Rurais 2020. ANEPC.
- Barata, Ó.S. (2007). *Introdução às ciências sociais*. Bertrand Editora.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Relógio d'Água.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Boyd, D., & Ellison, N.B. (2007). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00393.x>
- Buluc, R., Lungu, C. & Deac, I. (2018). *Perceptions on security culture*. [Conferência]. 7th International Conference on Redefining Community in Intercultural Context, RCIC '18. - Nation Branding, Identity and Security. Bucharest, Romania. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000440769100024>
- Bryman, A. & Bell, E. (2019). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Cabello, V.M., Véliz, K.D., Moncada-Arce, A.M., García-Huidobro, M.I., Juillerat, F. (2021). Disaster risk reduction education: Tensions and connections with sustainable development goals. *Sustainability*, 13(19), 10933. <https://doi.org/10.3390/su131910933>
- Câmara Municipal do Funchal (Ed.) (2020). *Plano municipal de emergência de proteção civil do Funchal – 2ª Revisão*. CMF. bit.ly/3ZQYN1S
- Câmara Municipal do Funchal (Ed.) (2022a). *Proteção civil*. CMF. <https://www.funchal.pt/pt/servicos/prote%C3%A7%C3%A3o-civil.html>
- Câmara Municipal do Funchal (Ed.) (2022b). *Núcleos locais de proteção civil do Funchal*. CMF. bit.ly/3P5AAQD
- Câmara Municipal do Funchal (Ed.) (2024). *Projeto educativo municipal – Guia de atividade SET 2024 / AGO 2025*. CMF. bit.ly/3P5p9bH

- Canedo, D. (2009). “*Cultura é o quê?*” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. [Conferência]. V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador da Bahia, Brasil. <https://www.cult.ufba.br/enecult2009/19353.pdf>
- Carlomagno, M.C. & Rocha, L.C. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1), 173-188. <https://doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>
- Castro, F.V. & Santos, J.C. (2018). Riscos sociais e migrações: o cinema como promotor da educação para a multi/interculturalidade. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação para a redução dos riscos*. (pp. 7-8). RISCOS. <https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart, J-P. Deslauriers, L-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires (Eds.), *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Editora Vozes.
- Centro de Informação Europeia Jacques Delors (Ed.) (s.d.). *Cidadania e cidadania europeia*. bit.ly/41GXYeI
- Chandler, D. (2013). Resilience and the autotelic subject: Toward a critique of the societalization of security. *International Political Sociology*, 7(2), 210-226. <https://doi.org/10.1111/ips.12018>
- Collier, S.J. & Lakoff, A. (2008). Distributed preparedness: The spatial logic of domestic security in the United States. *Environment and planning: Society and space*, 26(1), 7-28. <https://doi.org/10.1068/d4446t>
- Comissão Europeia (Ed.) (2022). *Mecanismo de proteção civil da UE*. bit.ly/41KXUug
- Comissão Europeia (Ed.) (s.d.). *Sociedades resilientes a desastres*. bit.ly/3VR6DHw
- Conselho da União Europeia (Ed.) (2021). *Resolução do conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao espaço europeu da educação e mais além (2021-2030)*. bit.ly/49NPdBo
- Conselho Nacional de Educação (Ed.) (2011). Recomendação n.º 5/2011. Educação para o risco. Publicada em Diário da República n.º. 202, 2.ª Série, de 20 de outubro. <https://files.dre.pt/2s/2011/10/202000000/4165941662.pdf>
- Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1973) *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. The John Hopkins University Press.
- Coombs, P.H. & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty, how nonformal education can help*. The John Hopkins University Press.

- Coombs, P.H.; Prosser, C. & Ahmed, M. (1973). *New paths to learning for rural children and youth*. International Council for Educational Development.
- Correia, E.P. & Claro, R. (2020). A Segurança comunitária e a pandemia de COVID-19. *Revista Portuguesa de Ciência Política*, 2020(4), 21-32. <https://doi.org/10.33167/2184-2078.RPCP2020.14/pp.21-32>
- Correia, F.L.S. (2011). *Internet - Sala de estudo virtual*. [Tese de doutoramento, Universidade da Madeira]. <http://hdl.handle.net/10400.13/730>
- Correia, F.L.S. (2022). *Escola e comunidade como espaços de aprendizagem* [Conferência]. XVII Colóquio CIE-UMa Educação e Desenvolvimento Comunitário, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Coutinho, C. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5-15. bit.ly/4iLf4hD
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). "The 'What' and 'Why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior." *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delicado, A., Rowland, J., Fonseca, S., Almeida, A.N., Schmidt, L. & Ribeiro, A.S. (2017). Children in disaster risk reduction in Portugal: policies, education, and (non) participation. *International Journal of Disasters Risk Reduction*, 8, 246-257. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13753-017-0138-5>
- Demo, P. (2009). *Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades*. Atlas.
- Dicionário Online de Português (Ed.) (2024). *Significado de proteção*. <https://www.dicio.com.br/protecao/>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Ed.) (2024). *Ameaça*. <https://dicionario.priberam.org/amea%C3%A7a>
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Ed.) (2024). *Civil*. <https://dicionario.priberam.org/civil>

- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (Ed.) (2024). *Perigo*. <https://dicionario.priberam.org/perigo>
- Direção-Geral da Educação (Ed.) (2017). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. bit.ly/4gr11fA
- Direção-Geral do Ensino Superior (Ed.) (2020). *Despacho n.º 4293/2020*. Regista a criação do curso técnico superior profissional de Proteção Civil da Escola Superior de Tecnologias e Gestão da Universidade da Madeira. <https://files.dre.pt/2s/2020/04/070000000/0008100086.pdf>
- Direção-Geral da Educação (Ed.) (s.d.). *Carta do Conselho da Europa sobre a educação para a cidadania democrática e direitos humanos*. bit.ly/406BqCQ
- Duarte, A.P., Barbas, J., Santos, J., Picoito, J.M., Saraiva, M.F., Azevedo, L., Pereira, L.M., Meireles, P. & Mendonça, P. (2022). *Referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/referencial-de-educacao-para-seguranca-defesa-e-paz-0>
- Duca, G. & Gugg, G. (2023). Safety culture in the disaster-resilient society context: a conceptual exploration. *Sustainability*, 15(12236), 1-13. <https://doi.org/10.3390/su151612236>
- Duffy, N. (2012). Using Social Media to Build Community Disaster Resilience. *Australian Journal of Emergency Management*, 27(1), 40-45. bit.ly/3P758Bl
- aquiDuke, B., Harper, G. & Johnston, M. (2013). Connectivism as a Digital Age Learning Theory. *The International HETL Review*, Special Issue, 2013, 4-13. bit.ly/4fBdz2x
- Eagleton, T. (2016). *Culture*. Yale University Press.
- Escola Nacional de Bombeiros (Ed.) (s.d.). *A Escola*. <https://www.enb.pt/publicacao.php?id=29&bloco=43&bloco=105&bloco=43>
- Espósito, V.H.C. (2021). Pesquisa qualitativa de natureza fenomenológica e hermenêutica em educação: trajetórias. *Motricidades: Revista SPQMH*, 5(2), 225-234. <https://doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n2-p225-234>
- Evaristo, T., Oliveira, I., Vaz, E., Sales, F., Carvalho, I., Nunes, L. & Parente, L. (2007). *Cidadania e Segurança*. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. bit.ly/3PaiY66
- Fanchiotti, M., Pavlova, I. & Torres, J. (2018). Science and education for disaster risk reduction: the role of UNESCO. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação*

- para a Redução dos Riscos* (pp. 11-21). RISCOS. <https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>
- Ferreira, S. (2023). A análise de conteúdo: um método para a análise de dados em pesquisas qualitativas. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 11(26), 202-224. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.502>
- Fidalgo, E.S. (2018). Comunicação e Capacitação de Comunidades Resilientes ao Risco. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.). *Educação para a Redução dos Riscos* (pp. 195-221). RISCOS. <https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>
- Fino, C.N. (2003). FAQs, etnografia e observação participante. *Revista Europeia de Etnografia da Educação*, 3, 95-105. <http://hdl.handle.net/10400.13/806>
- Fino, C.N. (2008). A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In C. Escallier & N. Veríssimo (Eds.) *Educação e cultura* (pp. 43-53). Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/809>
- Fino, C.N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 13-22. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959>
- Fino, C.N. (2020). A Didática, a Matética e o Construcionismo. In F. Correia; F. Moreira & N. Lima (Eds.). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (pp. 200-226). Livro Rápido Editora.
- Fino, C.N. (2022). *Educação: autonomia, subsidiariedade e periferia* [Resumo]. XVII Colóquio CIE-UMa Educação e Desenvolvimento Comunitário, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal. bit.ly/4gpODfD
- Fino, C.N. & Sousa, J.M. (2003). As TIC redesenhando as fronteiras do currículo. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8(10), 2051-2063. <http://hdl.handle.net/10400.13/781>
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à Pesquisa Qualitativa*. Artmed® Editora S.A.
- Fonseca, A. (2021). *Estudos sobre inovação pedagógica: uma metassíntese interpretativa*. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3787>
- Fordham, M., Lovekamp, W.E., Thomas, D.S.K. & Philips, B.D. (2013). A Resilience Perspective. In D.S.K., Thomas, B.D., Phillips, W.E. Lovekamp, & A. Fothergill (Eds.). *Social Vulnerability to Disasters*. (pp. 20-22). CRC Press. <https://pt.scribd.com/document/826475981/Complete-Download-Ebook-Social-Vulnerability-to-Disasters-by-Thomas-Deborah-S-K-Phillips-Brenda-D-Lovekamp-William-E-Fothergill-Alice-ISBN>

- Fortin, M.F. (1999). *O Processo de Investigação. Da concepção à realização*. Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Freire, P. (2001). *Política e educação*. Cortez.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Teoria do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2022a). *A resposta educativa da proteção civil europeia (ECHO) à COVID-19* [Conferência]. XVIII Colóquio do CIE-UMa “Lições da Pandemia”, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2022b, no prelo). A resposta educativa da proteção civil europeia (ECHO) à COVID-19. In *Livro de atas do XVIII Colóquio do CIE-UMa “Lições da Pandemia”*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2023a). *Educação para a proteção civil na Região Autónoma da Madeira* [Conferência]. V Congresso Nacional de Educação para a Saúde, **Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora**, Évora, Portugal.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2023b). *Educação para a proteção civil (EpPC): Desafios para os Professores e para a Escola* [Conferência]. XIX Colóquio do CIE-UMa “Formação de Professores: Contributos da Investigação”, Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira, Funchal, Portugal.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2023c, no prelo). Educação para a proteção civil (EpPC): Desafios para os Professores e para a Escola. In *Livro de atas do XIX Colóquio do CIE-UMa “Formação de Professores: Contributos da Investigação”*. Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira.
- Freitas, G. & Rodrigues, L. (2024, no prelo). Educação para a proteção civil na Região Autónoma da Madeira: projetando um estudo de caso. In *Livro Promoção e educação para a saúde: inovação e sustentabilidade para o bem-estar*.
- Freitas, G., Sousa, J. & Rodrigues, L. (2022a). *Educação para a proteção civil: políticas e práticas em Portugal* [Conferência]. IX Seminário de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Memórias em disputa: educação, género, raça, classe, Universidade Estadual do Ceará (on-line), Brasil.

- Freitas, G., Sousa, J. & Rodrigues, L. (2022b). Educação para a proteção civil: políticas e práticas em Portugal. *Revista de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, 4(2022), 1-13. <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.e49145>
- Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e educação para todos*. Graal.
- Galvagni, A. (2020). *The promotion of a civil protection culture in the schools as an effective way of prevention*. In BuildERS Project EU (Ed.). bit.ly/41KIO88
- Gaspar, P. (2020). *Tecnologia é fundamental para apoio à decisão e para criar comunidades resilientes*. [Conferência]. "Bravos Heróis – Para uma floresta sustentável. O papel do digital", Global Media Group, Lisboa, Portugal.
- Gavari-Starkie, E.; Casado-Claro, M-F. & Navarro-González, I. (2021). The Japanese Educational System as an International Model for Urban Resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 5794. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115794>
- Geng, J., Zhang, J., Li, L. & Zhang, Z. (2020). Construction of a Learning Satisfaction Scale for Nursing Students with High-Fidelity Simulation Based on the Delphi Method. *Open Journal of Social Sciences*, 8(5), 1-10. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=100009>
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas S.A.
- Giroux, H. (1983). *Teoria Crítica e Resistências em Educação*. Vozes.
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (Ed.) (2018). *Community-based Disaster Risk Management (CBDRM)*. GADRRRES. bit.ly/4fwFyjW
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (Ed.) (2022). *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*. GADRRRES. <https://gadrrres.net/comprehensive-school-safety-framework/>
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector (Ed.) (2023). *GADRRRES 2023-2025 Strategy*. GADRRRES. bit.ly/4gN6s8h
- Godoy, A.S. (1995). Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000300004>
- Goldie, J. (2016). Connectivism: a knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1-6. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>

- Gonçalves, A.B., Vieira, A. & Costa, F. (2020). Crises e proteção civil. In M. Oliveira, H. Machado, J. Sarmiento & M. Ribeiro (Eds.), *Sociedade e crise(s)* (pp. 85-90). UMinho Editora. bit.ly/3Duw37O
- Gong, Q., Duan, Y. & Guo, F. (2021). Disaster risk reduction education in school geography curriculum: Review and outlook from a perspective of China. *Sustainability*, 13(7), 1–16. <https://doi.org/10.3390/su13073963>
- Goodson, I.F. (1997). *A construção social do currículo*. Educa.
- Goodson, I.F. (2012). *Currículo Teoria e história*. Editora Vozes.
- Gouveia, J.B. (2022). *Proteção Civil e Segurança Comunitária – Por uma Cultura de Segurança Humana Democrática*. Edições Almedina, S.A.
- Governo Regional da Madeira (Ed.) (2024). *Educação para a segurança e prevenção de riscos*. RAM. <https://educareprevenir.madeira.gov.pt/>
- Grosser, T.J. & Borgatti, S. (2013). Network Theory / Social Network Analysis. In: R. McGee & R. Warms (Eds.), *Theory in Social and Cultural Anthropology: An Encyclopedia* (pp. 1-7). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452276311.n196>
- Guillen, D. (2019). Qualitative Research: Hermeneutical Phenomenological Method. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hansson, S.O. & Aven, T. (2014). Is risk analysis scientific? *Risk analysis*, 34(7), 1173-1183. <https://doi.org/10.1111/risa.12230>
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Hunter, A. (2018). Conceptualizing community. In R. Cnaan & C. Milofsky (Eds.), *Handbook of Community Movements and Local Organizations in the 21st Century* (pp. 3–23). Springer International Publishing.
- Huston, J.B., Hawthorne, J., Perreault, M.F., Park, E.H., Hode, M.G., Halliwell, M.R., McGowen, S.E.T., Davis, R., Vaid, S., McElderry, J.A. & Griffith, S.A. (2014). Social media and disasters: a functional framework for social media use in disaster planning, response, and research. *Disasters*, 39(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/disa.12092>
- Imperiale, A.J. & Vanclay, F. (2021). Conceptualizing community resilience and the social dimensions of risk to overcome barriers to disaster risk reduction and

- sustainable development. *Sustainable Development*, 29(15), 891-905.
<https://doi.org/10.1002/sd.2182>
- Institute for Economics & Peace (Ed.) (2023). *Global Peace Index 2023: Measuring Peace in a Complex World*, IE&P. <http://visionofhumanity.org/resources>
- International Civil Defence Organization (Ed.) (2023). *Organization history*.
<https://icdo.org/about-icdo/history.html>
- Iwama, A.Y., Pereira, R.S.D., Olivato, D., Trajber, R. & Matsuo, P.M. (2023). Educação em Redução de Riscos de Desastres no Contexto de Mudanças Climáticas: Desafios para o Engajamento Comunitário Transformador. In M. Moura, C. Cunico & D. Lucena (Eds.). *Riscos, Vulnerabilidades e Desastres Socioambientais: concepções e estudos de caso* (pp. 132-149). Editora UFPB.
<bit.ly/4gHnuVe>
- Jacobs, J., & Dopkeen, L. (1990). Risking the qualitative study of risk. *Qualitative Sociology*, 13(2), 169-181. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00989685>
- Jasanoff, S. (1999). The songlines of risk. *Environmental values*, 8(2), 135-152.
<https://doi.org/10.3197/096327199129341761>
- Jeffries, P.R., Rodgers, B. & Adamson, K. (2016). NLN Jeffries Simulation Theory: Brief Narrative Description. *Nursing Education Perspectives*, 36(5), 292-293.
<bit.ly/3ZRHuxR>
- Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas cognitivas - desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.
- Kaneko, R.M.U. & Lopes, M.H.B.M. (2019). Realistic health care simulation scenario: what is relevant for its design? *Rev. Esc. Enferm. USP* 53, 1-8.
<https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018015703453>
- Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Edições Pedagogo.
- Kitagawa, K. (2017) Situating preparedness education within public pedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(1), 1-13.
<https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1200660>
- Kitagawa, K. (2019a) Exploring ‘everyday-life preparedness’: three case studies from Japan. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 34(2019), 265–274.
<https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2018.11.025>
- Kitagawa, K. (2019b). Co-constructing a narrative of ‘never give up’ in preparing for a mega-tsunami: an exemplar of ‘all-of-society engagement’? *Geosciences*, 9(12), 1-15. <https://doi.org/10.3390/geosciences9120486>

- Kitagawa, K. (2020). Disaster risk reduction activities as learning. *Natural Hazards*, 105, 3099-3118. <https://doi.org/10.1007/s11069-020-04443-5>
- Kitagawa, K. (2021). Conceptualising 'Disaster Education'. *Education Sciences*, 11(5), 1-15. <https://doi.org/10.3390/educsci11050233>
- Kripka, R.; Scheller, M. & Bonotto, D.L. (2015). Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, 2, 243-247. bit.ly/3OZqvEH
- Lacher, S. & Rohs, M. (2023). Civil protection through adult and continuing education in Germany. A scoping review of an emerging research field. *International Journal of Lifelong Education*, 42(6), 532-549. <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2263651>
- Lakoff, A. (2005). *From disaster to catastrophe: The limits of preparedness* [Conference]. Online forum and essays, Social Science Research Council, New York, United States. bit.ly/4gi66H3
- Lakoff, A. (2007). Preparing for the next emergency. *Public Culture*, 19(2), 247-271. <https://doi.org/10.1215/08992363-2006-035>
- Lam, N.S.N., Meyer, M., Reams, M., Yang, S., Lee, K., Zou, L., Mihunov, V. Wang, K., Kirby, R. & Cai, H. (2023). Improving social media use for disaster resilience: challenges and strategies. *International Journal of Digital Earth*, 16(1), 3023-3044. <https://doi.org/10.1080/17538947.2023.2239768>
- Langridge, A. (2023). Is Connectivism Viable? *The Interdisciplinary Journal of Student Success*, 2, 13-25. bit.ly/4fsQorf
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lesenciuc, A., Lesenciuc, S. & Nagy, D. (2018). *The symbolic power: national security culture reflected in primary and pre-primary education* [Conference]. 7th International Conference on Redefining Community in Intercultural Context, RCIC '18. Nation Branding, Identity and Security, Mihai Viteazul Natl Intelligence Acad, Bucharest, Romania. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/full-record/WOS:000440769100015>
- Letria, J.J. (2000). *A Cidadania Explicada aos Jovens... e aos Outros*. Terramar.
- Lopes, L. (2015). *Cultura de Segurança em Proteção Civil. Cada um, um Agente de Protecção Civil*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Direito.

- Lopes, L.M.C.N. & Amaro, A.D. (2020). Riscos e Cultura de Segurança em Proteção Civil. *Revista Territorium*, 27(I), 145-153. https://doi.org/10.14195/1647-7723_27-1_11
- Lourenço, L. (2018). Prefácio. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação para a Redução dos Riscos* (pp. 7-8). Riscos. https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6_2
- Lupton, D. (2006). Sociology and Risk. In G. Mythen & S. Walklate (Eds.), *Beyond the risk society: Critical reflections on risk human security* (pp. 11-24). Berkshire: Open University Press.
- Manyena, B. (2006). The concept of resilience revisited. *Disasters*, 30(4), 434-450. <https://doi.org/10.1111/j.0361-3666.2006.00331.x>
- Manyena, B., O'Brien, G., O'Keefe, P., & Rose, J. (2011). Disaster resilience: a bounce back or bounce forward ability? Local Environment: *The International Journal of Justice and Sustainability*, 16(5), 417-424. <https://doi.org/10.1080/13549839.2011.583049>
- Marandino, M. (2017). Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciências & Educação*, 23(4), p. 811-816. <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030001>
- Marcelino, V. (2021, novembro 24). Novas tecnologias, um “campus” e paz com os bombeiros. O que está a mudar na Proteção Civil. *Diário de Notícias*. bit.ly/3VPayEZ
- Markowitz, H. (1952). Portfolio selection. *The journal of finance*, 7(1), 77-91. https://www.researchgate.net/publication/228051028_Portfolio_Selection
- Martins, J. (2004). Contributos epistemológicos da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 85-94. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>
- Martins, J.C., Mazzo, A., Mendes, I.A.C. & Rodrigues, M.A. (2014). *A Simulação no Ensino de Enfermagem*. Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra. https://web.esenfc.pt/v02/pa/conteudos/downloadArtigo.php?id_ficheiro=730
- Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities – Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Palgrave Macmillan.
- Mayo, M. (2005). *Global Citizens. Social movements and the challenge of globalization*. Zed Books.

- Mayo, M., Mendiaweso-Bendek, Z. & Packham, C. (2013). *Community Research for Community Development*. Palgrave Macmillan.
- Milčr, T. & Marinič, P. (2017). *Advances and barriers to education for civil protection in the early 21st century* [Conference]. EDULEARN | 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, Spain.
- Moll, L.C. (1996). *Vygotsky e a educação - Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Artes Médicas.
- Nogueira, M.C.S.A., Fonte, C.C. & Souza, C.J.O. (2018). Espacialidade e percepção da cidade e do risco ambiental no contexto escolar. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação para a Redução dos Riscos*. (pp. 7-8). RISCOS. https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6_2
- Oliveira, S.N., Prado, M.L. & Kempfer, M.M. (2014). Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. *Revista Mineira de Enfermagem*, 18(2), 487-495. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/50171/41428>
- O'Malley, P. (2013). Uncertain governance and resilient subjects in the risk society. *Oñati Socio-Legal Series*, 3(2), 180-195. bit.ly/4gP5FnA
- Organização das Nações Unidas (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU. <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>
- Pant, Y.R. (2023). Participation in Disaster Risk Reduction (DRR) Education: Analysing the Practices, Issues and Challenges. *Open Journal of Earthquake Research*, 12(4), 198-222. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=129135>
- Parham, M., Teeuw, R., Solana, C. & Day, S. (2021). Quantifying the impact of educational methods for disaster risk reduction: A longitudinal study assessing the impact of teaching methods on student hazard perceptions. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 52, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2020.101978>
- Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia (2013). Decisão N.º 1313/2013/UE do Parlamento Europeu e do Conselho relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia. bit.ly/3P9fWyS
- Parlamento Europeu & Comissão da União Europeia (2021). Regulamento (UE) 2021/836 do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0836>

- Pordata (Ed.) (2023). *População residente: total e por grupo etário*. bit.ly/41LaM3O
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants - part 1. *Onthehorizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Presidência do Conselho de Ministros (2019). Decreto-Lei n.º 45/2019 de 1 de abril, aprova a orgânica da Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/45-2019-121748967>
- Presidência do Conselho de Ministros (2021). Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2021, aprova a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030. <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2021-169418566>
- Räsänen, A., Lein, H., Bird, D. & Seteen, G. (2020). Conceptualizing community in disaster risk management. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 45, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijdr.2020.101485>
- Reed, M.S., Evelyn, A.C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. & Stringer, L.C. (2010). What is social learning? *Ecology and Society*, 15(4), r1. [online]. bit.ly/3ZVaVzc
- Região Autónoma da Madeira (2020). Decreto Regulamentar Regional n.º 1/2020/M. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-regulamentar-regional/1-2020-127657050>
- Região Autónoma da Madeira (Ed.) (2022). *Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira*. Serviço Regional de Proteção Civil, IP-RAM. bit.ly/4gqIno9
- Reid, J. (2013). Interrogating the neoliberal biopolitics of the sustainable development-resilience nexus. *International Political Sociology*, 7(4), 353-367. <https://doi.org/10.1111/ips.12028>
- Reith, G. (2004). Uncertain times: the notion of ‘risk’ and the development of modernity. *Time & Society*, 13(2-3), 383-402. <https://doi.org/10.1177/0961463X04045672>
- Renn, O. (1998). Three decades of risk research: accomplishments and new challenges. *Journal of Risk Research*, 1(1), 49-71. <https://doi.org/10.1080/136698798377321>
- Ribeiro, M.J.M. (2018). Segurança e Proteção Civil: reflexão sobre cidadania e participação pública. *Revista de Direito e Segurança*, VI(11), 259-286. bit.ly/3ZlBlbU
- Ribeiro, M.J.M. (2019). Modelos de governação do risco. Análise comparativa entre três sistemas nacionais de proteção civil. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 120, 53-78. <https://doi.org/10.4000/rccs.9533>

- Rodrigues, L. (2014). Liberdade, democracia e educação. In F. Correia (Ed.). *Estado Mínimo Escola Mínima*. (pp. 33-48). CIE-UMa. bit.ly/3BPzk0L
- Rodrigues, L. (2018). Retrato da Europa 2017. In L. Rodrigues & N. Fraga (Eds.). *Europa, Educação e Cidadania*. (pp. 19-32). CIE-UMa. bit.ly/3P77b8v
- Rodrigues, L. (2022a). As dimensões do Currículo à luz do poder. In J.M. Sousa & L. Rodrigues (Eds.), *Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo Uma reflexão a duas*. (pp. 32-54). Imprensa Académica.
- Rodrigues, L. (2022b). *Educação e intervenção comunitária* [Conferência]. XVII Colóquio CIE-UMa Educação e Desenvolvimento Comunitário, Funchal, Portugal.
- Rodrigues, L. (2023a). Educação e Intervenção Comunitária. In L. Rodrigues & J. M. Sousa (Eds.), *Educação e Desenvolvimento Comunitário*. (pp. 29-44). Imprensa Académica. <https://doi.org/10.34640/universidademadeira2023rodriguesousa>
- Rodrigues, L. (2023b). Ethical procedure in scientific research. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*. 36(7), 78-84. <https://doi.org/10.9734/jesbs/2023/v36i71238>
- Sakurai, A. (2016). Governance of the Education Sector and Disaster Risk Reduction. In K. Shiwaku; A. Sakurai & R. Shaw (Eds.). *Disaster Resilience of Education Systems - Experiences from Japan*. (pp. 11-23). Springer. bit.ly/3BHvLd6
- Sakurai, A. & Sato, T. (2016). Promoting education for disaster resilience and the Sendai framework for disaster risk reduction. *Journal of Disaster Research*, 11(3), 402–12. <https://doi.org/10.20965/jdr.2016.p0402>
- Sampaio, R.C. & Lycarião, D. (2021). *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Escola Nacional de Administração Pública (Enap). <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6542>
- Sampaio, R.C., Sanchez, C.S., Marioto, D.J.F., Araújo, B.C.S., Herédia, L.H.O., Paz, F.S., Tigrinho, C.S. & Souza J.R. (2022). Muita Bardin, pouca qualidade: uma avaliação sobre as análises de conteúdo qualitativas no Brasil. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 10(25), 464-494. <https://doi.org/10.33361/RPQ.2022.v.10.n.25.547>
- Santos, E. & Weber, A. (2013). Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. *Revista Diálogo Educacional*, 13(38), 285-303. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.7646>

- Saramagaio, C.M.H.O. (2019). *Sistema informático para gestão de operações de proteção civil* [Tese de Mestrado não publicada]. Instituto Superior de Educação e Ciências - Escola de Tecnologias e Engenharia. bit.ly/49WMPbS
- Sá-Silva, J.R., Almeida, C.D. & Guindani J.F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, 1(1), 1-15. <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>
- Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J.J., Esteves, M.J., Amaral, M.L., Almeida, P. & André, T.L. (2015). *Referencial de Educação para o Risco - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário*. Ministério da Educação e Ciência. bit.ly/41KkBPg
- Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil (Ed.) (2022). *Serviço Regional de Proteção Civil, IP-RAM*. <https://srs-madeira.pai.pt/protecao-civil>
- Sejati, P.M., Budiningsih, C.A. & Pujianto (2019). Multimedia in Disaster Risk Reduction. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233, 1-8. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012090>
- Selby, D. & Kagawa, F. (2012). *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. UNESCO & UNICEF. bit.ly/4052LoT
- Serviço Regional de Proteção Civil (Ed.) (2022). Sensibilização. <https://www.procivmadeira.pt/pt/formacao/sensibilizacao-2.html>
- Shaw, R. (2012). Overview of Community-Based Disaster Risk Reduction. In R. Shaw (Ed.), *Community, Environment and Disaster Risk Management – Community-Based Disaster Risk Reduction*. (pp. 3-17). Emerald Group Publishing Limited.
- Shaw, R., Tackeuchi, Y., Krishnamurthy, R., Pereira, J.J. & Mallick, F. (2012). Universities and Community-Based Disaster Risk Reduction. In R. Shaw (Ed.), *Community, Environment and Disaster Risk Management – Community-Based Disaster Risk Reduction*. (pp. 55-87). Emerald Group Publishing Limited.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1), 3-10. https://www.itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05.pdf
- Silva, A.N. (2020). *Contributo para a Definição da Estrutura Organizacional da Proteção Civil em Portugal* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade Lusófona do Porto.
- Silva, T.T. (1999). *Documentos de identidade - Uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica Editora.

- Smith, M.K. (2001). *What is non-formal education?* The encyclopaedia of informal education. <https://infed.org/mobi/what-is-non-formal-education/>
- Soares, L. & Pacheco, E. (2021). Educação para uma ‘sociedade de risco’: ensinar e aprender a (con)viver com os perigos e desastres. In A. Nunes, A. Amaro, A. Vieira, F. V. Castro & F. Félix (Eds.), *Geografia, Riscos e Proteção Civil. Homenagem ao Professor Doutor Luciano Lourenço*. (pp. 553-571). RISCOS. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.) (2020). *Carta Ética*. <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Sousa, J.M. (2003). *A Dimensão Política do Currículo* [Lição de Provas de Agregação não publicada]. Universidade da Madeira.
- Sousa, J.M. (2012). Currículo-como-vida. In M. Paraíso, R. Vilela & S. Sales (Eds.), *Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica*. (pp. 13-24). Editora CRV.
- Sousa, J.M. (2016). Repensar o Currículo como emancipador. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 111-120. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4969>
- Sousa, J.M. (2017). Educação e Democracia: Utopia por realizar? In C. Fino & J.M. Sousa, J. (Eds.), *(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey* (pp. 07-20). CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/1959>
- Sousa, J.M. (2018). Currículo e Cidadania. In Rodrigues, L. & Fraga, N. (Eds.), *Europa, Educação, Cidadania* (pp. 87-96). CIE-UMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/2738>
- Sousa, J.M. (2020). Admirável Mundo Pós-moderno: que futuro para a educação? *Revista Cocar*, Edição especial nº 8, 333-346. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3062>
- Sousa, J.M. (2022a). A dimensão Política do Currículo. In J.M. Sousa & L. Rodrigues (Eds.), *Teorias Críticas e Pós-críticas do Currículo Uma reflexão a duas*. (pp. 18-31). Imprensa Académica.
- Sousa, J.M. (2022b). *O papel da Educação no empoderamento da Pessoa* [Conferência]. XVII Colóquio CIE-UMa Educação e Desenvolvimento Comunitário, Funchal, Portugal.
- Stake, R.E. (2010). *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Artmed® Editora S.A.
- Stevenson, D. (1997) *Information and communications technology in UK schools: An independent inquiry*. Independent ICT in Schools Commission.

- Subarno, A. & Dewi, A.S. (2022). A systematic review of the shape of disaster education. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*, 986, 1-11. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/986/1/012011>
- Talaia, M. & Augusto, A. (2018). Ensino e aprendizagem a partir da análise de uma situação meteorológica de risco máximo. In L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação para a Redução dos Riscos* (pp. 95-109). RISCOS. <https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6>
- Tamilselvan, N., Sivakumar, N. & Sevukan, R. (2012). Information and communications technologies (ICT). *International Journal of Library and Information Science*, 1(1), 15-28. bit.ly/3BvQhxn
- Tavares, V.S. & Melo R.B. (2019). Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital: o que pensam os jovens nativos digitais? *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392019013039>
- Taylor-Gooby, P. & Zinn, J.O. (2006a). *Risk in Social Science*. Oxford University Press.
- Taylor-Gooby, P. & Zinn, J.O. (2006b). Current Directions in Risk Research: New Developments in Psychology and Sociology. *Risk Analysis*, 26(2), 397-411. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6924.2006.00746.x>
- Tierney, K. (2015). Resilience and the neoliberal project: Discourses, critiques, practices and Katrina. *American behavioral scientist*, 59(10), 1327-1342. <https://doi.org/10.1177/0002764215591187>
- Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.D.J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E.A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M.G., Garritty, C., Lewin, S., Godfrey, C.M., Macdonald, M.T., Langlois, E.V., Soares-Weiser, K., Moriarty, J., Clifford, T., Tunçalp, Ö., Straus, S.E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7). <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Twigg, J. (2009). *Characteristics of a Disaster-Resilient Community - A Guidance Note*. Latitude Graphic Design.
- UNESCO (Ed.) (2021). *Planeamento educacional sensível a crises - Práticas e vozes na América Latina*. Gabinete para a América Latina do Instituto Nacional de Planeamento Educacional da UNESCO. bit.ly/49R1Eg7

- UNESCO (Ed.) (2023). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023: Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem?* Global Education Monitoring Report Team. <https://doi.org/10.54676/CUYC7902>
- UNESCO (Ed.) (2024). *UNESCO Global Network of Learning Cities*. Institute for Lifelong Learning. <https://www.uil.unesco.org/en/learning-cities>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (Ed.) (2015). *UNESCO Global Network of Learning Cities - Guiding Documents*. UNESCO. bit.ly/40915gY
- UNESCO & UNICEF (2014). *Towards a Learning Culture of Safety and Resilience. Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School Curriculum*. UNESDOC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229336>
- UniFOA (Ed.) (2021). *Você sabe o que são as novas Tecnologias da Comunicação e Informação?* bit.ly/41Ljv67
- United Nations (Ed.) (2015). *Resolution adopted by the General Assembly on 3 June 2015 - Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*. <https://www.preventionweb.net/files/resolutions/N1516716.pdf>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (Ed.) (2020). *Making Cities Resilient 2030*. <https://mcr2030.undrr.org/>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (Ed.) (2022). *Global Assessment Report on Disaster Risk Reduction 2022 - Contributing Paper: A civil protection of proximity: making a resilient community*. bit.ly/3WeRLDp
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (Ed.) (s.d.a). *Definition: Vulnerability*. <https://www.preventionweb.net/terminology/vulnerability>
- United Nations Office for Disaster Risk Reduction (Ed.) (s.d.b). *Definition: Resilience*. <https://www.preventionweb.net/terminology/resilience>
- Veen, W. & Vrakking, B. (2009). *Homo Zappiens: Educando na era digital*. Artmed. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Livro_Homo_Zappiens_completo.pdf
- Vygotsky, L.S. (1991). *A formação social da mente*. Fontes Editora Lda.
- Walker, J. & Cooper, M. (2011). Genealogies of resilience: From systems ecology to the political economy of crisis adaptation. *Security Dialogue*, 42(2), 143-160. <https://doi.org/10.1177/0967010611399616>
- Walpole, E.H., Loerzel, J. & Dillard, M. (2021). *A Review of Community Resilience Frameworks and Assessment Tools: An Annotated Bibliography*. National Institute of Standards and Technology. <https://doi.org/10.6028/NIST.TN.2172>

- Yin, R.K. (2015). *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.
- Yuan, F., Li, M., Liu, R., Zhai, W. & Qi, B. (2021). Social media for enhanced understanding of disaster resilience during Hurricane Florence. *International Journal of Information Management*, 57(2021), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2020.102289>
- Zinn, J.O. (2004). *Literature Review: Sociology and Risk*. Social Contexts and Responses to Risk Network (SCARR). bit.ly/4gDDw2C
- Zinn, J.O. (2006). Recent developments in sociology of risk and uncertainty. *Historical Social Research*, 3(2), 275-286. <https://doi.org/10.12759/hsr.31.2006.2.275-286>
- Zinn, J.O. (2008a). Heading into the unknown: Everyday strategies for managing risk and uncertainty. *Health, risk & society*, 10(5), 439-450. <https://doi.org/10.1080/13698570802380891>
- Zinn, J.O. (2008b). *Social Theories of Risk and Uncertainty: An Introduction*. Blackwell.

Apêndices

Apêndice 1 - Declaração de consentimento informado, esclarecido e livre para participar no estudo

Identificação do Investigador (Doutorando): Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas; Docente do Ensino Superior (Professor Adjunto); Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira.

Supervisora Científica: Professora Doutora Liliana Rodrigues

Título do estudo: Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira

Enquadramento:

Neste novo paradigma de incerteza que vivemos, numa sociedade pós-moderna e globalizada que se tornou mais complexa e mais exposta aos riscos, aumenta a sensação de vulnerabilidade e exacerba o sentimento de insegurança nos cidadãos. A segurança, entendida como um direito fundamental dos cidadãos, deverá ser prioritária na definição de políticas de segurança civil, nomeadamente de proteção civil e de segurança comunitária, atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento social e económico do país. Neste sentido, urge mais e melhor reflexão sobre este direito, não apenas política, mas, sobretudo, científica, ambicionando a tão elementar cultura de segurança e de responsabilidade, individual e coletiva, onde a educação deve assumir um papel basilar na construção de uma cidadania participativa.

Assumindo o desafio de contribuir para esta reflexão, propomos um projeto de investigação no âmbito do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Explicação do estudo:

Este estudo tem por tema a educação para a proteção civil (EpPC) na Região Autónoma da Madeira (RAM). Para esta investigação temos como objetivo geral:

- compreender como é que a educação para a proteção civil está a ser implementada na RAM,

e como objetivos específicos:

1. descrever o contexto político-legal nacional e regional no âmbito da proteção civil e

- da EpPC;
2. clarificar o conceito de EpPC;
 3. identificar o currículo para a EpPC;
 4. descrever as práticas educativas para a proteção civil;
 5. identificar as representações sobre as práticas educativas para a proteção civil;
 6. analisar a relação entre o currículo, as práticas educativas e as representações para a proteção civil;
 7. avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de proteção civil.

O trabalho empírico assenta num estudo de caso (RAM) de natureza qualitativa. Para a recolha de dados optamos pela entrevista gravada, que será complementada com a análise documental. Os dados a recolher são sociodemográficos, como o género, a idade ou a escolaridade, e sobre a opinião quanto às atividades de proteção civil e de educação para a proteção civil desenvolvidas na Região Autónoma da Madeira. A recolha de dados decorrerá nas instalações do organismo onde o participante exerce funções, num único momento com cerca de trinta minutos. Terminada a investigação, os dados serão guardados durante dois anos, após os quais toda a informação obtida será destruída. Os ficheiros informáticos serão eliminados de todos os dispositivos eletrónicos de armazenamento de dados (gravador de áudio e computador) e os físicos serão triturados numa máquina para esse efeito.

Condições e financiamento:

Este estudo não tem financiamento externo. A sua participação neste trabalho é voluntária, e se não quiser participar não terá qualquer tipo de prejuízos. Se decidir participar e mudar de opinião, pode desistir quando quiser. Não irá receber nenhum benefício imediato, no entanto, a informação recolhida é fundamental para os resultados desta investigação. Importa o debate sustentado sobre a educação para a proteção civil, compreendendo o papel da escola na definição e implementação das políticas educacionais para a proteção civil. A sua participação não envolve quaisquer encargos ou despesas da sua parte, com exceção do tempo despendido para a entrevista.

Este estudo está devidamente aprovado pelo Conselho Científico da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira e é supervisionado cientificamente pela Professora Doutora Liliana Rodrigues, como exigido neste tipo de estudos. Tem o parecer positivo da Comissão de Ética da Universidade da Madeira, assim como a declaração do

Encarregado de Proteção de Dados da UMa, da Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia e da Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil.

Anonimato e confidencialidade:

Durante a realização do estudo, serão respeitadas as recomendações constantes da Declaração de Helsínquia, da União Europeia, da Organização Mundial de Saúde, do Regulamento Geral da Proteção de Dados, do Código de Conduta da Universidade da Madeira e restante legislação aplicável, no que se refere a estudos que envolvam seres humanos e dados pessoais, nomeadamente a Lei n.º 58/2019 de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica nacional, do Regulamento Geral de Proteção de

Dados (UE) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados.

Os dados serão recolhidos e analisados de forma confidencial e anónima e usados exclusivamente para o presente estudo. A sua identificação em caso algum será tornada pública. As entrevistas serão anonimizadas com uma letra e um número (E1, E2, En).

Se tiver alguma dúvida sobre os seus direitos como participante nesta investigação pode esclarecer com o investigador presencialmente, aquando do momento da entrevista, antes ou depois da mesma, através do seu correio eletrónico (gmagno@staff.uma.pt).

Por favor, leia com atenção esta informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações.

Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Assinatura de quem pede consentimento:

(Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas)

Declaração de Consentimento do Participante

Eu, _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram e com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Assinatura legível e manuscrita:

Data: ____/____/____

Apêndice 2 - Declaração de consentimento para menores

Eu, _____, declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações que me foram fornecidas pela(s) pessoa(s) que abaixo assina(m). Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar que o menor participe neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito que o menor participe neste estudo e permito a utilização dos seus dados, que de forma voluntária são fornecidos, confiando em que apenas serão utilizados para fins científicos e publicações que delas decorram, com as garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Assinatura:

Grau de parentesco ou tipo de representação:

Assinaturas legível e manuscrita do investigador

(Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas)

Data: ____/____/____

Apêndice 3 - Conceitos que definiram as categorias e subcategorias

Conceitos que definiram as categorias e subcategorias, resultantes de proposições teóricas que fomos desenvolvendo ao longo do enquadramento concetual deste trabalho:

- **Educação:** Processo abrangente, transversal e contínuo de capacitação de um cidadão na sua plenitude, culto, crítico, participativo, consciente dos seus direitos e deveres na sociedade, envolvendo a aquisição, criação e transmissão de conhecimentos, de crenças e valores comuns de liberdade, tolerância e não discriminação, e a promoção de aptidões, atitudes e comportamentos, habilitando-o para pensar criticamente, exercer uma cidadania ativa, resolver problemas e adaptar-se a diferentes situações ao longo da vida (Giroux, 1983; Apple, 2001; Freire, 2001; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020, 2022a);

- **Proteção Civil:** Atividades de prevenção e redução de riscos: coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radioativos, biológicos, químicos ou industriais); associados a fenómenos e ameaças do quotidiano (acidentes de viação, afogamentos, acidentes em parques infantis, abuso de álcool e de substâncias, separação da família, percursos inseguros para as escolas, trabalho e casamento infantil); associados a fenómenos sociais (as migrações, os refugiados, o tráfico de pessoas, os ataques terroristas, as organizações criminosas, o acesso a armas, as manifestações violentas); associados à intolerância e à falta de inclusão e coesão social; e atividades de: preparação da resposta; proteção; socorro a pessoas e bens; recuperação da normalidade em situações de acidente grave ou catástrofe, promovendo a resiliência e a responsabilidade individual e coletiva para uma cultura de PC, pela proteção de cada um e de todos, promotora da segurança comunitária (Amaro, 2020; PCM, 2019; GADRRRES, 2022; 2023; Imperiale & Vanclay, 2021; IEP, 2023; Lei de Bases da PC, 2015; Milěř & Marinič, 2017);

- **Educação para a Proteção Civil:** Capacitar democraticamente para a prevenção e redução de riscos coletivos naturais ou tecnológicos que podem levar a desastres (acidentes graves, grandes catástrofes e calamidades, incêndios florestais, cheias e inundações, sismos, maremotos, furacões, secas e acidentes nucleares, radioativos, biológicos, químicos ou industriais), para a preparação da resposta, da proteção e do socorro a pessoas e bens em situações de acidente grave ou catástrofe, para a recuperação da normalidade, para os fenómenos sociais (as migrações, os refugiados, o

tráfico de pessoas, os ataques terroristas, as organizações criminosas, o acesso a armas, as manifestações violentas) e para os riscos e ameaças do quotidiano (acidentes de viação, afogamentos, acidentes em parques infantis, abuso de álcool e de substâncias, separação da família, percursos inseguros para as escolas, trabalho e casamento infantil), promovendo a resiliência e a responsabilidade individual e coletiva para uma cultura de PC, pela proteção de cada um e de todos, promotora da segurança comunitária (Amaro, 2020; Apple, 2001; PCM, 2019; Freire, 2001; GADRRRES, 2022; 2023; Giroux, 1983; Imperiale & Vanclay, 2021; IEP, 2023; Lei de Bases da PC, 2015; Milěř & Marinič, 2017; Sousa, 2012, 2017, 2018, 2020, 2022a);

- Democratização da EpPC: Promoção de uma sociedade participativa tendo em vista o interesse comum partilhado que lhe confere coesão. Neste sentido, todos são livres e convidados a participar sem barreiras e em igualdade de circunstâncias nos assuntos da vida coletiva, assumindo o Estado essa responsabilidade, através da escola pública (Dewey citado por Sousa, 2017);

- Cidadania: O exercício de direitos e de deveres do cidadão consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (Giroux, 1983; Sousa, 2018);

- Autodeterminação: A capacidade e direito de um indivíduo para tomar decisões autónomas e sustentadas sobre a própria vida, sem coerção ou influência indevida de terceiros. Envolve a liberdade de definir e perseguir os seus próprios objetivos, valores e interesses, respeitando os direitos dos outros e as leis da sociedade em que vive (Deci & Ryan, 2000, 2008);

- Política de EpPC: A Capacidade dos indivíduos, influenciar e participar ativamente nas decisões que afetam a sua própria educação, numa abordagem promotora de um ambiente onde todos são encorajados a definir e concretizar os seus próprios objetivos educacionais, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para a vida, como a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico (Deci & Ryan, 2000, 2008);

- Escola dinamizadora da política de EpPC: Escola promotora da participação ativa da comunidade escolar nas decisões sobre a EpPC e da colaboração entre investigadores e membros da comunidade escolar e local para se criar um espaço de diálogo e desenvolver a investigação colaborativa, permitindo o desenvolvimento de capacidades locais para a PC e o fomento de ações realizadas pelas comunidades que sejam convertidas em políticas de EpPC (Iwama et al, 2023; Lourenço & Amaro, 2018);

- Educação transformadora da sociedade: Educação que questiona sobre o que nos é imposto, educação como intervenção, como investigação, como cidadania ativa que mobiliza para o empoderamento das comunidades, como desenvolvimento comunitário, educação que parte de cada um para o todo (Rodrigues, 2023, pp. 29-30);

- Currículo em EpPC: Conjunto organizado de experiências de aprendizagem planeadas e estruturadas, geralmente desenvolvido por instituições de ensino, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos, orientados para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo. Este deverá ser dinâmico e adaptado às necessidades dos alunos, às exigências da sociedade, às mudanças no contexto local e global (contemporaneidade, globalização [económica, política, social e cultural] e pós-modernidade) e aos resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo. Neste sentido, será uma ferramenta fundamental para o sucesso do processo educativo e efetiva aprendizagem dos alunos (Apple, 2001; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022);

- Práticas educativas para a PC: Atividades com intencionalidade pedagógica e devidamente planeadas e estruturadas, com os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem, e orientadas para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo (Apple, 2001; Coombs et al., 1974; Giroux, 1983; Silva, 1999; Sousa & Rodrigues 2022);

- Simulacro/simulação: Situação (contexto - lugar e tempo) criada para proporcionar a um grupo de pessoas a experiência da representação de um fenómeno real, com o objetivo de praticarem, aprenderem, avaliarem ou entenderem sistemas ou ações humanas, ou seja, é uma estratégia ativa pedagógica que promove a aprendizagem significativa nos estudantes e pode atingir o seu expoente máximo se for vivenciada como legítima, autêntica e realista (Geng et al., 2020; Kaneko & Lopes, 2019; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014). Deste modo, a simulação proporciona experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas nos estudantes, permitindo-lhes o treino de procedimentos em diferentes áreas, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de avaliação e de decisão (Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014), nomeadamente no âmbito da PC;

- Autonomia da escola: Liberdade reconhecida e delegada pelo Estado (Ministério da Educação), para a escola aprovar a sua estratégia de educação para a cidadania, valor

do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Despacho n.º 6478/2017) onde se enquadra a educação para o risco, ou seja, para a PC (Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 55/2018);

- Parceria escola comunidade na EpPC: Estabelecimento de cooperação entre a comunidade escolar e a comunidade onde a escola está inserida (localidade, freguesia, município), com uma abordagem baseada na escola segura e numa perspetiva de educação holística (GADRRRES, 2022, 2023; PCM, 2021; UNESCO & UNICEF, 2014);

- Educação formal para a PC: Sistema educacional hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, que vai da escola primária até a universidade e inclui, além de estudos académicos gerais, uma variedade de programas especializados e instituições de treino técnico e profissional a tempo integral (Combs et al., 1974);

- Educação não formal para a PC: Qualquer atividade educacional organizada fora do sistema formal estabelecido, seja um evento isolado ou integrado num programa mais amplo, com intencionalidade pedagógica (Combs et al., 1974);

- Aprendizagem ao longo da vida/permanente: “Construção contínua de cada pessoa, na totalidade do seu ser, do seu saber e das suas capacidades (...) estratégia de pedagogia crítica e inovadora orientada para a construção de sociedades mais democráticas (...) como proposta de educação problematizadora.” (APCEP, 2021, p. 1);

- **Cultura de Proteção Civil (Segurança)**: Conjunto de crenças, valores e normas sobre PC, partilhados pelos membros da comunidade e transmitidos através de processos de interação social, promovendo, deste modo, a segurança comunitária (Evaristo et al, 2007). Neste conceito de cultura, arrogamos a dimensão mais ampla onde todos os indivíduos são produtores de cultura (conjunto de significados e valores das comunidades) e a dimensão instrumental para o desenvolvimento político e social;

- Conselho de segurança escolar: Grupo formalmente constituído com o objetivo de promover e garantir a segurança no ambiente escolar. É responsável por identificar e avaliar riscos, desenvolver e implementar políticas e procedimentos de segurança, e coordenar ações preventivas e de resposta a emergências. O foco do conselho é proteger a comunidade escolar (estudantes, professores, funcionários e visitantes), bem como assegurar a integridade física e psicológica de todos os envolvidos no ambiente escolar. Os membros do conselho de segurança escolar podem incluir representantes da administração escolar, professores, pais, alunos, membros da comunidade, e, em alguns casos, representantes de forças de segurança pública, como a polícia ou os bombeiros

(Decreto-Lei n.º 220/2008; Decreto Legislativo Regional n.º 11/2010; Portaria n.º 1532/2008; Portaria n.º 29/2013);

- Plano de segurança escolar: Sistematização de um conjunto medidas de autoproteção (organização e procedimentos), destinadas a diminuir a probabilidade de ocorrência de acidentes e limitar as suas consequências, caso ocorram, evitando a perda de vidas humanas ou de bens, a diminuição da capacidade de resposta do estabelecimento de ensino e possíveis traumas resultantes de uma situação de emergência, gerindo, de forma otimizada, os recursos disponíveis (Decreto-Lei n.º 220/2008; Decreto Legislativo Regional n.º 11/2010; Portaria n.º 1532/2008; Portaria n.º 29/2013);

- Princípio da Subsidiariedade: “As comunidades ou estruturas superiores não deverão prosseguir atribuições ou competências que as comunidades ou estruturas mais pequenas logrem cumprir de forma igual ou mais eficiente.” (Artigo 6.º da Constituição da República Portuguesa);

- Sentimento de apropriação: Conscientização do próprio sobre a interiorização do conhecimento, passando a ser do seu domínio, que é capaz de utilizar de forma independente em contextos reais (Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Vygotsky, 1991);

- Bem-estar individual e coletivo: Resultado da cultura de PC promovida através da EpPC (GADRRRES, 2022, 2023; PCM, 2021; UNESCO & UNICEF, 2014);

- Gestão do risco: O conceito e a prática de reduzir os riscos de desastres através de esforços sistemáticos para analisar e gerir os fatores causais dos desastres, incluindo a redução da exposição aos perigos, a diminuição da vulnerabilidade das pessoas e bens, a gestão criteriosa do solo e do ambiente e a melhoria da preparação para eventos adversos (Tradução livre do autor da citação da UNDRR, 2009 referida pela UNESCO & UNICEF, 2014, p. 19);

- Preparação: Atividades desenvolvidas para proteger a população contra as potenciais consequências de um desastre e não para evitar que este ocorra. A preparação diz respeito a agir antecipadamente em relação ao futuro incerto de uma maneira específica, minimizando os efeitos de um evento disruptivo. As características incontroláveis dos potenciais eventos catastróficos criaram uma política de estado de prontidão contínua, ou seja, de todos estarem preparados para atuar (Anderson, 2010; Aradau, 2010; Lakoff, 2005);

- Resiliência: A capacidade das crianças e jovens, dos agregados familiares, das comunidades e dos sistemas para antecipar, prevenir, resistir, adaptar-se e recuperar

(enfrentar e reagir) de tensões e choques (situações adversas) que prejudicam o gozo pleno e equitativo dos direitos humanos (Tradução livre do autor de GADRRRES, 2022, p. 24);

- **Investigação e inovação:** Desenvolvimento e implementação de projetos de investigação e inovação no âmbito da RRD, nomeadamente na EpPC (GADRRRES, 2022, 2023; Shaw et al., 2012; UNESCO & UNICEF, 2014);

- Projetos: Atividade ou conjunto de atividades de investigação sobre estratégias de gestão dos riscos de desastres, nomeadamente de EpPC, específicas, eficazes, adaptáveis e que evoluam com base em evidência científica (GADRRRES, 2022, 2023; Shaw et al., 2012; UNESCO & UNICEF, 2014);

- Parcerias: Cooperação entre a escola, a academia e/ou centros de investigação e a comunidade nos projetos de investigação sobre RRD, nomeadamente sobre EpPC (GADRRRES, 2022, 2023; Shaw et al., 2012; UNESCO & UNICEF, 2014).

Apêndice 4 - Guiões das entrevistas

4.1. Guião da entrevista aos informantes com responsabilidade executiva na Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRES1 e DREC1).

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC;
	- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;	- Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista;	- Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação;

	- Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	- Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) habilitações académicas; d) tempo de serviço; e) cargo atual; f) anos de exercício no cargo atual; g) área geográfica onde reside; h) formação em proteção civil.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.

Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Podemos afirmar que existe uma política regional de EpPC? 2. Todas as escolas têm um conselho de segurança escolar e respetivo plano de segurança? 3. Em que medida foi operacionalizado	- Após a primeira questão, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo; - As perguntadas serão adaptadas ao respetivo entrevistado (secretário ou diretor), no entanto, a essência é a mesma; - Clarifica a visão política do entrevistado sobre as medidas regionais de EpPC; - Clarifica a existência e funcionamento do conselho de segurança escolar; - Indica se o entrevistado

		o princípio da subsidiariedade no planeamento das medidas de segurança, nomeadamente de proteção civil, atendendo à realidade geográfica das Escolas?	entende a escola como principal dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC;
	- Clarificar o conceito de EpPC;	4. Como definiria EpPC?	- Indica se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem;
	- Identificar o currículo para a EpPC;	5. Há orientações regionais para o currículo para a EpPC, ou são adotadas as nacionais? Projeto: “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o currículo, situacional (formal, informal, oculto), para a EpPC; - Refere-se à autonomia da escola na gestão do currículo em EpPC;

	- Descrever as práticas educativas para a PC; - Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC;	6. Quais as principais práticas de EpPC que destacaria? 7. Com que regularidade e como é que as escolas fazem os simulacros? 8. Que parcerias a SRE/DRE estabelece para a operacionalização do currículo em EpPC? 9. Que projetos a SRE/DRE desenvolve para a operacionalização do currículo em EpPC? 10. No seu entendimento, faz sentido a aprendizagem ao	- Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC; - Distingue entre os simulacros realizados no espaço escolar e na comunidade; - Indica se o entrevistado identifica a importância da parceria entre as instituições (SRE, DRE, escola) e a comunidade para uma efetiva EpPC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito de aprendizagem ao

		longo da vida no âmbito da EpPC? Justifique. 11. O que entende por cultura de segurança / PC? 12. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão preparados para serem agentes de proteção civil? Justifique. 13. E a restante comunidade escolar, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil? 14. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade individual e coletiva, entende que o atual	longo da vida e se a identificam como pertinente na EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente com o envolvimento proativo da população como agente de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da comunidade como resultado da

		currículo e a forma como é operacionalizado promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da sua comunidade em harmonia com o meio?	cultura de segurança / PC e se concorda que o currículo o promove;
		15. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que o atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado promove nos alunos a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade?	- Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a comunidade e se o currículo a promove;

		16. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, que projetos de investigação ou parcerias com instituições universitárias ou centros de investigação SRE / DRE desenvolve?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, com instituições universitárias ou centros de investigação no sentido de incrementar a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos.
		17. Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma	- Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da

		da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária?	segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer; - Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo; - Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois	

		anos após a defesa da tese.	

4.2. Guião da entrevista ao informante com responsabilidade executiva no Serviço Regional de Proteção Civil (SRPC1).

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista; - Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista; - Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC; - Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir; - Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação

	- Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	em estudos de investigação; - Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) habilitações académicas; d) cargo atual; e) anos de exercício no cargo atual; f) área geográfica onde reside; g) formação em proteção civil.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.
Bloco C Opinião do entrevistado			- Após a primeira questão, as seguintes serão

sobre a PC e a EpPC			colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo;
			- As perguntadas serão adaptadas ao respectivo entrevistado (secretário ou presidente), no entanto, a essência é a mesma.
	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Por favor, fale-nos da política regional de proteção civil.	- Clarifica a visão política do entrevistado sobre as medidas regionais de PC;
		2. Em que medida foi operacionalizado o princípio da subsidiariedade na definição da política de proteção civil?	- Indica se o entrevistado identifica a importância da parceria entre as instituições (SRS, SRPC, escola) e a comunidade para uma efetiva PC, nomeadamente através do desenvolvimento
		3. Que parcerias a SRS / SRPC estabelece para a implementação da	

		política regional de PC?	de projetos comunitários, onde a escola assume o papel principal como dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC em parceria com a comunidade;
	- Clarificar o conceito de EpPC;	4. Que projetos a SRS e PC / SRPC desenvolve para a implementação da política regional de PC?	- Indica se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem;
	- Identificar o currículo para a EpPC;	5. Em que medida as escolas contribuem para a implementação da política regional de PC?	- Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC;
	- Descrever as práticas educativas para a PC;	6. Como definiria EpPC?	- Refere-se ao que o entrevistado
		7. Quais as principais práticas de EpPC a nível regional que destacaria?	
		8. No seu entendimento, faz	

	- Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC; - Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	sentido a aprendizagem ao longo da vida no âmbito da EpPC? Justifique. 9. O que entende por cultura de segurança / PC? 10. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão preparados para serem agentes de proteção civil? Justifique. 11. E a restante população, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil? Justifique. 12. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade	entende ser o conceito de aprendizagem ao longo da vida e se a identificam como pertinente na EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente o envolvimento proativo da população como agente de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-

		individual e coletiva, entende que o atual currículo e a forma como é operacionalizado promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da comunidade em harmonia com o meio? 13. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que o atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado promove nos alunos a adequada resiliência na gestão	estar individual e o da comunidade como resultado da cultura de segurança / PC; - Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente promovendo a harmonia com o meio onde está inserida a comunidade;

		dos riscos junto da sua comunidade?	
		14. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, que projetos de investigação ou parcerias com instituições universitárias ou centros de investigação SRS e PC / SRPC desenvolve?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, com instituições universitárias ou centros de investigação no sentido de incrementar a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos.
		15. Temos o Plano Regional de Emergência de	- Indica se o entrevistado reconhece a PC

		Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária? Justifique.	como uma dimensão da segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer; - Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato;	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo; - Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados	

	- Reiterar a segurança dos dados.	recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	

4.3. Guião da entrevista aos informantes da dimensão municipal (VPCCM; DSMPC e CNLPC)

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC;
	- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;	- Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir; - Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento

	- Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	conteúdo da entrevista; - Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação; - Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) habilitações académicas; d) cargo atual; e) anos de exercício no cargo atual; f) área geográfica onde reside; g) formação em proteção civil.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.

Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Por favor, fale-nos do Serviço Municipal de PC / Núcleo Local de PC. 2. Em que medida foi operacionalizado o princípio da subsidiariedade na definição da política de proteção civil?	- Após a primeira questão, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo; - As perguntas serão adaptadas ao respetivo entrevistado (vereador ou coordenador), no entanto, a essência é a mesma. - Clarifica a visão política do entrevistado sobre as medidas regionais e locais de PC; - Indica se o entrevistado identifica a importância da parceria entre as instituições (CM, SRS, SRPC, escola) e a

		3. Que parcerias a CM / Núcleo Local de PC estabelece para a operacionalização do serviço municipal de PC? 4. Que projetos a CM / Núcleo Local de PC desenvolve para a operacionalização do serviço municipal de PC? 5. Em que medida as escolas contribuem para a operacionalização do serviço municipal de PC / promoção da PC local?	comunidade para uma efetiva PC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários, onde a escola assume o papel principal como dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC em parceria com a comunidade;
	- Clarificar o conceito de EpPC; - Identificar o currículo para a EpPC;	6. Como definiria EpPC?	- Indica se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no

	- Descrever as práticas educativas para a PC; - Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC; - Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	7. Quais as principais práticas de EpPC a nível municipal / local que destacaria? 8. No seu entendimento, faz sentido a aprendizagem ao longo da vida no âmbito da EpPC? Justifique. 9. O que entende por cultura de segurança / PC? 10. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão preparados para serem agentes de	processo de aprendizagem; - Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito de aprendizagem ao longo da vida e se a identificam como pertinente na EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de

		proteção civil? Justifique. 11. E a restante população, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil? Justifique. 12. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade individual e coletiva, entende que o atual currículo e a forma como é operacionalizado promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da comunidade em harmonia com o meio? 13. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória,	segurança / PC, nomeadamente o envolvimento proativo da população como agente de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da comunidade como resultado da cultura de segurança / PC; - Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da

		nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que o atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado promove nos alunos a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade? 14. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, que projetos de investigação ou parcerias com instituições universitárias ou centros de investigação CM / NLPC desenvolve?	cultura de segurança / PC, nomeadamente promovendo a harmonia com o meio onde está inserida a comunidade; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, com instituições universitárias ou centros de

		investigação no sentido de incrementar a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos. 15. Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária? Justifique.	- Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida

Bloco E Agradecimentos	- Agradecer;	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo;	que possa persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.
	- Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	- Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	

4.4. Guião da entrevista aos professores

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC;

	- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista; - Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista; - Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir; - Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação; - Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género;	- Importante para ficarmos a conhecer alguns

		b) idade; c) habilitações acadêmicas; d) tempo de serviço; e) cargo atual; f) anos de exercício no cargo atual; g) área geográfica onde reside; h) formação em proteção civil.	dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.
Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Podemos afirmar que existe uma política regional de EpPC? 2. A escola tem um conselho de segurança escolar e respetivo plano de segurança? 3. Em que medida foi operacionalizado	- Após a primeira questão, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo; - Clarifica a existência e funcionamento do conselho de segurança escolar; - Indica se o entrevistado

		o princípio da subsidiariedade no planeamento das medidas de segurança, nomeadamente de proteção civil, atendendo à realidade geográfica da Escola?	entende a escola como principal dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC;
	- Clarificar o conceito de EpPC;	4. Como definiria EpPC?	- Indica se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem;
	- Identificar o currículo para a EpPC;	5. No âmbito da autonomia da escola na gestão do currículo, é a escola que define o currículo em EpPC	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o currículo, situacional (formal, informal, oculto), para a EpPC;
		6. Quais são os temas e as aprendizagens a desenvolver em cada	- Refere-se à autonomia da

		ciclo e ano de escolaridade (pode ser através de documentação)?	escola na gestão do currículo em EpPC;
		7. Como organizam o trabalho para a operacionalização do currículo em EpPC?	- Esclarece sobre a estratégia e organização da implementação do currículo para a EpPC (disciplina autónoma, prática de coadjuvação, no âmbito de uma disciplina; funcionamento em justaposição com outra disciplina; abordagem, no âmbito das diferentes disciplinas da matriz, dos temas e projetos, sob coordenação de um dos professores da turma ou grupo de alunos);
	- Descrever as práticas educativas para a PC;	8. Que práticas educativas a escola implementa para a	- Refere-se ao que o entrevistado entende por

	- Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC;	operacionalização do currículo em EpPC? 8.1. Entende que estas práticas são adequadas e suficientes? 8.2. Como avaliam os resultados da aprendizagem? 9. Que dificuldades identifica na operacionalização do currículo em EpPC? 10. Que parcerias a escola estabelece para a operacionalização do currículo para a EpPC? 11. Que projetos a escola desenvolve para a operacionalização do currículo para a EpPC?	práticas educativas para a PC; - Indica se o entrevistado identifica a importância da parceria entre as instituições (SRE, DRE, escola) e a comunidade para uma efetiva EpPC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários;

	- Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	12. No seu entendimento, faz sentido a aprendizagem ao longo da vida no âmbito da EpPC? Justifique. 13. O que entende por cultura de segurança / PC? 14. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão preparados para serem agentes de proteção civil? Justifique. 15. E a restante comunidade escolar, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito de aprendizagem ao longo da vida e se a identificam como pertinente na EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente o seu envolvimento proativo como agentes de PC;

		16. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade individual e coletiva, entende que o atual currículo e a forma como é operacionalizado promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da sua comunidade em harmonia com o meio? Justifique.	- Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da sua comunidade como resultado da cultura de segurança / PC;
		17. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que o atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado	- Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a sua comunidade;

		promove nos alunos a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade? Justifique. 18. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, que projetos de investigação ou parcerias com instituições universitárias ou centros de investigação SRE desenvolve?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, com instituições universitárias ou centros de investigação no sentido de incrementar a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos;

		19. Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária? Justifique.	- Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer;	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo;	

	- Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	- Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	

4.4.1. Guião da segunda entrevista ao aplicador de conteúdos

1. Caraterização da Escola Básica e Secundária e da Comunidade Escolar Envolvida no Projeto “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”, no ano letivo de 2023-2024.

1.1. Quantos alunos estão abrangidos pelo projeto “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”? _____ alunos.

1.2. Todos os alunos elegíveis para participar no projeto, em todos os anos letivos, participam nas atividades pedagógicas desenvolvidas neste âmbito? Sim ____ Não ____

1.2.1. Se não, como é que se tem procedido?

1.3. Neste ano letivo (2023-2024) quais as atividades pedagógicas que já foram desenvolvidas no âmbito do projeto?

1.4. Preveem desenvolver mais alguma atividade até final do ano letivo?

Sim ____ Não ____

1.4.1. Se sim, que atividades são e quais os anos a envolver?

1.5. O Clube da Segurança da Escola é constituído por quem?

1.5.1. Atualmente desenvolve alguma atividade? Sim _____ Não _____

1.5.1.1. Se sim, que atividades são e quem está envolvido?

2. Para além do Delegado de Segurança e do Aplicador dos Conteúdos há mais algum(a) professor(a) envolvido(a) nas atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”? Sim _____ Não _____

2.1. Se sim, quantos, de que áreas disciplinares e como contribuem com o projeto?

2.2. Têm formação no âmbito da Proteção Civil? Sim _____ Não _____

2.3. Se sim, que formação é que é e por quem foi ministrada?

3. Algum colaborador não docente está envolvido nas atividades pedagógicas desenvolvidas no âmbito do projeto “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”?

Sim _____ Não _____

3.1. Se sim, descreva como.

4. Quem pertence ao Conselho de Segurança da Escola (professores, alunos, pais, colaboradores, representante da comunidade (CM)...)?

5. Há quantos anos a Escola implementa o projeto “Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos”? _____ anos.

Comentários / Observações:

4.5. Guião da entrevista aos alunos

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC; - Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir;

	- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista; - Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	- Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista; - Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	- Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação; - Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) ano de escolaridade; d) área geográfica da residência.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.

Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Clarificar o conceito de EpPC;	1. O que achas que é EpPC?	- Após a primeira pergunta, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo; - As perguntas são colocadas e adaptadas ao nível de escolaridade do aluno; - Indica o que o entrevistado entende por EpPC; - Permite esclarecer se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem;

	- Identificar o currículo para a EpPC; - Descrever as práticas educativas para a PC; - Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC;	2. Já tiveste aulas sobre proteção civil? 3. Lembras-te dos conteúdos que deste nas aulas? 4. Quais foram as atividades em que participaste aqui na escola? 5. Para além do(s) professor(es) mais alguém trabalhou contigo esses conteúdos aqui na escola? 6. Para além das atividades na escola, participaste noutras, por exemplo visitas de estudo? 7. Qual a tua opinião sobre as atividades desenvolvidas na escola?	- Permite esclarecer o currículo situacional (formal, informal, oculto), para a EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC; - Permite identificar parcerias entre escola e a comunidade para uma efetiva EpPC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários;

	- Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	8. Falas sobre esses conteúdos fora da sala de aulas, por exemplo no intervalo das aulas (colegas, professores, auxiliares), ou em casa (pais, familiares), ou no clube/associação?	- Permite clarificar se o aluno é vetor na transmissão de conhecimento sobre PC;
		9. Para além do que aprendes nas aulas, há outros conteúdos que saibas sobre este assunto que tenhas aprendido fora da escola (pais/família, amigos, TV, internet, ATL, clube...)?	- Permite esclarecer o currículo situacional (formal, informal, oculto), para a EpPC;
		10. Sabes em que componente de formação se enquadram estes conteúdos?	
		11. Achas esses conteúdos e práticas importantes para a	- Permite clarificar a utilidade do currículo no contexto

		tua vida do dia-a-dia? 12. Consegues identificar algum agente de proteção civil? 13. Sabes o que significa cultura de segurança / PC? 14. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, estás convicto de que o	comunitário do aluno; - Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da segurança comunitária; - Permite clarificar se o entrevistado se assume como agente de PC; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente o seu envolvimento

		atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado promove nos alunos uma cultura de proteção civil, nomeadamente incrementando a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade? (Questão a colocar, apenas, aos estudantes a terminar o secundário)	proativo como agentes de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da sua comunidade como resultado da cultura de segurança / PC; - Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a sua comunidade; - Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da

			segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer; - Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo; - Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.

4.6. Guião da entrevista aos encarregados de educação

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista / Questões éticas	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à realização da entrevista;	- Explicação sumária do estudo e dos objetivos da entrevista;	- Será uma entrevista semiestruturada centrada na PC e nas práticas educativas para a PC; - Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir;
	- Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista;	- Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista;	- Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação;
	- Garantir a autorização para	- Pedido de autorização para	- Solicitar a assinatura da

	participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo.	declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) habilitações académicas; d) profissão; e) área geográfica onde reside; f) área geográfica onde trabalha; g) formação em proteção civil.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.
Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Podemos afirmar que existe uma política regional de EpPC?	- Após a primeira questão, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das

		2. Sabe se a escola que o seu educando frequenta tem um conselho de segurança escolar e respetivo plano de segurança? 3. Se sim, sabe em que medida foi operacionalizado o princípio da subsidiariedade no planeamento das medidas de segurança, nomeadamente de proteção civil, atendendo à realidade geográfica da Escola? 4. Sabe se na sua comunidade local existe algum Núcleo Local de PC? 5. Como definiria EpPC?	respostas que vamos obtendo; - Clarifica a existência e o conhecimento sobre funcionamento do conselho de segurança escolar; - Clarifica se o entrevistado entende a escola como principal dinamizadora da das medidas de segurança, envolvendo toda a comunidade escolar em parceria com a comunidade (geográfica) onde está inserida; - Indica se o entrevistado identifica a
	- Clarificar o conceito de EpPC;		

	- Identificar o currículo para a EpPC;	6. No âmbito da autonomia da escola na gestão do currículo, sabe se é a escola que define o currículo em EpPC? 7. Se foi a escola que definiu o currículo, sabe em que medida essa definição envolveu a comunidade escolar, atendeu à realidade geográfica da escola e atendeu à realidade geográfica das residências da comunidade escolar? 8. Conhece o currículo em EpPC para o ano da(o) sua/seu educanda(o)?	democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem; - Clarifica se o entrevistado entende a escola como principal dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC, envolvendo toda a comunidade escolar em parceria com a comunidade (geográfica) onde está inserida; - Esclarece o conhecimento que o entrevistado tem sobre o currículo, situacional

	- Descrever as práticas educativas para a PC; - Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; - Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC; - Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC	9. Conhece as atividades desenvolvidas no contexto escolar para a operacionalização do currículo em EpPC? 9.1. Se sim, entende que estas práticas são adequadas e suficientes? 10. Para além da escola, a(o) sua/seu educanda(o) participa noutras atividades neste âmbito? 11. A(O) sua/seu educanda(o) partilha consigo o que aprendeu na escola sobre esta temática? 12. Sabe em que componente de	(formal, informal, oculto), para a EpPC; - Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC; - Clarifica se existe algum envolvimento efetivo com a comunidade no âmbito de atividades de proteção civil ou de EpPC; - Permite clarificar se o aluno é vetor na transmissão de conhecimento sobre PC;

	promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	formação se enquadram estes conteúdos? 13. Que dificuldades identifica na operacionalização do currículo em EpPC? 14. Sabe quais as parcerias ou projetos que a escola tem ou desenvolve para a operacionalização do currículo em EpPC? 15. O que entende por cultura de segurança / PC? 16. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão	- Clarifica se o entrevistado tem conhecimento sobre a educação para a cidadania; - Indica se o entrevistado tem conhecimento e identifica parcerias entre a escola e a comunidade para uma efetiva EpPC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de cultura de segurança;

		preparados para serem agentes de proteção civil? Justifique. 17. E a restante comunidade escolar, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil? 18. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade individual e coletiva, entende que o atual currículo e a forma como é operacionalizado promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da sua comunidade em harmonia com o meio? Justifique. 19. Atendendo ao perfil dos alunos à	- Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente com o envolvimento proativo do próprio como agentes de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da sua comunidade como resultado da cultura de segurança / PC;

		saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que o atual currículo em EpPC e a forma como é operacionalizado promove nos alunos a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade? Justifique. 20. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, sabe se a escola desenvolve projetos de investigação ou parcerias com instituições	- Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a sua comunidade; - Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado

		universitárias ou centros de investigação? 21. Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária? Justifique.	enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, com instituições universitárias ou centros de investigação no sentido de incrementar a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos; - Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou	- Questionar o entrevistado se pretende colocar	

	com alguma dúvida sobre a entrevista.	questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer; - Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo; - Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	persistir, mesmo depois da entrevista, através dos contactos disponibilizados.

4.7. Guião da entrevista aos peritos académicos e investigadores

Nota: serão garantidos o anonimato e a confidencialidade dos dados.

A participação é voluntária e a qualquer momento pode desistir.

Blocos	Objetivos	Tópicos / Formulário de perguntas	Observações
Bloco A Legitimação da	- Informar sobre o âmbito do trabalho que conduziu à	- Explicação sumária do estudo e dos	- Será uma entrevista semiestruturada

entrevista / Questões éticas	realização da entrevista; - Assegurar a confidencialidade e o anonimato da entrevista; - Garantir a autorização para participar no estudo e a gravação da entrevista; - Motivar o entrevistado.	objetivos da entrevista; - Explicação sobre a confidencialidade e o anonimato do conteúdo da entrevista; - Pedido de autorização para participar no estudo e gravar a entrevista; - Explicação sobre a importância da opinião do entrevistado para a	centrada na PC e nas práticas educativas para a PC; - Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir; - Ler (ou facultar documento para o entrevistado ler) o consentimento informado, esclarecido e livre para participação em estudos de investigação; - Solicitar a assinatura da declaração de consentimento do participante; - Elucidar o entrevistado quanto à sua situação de informante privilegiado no

		concretização dos objetivos do estudo.	âmbito da PC e EpPC.
Bloco B Caracterização do entrevistado	- Caracterizar o entrevistado.	- Apresentação do entrevistado: a) género; b) idade; c) habilitações académicas; d) cargo atual; e) anos de exercício no cargo atual; f) área geográfica onde reside; g) formação em proteção civil.	- Importante para ficarmos a conhecer alguns dados sociodemográficos do entrevistado e melhor caracterizarmos os nossos informantes.
Bloco C Opinião do entrevistado sobre a PC e a EpPC	- Descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC;	1. Podemos afirmar que existe uma política regional de EpPC? 2. Se sim, sabe em que medida foi	- Após a primeira questão, as seguintes serão colocadas, se necessário, dependendo das respostas que vamos obtendo; - Clarifica a visão política do entrevistado sobre as medidas regionais de EpPC; - Indica se o entrevistado tem

		operacionalizado o princípio da subsidiariedade no seu planeamento, atendendo à realidade geográfica das Escolas?	conhecimento ou concorda que a escola deve ser a principal dinamizadora da política educacional, nomeadamente na EpPC;
	- Clarificar o conceito de EpPC;	3. Como definiria EpPC?	- Indica se o entrevistado identifica a democratização, a cidadania e a autodeterminação como dimensão da educação no processo de aprendizagem;
	- Identificar o currículo para a EpPC;	4. Conhece alguma das práticas educativas que as escolas estão a implementar para operacionalizar o currículo em EpPC?	- Refere-se ao que o entrevistado entende por práticas educativas para a PC;
	- Descrever as práticas educativas para a PC;		
	- Identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC;	5. Entende que essas práticas são adequadas e suficientes?	- Refere-se à autonomia da escola na gestão

	- Analisar a relação entre o currículo, as representações e as práticas educativas para a PC;		do currículo em EpPC; - Indica se o entrevistado identifica a importância da parceria entre as instituições (SRE, DRE, escola) e a comunidade para uma efetiva EpPC, nomeadamente através do desenvolvimento de projetos comunitários;
		6. No seu entendimento, faz sentido a aprendizagem ao longo da vida no âmbito da EpPC? Justifique.	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito de aprendizagem ao longo da vida e se a identificam como pertinente na EpPC;
	- Avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC.	7. O que entende por cultura de segurança / PC?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico

		8. As nossas crianças e jovens sentem-se e estão preparados para serem agentes de proteção civil? Justifique. 9. E a restante população, sente-se e está preparada para ser agente de proteção civil? 10. Atendendo a que a EpPC evoca à responsabilidade individual e coletiva, entende que a atual política de EpPC promove a cidadania ativa da comunidade escolar, nomeadamente incrementando o bem-estar individual e o da sua comunidade em harmonia com o meio?	de cultura de segurança; - Indica se o entrevistado reconhece que as ações pedagógicas promovem uma cultura de segurança / PC, nomeadamente o envolvimento proativo da população como agente de PC; - Indica se o entrevistado reconhece o bem-estar individual e o da sua comunidade como resultado da cultura de segurança / PC e se concorda que a EpPC o promove;

		11. Atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, nomeadamente quanto ao valor cidadania e participação, está convicto de que a atual política de EpPC promove nos alunos a adequada resiliência na gestão dos riscos junto da sua comunidade?	- Indica se o entrevistado reconhece a gestão do risco como resultado da cultura de segurança / PC, nomeadamente vivendo em harmonia com o meio onde está inserida a sua comunidade e se a EpPC a promove;
		12. Atendendo à tão ambicionada mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos, através da investigação e inovação, concorda que a EpPC na RAM é fundamentada em evidência científica e promove a inovação nas suas práticas?	- Refere-se ao que o entrevistado entende ser o conceito genérico de investigação e inovação em PC e EpPC; - Indica se o entrevistado enumera alguma parceria ou projeto, no âmbito da investigação e inovação, que fundamente a

		13. Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira (2022) e os Planos Municipais e Locais de Emergência de Proteção Civil, faz sentido falarmos de um Plano (Regional, Municipal e Local) de Proteção Civil ou de Segurança Comunitária?	atual política de EpPC na RAM, nomeadamente o currículo. - Indica se o entrevistado reconhece a PC como uma dimensão da segurança comunitária.
Bloco D Questões finais	- Verificar se o entrevistado ficou com alguma dúvida sobre a entrevista.	- Questionar o entrevistado se pretende colocar questões ou necessita de algum esclarecimento adicional.	- Demonstrar disponibilidade para esclarecer qualquer dúvida que possa persistir, mesmo depois da entrevista, através
Bloco E Agradecimentos	- Agradecer;	- Agradecimento, reiterando a importância da opinião do	

	- Reiterar a garantia de confidencialidade e anonimato; - Reiterar a segurança dos dados.	entrevistado para a concretização dos objetivos do estudo; - Relembrar ao entrevistado a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, bem como a destruição dos mesmos dois anos após a defesa da tese.	dos contactos disponibilizados.

Apêndice 5 – Transcrições das entrevistas

5.1. Transcrições das entrevistas aos informantes da dimensão regional

Transcrição da entrevista ao SRES1 (21-11-2023 – 21m 03s)

- Género: Masculino;
- Idade: 55 anos;
- Habilitações académicas: Mestrado;
- Tempo de serviço: 34 anos (professor educação física);
- Anos em exercício no cargo atual: 8 anos;
- Área onde reside: (Calheta) diferente da de onde trabalha (Funchal);
- Formação sobre PC: Nunca teve formação sobre PC.

Investigador: Pronto, a partir deste momento, vamos... pronto, então, atendendo a este âmbito que estamos a conversar, que é efetivamente a educação para a produção civil, todas as escolas na região têm efetivamente a comissão do risco e os planos de segurança devidamente estruturados.

SRES1: Todas as escolas.

Investigador: Incluindo as privadas?

SRES1: Também as privadas.

Investigador: E nesse plano, as escolas têm alguma autonomia para (pausa)... Eles próprios fazer o plano ou há uma matriz superior que as escolas adotam ou elas são envolvidas...

SRES1: Os planos são coordenados por um elemento aqui do gabinete. E há um conjunto de referenciais que têm de cumprir, que são definidos pela proteção civil. Portanto, cabe às escolas providenciar, digamos assim, esses requisitos de forma a cumprir o mínimo para ter uma validação dos seus planos de segurança.

Investigador: E as escolas, nesses planos, atendem... Por exemplo, uma escola (...), estava aqui a olhar o mapa, temos uma escola aqui (...). Mas imaginemos, a criança, o jovem pode viver (...) até inclusive fora. Nesses planos, eles atendem também ao (pausa)... Ok, há o plano é para, num momento de uma emergência, na escola, eles (pausa)...

SRES1: Saberem os comportamentos a adotar.

Investigador: Exatamente. Mas há aqui alguma preocupação ou alguma relação com o contexto de residência da comunidade escolar ou, naquele momento, é só o socorro ou o comportamento no momento e depois, através das aulas que eles vão ter, aí podem abordar.

SRES1: Também não (pausa)... Não tenho exatamente essa informação muito precisa. Mas sei que nós abordamos o risco, em função também das circunstâncias. Há zonas que são sujeitas a aluviões, zonas que são mais sujeitas a derrocadas. Não sei se existe esse cuidado, essa preocupação de dar uma informação mais circunstancial ou circunscrita, digamos assim, ou se faz parte de toda... Mas essas questões são abordadas, de forma muito objetiva, por toda a formação nesta área.

Investigador: Ou seja, pode-se afirmar que realmente existe uma política regional de educação para a proteção civil.

SRES1: Isso, sem dúvida nenhuma.

Investigador: E aqui, nesta política, não só a Secretaria da Educação, mas parceria, sobretudo, da Secretaria da Educação, com contributos?

SRES1: Nós diríamos que este projeto tem uma parceria muito forte da Secretaria Regional da Segurança Civil, normalmente através da proteção civil, que é quem coordena, digamos assim, todos os planos de segurança.

Investigador: Ok, então é que a proteção civil, para além de contribuir, também tem um papel ativo mesmo nas escolas, na educação. Fazer lá, tipo, ações?

SRES1: Sim, ações. Mesmo os planos de segurança de cada escola são aplicados e validados pela própria proteção civil. E o nosso projeto é, na verdade, em parceria com a proteção civil.

Investigador: E, claro, estamos a falar do projeto de educação para a segurança e prevenção de riscos, certo? É isso? Ou seja, podemos entender, então, que isto aqui é o currículo? Não?

SRES1: Este é um projeto, tal como nós temos um conjunto de outros projetos que assentam num programa para a cidadania. Nós entendemos que o conhecimento que é necessário para os nossos alunos, enquanto cidadãos, para a adoção dos comportamentos mais adequados em determinadas circunstâncias, é um conhecimento que faz parte daquilo que é o nosso desempenho enquanto cidadãos. Não é um projeto regular, é um projeto que se enquadra no âmbito da promoção da cidadania.

Investigador: Ou seja, efetivamente, não temos um currículo...

SRES1: Temos um programa, não temos um currículo.

Investigador: Por exemplo, eu estava na dúvida...

SRES1: Até porque nós, a Madeira, não temos competência... não regionaliza o currículo.

Investigador: Era essa já a questão. Como no Continente, inclusive, têm, dentro do âmbito da cidadania, efetivamente, têm o referencial para... E ao fim ao cabo tem tudo estruturado em termos de conteúdos, objetivos, poderia ser uma adaptação, mas não. Tem o projeto que, ao fim ao cabo tem essa (pausa)... ok (pausa)... E depois, também, na operacionalização nas escolas, os simulacros são as próprias escolas que definem ou há também aqui um trabalho em rede...

SRES1: Este é um trabalho que normalmente é definido pelas equipas (pausa)... que todas as escolas têm que manter uma atualização, digamos assim, dos conteúdos, onde fazem parte também o simulacro. Portanto, isso faz parte, digamos, de uma *checklist* que tem que ser cumprida por parte da escola.

Investigador: Ou seja, existem várias situações de catástrofe. Todas as escolas, ao final do ano letivo, estou aqui a supor, devem fazer do fogo, devem fazer do sismo... Ou seja, já há algo pré-estabelecido em que depois...

SRES1: há um programa, como, há pouco, não o chamamos de currículo, porque ele não tem um processo avaliativo, mas há um programa definido para os diferentes ciclos de ensino e onde todos os alunos passam por essa formação.

Investigador: Neste caso, vai até ao segundo ciclo, não está coberto por este (pausa)...

SRES1: O terceiro ciclo.

Investigador: Exatamente, pois o secundário não está incluído neste projeto. Segundo parece.

SRES1: Já lhe confirmo.

Investigador: Dessas atividades que são desenvolvidas na escola, algumas devem ser por professores, julgo eu, mas também podem ser complementadas pela proteção civil?

SRES1: Sim. Nós temos uma estrutura... A cadeia de comando está aqui no gabinete do secretário.

Investigador: Certo.

SRES1: Temos uma pessoa que é responsável por esse projeto, que depois articula com os coordenadores de segurança de cada escola. E toda a formação que ocorre, não é só para os alunos, mas também para a comunidade educativa, é sempre em articulação com esta estrutura e com a proteção civil.

Investigador: Da operacionalização do projeto, da sua percepção, acha que vai ficando na essência, ou cá está, na cidadania dos alunos, de efetivamente sentirem que são agentes de proteção civil, ou que podem fazer a diferença? Como é que isto é avaliado? Como é que...?

SRES1: A melhor avaliação que nós temos do projeto é precisamente quando os alunos são colocados em situações reais. E a última situação, infelizmente, que nós tivemos, foi a dos incêndios, onde tivemos que evacuar 2 escolas, e onde quem esteve presente e quem coordenou todo esse processo percebeu que os alunos tinham informação suficiente para que esse processo fosse um processo coordenado, sem histerias, sem pânicos, e foi o resultado, precisamente, de todo o investimento que é realizado na capacitação dos nossos alunos.

Investigador: Para além deste projeto, há outros, ou é sobretudo este projeto, e depois, sei lá, imaginemos a investigação, e se há algum protocolo com a universidade (...), ou com outras, não tem que (pausa)... E falei (...), porque estamos cá, mas pode não ser...

SRES1: Não tenho (pausa)... penso que não, não tenho presente.

Investigador: Como disse e bem, é importante o conhecimento. Acredita que, efetivamente, os nossos estudantes, os nossos alunos, depois também levam essa mensagem aos pais, à família, no seu meio, na sua comunidade?

SRES1: Sim, isso... Também temos dados que confirmam, portanto, como acontece no caso da prevenção rodoviária, como acontece na alimentação saudável, portanto, são os nossos alunos que são o veículo para uma melhor informação das famílias e a adoção de comportamentos mais adequados. E lá está, uma vez mais, em situação real, o *feedback* que nós tivemos de alguns encarregados de educação, aquando do último sismo, que se verificou na região, em que quem estava mais capacitado em termos dos comportamentos a voltar, eram precisamente os alunos das suas aulas.

Investigador: Nessas atividades (pausa)... eu estive a explorar como é o projeto, que tem uma página, inclusive, e tem ali algumas sessões, tem vídeos, para além, tanto que é a tecnologia de informação, para além do PowerPoint, ou de uma sessão dinamizada com isso, e de alguns vídeos que estão também disponíveis, há mais algum tipo de recurso, essas tecnologias, ou sobretudo, aqueles que estão disponíveis ali também na página do projeto.

SRES1: Também nas escolas, claro.

Investigador: Sim, sim. Na escola, depois, também, operacionalizamos melhor. Daquilo que tem vivido, também já há algum tempo, com esta pasta, se a gente perguntar o que é

isto de educação para a população civil (pausa), e já vou (pausa)... a gente utiliza muito o risco, risco, risco, depois quando falamos da educação para a população civil, eu fico com dúvidas, e eu quero realmente, pessoas com experiência, ouvir, para eu também conseguir ter aqui um conceito, de educação para a população civil, vou ser sincero, ou há, e eu não encontro, ou ainda está meio escondido, e eu queria, quero, ouvir dos especialistas, o que é que se entende disto de educação para a população civil? Não é bem, ou não é só, a educação para o risco?

SRES1: Nós temos tido aqui, digamos que (pausa)... uma (pausa)... há uma prevalência do risco, porque também é (pausa)... faz parte do nosso cotidiano, portanto, eu não diria que é uma ameaça permanente, mas, viver numa ilha com as características que a nossa tem, obriga-nos a estar atentos a esses aspetos, porque, de vez em quando, temos fenómenos para os quais é necessário estar atento e, como referi, ter conhecimento para adotar aos melhores comportamentos. Efetivamente, neste momento, confunde-se aí, um pouco, esta formação, ou esta capacitação para o risco com as questões da proteção civil. Embora, existam também outras dimensões onde esta proteção civil é, efetivamente, a proteção para a segurança. Porque eu penso que é mais neste princípio de comportamentos assertivos face a determinados contextos onde, por exemplo, e porque ainda, recentemente, estivemos a abordar essas temáticas, ao nível da prevenção rodoviária, onde também temos a proteção civil como um dos grandes parceiros. Portanto, este projeto assenta, essencialmente, no risco, mas depois há um conjunto de outros processos que dão corpo a essa proteção civil.

Investigador: Nós estamos aqui a falar de estudantes, realmente são um grande alvo, mas depois também temos a comunidade escolar, quer os docentes, funcionários, e aqui, se formos arrastar para as famílias, acha que todos estão, de alguma forma, envolvidos? Não, aquilo é daquele grupo que é o grupo que operacionaliza e tudo bem? Se os pais têm preocupação, ou essa preocupação manifestam na escola?

SRES1: Há aqui uma lógica de envolver todos e toda a comunidade e sentimos que há esse envolvimento por parte de toda a comunidade. Até porque o risco, todos nós, em alguma circunstância, já passamos por uma situação crítica e há, efetivamente, essa envolvimento de toda a comunidade.

Investigador: Já foi respondido, mas, pronto, uma coisa é aquilo que eu entendo, outra coisa é que, efetivamente, pode ser a sua opinião neste sentido. Atendendo ao perfil que se pretende no final da escolaridade obrigatória, até na área da cidadania, entendo, então, que, por exemplo, no caso aqui da nossa região, o projeto que está a ser implementado e

aqui também vamos já, então, um outro projeto que está a contribuir não só para o risco, mas para a educação para a segurança, para proteção civil de uma forma mais lata, entendo que, efetivamente, com estas medidas, os nossos estudantes ainda e depois adultos vão, efetivamente, com esse conhecimento, com esse *know-how*, não só para as suas casas, mas para onde estejam, para o seu dia-a-dia, ou seja, é, efetivamente, uma mais-valia para a comunidade onde estão inseridos.

SRES1: Para a comunidade, seja a comunidade regional onde neste momento estão inseridos, seja para qualquer outra comunidade, isto é um capital, um conjunto de competências que são importantes em qualquer circunstância, em qualquer ponto do planeta onde o indivíduo se encontre, porque a segurança é fundamental para o exercício da nossa cidadania, da nossa atividade, seja ela lúdica, profissional, ou social, portanto, termos esse *know-how*, capacita-nos para desempenhos competentes independentemente da comunidade onde o indivíduo está inserido. Procuro responder, em primeira instância, àquilo que são os desafios que a nossa região enfrenta, mas que em algumas circunstâncias, não são diferentes de outras latitudes.

Investigador: Ou seja, efetivamente, estamos aqui a promover uma cultura de segurança.

SRES1: Sim, sem dúvida.

Investigador: Apesar de ter o risco, mas estamos, ao mesmo tempo, a contribuir.

SRES1: Sim, acima de tudo uma cultura de segurança que permita que o indivíduo possa (pausa)... os comportamentos a adotar perante um sismo, são válidos aqui na região ou no Japão, onde a terra treme quase todos os dias, portanto. Ou num outro sítio qualquer. Portanto, apesar de nós não termos muitas vivências sobre essa matéria, mas deixamos capacitados para, numa situação de risco real, poder adotar, efetivamente, os comportamentos mais adequados, porque existe esse conhecimento.

Investigador: Para não tomar mais tempo, uma última questão. Foi aprovado, agora, o ano passado, o Plano Regional de Emergência e Proteção Civil. Cá está. Também voltado um pouco para os riscos, faz sentido, ou faria sentido falar aqui de um plano regional, local, de um plano para a segurança comunitária, por exemplo. Ou, só olhando para os riscos e depois para o plano de emergência e de proteção civil, por aí, também já está salvaguardada a segurança comunitária ou não sei.

SRES1: Eu penso que, quando nós falamos da prevenção de riscos, estamos a falar de segurança. Provavelmente, há aqui uma ênfase, um acentuar do risco, porque sendo uma área nova, sendo uma preocupação também recente, provavelmente esta funciona um pouco como alerta. Associarmos a segurança a um risco. Não no sentido, ou

provavelmente, como referiu e bem, num sentido mais lato, no entanto, eu penso que os dois aspetos correm paralelamente. Quando estamos a adotar comportamentos que previnem ou que resultam de um determinado risco, estamos a adotar comportamentos seguros. Estamos, portanto, a falar de segurança. É como me referia há pouco, quando estamos a falar da prevenção rodoviária, quando se usa capacete, quando se usa o cinto de segurança, quando não se usa o telefone, estamos a adotar comportamentos que são os mais adequados e que garantem que o processo, neste caso um processo de circulação, ocorra em segurança. Aqui também, sabendo os riscos que nós corremos e que são muitos deles naturais, há maior ênfase nesse risco, mas acima de tudo é uma cultura de segurança que se procura cultivar nos nossos alunos e nas nossas escolas.

Investigador: Não lhe tiro mais tempo, a não ser que tenha alguma dúvida, alguma questão que ache que o possa esclarecer, alguma coisa...

SRES1: Perfeito. Eu vou, em vez de falar com o diretor regional, vou pô-lo em contato com o coordenador do projeto.

Investigador: Obrigado, vou só desligar, como já terminamos a nossa entrevista.

Nota: Declaração proferida após deligado o gravador:

SRES1: Há uma orientação vertical... aqui não há muito espaço para a criatividade, há que seguir as orientações...

Transcrição da entrevista ao DREC1 (24-11-2023 – 47m 15s)

- Género: Masculino;
- Idade: 50 anos;
- Habilitações académicas: Mestrado;
- Tempo de serviço: 20 anos (professor educação física);
- Anos em exercício no cargo atual: 13 anos;
- Área onde reside: (S. Vicente) diferente de onde trabalha (Funchal);
- Teve formação sobre PC.

Investigador: Pronto, acho que podemos começar agora. Todas as escolas da região têm efetivamente o conselho de segurança e o seu plano de segurança aprovado ou em funcionamento?

DREC1: Sim, todas as escolas têm um plano operacional de segurança, são obrigadas por lei a ter as chamadas medidas de autoproteção entregues na Proteção Civil e têm, portanto, um plano de segurança interno para lidar com situações de emergência na escola.

Investigador: Nesse plano ou no planeamento e preparação do plano, as escolas têm algum papel ativo, uma orientação superior, depois cada uma replica ou tem ali espaço para elas adaptarem dentro das suas autonomias e da área geográfica onde se encontram?

DREC1: Bom, a lei foi mudando ao longo dos últimos anos, até 2008 não era obrigatório que as medidas de autoproteção fossem feitas por um técnico especializado, portanto, podiam ser as escolas, com alguma ajuda técnica, a elaborar as medidas de autoproteção. Entretanto a lei, até 2008 no regulamento da Segurança Contra Incêndios, e após, salvo erro, até 2014 (pausa)... foi em 2014 que a lei alterou, em que a execução das medidas de autoproteção tinha que ser realizada por técnicos habilitados. Até mais ou menos 2014 muitas das escolas fizeram comigo as medidas de autoproteção, a partir do momento em que a lei alterou e foi obrigatório que as medidas fossem elaboradas por um técnico, sendo engenheiro ou arquiteto creditados pela ordem, essas escolas tiveram que ou as medidas serem feitas dentro de divisões do governo que tinham esses técnicos habilitados, que não era a secretaria da educação, que não tinha, algumas delas foram feitas na Secretaria Regional dos Equipamento e Infraestruturas, outras tiveram que ser compradas em empresas, portanto, escolas com autonomia financeira compraram empresas, escolas sem autonomia financeira foram compradas através da DRPRI, que é uma divisão da SRE. Portanto, as escolas em ambos os casos tiveram participação no processo na construção dessas medidas de autoproteção, porque essas medidas implicam (pausa)... uma parte tem duas vertentes, digamos assim, tem uma parte relacionada com os equipamentos de segurança da escola, portanto, com a parte física e com os equipamentos, e tem outra relacionada com as equipas, com a parte humana e operacional. Portanto, na parte humana e operacional, porque a outra parte física dos equipamentos é mais técnica, na parte operacional as escolas foram incluídas no processo, porque tinham que saber o que é que se estava a construir, porque isso ia determinar os procedimentos de prevenção e emergência.

Investigador: Mas aí, nessa autonomia, e eles também dentro da lei poderiam opinar ou discutir também outra parte mais estrutural?

DREC1: Não!

Investigador: Ah, ok. Era só como é que vamos pôr em prática, funcionalmente, os seres humanos, as pessoas vão ter que atuar perante esta estrutura.

DREC1: Há uma estrutura designada por lei, há uma quantidade de missões de emergência e quem estivesse a fazer as medidas, fosse eu no caso enquanto a lei permitia ou os técnicos, tiveram reuniões com a escola para alocar as pessoas, aquelas determinadas funções, e estabelecer em conjunto os caminhos de evacuação, os pontos de encontros, alarmes de evacuação e abrigo, toda essa parte operacional.

Investigador: Da sua experiência, antes de começar já disse um pouco isso, se a gente falar no conceito de educação para a Proteção Civil, o que é que acha que seria esse conceito? Que dimensões ou o que é que entenderia por esse conceito?

DREC1: Educação para a Proteção Civil? Diria que é uma das dimensões da Cidadania, com preocupações na área dos riscos e do socorro, principalmente atitudes e comportamentos de prevenção e de emergência relacionados com esses dois temas, com essas duas dimensões da Proteção Civil.

Investigador: Concorda que podemos afirmar que temos uma política regional de educação para a Proteção Civil?

DREC1: Sim, desde 2010, em particular o 20 de fevereiro, com o relatório do Instituto Superior Técnico, e do LREC e dos fóruns intermunicipais feitos para o 20 de fevereiro, foi designado que era necessário haver de forma contínua, permanente e cíclica sensibilização e atividades de sensibilização para a população e particularmente nas escolas. A secretaria da educação apostou... portanto, houve uma medida política de decisão de criar um projeto que nas escolas desenvolvesse essa área, portanto houve uma política de decisão e de estratégia relativamente a esse assunto, houve um projeto criado, houve uma coordenação para esse projeto e houve pessoas designadas em cada escola para desenvolverem esse projeto. Portanto, sim, eu acredito (pausa)... o assunto da cultura da segurança, o desenvolvimento de uma consciência e de uma cultura de segurança, é um assunto completamente vivo hoje em dia nas escolas da região, em diferentes dimensões, seja na dimensão que é obrigatória por lei, das medidas de autoproteção, que tem a ver com o plano interno de segurança da escola, mas a secretaria, além de esse ser o tema fundamental do projeto, juntou mais dois ou três (pausa)... quer dizer, juntou mais oito temas, mas desses oito, três são obrigatórios, são os que a gente chama nucleares, que tem a ver com os riscos naturais, com os riscos tecnológicos e mistos e com os gestos que salvam vidas. E estes três temas, o primeiro dos riscos naturais é da alçada de um dos nossos parceiros, que é a Associação Insular de Geografia, os riscos tecnológicos e mistos

estão sobre a alçada do Serviço Regional de Proteção Civil e os Gestos que Salvam Vidas também dentro do serviço Regional de Proteção Civil, através da emergência médica do SEMER, da EMIR. Portanto, tanto na parte obrigatória legal, como na parte facultativa pedagógica da crescente ou ao que é obrigatório legalmente, eu acho que estamos perfeitamente (pausa)... temos um projeto completo do que se pode considerar a área da Proteção Civil, porque depois foi decidido que para além destes temas, caso houvesse tempo dos delegados de segurança que aplicam o projeto e caso tivesse a ver com o projeto pedagógico da escola, eles podiam ainda abordar alguns outros temas, como por exemplo a segurança alimentar, a segurança rodoviária, na altura tínhamos o *Aedes Aegypti* e, portanto, fizemos uma parceria com o IASAÚDE para também termos alguns meios pedagógicos para sensibilizar acerca do mosquito, assim como do serviço de defesa do consumidor, algumas situações relacionadas com o consumo, o risco do consumo. Mas isto, digamos, já são, todos estes já são temas mais secundários e que já estão naturalmente mais dentro do currículo normal de algumas disciplinas e até de alguns projetos já existentes na DRE. Na área da Proteção Civil, portanto, os riscos naturais e tecnológicos, e os gestos que salvam vidas, são os temas nucleares, foi uma inovação junto com o plano de segurança interno, portanto isto é um bocado como está estruturado o projeto e, portanto, pensando assim, e ainda à pergunta que o Gregório me fez se há uma política e uma estratégia de Proteção Civil nas escolas da Região, sim, eu acho que está perfeitamente definida uma estratégia e uma estratégia com um investimento, porque quem dinamiza isto (pausa)... eu sou o coordenador, organizo formação, dou acompanhamento e faço avaliação, quem dinamiza nas escolas são os docentes com cargo de delegado de segurança, que são dadas horas a esses delegados de segurança para dinamizar tanto a parte das medidas de autoproteção e dos simulacros, como esta parte pedagógica dos riscos naturais e tecnológicos, e dos gestos que salvam vidas, portanto houve também um investimento em termos de política, de estratégia, mas também em termos de dinheiro.

Investigador: Ou seja, aqui temos, algum contributo das entidades que fazem parte da (pausa)...

DREC1: parceiras!

Investigador: Parceiras! Mas na operacionalização são os docentes, os professores das diferentes escolas, que depois colocam em prática, os que estão alocados ao (pausa)...

DREC1: Sim, com uma vantagem de, se eles sentirem que precisam de ajuda, se eles quiserem pedir algum dos nossos parceiros, eles têm recursos pedagógicos para serem

eles a sensibilizar os alunos. Se eles quiserem podem pedir determinadas atividades aos parceiros, para além dos recursos pedagógicos que eles têm e a Associação Insular de Geografia pode ir à escola fazer uma sensibilização particular ou, por exemplo, aos adultos, o Serviço Regional de Proteção Civil pode ir, a Direção do Serviço do Consumidor pode ir, o IASAÚDE pode ir, portanto, eles podem, além de poderem pedir ajuda ao D., que é o coordenador, e ao J. que é o nosso destacado na Proteção Civil, que é o meu braço direito que faz a ponte com a Proteção Civil, também, podem pedir através do site do projeto algumas atividades em que os parceiros vão nas escolas. Portanto, têm o trabalho deles que é mais diretamente com os alunos e podem essas intervenções dos parceiros até mais vezes são com os adultos da escola docentes e não docentes, mas também podem pedir para alunos casos estejam fora dos recursos, das áreas dos recursos que estão feitas para os professores.

Investigador: Ou seja, o alvo é sobretudo os estudantes, alunos, mas também é com toda a comunidade académica?

DREC1: Sim, e se pensarmos no tema um, que é o tema fundamental, que é o tema das medidas de autoproteção, e esse tema um, todos os alunos, todos os docentes e todos os não docentes são sensibilizados pelo delegado de segurança à cerca do que é que é o plano de segurança interno da escola, e são sensibilizados no início de cada ano e têm formação, diferentes escolas, há formação que é pessoa à pessoa, há formação que é por grupo de docência, há formação que é dada logo na reunião inicial do ano, em que se mostra o essencial da parte operacional do plano. Portanto, logo esse tema um todos os anos é dado a toda a comunidade escolar, docentes, não docentes e alunos. Em algumas escolas até fazem passar essa informação aos encarregados da educação, no sentido de que a escola tem um plano, as pessoas estão treinadas, se acontecer algumas coisas estejam descansados, porque eles estão seguros e estão as coisas organizadas e planeadas para gerir situações de emergência na escola.

Investigador: Esse projeto, portanto, vai até o terceiro ciclo e o secundário, bem, pela documentação consultada...

DREC1: Pronto, o que se passa é, o projeto é obrigatório em todas as escolas da Região, desde a pré ao décimo segundo, todos os níveis, públicas e privadas, porquê? Porque assim decorre na lei o tal tema um, que é o tema das medidas de autoproteção. Esse tema não é negociável, esse tema é uma obrigatoriedade em todas as escolas, de todos os tempos. Agora, o tema 2, 3 e 4, riscos naturais, riscos tecnológicos e os gestos que salvam vidas são obrigatórios do primeiro ciclo ao terceiro ciclo, portanto, do primeiro ao 9º ano.

É facultativo na pré, e é facultativo no secundário. Agora, ele e esses temas, dentro do primeiro ano ao nono ano, portanto, em si, eles são obrigatórios dar pelo menos uma vez por ciclo, é a indicação que a gente dá, portanto, todos os alunos do primeiro ciclo ao fim do primeiro ciclo tiveram que ter aulas de riscos naturais, riscos tecnológicos e gestos que salvam vidas, no segundo ciclo, no final do segundo ciclo, naqueles dois anos também e no final do terceiro ciclo, portanto, podemos contar que no final do terceiro ciclo os alunos passaram pelo menos três vezes por sensibilização acerca dos riscos naturais, riscos tecnológicos e gestos que salvam vidas, para além do plano de segurança da escola, que esse é obrigatório em todos os anos.

Investigador: Falou aqui em atividades, as práticas que abordam essas questões na escola, é sobretudo (pausa)....

DREC1: Assentam em recursos pedagógicos como *PowerPoint*, com muitas fotografias, vídeos, vídeo análise, atividades de práticas de, por exemplo, identificação de riscos na zona de residência, no caminho para a escola, elaboração de um plano de emergência, de evacuação da própria casa, portanto, algumas atividades práticas e depois, em complemento, podem ter as tais sensibilizações dos parceiros na escola, e a Proteção Civil tem três atividades que são: o projeto que são os óculos de 3D, um jogo da glória e um jogo UNO em que podem ser requeridos, e a Proteção Civil vai à escola com essas três atividades que, no fundo, têm recursos físicos que não seriam possível ter um em cada escola, porque são coisas onerosas. Então, as escolas têm (pausa)... os delegados de segurança têm *PowerPoint*, têm vídeos, têm fotografias, têm atividades práticas, têm músicas, têm joguinhos feitos para eles estarem autônomos, têm a possibilidade de usufruir de algumas atividades que os parceiros podem complementar o trabalho deles nas escolas.

Investigador: Os óculos 3D são paisagens virtuais, cenários?

DREC1: Sim, portanto, aquilo são cinco jogos da proteção (pausa)... são dez óculos (pausa)... o projeto chama-se gestos, não sei se é gestos que salvam vidas, eu não tenho a certeza, mas o Gregório depois confirma com a Proteção Civil, quando tiver a entrevista com eles. São jogos com cinco temas diferentes, incêndio em casa, incêndio na floresta, *kit* de emergência, segurança em túneis e, falta-me um tema que eu não estou a recordar agora, e eles requerem esses equipamentos, vai uma ou duas pessoas da Proteção Civil à escola e tão lá durante uma manhã a fazer alguns dos jogos com várias turmas, numa perspetiva mais tecnológica e de novos equipamentos de audiovisual e pedagógico.

Investigador: Os simulacros, nas escolas, são as escolas que fazem o seu cronograma, planeio ou há uma orientação e depois implementam de acordo com a orientação, hoje são fogos, amanhã um sismo, ou seja, há um plano estruturado e que todas as escolas devem segui-lo?

DREC1: Sim, há uma calendarização feita pela Secretaria Regional da Educação e Serviço Regional de Proteção civil em consonância com os municípios e com os bombeiros de cada município, em que foi definido um cronograma, uma calendarização para a execução dos simulacros, sendo que nem todas as corporações de Bombeiros têm a capacidade de fazer os simulacros com todas as escolas do seu conselho todos os anos, ou seja, de acordo com a capacidade das associações de bombeiros foi feita uma calendarização, alguns concelhos dividem as escolas em dois ou em três e, portanto, as escolas fazem todos os anos, de dois em dois, ou de três em três anos, os simulacros, com as autoridades. No ano ou nos anos que não fazem com as autoridades, fazem na mesma simulacro, mas a ida dos meios à escola, particularmente dos bombeiros com os equipamentos e com os carros não é efetuada, portanto, eles fazem um exercício, chamado um exercício interno, mas podem convidar observadores. Normalmente eu vou, vai alguém da Proteção Civil, vai alguém da Proteção Civil Municipal, portanto (pausa)... e treina-se uma quantidade de (pausa)... e esses exercícios normalmente são exercícios que vamos alternando entre incêndio, entre evacuação e abrigo, e além destes, anualmente, as escolas da região participam do exercício da escala nacional, que é o 'Terra Treme', que normalmente é feito em outubro ou novembro, num exercício de sismo que a maioria das escolas da região participam.

Investigador: Nessa articulação, onde existe núcleos locais de Proteção Civil, também há envolvimento?

DREC1: Sim, eu penso que as duas escolas que eu tenho conhecimento que têm núcleos locais de Proteção Civil é a (...) e a (...), e nessas duas também há um delegado de segurança, que é um docente com cargo, que já trata o assunto de fundo. Quando vão as pessoas da Câmara responsáveis por esse núcleo, o delegado de segurança articula os seus conteúdos e a sua atuação com os responsáveis da Câmara por esses, às vezes dão as aulas em conjunto, às vezes dão as aulas separadas, articulam-se para os simulacros e eles participam também nas iniciativas uns dos outros.

Investigador: Para além deste projeto (pausa)... isto, ao fim ao cabo, é um projeto grandinho, há outro tipo de algum outro projeto ou é sobretudo este na área da Proteção Civil?

DREC1: Sim, é este, não há mais nenhum, é este o único.

Investigador: E portanto, com este projeto alargado, efetivamente os estudantes, os alunos, nos diferentes ciclos, conseguem então desenvolver a tal cultura de segurança?

DREC1: Sim, portanto, repare, desde a pré ao décimo segundo, eles são confrontados diversas vezes e ciclicamente com situações de simulacro de diferentes níveis, simulacro de sismo, simulacro de evacuação, simulacro de abrigo, assim como de sensibilizações, jogos, atividades, para os riscos naturais, para os riscos tecnológicos e para os gestos que salvam vidas. Dentro dos gestos que salvam vidas estão, principalmente, aprenderem a fazer uma chamada correta para o 112 e saberem a cadeia de sobrevivência, principalmente os três primeiros elos até o segundo ciclo e depois já abordam ligeiramente a desfibrilação, em termos teóricos, ideológica do algoritmo no terceiro ciclo. Mas, portanto, aprendem a fazer chamada para o 112, a identificação dos sintomas, a massagem cardíaca e no terceiro ciclo já abordam ligeiramente os procedimentos da desfibrilação, numa dimensão de sensibilização, não de formação específica na área, porque não se compadece com os objetivos deste tipo de alunos.

Investigador: Têm que ser adultos?

DREC1: Exatamente.

Investigador: Então, eles também são mensageiros ou são elos entre a escola e a sua comunidade, a família?

DREC1: Acreditamos que sim.

Investigador: É porque o projeto está a ser implementado, mas não tem propriamente uma avaliação formal ou não é exigido uma avaliação no final do ciclo ou no final do ano letivo.

DREC1: Repare, nas escolas do segundo e terceiro ciclo, este projeto está incluído dentro da formação pessoal e social, e dentro da formação pessoal e social há um tipo de avaliação que é feita em cada uma das escolas, e dentro da formação pessoal e social há vários projetos que vão a essa formação pessoal e social. Portanto, tem a avaliação que é definida pela escola para essa dimensão da formação pessoal e social, não tem uma avaliação única, tem uma avaliação incluída na formação pessoal e social, que é dada pelo diretor de turma.

Investigador: Ou seja, este projeto foi beber alguma coisa ao referencial (pausa)... a nível nacional, ao referencial para a educação, para a prevenção de riscos ou (pausa)....

DREC1: Repara, o referencial para a educação e prevenção de riscos, salvo erro, surgiu em 2015, e nós temos este projeto desde 2010/2011, portanto, eu acho que também

podemos dizer que a Região, é verdade que impulsionada por uma desgraça, mas nós fomos pioneiros em desenvolver uma área de Proteção Civil, e eu sei que no continente já existia antigamente núcleos de Proteção Civil nas escolas, que eu acho que eram feitos essencialmente a nível camarário do município, mas o referencial da educação para a segurança e para o risco que o Ministério da Educação lançou em 2015 já é posterior ao início do nosso projeto cá, portanto, o que eu lhe posso dizer é que depois de analisar o referencial para a educação para o risco do Ministério da Educação, existem várias pontes em termos de conteúdos, em termos de pressupostos, que fazem parte de ambos os projetos, digamos assim, das premissas do projeto.

Investigador: Com isto, a comunidade escolar, e aqui vão os estudantes, docentes, não docentes e até alguns pais, porque também alguns são envolvidos, eles identificam-se como agentes da Proteção Civil?

DREC1: Sim, é uma boa pergunta. Desde o início que eu estou no projeto (pausa)... no início do projeto só tinha haver com as medidas de autoproteção e eu, quando cheguei, depois de estagiar na Proteção Civil do Porto em que vi que eles, além das medidas de autoproteção, começavam por dar alguma sensibilização relativamente aos riscos, quando eu cheguei, depois do meu estágio, eu e o executivo da altura montamos um projeto, e o que nós decidimos foi fazer um caminho na direção da cultura de segurança. E, o que nós reparamos é que nós não tínhamos, não somos um país com cultura de segurança, não éramos um país com cultura de segurança, as pessoas tinham muita fé que se Deus quiser nunca vai acontecer e o início do projeto não foi fácil em termos de aceitação na comunidade escolar, não tanto pelos alunos, mas mais até pelos adultos, porque as pessoas não tinham a noção de que esta sensibilização era, por um lado, obrigatório, por outro lado necessária e por outro lado importante para eles próprios, portanto, para a vida profissional, como para a vida pessoal. Portanto, houve um caminho que nós tivemos que fazer, e houve alguma resistência aquando da execução de sensibilizações de simulacros, de atividades relacionadas com a segurança, porque as pessoas achavam que isso era acessório, que não era importante. O 20 de fevereiro ajudou um bocadinho a despertar algumas mentes e o que eu tenho reparado ao longo destes últimos 13 anos é que cada vez mais a comunidade escolar está mais aberta e eles têm uma atitude prática e operacional, hoje em dia, perante a situação. Eles sabem que é preciso ser feito, eles reconhecem o valor daquilo ser feito e eles reconhecem que ao treinarem ficam mais seguros e ficam mais preparados para, seja na escola ou seja na rua, seja em casa, tomarem as decisões certas em diferentes situações de risco. Consigo dizer isto como uma verdade,

tanto com os alunos, como hoje em dia com os docentes e com os não docentes. Toda a gente participa de forma empenhada, posso dizer, de forma motivada para todos os exercícios, reconhecendo a sua importância e não como no início, reconhecendo que aquilo era uma perda de tempo ou que não fazia sentido nenhum. Portanto, há um caminho de cultura de segurança, de mentalização e de preparação das pessoas para sentirem este assunto como importante, e eu acho que é um caminho que é feito, e posso lhe garantir que estamos completamente diferentes, o nível de cultura de segurança de 2010 para agora, para 2023, é exponencial, diria eu, tá toda a gente muito mais sensibilizada, muito mais acordada, muito mais formada para lidar com situações de risco.

Investigador: E acredita que isso que se passa aqui na comunidade escolar já se vai conquistando alguma coisa na comunidade, na área geográfica? Comunidade, isto é, fora os muros da escola, com a ajuda do projeto e com a ajuda da comunidade escolar, ou (pausa)....

DREC1: Essa avaliação não consigo ser tão perentório, lhe digo, dentro da comunidade escolar. Eu consigo dizer, eu não sei se o Gregório tem filhos, eu tenho filhos, assim como aconteceu com o assunto da reciclagem, há uma grande quantidade de assuntos que perpassam dos alunos para os pais, e os pais sabem que os alunos fizeram simulacros, sabem que eles fizeram sensibilizações nesta área, os alunos partilham com eles. Algumas atividades da escola incluem os docentes, alguns programas de televisão e algum esforço municipal também, para dar alguma sensibilização aos cidadãos mais velhos, não é? Entretanto, também, o projeto já tem 13 anos, os alunos começaram com o projeto em 2011/2012, hoje em dia já são adultos, portanto, também já têm outra (pausa)... portanto, nós estamos a (pausa)... podemos dizer assim, estamos a distribuir fornadas de uma massa crítica mais informada relativamente às situações de risco. Claro que eu não tenho a certeza de quanto os adultos que não passaram por isto na escola e que só usufruem dos programas da televisão, eventualmente, das iniciativas camarárias, o quanto é que podem estar acordados. Agora, eu acredito que passa dos alunos para os adultos, para os pais, para os avós, de certeza absoluta.

Investigador: Então, nisso, faria sentido uma formação contínua, ao longo da vida? Estamos a falar do estudante até o secundário, certo? Até tinha ido ao perfil de competências que se pretende para o estudante, depois o adulto, faria sentido pensarmos numa continuidade dessa educação, no adulto, ao longo da vida?

DREC1: Sim, faria sentido. Eu não sei se chegará a tal ação dos meios de comunicação social, dos programas e das reportagens que se faz. Nós sabemos que, ao fim de alguns

anos de termos uma determinada formação específica, os conteúdos não são treinados, vão sendo esquecidos, faria sentido. O que eu não tenho a certeza é se sucederia um papel, acho que aí já não será um papel particularmente da escola, mas será um papel da sociedade, e se calhar de algumas instituições e dos municípios, se calhar, em particular, para tentar chegar à comunidade adulta, fora do tempo escolar, digamos assim, da idade escolar.

Investigador: O projeto, porque estamos a falar, sobretudo, de um projeto, tem alguma parceria ou alguma relação com instituições de ensino superior, universidades ou núcleos de investigação que venham contribuir ou colaborar, pronto, com *know-how*, com os conteúdos ou, neste momento, o projeto é autónomo, neste sentido, não tem parceria?

DREC1: O projeto tem as parcerias com as instituições locais que nós entendemos que eram as que tinham mais *know-how* para falar e para serem as mentoras de um determinado tema e produzirem conteúdos pedagógicos para esse tema, e temos esses parceiros. A nível científico e de investigação, não. Posso dizer que um antigo colaborador nosso, R., entretanto, que era uma pessoa da geografia, fez um estudo de caso num mestrado dele para a implementação de quatro anos do projeto. Este estudo salvo eu foi feito em 2015 e houve algumas conclusões relativamente a esse projeto que foi inserido num mestrado, mas fora isso não. Temos apresentado em congressos, já foi apresentado sim pela Proteção Civil em diferentes congressos nacionais e internacionais, mas com investigação ou com instituições do ensino superior não calhou, não se sentiu como uma necessidade para já.

Investigador: Foi aprovado no ano passado o Plano Regional de emergência de Proteção Civil. Faz sentido falar no programa ou um plano regional, municipal ou local de segurança comunitária?

DREC1: Repita a pergunta.

Investigador: Há o plano regional (pausa)....

DREC1: Há um plano regional para a Proteção Civil, o PREPCRAM, e depois há os municipais.

Investigador: Exatamente. Aqui a questão é um pouco a outra face. Será que não é importante um plano em que o foco fosse segurança comunitária?

DREC1: Como assim? Repare, o PREPCRAM tem determinadas premissas para ser ativado e tem mais do que tudo a ver com coordenação de meios e estabelecimento de zonas de apoio e concentração, de distribuição de competências. O Municipal já tem um âmbito mais restrito ao município, relativamente também a esses casos. Se me quer

perguntar 'E esses planos sensibilizam as pessoas?'. Não está no âmbito, que eu saiba, do PREPCRAM, nem do municipal, sensibilizar as pessoas. Do que eu tenho conhecimento foram feitas, se calhar, algumas sensibilizações em alguns conselhos, relativamente a alguns temas relacionadas com o plano daquele concelho, mas eles não têm o âmbito ou abrangência de sensibilizar a comunidade.

Investigador: Qual a sua opinião (pausa)... quando a gente fala de Proteção Civil, estamos a falar não só da resposta no momento que passa de risco a evento, prepararmos para responder ao evento, e depois até recuperar desse evento, e durante o evento as tais medidas de autoproteção e de proteção do outro sempre que possível. E a prevenção, ou seja, não a preparação para o evento, para o fenómeno, mas a prevenção no sentido de gerir ou até minimizar o risco? Ok, temos um sismo, como é que eu me comporto? Há um ensino? Como que me comporto? Sim, já percebemos que claramente, nesse sentido, (pausa)... aqui a questão é, e a vertente realmente da prevenção no sentido da gestão do risco e não propriamente a questão da catástrofe, é nesse sentido. E aqui, o perguntar pela segurança comunitária é um pouco deste sentido (pausa)... e não queria influenciar a resposta (risos). Não sei, parece que realmente estamos a investir e bem, já percebemos isso na resposta. Agora, a prevenção dita e a gestão ou a minimização do risco, como é que é feita, ou se é feita, se é sobretudo na escola ou também temos aqui a parte comunitária? É que eu aqui não estou a conseguir ainda (pausa)....

DREC1: Eu não estou a perceber muito bem o que é que (pausa).... Há uma parte das entidades de planeamento e antecipação do planeamento e coordenação, há uma dimensão nas escolas de sensibilização, que abarca a área da prevenção e da emergência (pausa)... não sei o que, não estou a perceber, porque, da dimensão comunitária, mas como assim?

Investigador: A Proteção Civil é como uma face ou um pilar da segurança comunitária enquanto comunidade. Um exemplo, podemos receber pressões de alguém que quer construir uma casa dentro da ribeira, porque é o terreno que tem, e faz-se essa pressão e alguém pode ceder, ou uma comunidade ciente do risco, preparada para, com a segurança, sabe que não deve construir uma casa dentro da ribeira ou perto da ribeira, ou nas imediações da ribeira. É mais no sentido de antecipar o próprio risco (pausa)... se a casa não tiver lá, passa uma ribeira, mas a casa ao estar lá, estamos a aproximar a comunidade, estamos a aproximar as pessoas do evento. Eu posso ver um redemoinho no mar, e dizer 'tem um efeito lindo', mas se o barco se aproxima a gente já está a antecipar uma catástrofe. Aqui a segurança é no sentido de se realmente há aqui alguma preocupação dessa nossa segurança comunitária que a Proteção Civil vai contribuir, como é óbvio,

mas, por exemplo, se há como o 20 de fevereiro, se há uma desgraça daquelas, estou aqui agora a imaginar se houvesse casas que tivessem afastadas das ribeiras, por exemplo, ou não tivessem ali no leito, ou provavelmente algumas não eram levadas ou (pausa)... a segurança, neste sentido, é prevenção, certo, mas gerir o risco (pausa)....

DREC1: Mas aí, repare, tem a ver com os planos diretores, planos de ordenamento do território e já tem a ver com gestão autárquica e lei relativamente à (pausa)... ou então até, por exemplo, da construção sísmica, não é? Eu acho que há uma quantidade dessas dimensões, algumas delas já estão previstas na lei há muito tempo, outras delas sabemos que o plano de ordenamento do território, os planos de gestão do risco, são instrumentos e planos mais recentes. Agora, eu não sei até que ponto é que (pausa)... é outra dimensão que não é a dimensão da educação. Eu não sei até que ponto é que isso é sentido como uma prioridade. Eu sei é uma coisa, é que a consciência está mais lá e todas as pessoas que tomam decisões, e que nessas decisões ponderam mais a consciência do risco, devido aos últimos eventos, que houve vários, desde incêndios, aluviões, derrocadas, (...), quer dizer, o que eu acho é que todas, tanto por causa dos eventos, quer como uma (pausa)... eventualmente a lei já existia e terminados planos já eram obrigatórios, mas perante uma consciencialização crescente na área da segurança e os eventos acontecidos, eu acho que cada vez essa gestão do risco comunitário, como o Gregório disse, será sentida cada vez mais como uma obrigatoriedade e como uma prioridade de quem trata disso no terreno, não é? Ou nas câmaras ou no governo. Temos grandes medidas de fundo para os leitos das ribeiras, portanto, as medidas com açudes, como de controlo do nível das ribeiras, houve um grande investimento feito nos últimos anos, tanto a nível físico, de estruturas físicas, como a nível humano. Até porque, repare, para além das escolas, tanto o plano de emergência regional, como os planos municipais, obrigaram as entidades regionais e as entidades municipais a olharem para esta situação, porque eles são intervenientes e eles tiveram que ser parte constituinte do Plano de Emergência Municipal. Portanto, eles ao serem chamados ao processo, ganharam consciência do processo, não é? E então, também acredito que todo o nível de decisão a partir daí, e de instrumentos para substanciar essa decisão vão ser mais considerados no futuro, ou seja, realmente há acho que isto é uma conjugação de cada pessoa como agente de Proteção Civil, cada vez estar mais consciente, tanto na prevenção como na emergência dos seus comportamentos e das suas atitudes, como das entidades regionais ou mesmo municipais de fazerem valer os instrumentos que tem para aumentar a segurança da população. Agora, também sei uma coisa, que não é fácil chegar a toda a gente que, se calhar, uma grande parte da vida viveu sem ser

pressionada ou sensibilizada para pensar na segurança. Essa fornada tá a chegar agora, todos os outros que cresceram sem sensibilização ou formação particular nessa área, e com alguma displicência eventual até das autoridades, vai ser um caminho que vai ter que ser feito. E eu sinto, mesmo por exemplo nos municípios, o eco que nós temos e a participação deles nas atividades de segurança nas escolas, é sempre feita com uma maior da disponibilidade, nunca nos põem entraves, são os primeiros a participar, portanto, eu acho que também, dentro dos municípios, eles sentem que é um assunto que faz todo o sentido e que é obrigatório.

Investigador: Alguma dúvida, alguma questão que eu possa esclarecer ou alguma coisa que queira acrescentar? Então vamos dar por terminada a entrevista.

Transcrição da entrevista ao SRPC1 (13-12-2023 – 35m 09s)

- Género: Masculino;
- Idade: 59 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura;
- Tempo de serviço: 40 anos (Força Aérea);
- Anos em exercício no cargo atual: 2 anos;
- Área onde reside: No mesmo Concelho onde exerce funções.
- Formação sobre PC: Sim, âmbito militar.

Investigador: Vamos iniciar? Como estávamos a falar há pouco, então, de uma forma lata fale-nos um pouco então da política da Proteção Civil.

SRPC1: A Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira tem, pelo menos neste momento, desde que eu aqui estou, com este Conselho Diretivo, tem uma postura muito virada para a formação, muito virada para o dar a conhecer a todos os profissionais que estão relacionados com as práticas da Proteção Civil. Aqueles que mais diretamente estão que são os bombeiros e os outros que estão correlacionados, os outros agentes da Proteção Civil que nós também apostamos neles, porque (pausa) e partindo daquele pressuposto que é o lema de que todos nós somos agentes da Proteção Civil, apostando naqueles que estão identificados na doutrina que está em vigor como agentes de Proteção Civil, nós temos esse princípio de apostar muito na formação, porque sabemos que o retorno que advém é sempre um produto diferenciado pela positiva porque as pessoas que sabem como é que devem de agir, como é que devem de proceder em todas as situações, inclusive

em situações de mais stress. Nós temos ainda de apostar muito nessas valências, por exemplo, e somos tentamos fazê-lo sempre de uma forma mais célebre possível. Por exemplo, só para lhe dar um exemplo que nós estamos a dar formação neste momento de desencarceramento com técnicas de emergência pré-hospitalar, porque o INEM recentemente alterou os protocolos relacionados com esta temática em particular e nós, pegando nisso, já estamos a transpor para todos os elementos que possam estar envolvidos aqui nessas áreas, seja os da Cruz Vermelha Portuguesa, sejam os bombeiros e temos também aqui alguns observadores de outras áreas, para que nós possamos administrar essas questões. Mas como eu estava a dizer, nós apostamos muito nestas questões, porque temos esta noção de que é muito importante nós termos um retorno. Sabendo nós ou conhecendo nós a região onde estamos a atuar, inclusive sabendo nós que isto pode nos trazer algumas situações de carácter muito particular (pausa) e o que é que eu quero dizer com isto (pausa) porque nós temos que esperar algum tempo para que possamos receber ajuda externa, porque nós não estamos propriamente em Lisboa e possamos receber auxílio do Porto ou de Faro, nós temos aqui 900 km de água daqui até o continente e nós sabemos que temos que ser quase autossuficientes, e esta autossuficiência obriga-nos a ter essas preocupações adicionais. Vou lhe dar um caso muito concreto, por exemplo, na questão dos túneis, nós temos cento e oitenta túneis se a memória não me atraiçoa, ou o número anda à volta de 180 túneis com uma extensão de 100 Km. Nós sabemos que nem no continente existe uma capacitação dos profissionais para dar as respostas a estas situações da forma como nós já o conseguimos fazer. Nós formamos formadores, nós vamos à Suíça, que são os indivíduos por excelência técnicos em túneis, porque devido à quantidade de túneis que tem, e dos problemas que já tiveram, e nós levamos técnicos nossos, bombeiros nossos, formadores nessa área para receberem formação para agora terem mais capacidade para dar formação aos bombeiros daqui. Adicionar novamente a isso, nós adquirimos, inclusive, um equipamento que não sei se os sapadores de Lisboa já conseguiram adquirir ainda eles ou não, porque estavam também nesse processo de atenção, mas nós compramos um equipamento que na altura foi, se eu não me engano, o primeiro ou o segundo, na península ibérica, que é um equipamento de operação remota que consegue salvar a vida ou a integridade física dos operacionais, porque esse equipamento consegue entrar para dentro dos túneis, operado remotamente e consegue arrastar mangueiras, consegue desviar obstáculos, consegue ter uma proficiência muito grande e que nos permite aplicar os incêndios dentro dos túneis. Dentro dos túneis, esses equipamentos são à parte, também pode ser utilizado dentro de cabos de estacionamento,

dos parques de estacionamento ou outras coisas, se houver algum incêndio, e salvaguardando as pessoas. Mas como estava a dizer, isto da nossa aposta, a nossa preocupação em dotar os nossos profissionais com tudo aquilo que esteja mais atualizado, não deixando ninguém para trás, sejam eles bombeiros, chamar de profissionais, pois isso depois pode criar confusão nos bombeiros assalariados, dos corpos de bombeiros ou os voluntários na sua verdadeira ascensão da palavra, nós apostamos em todos eles, obviamente nos sapadores nós temos uma aposta muito firme na formação. Não sei se me fiz entender relativamente esta questão da formação.

Investigador: Nesta visão global, vamos chamar política regional para a Proteção Civil, o princípio da subsidiariedade aqui foi operacionalizado de alguma forma, por exemplo, a comunidade ou os conselhos de alguma forma são envolvidos ou há uma matriz superior e depois é operacionalizada?

SRPC1: Se calhar não percebi a sua pergunta, da subsidiariedade do que?

Investigador: Na construção desta política (pausa) tudo isto depois tem que ter uma (pausa) porque a prática no dia a dia e a prática é no terreno.

SRPC1: Não sei se é isto que pretende saber ou não, nós, relativamente à formação ou relativamente à atuação dos bombeiros? Se calhar eu não estou a fazer (pausa).

Investigador: Quando planeia a atuação, já temos o Plano Regional de Proteção Civil.

SRPC1: O Plano Regional de Emergência de Proteção Civil.

Investigador: Exatamente. Por exemplo, quando é definido se houve colaboração da própria sociedade civil.

SRPC1: Neste momento, vai entrar em consulta pública, mesmo por esse facto. O documento está em revisão, como há poucos dias tive a oportunidade de dizer. O documento, sendo ele um documento que merece ser ou carece de ser o Plano de Emergência da Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira, carece de uma revisão periódica de 5 anos. Como estes períodos de 5 anos, anteriormente, coincidiram com a altura da Covid, houve aqui algum derrapar destes 5 anos, e que se prolongou um bocadinho mais no tempo. Decorrente disso, nós estamos a levar a efeito uma revisão do plano que vem já refletir todos os investimentos que nós obtivemos da Covid, todos os ensinamentos que nós obtivemos da depressão Óscar que investigamos aqui em junho deste ano, inclusive dos incêndios que nós tivemos agora em outubro, que vai já se refletir, e isso é um documento que, para além de ter sido enviado para todos os agentes de Proteção Civil, vai também estar aberto à consulta pública para que qualquer pessoa se possa pronunciar relativamente aquilo que está. Logicamente que nós (pausa) que não

está ninguém de fora e os bombeiros serão aqueles que são muito chamados a estas ações, que são (pausa) pelo menos, mesmo que eles não nos respondam agora a esta questão da revisão do plano, à medida que algum problema ou outro vai acontecendo, eles vão sempre dando esses ímpetus que nós vamos refletir. Nós temos aqui uma divisão que tem outras funções, mas que está muito preocupada com esta questão das revisões destes planos e que têm em conta todos estes ensinamentos de todas estas informações que os bombeiros nos vão, quase numa base diária ou semanal, decorrendo daquilo que for oportuno, o que eles nos vão dando nós vamos colocando e refletindo esses problemas ali. Efetivamente, por exemplo, a questão da formação (pausa) deixe-me só voltar atrás um bocadinho da formação que nós estávamos a falar (pausa) esta formação que nós damos aqui, toda ela é coordenada com os bombeiros e com os agentes de Proteção Civil. Nós, quando fazemos o plano que fizemos agora em outubro, o plano para o próximo ano, nós damos muitos cursos de 80 e qualquer coisa, de cursos diferentes por ano, com muitos (pausa) isto é, os números que nós ali em baixo, depois podemos dizer ou então no nosso site estão os números da formação que, para não estar aqui a lhe dar aqui números errados, mas damos aqui muitas milhares de formações, muitas milhares de sensibilizações, para que as pessoas possam ficar habilitadas a resolver os problemas. Mas, então, este plano que nós fizemos em outubro para o ano seguinte é coordenado com os bombeiros, e eles dizem realmente quais são as principais lacunas, onde é que eles gostavam de ver que nós apostássemos. Nós fazemos aqui uma ínfima parte desse plano, onde somos nós que injetamos alguma coisa, por exemplo, nós gostávamos que vocês também se servissem desta outra valência. Por exemplo, no caso do salvamento em grande ângulo, existem equivalências que a Madeira é doutrinária no salvamento em grande ângulo. Isto é, a Escola Nacional de Bombeiros reconhece-nos a nós como uma entidade doutrinária para a formação e o salvamento em grande ângulo, e isto é aquilo que nós utilizamos muito aqui nos resgates e nos teleféricos, porque, mais uma vez, nós somos uma entidade ou somos um sítio, uma localidade, numa região que tem muitos teleféricos e que nós precisamos nos salvaguardar também relativamente a essa questão. Inclusive, nós temos em cima da mesa, estamos a analisar, esperamos vir a ter condições para concretizar em breve trecho, a possibilidade de nós fazermos os resgates nos teleféricos com o helicóptero. Nós já experimentamos, já fizemos um teste que correu muito bem, agora precisamos de todas as questões burocráticas e associadas, e todos os treinos que se requer uma ação com esta tipologia, porque são situações muito extremas onde os operacionais

são colocados em situações de limite e que nós não queremos que as pessoas corram riscos.

Investigador: A Proteção Civil, em termos de operacionalização, quando é para operacionalizar, tem parcerias na região?

SRPC1: Sim, temos parcerias e essas parcerias, se consultar ou se ler o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil, realmente elas estão lá todas elencadas, e essas parcerias que estão elencadas partem logo dos Agentes de Proteção Civil, quer seja ou não, das forças armadas e das forças de segurança, ou todos os outros que são parceiros como o SANAS, como a Cruz Vermelha Portuguesa, que não são agentes formais de Proteção Civil, só que são nossos grandes parceiros nesta área. E, acessoriamente a estes, existe todo um conjunto de entidades que passam ou que se constituem também como essenciais no desenvolvimento de qualquer ação do seu corpo, porque, por exemplo, a Direção Regional de Estradas, se nós necessitarmos de desobstruir estradas, são eles que colaboram connosco, a agricultura, noutras situações, através das florestas, todos eles fazem parte, e isto está tudo articulado e faz parte do Plano Regional de Emergência e Proteção Civil da Região Autónoma da Madeira, onde eles estão todos elencados. Inclusive, empresas civis, porque lá estão elencadas as empresas civis? Porque se disponibilizam, porque nos disponibilizam meios para que nós possamos utilizar em reforço daquilo que são os meios orgânicos dos Bombeiros, porque a Proteção Civil aqui, no fim, não tem equipamentos, para além dos carros da Emir, nós aqui não temos mais nada, não temos aqui ambulâncias, o Serviço Regional da Proteção Civil não presta socorro, coordena o suporte que é prestado pelas outras entidades.

Investigador: Aqui as câmaras e as juntas, também, quer dizer, ao fim ao cabo, estão ali na hierarquia da própria organização da Proteção Civil, mas também tem um papel (pausa).

SRPC1: O responsável por qualquer problema no seu município é sempre o presidente da Câmara, que agilizará ou coordenará os meios de socorro através do seu serviço municipal de Proteção Civil. O que nós fazemos aqui é realmente coordenar as coisas a um nível supramunicipal, e por isso é que está previsto no plano que se houver a ativação de dois planos municipais de Proteção Civil, que nós aí somos chamados a ativar o Plano Regional de Proteção Civil para que nós possamos coordenar as ações nestes dois municípios. Veja só o caso daquilo que aconteceu agora aqui em outubro, durante os incêndios, com a ativação dos planos municipais de emergência do Porto Muniz e da Calheta, que nós, ao decorrer disso, acionamos o Plano Regional de Proteção Civil.

Investigador: Em toda esta política, as escolas, independentemente do nível de escolaridade (pausa).

SRPC1: As escolas, são também elas, um parceiro muito fundamental para nós na forma como elas se posicionam e como permitem que nós interajamos com elas. Por exemplo, nós, através da Secretaria Regional da Educação, nós temos aqui três professores destacados que me fazem interligação entre a formação (pausa - telemóvel a chamar). Nós temos aqui no serviço três professores destacados da Direção Regional de Educação e que fazem uma ligação muito eficaz entre o Serviço Regional de Proteção Civil e a comunidade educativa. E o que é que nós fazemos ou como é que nós agilizamos isto? Nós temos, um deles exclusivamente, faz o acompanhamento dos alunos nas escolas, nós temos projetos dentro das escolas, onde ele vai regularmente e depois desenvolve aquele projeto dentro da comunidade escolar. Nós temos três projetos diferentes, dirigidos aos três níveis escolares, aos mais pequeninos, aos intermédios e aos outros do ensino secundário. Esta formação que nós damos, em complemento de uma ação que nós damos aos responsáveis pela segurança das escolas, esses responsáveis das escolas todas da região, antes do início do período escolar, em setembro, vêm aqui ao serviço e nós damos-lhes uma formação que os habilita a serem eles localmente, turma a turma, a passar estas informações. Isto tem tido reflexo muito bom, porque eu sei que isto no continente não é feito nestes moldes, não sei se existe sequer alguma coisa deste género, mas permite-nos a nós aqui manter uma relação muito próxima entre nós e aqueles mais pequenos, porque nós sabemos perfeitamente qual é a forma de atuar das crianças. As crianças quando nos veem a fazer alguma coisa errada, quando o professor os disse que a forma certa não era aquela, que eles têm uma sensibilidade, até para nos chamar a atenção, que isso já nos aconteceu a todos nós. Nós temos aqui projetos, porque temos ainda hoje (pausa) logo à tarde, nós vamos apresentar um projeto em colaboração com a ACIF, onde nós fizemos aqui um jogo que se chama O Estrunfe, que é um jogo baseado no princípio do UNO, só que é com normas associadas à Proteção Civil. E este jogo, que é um jogo de cartas, foi patrocinado pela ACIF e agora, logo à tarde, vou eu e o diretor regional de educação e um elemento da ACIF, vamos a uma escola para entregar os baralhos de cartas para eles começarem a sensibilizar-se, porque nós tivemos aqui alguns jogos para estes mais pequeninos, tipo o jogo da glória, alguma coisa assim, mas também depois eles começam a ficar habituados àquilo e rotinados com aquilo e depois começam a (pausa) é sempre a mesma coisa e nós temos tido aqui alguma proatividade neste âmbito. Nós temos aqui em baixo, também, uma colaboradora nossa que tem desenvolvido alguns trabalhos muito

engraçados. Eu estava a me levantar para ir mostrar o que é que nós temos, porque nós fazemos uns livrinhos para entregar aos miúdos para os sensibilizar com os animais típicos aqui da região. Isto é apenas um exemplo daquele segundo livrinho que nós vamos divulgar pelas escolas. Já divulgamos um e esse é o segundo. Já temos um terceiro. Até para aqueles mais pequeninos, até só tem um para colorir, mas para os sensibilizar relativamente a cada uma dessas ações, porque depois nós vamos nos direcionando para cada uma das áreas. Aquelas ações da Terra Treme, nós também colaboramos, ou eles colaboram connosco, no desenvolvimento ou na sensibilização para o efeito, nós temos uma relação muito próxima com eles. Para além destas questões da comunidade escolar em si, nós temos dois professores de educação física, que nos permitem a nós manter um programa que é o Bom *Fit*, que é direcionado aos bombeiros, para que eles se mantenham fisicamente aptos. Nós sensibilizamos para estas questões da necessidade de praticar exercício físico, e o que é um facto é que nós tivemos, no primeiro ano, reduções drásticas do nível do colesterol, da regulação da pressão arterial, isto tem tido muito efeito e tem sido uma coisa que é com a colaboração da Direção Regional de Educação, que nos disponibiliza os professores de educação física que vão, de acordo com o programa estabelecido por todos os bombeiros da região, ao quartel para desenvolver estas atividades com eles.

Investigador: Já que estamos aqui nesta área, então, como é que se poderia, na sua opinião, definir a educação para a Proteção Civil? Aqui, se calhar, o foco das crianças e dos jovens, mas de uma forma lata também os adultos acabam por ser, de uma forma lata, como é que, na sua opinião (pausa).

SRPC1: De uma forma lata, acho que é um leque bem alargado, porque nós também tentamos, através de campanhas, e nós estamos a falar das crianças desde a idade pré-escolar ou da primária, nós começamos a acompanhar com estas formações, com este acompanhamento junto com os professores das escolas. Dos elementos adultos, os bombeiros em si e os formadores das escolas, através das formações que nós damos aqui e a remanescente comunidade madeirense ou os habitantes do arquipélago, são alvo de sensibilizações que nós também promovemos de uma forma regular. Nós temos, principalmente naquelas alturas mais críticas dos incêndios, nós desenvolvemos campanhas para os sensibilizar. O efeito que, se nós conseguimos medir, é um bocadinho complexo, se nós conseguimos ter uma perceção de qual é o efeito prático disso, mas nós queremos ter (pausa) acreditamos que sucesso terá, que existe alguma sensibilidade por parte das pessoas que pelo menos veem as redes sociais ou veem os órgãos de

comunicação social. Temos aqui uma margem, uma franja da população, onde é muito difícil chegar, que são aqueles (pausa) destas questões da informática ou da informação, se tão mais ou menos excluídos, daquelas pessoas mais idosas que têm princípios enraizados, que é muito difícil de movê-los daquilo que é a única forma de fazer as coisas. E eu estou a falar concretamente daquelas pessoas que vivem nos sítios mais remotos e que sempre foram habituados a fazer determinada coisa daquela forma, e esta coisa é as queimadas que (pausa). Se calhar, é a forma mais simples que eles têm de se verem livres ou de se desfazerem dos sobrantes da agricultura é queimá-los. Nós nunca dissemos que eles não podiam fazer, nós sempre dissemos que eles podiam fazer, o que nós queremos é que eles nos avisem que vão fazer, que eles contactem os municípios e que os municípios avisem os corpos de bombeiros de que aquilo vai acontecer ali, porque se nós soubermos que aquilo vai ali acontecer, nós colocamos lá, maior parte das vezes, uma equipa que controla a ação. Até muitas das vezes durante a época do (???? - 22:15), enquanto nós temos aquelas equipas que andam a percorrer aqui a região diariamente e que fazem milhares de km por dia aqui a tentar salvaguardar os bens de todos nós, eles quando identificam uma queimada, eles normalmente chegam lá e não estão a queimada, controlam-na e espera que aquilo arda completamente, mas isto em situações ou em alturas em que não é mesmo proibido fazer as queimadas. Mas, como estava a dizer, estas pessoas que são infoexcluídas, não sei se lhes posso chamar isso, acho que não é ofensivo, porque eles não (pausa) pronto, têm outra forma de ver as coisas, nunca foram habituados a terem que ser confrontados com estas situações e na altura era assim que se fazia, na altura não tinha as proporções graves que tem hoje, se calhar, porque não estava cá para me recordar disso, mas hoje em dia é muito problemático, porque pode se desencadear num problema qualquer, com muita gravidade. Na questão dos incêndios de outubro, não chegou a nenhuma coisa destas, pelo menos que nós tínhamos conhecimento, mas o que é um facto é que teve as dimensões que tiveram.

Investigador: Ou seja, faz sentido falar da formação ao longo da vida, não só aproveitar as escolas até o décimo segundo, mas depois o adulto vai ou para a universidade, ou vai para a sua vida profissional, faz sentido falarmos de formação contínua e formação ao longo da vida na área da Proteção Civil?

SRPC1: Faz todo sentido e, mais uma vez, eu acho que o Serviço Regional de Proteção Civil enquadrado aqui no Governo Regional da Madeira, tem contribuído nesse sentido, até porque não só nestas questões (pausa) não estamos só a falar de incêndios, estamos a falar de socorro básico, dos gestos que salvam vidas. Nós promovemos essas campanhas

nas praias, quando nós vamos para as praias, nós corremos os municípios todos da região durante o ano, durante o verão, para termos (pausa) para que as pessoas que lá estão tenham a oportunidade de se verem confrontadas com ações de gestos que salvam vidas, que às vezes são coisas muito básicas que as pessoas não estão familiarizadas e que nós podemos formá-los ou dar pelo menos essas indicações, como é que as coisas ocorrem. Aquilo que nós fazemos, também, aqui dentro da cidade do Funchal, já fizemos algumas vezes também, onde até os próprios turistas (pausa) os transeuntes que ali andam, eles vêm e colaboram connosco. A formação que nós damos também às empresas, nós também damos formação às empresas na operação dos meios de socorro, nos extintores dos sistemas de alta proteção, todos esses sistemas nós damos também formação às empresas, e isso também é um contributo que nós estamos a dar para a educação transversal de toda uma população. Como estava a dizer, isto é uma coisa que (pausa) daquela franja que lhe estava a dizer, que está infoexcluída, daqui a uns anos, se calhar, essa franja, pela ordem natural da vida, já não existirá e os outros começarão a ser informados logo na escola primária, logo com estes livrinhos como lhe estava a mostrar, que vão depois receber um outro nível quando passarem para o pós secundário e depois no décimo segundo ano vão receber outras valências, porque isso é uma aposta de mantê-los informados continuamente.

Investigador: Do material, já percebemos aqui que fazemos ações de sensibilização em diferentes contextos e diferentes atores, recorremos aos *flyers* e aos panfletos, a ação em si, práticas. Para além disso, tem mais algum tipo de instrumento ou de recursos que mobilizam?

SRPC1: Nós temos um que tem tido muito sucesso, que é os óculos da realidade virtual, que para aqueles mais velhinhos já tem sido o sucesso, e nós aí temos vários cenários onde eles podem treinar como é que devem de agir em determinados ambientes, quer seja em incêndios florestais e incêndios domésticos, cheias, inundações, tremores de terra. Todas essas questões, existem cenários com os óculos de realidade virtual que nós podemos até cativar aqueles mais velhinhos que estão muito mais vocacionados para estas questões da informática.

Investigador: Mas também são utilizados nas escolas?

SRPC1: São utilizados nas escolas, basicamente nas escolas.

Investigador: Então, estamos a promover cultura da Proteção Civil?

SRPC1: Eu acho que sim.

Investigador: Se não quiséssemos definir, é que muitos nós falamos de cultura da Proteção Civil, assim como, também, de educação Proteção Civil, mas depois a definição, se fosse para definir a cultura da Proteção Civil, o que é que poderíamos dizer sobre isso ou como é que poderíamos definir cultura de segurança ou cultura de Proteção Civil?

SRPC1: O conjunto de conhecimentos que serão essenciais para salvaguarda das vidas e dos bens, quer dos próprios, quer de terceiros, acho que se calhar, de uma forma sucinta, seria uma coisa, assim, deste género.

Investigador: Então, com a cultura, e neste caso com a política de Proteção Civil e com os contributos do próprio serviço da Proteção Civil, os nossos jovens, e aqui estamos a falar sobretudo aquilo que fazem até o décimo segundo, vamos balizar por aqui e, portanto, pequenos jovens adultos, mas acredita que até o final desse percurso obrigatório de escolaridade, os nossos jovens estão a ficar com essa cultura?

SRPC1: Eu acho que eles estão a ficar com essa cultura e a enraizar, porque nós tentamos ir paulatinamente dando-lhes mais dados de acordo com as idades que eles têm, com as (pausa) capacidades de aprendizagem, se calhar pode ser um termo um bocadinho, não quero chamar, ofensivo, mas (pausa) adequado à formação de cada uma dos esquemas etários que nós temos tido, e nós estamos a fazê-lo, nós começamos na escola primária a levá-los até ao secundário, a dar-lhe toda essa formação. Depois daí, eu acho que eles acabam por (pausa) estando sensibilizados com efeito de ter alguma perceção ou uma atenção especial cada vez que veem alguma coisa relacionada com a Proteção Civil, porque existe lá o bichinho, que lhes mantém a curiosidade aberta, para que quando alguma informação adicional nova surge para aqueles que sintam a curiosidade de se informar um bocadinho melhor relativamente a estas questões, eu acho que isso é um princípio que será essencial para nós termos adultos conscientes e capazes, também, se necessário for, de darem alguma resposta.

Investigador: Ou seja, não só para o comportamento, por exemplo, numa situação de emergência na escola, mas também são atores ativos na sua comunidade, em casa.

SRPC1: Sim, porque é isso que se pretende realmente, e é aquilo que estava a lhe dizer há bocadinho, dá-me ideia que (pausa) eu fui chamado a atenção, eu fui alertado pelos meus filhos, na altura, há uns anos atrás, que eles já são grandes, mas à altura havia muita preocupação, foi quando se começou a falar muito das questões da separação dos lixos, de todas essas coisas, e os miúdos têm aquela sensibilidade de dizer "pai, olha que o plástico não é para o azul, é para o amarelo", e aqui eu acho que existe também já essa questão, nós como temos projetos, nós temos Segurança em Casa, na Rua e na Escola,

são valências que nós estamos a dar. O Eu Sei Proteger, que é outro projeto, também nos dá essas valências. Contribuímos, de certeza absoluta, para uma formação, e é aquilo que eu lhe estava a dizer, acho que a formação como nós estamos a administrar de uma forma gradual, e a incrementar conhecimentos adicionais e marcar alguma complexidade à medida que o tempo vai passando, vai dando a possibilidade de eles interiorizarem isto de uma forma natural sem se sentirem obrigados ou como se fosse mais uma matéria para estudar. Isto é executado de uma forma paulatina, espaçada no tempo, mas eu acho que isso interioriza-se de forma definitiva.

Investigador: O serviço tem algum protocolo, algum projeto, alguma ligação com universidades ou centros de investigação, no sentido da própria investigação para esta área da Proteção Civil e da educação para a Proteção Civil?

SRPC1: Temos. Nós temos o protocolo com a Universidade da Madeira, onde nós cedemos e recebemos em troca algum *know how* e temos depois protocolos com entidades (pausa) protocolos formais, se calhar, não existem, mas existem de forma informal, existem protocolos e nós estamos a desenvolver ações com a ARDITI ou LREC, onde nós tiramos daí alguns conhecimentos. Com o IPMA tivemos alguns conhecimentos e colaboramos com eles no desenvolvimento, às vezes, de ferramentas que depois podem ter utilidade grande, quer na prevenção, quer na iluminação, na ação em si de retomar uma ação de Proteção Civil, e nós estamos a fazer com algumas entidades, eu não sei se estou aqui a me esquecer de alguma, mas até de intercâmbios que nós temos com os Açores, nós temos um protocolo de colaboração com os Açores, onde eles nos dão informação ao nível, por exemplo, de estruturas colapsadas, porque eles são uma zona muito mais propícia a ter esses problemas e nós, dentro da Macaronésias, todos nós estamos alinhados e trabalhamos em conjunto com as Canárias, com Cabo Verde e os Açores, nestas áreas muito específicas, como fazemos, por exemplo, nós estivemos no início deste mês, estivemos na zona do Gerês, se não me engano, nossos formadores de Grande Ângulo que foram para lá para terem formação, nós temos interações com a polícia, com a GNR também, onde nós trocamos conhecimentos. Nós tentamos manter o mais “*up to date*” possível, no sentido de podermos dar uma resposta mais eficaz.

Investigador: Temos o Plano Regional de Emergência de Proteção Civil. Portanto, estrutural no sentido de, perante uma catástrofe, ou várias, como é que toda a estrutura se organiza e deve dar resposta, incluindo a sociedade civil? Faz sentido ou faria sentido falar num plano regional, local ou municipal, mas de segurança comunitária? Atendendo à segurança comunitária, neste caso, como uma parte da segurança mais ampla e a

Proteção Civil uma dimensão da segurança comunitária, ou fazendo este plano de emergência, acabamos por indiretamente estar a (pausa).

SRPC1: Sim, é isso que eu ia responder. Eu acho que se nós olharmos para aquele plano e nós virmos quais são as respostas que têm de ser dadas, quando acontecer alguma coisa de preocupante que, se nós olharmos para aquilo numa perspetiva de o que é que, para não ter que dar esta resposta, o que é que agente há de fazer a montante, eu acho que pode ser entendido como um plano dessa tipologia. Os municípios, com as responsabilidades locais que têm e com os planos municipais que têm, porque existe uma réplica ou um documento homólogo a este que nós temos para a Região existem para existem para os diferentes municípios, eu acho que devem ser entendidos nesses moldes, eu acho que devem ser entendidos nesses moldes eu acho que não, seria um bocadinho redundante se nós tivéssemos a fazer uma coisa que depois, o que vamos agora fazer é aplicar isto outra vez ali com base (pausa) se calhar, não há grande necessidade, acho que é uma questão de interpretar aquilo que está escrito nos planos de emergência e ver o que é que para possibilitar, dar esta resposta, o que é que nós temos que ter preparado. Isso eu acho que está ali bem expresso nestes documentos que já tem algum tempo, já são muito consistentes, foram já alvo de grandes revisões e variadíssimas revisões, e que eu acho que eles para mim são documentos muito válidos.

Investigador: Muito obrigado. Não sei se quer tirar alguma dúvida, alguma questão que eu possa esclarecer, se não.

SRPC1: Sim, se tiver alguma dúvida e quiser esclarecer algum assunto, disponha, alguma dúvida que fique de alguma questão particular, alguns números, os números estão na nossa página.

5.2. Transcrição das entrevistas aos informantes da dimensão municipal

Transcrição da entrevista ao VPCCM (20-02-2024 – 1h 00m 57s)

- Género: Masculino
- Idade: 51 anos
- Habilitações académicas: Licenciatura (Relações internacionais e económicas)
- Tempo de serviço: 28 anos
- Anos em exercício no cargo: 2 anos e 4 meses
- Área onde reside: Funchal

- Formação sobre PC: Sim, vários cursos de formação no âmbito do exercício das suas funções.

Investigador: Pronto. De uma forma, assim, sucinta, como é que descrevia ou como viria a dizer sobre o Serviço Municipal de Proteção Civil?

VPCCM: Tem existido, na legislação portuguesa, uma evolução, acima de tudo ao longo da década de 90 e início dos anos 2000, que levaram realmente aquilo que é o atual modelo legislativo e que coloca uma grande competência nas autarquias, em termos de Proteção Civil. Portanto, o Serviço Municipal de Proteção Civil (...), hoje em dia, é exatamente esse (pausa)... acho que é um serviço exemplar na região, claramente, mas mesmo a nível nacional, do exercício dessas competências, que são competências que podem dizer, tem vindo a ser exercidas e aumentadas num passado recente, quando eu digo num passado recente, 10/20 anos. Portanto, ao contrário dos serviços da câmara que sempre existiram, desde que há câmara eles existem, as águas, o urbanismo, as obras públicas, que são serviços tradicionais da câmara, o Serviço Municipal de Proteção Civil é uma competência recente, quando eu digo aqui o recente, é um recente há 10/20 anos, e que tem vindo também por essa razão a reforçar os seus quadros num passado, também eu vou dizer, mais ou menos recente. Paralelamente, a nível nacional e elemento do ponto de vista académico, tem existido cada vez mais uma formação do ponto de vista académico, de grau de licenciatura e outros graus, agora estou muito satisfeito com o nível de doutoramento deste trabalho e, portanto, também existe por parte da câmara, hoje em dia, uma facilidade no recrutamento destes profissionais. O atual diretor ou coordenador do Serviço Municipal de Proteção Civil, o engenheiro X, ele foi recortado no ano 2004/2003, entre 4 e 3, não consigo precisar, e vinha cá sem qualquer tipo de preparação, e o que se sentia já na altura era a necessidade da câmara, na área do projeto, no licenciamento do urbanismo, na área do projeto contra iniciantes em segurança, de ter alguém habilitado para a câmara poder informar. Na altura, há 20 anos atrás, esta era a necessidade, ainda não se falava em serviços municipais de Proteção Civil, a câmara não tinha nada desse formato, eram os bombeiros que asseguravam todas essas funções e o engenheiro X entrou aqui para poder se matutar parceiros nesta área dos projetos de segurança, no urbanismo e para o efeito fez um (pausa)... na altura, a câmara, muitos tempos bons, pagou um mestrado ao engenheiro, ele foi ao continente, a uma universidade, tirou engenheiro civil de formação, fez o mestrado nesta área da Proteção Civil e de, especificamente, em projetos e foi o primeiro quadro da câmara. Ora, isto hoje

em dia está completamente diferente, os licenciados em Proteção Civil e os licenciados noutras áreas, das áreas sociais à psicologia, das áreas da saúde ou enfermagem, em que temos pessoas realmente já com formação específica na área da Proteção Civil, ou por via académica ou por via já também profissional, com vários recursos, mudou imenso. Isto no fundo para dizer que acho o nosso serviço exemplar, hoje em dia ali constituído pelo diretor e mais seis elementos, todos eles técnicos superiores nas diferentes áreas, na área da inventariação e da gestão de riscos, com dois engenheiros civis, na área também dos riscos e na parte de sensibilização dos geógrafos, bem como toda a parte de cartografia, ortofotomapas, drones, hoje em dia, os geógrafos, e especificamente para a parte pedagógica, uma licenciada em psicologia, e um que é um pouco aquilo que é possível pela licenciatura fazer tudo, um licenciado mesmo em Proteção Civil. Portanto, nós temos dois engenheiros civis, dois geógrafos, um formado em psicologia e um na área da Proteção Civil, e, portanto, é um serviço que é adequado a sua dimensão, e que eu considero exemplar. Por último, e não querendo responder tudo já para a frente, a pergunta, quando vim cá com este mandato, tinha um objetivo e o objetivo era autonomizar a Proteção Civil em relação aos serviços de bombeiros. O serviço de Proteção Civil é muito mais abrangente nas suas competências do que o serviço de bombeiros, os bombeiros acima de tudo *core business* sua missão principal é prestar socorro perante uma situação de urgência. Claro, para isso precisa de treinar, de formar permanentemente, treinar e formar, mas toda a lógica é do prestar o socorro quando acontece algum incidente, alguma ocorrência. A Proteção Civil não, na lógica do triângulo da Proteção Civil que tão bem conhecemos, tem um antes, onde inventariamos, onde sensibilizamos, onde criamos campanhas para a população, de forma que os riscos que estão inventariados sejam mitigados, as pessoas saibam comportar, saibam gerir psicologicamente os seus anseios, o seu comportamento, perante o risco não tenham comportamentos inadequados que podem até potenciar e, portanto, tanto o antes, a fase da resposta quando a ocorrência existe e depois há o retorno à normalidade que é também fundamental. Portanto, a Proteção Civil tem um âmbito maior do que o dos bombeiros em si e esta minha atomização dos dois passou por uma separação física que era importante, ou seja, eles fisicamente trabalhavam no mesmo edifício, que era no quartel dos bombeiros X e (pausa)... enfim, quando um dos projetos que tive, já executado, foi a separação dos dois serviços fisicamente, eles hoje em dia estão, no chamado edifício CIGMA, (...) e, portanto, está num edifício do mais moderno que há, com ligações de imagens das câmaras devido a vigilância da Câmara (...), com ligações a todas as

(pausa)... o serviço que é o CIGMA, que é a interação da população toda da câmara que não presencial, nós temos *Contact Center*, temos os *e-mails*, temos *Web Chat*, portanto, num andar temos esta presença com o cidadão, o *feedback* com a sociedade, no andar de cima o Serviço Municipal de Proteção Civil, isso é muito importante, esta otimização. Realmente a Proteção Civil, no passado, tinha uma resposta muito bombeirística, o bombeirística entre aspas, vamos dizendo, ou seja, é muito baseada naquilo que é a resposta que é dada pelos bombeiros, e que é fundamental quando ela existe, mas tem que ir mais além e foi esse mais além que se conseguiu, e hoje em dia o serviço é, eu diria, costumasse dizer por outra forma pausa acho que a resposta bruta e concreta era, quando fez, era como é que está (pausa).... acho que está bem e recomenda-se. Agora, quem conhece a mim e aos técnicos que estão lá, sabe que é uma coisa, é sempre melhorar, sempre ter mais competências e, portanto, não podemos ver a nenhum humano descansar, nunca é um trabalho que esteja concluído.

Investigador: Então, nesse sentido, acredita que efetivamente estamos aqui perante um exemplo da tal subsidiariedade da separação de poderes, mas da integração dos mesmos e aqui estamos a falar do poder municipal, local, que está efetivamente em exercício. Podemos olhar como um exemplo de que a lei, se queremos assim chamar ou a estrutura como está organizada a lei de Proteção Civil, está efetivamente a ser posta em prática no dia a dia aqui na Câmara.

VPCCM: Claramente. O tal princípio que existe na lei de base da Proteção Civil, que é de poder ter os três níveis principais, nacional, regional, no caso de uma região autónoma, e municipal, porque eles mesmo numa região autónoma não se esgotam. Ou seja, nem se esgota o municipal, de maneira nenhuma, nem se esgota o nacional, como vimos até muito recentemente, onde há a necessidade da região poder solicitar os reforços mais necessários, a nível nacional, porque nunca podemos (pausa)... na Proteção Civil os meios nunca se podem esgotar, nós vamos queimando os patamares inferiores e vamos sempre subindo na pirâmide e pedindo mais, caso lhes sejam necessários, e até depois do patamar nacional, ainda temos o patamar europeu, hoje em dia, com o serviço europeu de Proteção Civil, que podemos pedir também apoio aos outros estados membros da União Europeia. Portanto, acho que é um excelente exemplo. Todos os níveis que referimos aqui têm que existir, têm que coexistir, porque nenhum se anula, a lei define perante a situação aquilo que é a responsabilidade de cada um, a quem compete a coordenação e o que, e, portanto, isso deverá sempre existir, nunca anulando o serviço em baixo. Ou seja, temos um bom exemplo agora, temos em 2023 os incêndios em outubro, a partir do momento

que nós tivemos dois municípios que ativaram os seus planos municipais de emergência, automaticamente, sem ter que fazer nada mais, o Governo Regional tem que despoletar o plano regional de emergência e isso aconteceu, significa que a resposta foi coordenada do ponto de vista regional, mas nunca anulou, como é evidente, aquilo que era o serviço, as competências dos serviços municipais de Proteção Civil da câmara, neste caso da (...) e do (...), e mais tarde depois também de (...).

Investigador: Na operacionalização (pausa)... já falou e bem do que vai fazer, mas na operacionalização há alguma parceria formal entre a câmara e outros, ou é sobretudo ali ao redor do Serviço Municipal da Câmara, ou há parcerias para a sua operacionalização? Não esta que acabamos de discutir, que é óbvio, mas com outros.

VPCCM: Do ponto de vista da articulação entre os vários níveis decorre da lei, como falarmos. Depois no socorro, acima de tudo no socorro, como é que está organizado ao nível do socorro, ou seja, ao nível aí já da resposta do plano municipal da emergência, aquando das ocorrências, ele está baseado acima de tudo em três corporações de bombeiros. A nível do operacional, como perguntou, e no socorro, em concreto. Portanto, a Câmara (...) detém um corpo de bombeiros profissionais, que são os bombeiros sapadores (...), há muito anos, é o corpo de bombeiros mais antigo da região, visto que ele é o sucessor de dois outros corpos que se extinguiram, mais recentemente os Bombeiros Municipais (...) e anteriormente, esses sim têm mais de 125 anos, que eram os Bombeiros Voluntários (...), que depois se extinguiram, criaram os Bombeiros Municipais (...) que se extinguiram e criaram os Bombeiros Sapadores (...). Para além deste corpo de bombeiros que a Câmara detém e que é engraçado na sua origem, que no final do século XIX resulta de um dos incêndios grandes que existiram aí em lojas comerciais, na necessidade de ter uma resposta, a Câmara organizou seu primeiro vereador do pelouro de incêndios, era assim se chamava, que era o Doutor X. A câmara tomou há muitos anos essa decisão de deter um corpo de bombeiros, isso tem aspetos muito positivos. Quanto a mim, de uma forma geral, é positivo, eu sou defensor disso. Agora, também, gera alguns problemas em relação a outros municípios que no passado não o fizeram. Como sabe, na região existem três municípios, cada um com corpos de bombeiros, (...), todos os outros são associações voluntárias e, portanto, o gasto (pausa)..., enfim, o gasto é uma expressão, o valor investido nestes bombeiros detidos pelas câmaras, nestes três municípios é muito superior, exponencialmente superior do que os outros oito municípios que não detém corpos municipais, são corpos voluntários, porque o governo regional aí investe muito mais do que as câmaras municipais. Não é o

caso (...), que tem realmente um valor só nos bombeiros sapadores, enfim, é superior a 4 milhões de euros anual do nosso investimento e, portanto, no fundo, temos os bombeiros sapadores, como eu dizia, mas depois temos um plano operacional que divide a cidade em três áreas. A divisão é a Ribeira (...), ou seja, basicamente eu diria que as freguesias de, em parte, (...) que são as maiores (...), ou seja, duas juntas tem mais de metade da população (...), são dos bombeiros sapadores e são aquelas com prédios mais em altura, onde temos atividade hoteleira, onde temos uma atividade comercial, onde temos uma atividade industrial mais dinâmica e um outro lado da cidade, da Ribeira (...), que é garantido na primeira resposta, chamada a primeira resposta, dos bombeiros voluntários madeirenses. A instituição que está quase a fazer cem anos, que nos merece um respeito total, que é um parceiro, na sua pergunta, é um parceiro. Enfim, não é detido pela câmara, mas os cidadãos não notam diferença pelo serviço prestado pelos sapadores ou pelos voluntários, é uma corporação mista, conta com um conjunto, como todas as corporações (...), com um conjunto de bombeiros que são profissionais e, ao fim de semana à noite, pelo voluntariado. Ainda há uma área central, onde é comum a responsabilidade, que é o centro histórico, da Cota (...) para baixo, neste centro histórico aí, é o primeiro que chegar, digamos assim, assuma a operação. Mas no fundo temos estas três áreas, que no fundo são duas, que é a Ribeira (...) a dividir, do lado nascente os Bombeiros Voluntários, do lado poente os Bombeiros Sapadores (...). Acresce a isto somente no serviço de ambulâncias, portanto, a parte da emergência pré-hospitalar, a Cruz Vermelha Portuguesa, que também tem sede no município (...) e que prestam um serviço muito importante acima de tudo, voluntariado puro, não há qualquer tipo de gratificação em relação aos voluntários, não recebem nada, recebem uma refeição, como é evidente, e nada mais. Portanto, daí o elogio que faço a esta corporação, esta entidade que há muito tempo colabora na região, a chamada coluna Henry Dunant e que faz um serviço de ambulância, e acima de tudo à noite, que é quando existem os voluntários e ao fim de semana também, eles acabam por ser três entidades, três corporações que são nossos parceiros, eles são aqueles que operacionalizam o socorro. A Câmara Municipal (...), por esse efeito, tem com todos os contratos de programa para poder financiar esta mesma atividade.

Investigador: Há pouco falou na formação e que até tinha um técnico superior também com essa incumbência. Poderá dar alguns exemplos de como é que é feita essa formação, quer para os próprios agentes, quer para a população, e até que ponto é que a escola, pública ou privada, é um parceiro ou está envolvida de alguma forma, que sobretudo, cá

está o tal do triângulo, em sentir que a escola pode ser útil ou é útil, ou está presente nessa mesma formação?

VPCCM: Vamos diferenciar, já fez aí muito bem na sua pergunta (pausa)... a formação interna dos agentes de Proteção Civil, não são só bombeiros, mas a maioria são bombeiros, mas não só, de a população em geral, porque enquanto uns é claramente formação, noutros eu gosto mais de chamar de sensibilização, promoção para a sensibilização. E, portanto, em relação à formação interna, os Bombeiros Sapadores (...), a companhia de embaixadores (...), neste momento tem e está a se certificar em qualidade de formador, tem um professor, da área que seria de educação e tem um outro específico para a área de educação física e, portanto, onde quer a parte dos vários conteúdos, todos os conteúdos que têm do socorro, de tripulantes da ambulância de socorro, de tudo aqui que há formação, do encarceramento, tudo, o que há de formação, de incêndios, de todas as áreas, tudo é dado lá dentro e é certificado. O que não significa que, quando existem mais valias, possamos ter ou convidar instituições de fora, como outros Regimento, que quando (pausa)... a Escola Nacional de Bombeiros também, fizemos no passado, agora nem tanto, temos o protocolo com o Regimento de Sapadores Bombeiros (...), que é mais operacionalizado connosco, e isso é a formação interna. Mas, neste momento, até o final do ano, vamos certificar a companhia de Bombeiros Sapadores (...), para que ela própria, através dos seus formadores, possa ser entidade certificada, podendo dar formação reconhecida oficialmente, não só a nós, mas também aos bombeiros voluntários (...), ou até com todo o interesse, possamos fazer com as nossas entidades congéneres da restante Região (...). A questão da sensibilização é uma área fundamental, e assim cá está a tal separação dos bombeiros do restante. A Câmara municipal, o Serviço Municipal de Proteção Civil tem vindo até a fazer um trabalho muito grande. Há alguns anos atrás, quando estava cá, eu diria no pós 20 de fevereiro, 2011/2012, começamos num (pausa)... sentimos a necessidade, porque o 20 de fevereiro, se a resposta ao 20 de fevereiro de uma forma geral foi positiva, houve alguns aspetos que não foram positivos, e um dos aspetos que claramente não foram positivos foi como a população reagiu, alguma população reagiu ao 20 de fevereiro, e é aqui que se chamou as réplicas do 20 de fevereiro que aconteceram em outubro e novembro desse mesmo ano. O 20 de fevereiro, ainda bem, graças a Deus, aconteceu num sábado, não havia escolas, mas as ditas réplicas aconteceram já em dias de semana e nesses dias, o comportamento não foi o melhor, e notávamos que a população não tinha a formação, não estava formada para esse efeito. Ora, em tudo o que é região, não só a região, mas a região tem sido fundamental nesse

aspeto, em todas as diferentes ações, da educação ambiental, a educação para a mobilidade, a educação para o turismo, todos os projeto de educação/sensibilização da população têm que ser feito pelas crianças e pelos jovens em ambientes escolar, essa é a melhor maneira de incutir, digamos assim, essas mesmas preocupações, essas mesmas reflexões, esses mesmos comportamentos, mudanças comportamentais que esses próprios jovens e crianças irão depois incutir no seu familiar, aos seus pais e aos seus avós, para além de serem eles amanhã os cidadãos do futuro, como costumamos dizer. Portanto, não há melhor maneira do que de formar, do que educar a população para o risco, para a Proteção Civil, do que trabalhar com crianças. Daí o trabalho dos estabelecimentos de ensino ser fundamental, é fundamental, todos eles são os nossos parceiros, e eu tenho que dizer que a secretaria da educação a certa altura começou a fazer um trabalho muito interessante, acima de tudo um trabalho legal, da existência dos planos de emergência das escolas e do seu efetivo cumprimento, nomeadamente a realização de simulacros, a criação de medidas de autoproteção em cada uma dessas mesmas escolas, e nós estamos sempre aí, quer o Serviço Municipal de Proteção Civil, quer a Companhia de Sapadores Bombeiros (...), faz, eu diria, para cima de 200 ações por ano, com todas essas escolas públicas/privadas, todo um conjunto de entidades que nos pede. Mas não ficamos por aí com uma postura reativa, só quando nos pedem, que vamos lá e nós próprios temos um conjunto de ações que fazemos com o Serviço Municipal de Proteção Civil, mas através da nossa psicóloga e de uma equipa, que são dois elementos, uma geógrafa, que nós chamamos os Núcleos da Proteção Civil, e nós temos escolas parceiras onde esse trabalho existe permanente ao nível das atividades não curriculares, onde os professores, diferenciados, normalmente geografia ou desporto, que são as áreas sempre que são dados vários conteúdos ao longo do ano. Disto eu destaco uma escola que tem sido um projeto muito interessante, que é a X (...), que tem sido realmente um projeto fantástico. Todos os seus professores e claro, à cabeça o seu presidente do conselho diretivo, professor X, lá está (pausa)... um da educação física, que tem vindo a fazer um trabalho connosco notável e, portanto, nós temos várias escolas, mas o trabalho que fazemos com a (...) tem sido realmente um trabalho exemplar. Para além das escolas, a câmara começou há muito tempo com as zonas mais remotas do centro, de um lado o X (...), que é uma zona com uma acessibilidade distante, é mais distante, e temos que se dirigir para uma outra freguesia, que é (...) e depois ir por um caminho florestal, ou aceder através do Caminho (...), hoje em dia, mas também é muito (pausa)... é sem dúvida a zona mais distante do centro (...) e, portanto, o que fizemos foi a criação de núcleos com população noutros

locais de Proteção Civil, que é o projeto que já apresentamos em várias redes nacionais e internacionais, que mereceram a publicação, numa publicação da ONU, como um dos exemplos, os que citados, interessantes, nesta mesma área, que na altura inspiramos muito pelo trabalho que é feito no Brasil, um trabalho muito interessante que o Brasil tem vindo a fazer nesta área, em sítios remotos, onde o que é que nós fazemos? Nós no fundo formamos a população para, em caso de necessidade, poder coordenar a sua resposta, em primeiro lugar para alertar para o risco, e é fundamental alertar para o risco e, portanto, eles estão formados nesse alerta do risco, e existem várias formas, pus aqui muito rapidamente desde o (pausa)... existe uma equipa que alerta para o risco, dá os avisos com as buzinas dos carros, o sino da igreja desse mesmo sítio tinha tocado, de forma que toda a população possa saber que vai acontecer um acidente. Depois há uma outra equipa, que é o retirar as pessoas que têm dificuldades, as pessoas mais idosas, as pessoas deficientes, com deficiência, caso elas existam e, portanto, há que retirar as crianças, há que retirar aqueles que são os menos válidos, entre aspas, no sentido de poder ter uma primeira resposta ao incidente, e depois mesmo uma equipa que é constituída por elementos, que se forem muito bem escolhidos, tem a ver muitos deles com profissões onde tem alguma já formação, onde existe alguns equipamentos, alguns EPIs e equipamentos, especialmente bombas e mangueiras, para poder responder rapidamente a uma ignição, caso ela aconteça e estamos a falar em zonas florestais rodeadas de floresta, floresta que é exótica, acima de tudo acácias e eucaliptos, e portanto qualquer ignição, se ela for apagada, se ela for extinta nos primeiros 10/15 minutos, evita situações maiores. É evidente que depois, se acaso a ocorrência não conseguir ser mitigada, a população tem que saber e estar formada para sair do local e, claro chamar logo o 112 e deixar que os bombeiros façam o seu trabalho. Mas na resposta imediata, na extinção da ignição, existe este equipamento, a câmara recuperou uma antiga escola, que é uma sala onde damos a formação, vamos lá ao longo do ano, quatro/cinco/seis vezes, temos sempre um simulacro anual para as pessoas poderem se relembrar como é que se utiliza os meios, e é um trabalho fundamental. Esse trabalho existe no X (...), existe muito idêntico aquilo que eu descrevi na (...). Estes dois Núcleos Locais de Proteção Civil, que volto a dizer, são projeto premiados, reconhecidos internacionalmente na Câmara Municipal (...), são muito interessantes. Fora disso, é um trabalho contínuo que nós fazemos, no mês da Proteção Civil, em toda a nossa comunicação, a Câmara (...) tem o mês da Proteção Civil, em que comunicamos com todas as escolas secundárias, centros comunitários, onde temos jogos pedagógicos para as pessoas descobrirem o que é que têm, o que é que devem

fazer perante determinado risco, onde nos vídeos nós fazemos ao nível das redes sociais, então é todo um trabalho depois de comunicação que aqui fazemos. Há um trabalho também, um sistema de alertas, ou seja, sempre que o IPMA declara uma situação de aviso laranja, há um conjunto de procedimentos não só internos, cá está, ao nível da resposta interna, isto tem que existir, é de lei, por parte dos bombeiros, mas também de comunicação à população e, portanto, a Câmara Municipal (...) no seu *site*, nas suas redes sociais, *Facebook*, *Instagram*, automaticamente com isso começa a informar a população dos cuidados que deverá ter. Portanto, isto significa que na fase anterior à ocorrência, há todo um trabalho de sensibilização que é feito, pode se dizer, nas escolas, sim, nossos parceiros fundamentais, sempre que nos pedem, vamos, e nas mais diferentes valências, desde o suporte básico de vida às situações normais de socorrismo, até às questões mais complicadas, DAE, a Câmara tem um programa municipal de DAE, em alguns espaços, infraestruturas desportivas, algumas escolas, centros comerciais, onde a câmara (pausa)... o projeto é nosso, é pago por nós, somos nós que damos a formação a essas pessoas, e portanto também aí é mais uma resposta que nós damos, de forma a prevenir a ocorrência quando ela acontece. De uma forma geral é fundamental. Hoje em dia, o grande trabalho que temos que fazer, o maior trabalho, o maior desafio, é na prevenção, é na fase anterior, é na sensibilização, é na promoção, é poder não se expor ao risco de forma desnecessária, é quando o risco acontece, poder antecipadamente, sem ser de uma forma precipitada, sem ser de uma forma inopinada, poder sair e vir para um lugar seguro, é não acontecer aquilo, para fechar a resposta, aquilo que aconteceu nas réplicas do 20 de fevereiro, foi um disparate, as pessoas foram todas buscar os miúdos às escolas, o trânsito do Funchal parou, e não aconteceu nada pior porque no meio disto tudo alguém, houve sorte, ou para quem é crente, Nossa Senhora (...) nos protegeu, porque a padroeira (...), nos protegeu, porque a atitude das pessoas não foi a mais correta, foi uma atitude de pânico, foi uma atitude imponderada e, desde então, muito trabalho tem sido feito da nossa parte.

Investigador: Aqui, claramente o 20 de fevereiro, que estamos a assinalar hoje, foi marcante na mudança não só da montagem do serviço, mas sobretudo desta preocupação do olhar para o público, para o povo, para o cidadão, e a importância que aquilo tem na operacionalização de qualquer sistema.

VPCCM: Sem dúvida, eu diria que foi um ponto de viragem, o 20 de fevereiro foi um ponto de viragem. Se na resposta operacional nós estávamos bem e respondemos bem, aí percebermos a necessidade da comunicação e sensibilização para a população, que ela tinha que ser feita e, portanto, era uma aproximação muito bombeirística, entre aspas, era

muito baseada no socorro, 'se acontecer o socorro está lá presente e vai responder', mas não na prevenção.

Investigador: Então, da sua experiência, da sua vivência e de tudo que já esteve aqui a explicar, como é que definiria, se fosse para dar, assim, uma definição, educação para a Proteção Civil? Sua opinião.

VPCCM: A definição é todo o trabalho, todas as iniciativas, as ações que são feitas para as diferentes populações, e aqui faço uma ênfase no caso do (...), privilegiando as populações mais jovens, porque são elas que têm abertura maior para a mudança de comportamentos e para serem eles próprios os agentes da mudança no seio familiar, é estratégico trabalhar com crianças e jovens. Uma pessoa de 70 anos diz, 'Eu faço assim, porque sempre fiz assim', 'Está aviso laranja e vai fazer uma queimada?' , 'Mas eu sempre fiz assim', desculpe lá, chega lá um bombeiro e diz, 'Senhor, não pode fazer isto', 'Você tem 20 anos. Há 50 anos que já o faço'. É uma teimosia, uma persistência, é uma resistência à mudança, a criança não. A criança, se for trabalhada com os conteúdos, está disponível e receptiva para ter o comportamento correto, e nós sabemos disso há muitos anos, que fui o primeiro na educação ambiental, a reciclagem do lixo, todo o trabalho da educação ambiental foi baseado na escola, e estendeu-se depois à população toda, com campanhas massivas ao nível dos meios de comunicação social, da televisão, dos jornais, mas o centro desta política foi em crianças. Aqui é igual, é tudo o trabalho realizado, todas as iniciativas realizadas, voltando a definição, para a população, com especial ênfase nas crianças que levam, digamos assim, a duas questões. Como bem sabemos, nós temos aquela velha equação que é a questão do perigo, o perigo é igual ao risco vezes a exposição, pode haver vários nomes, mas enfim, basicamente nos conceitos é isto. A Região Autónoma, pelas suas características, as ilhas são muito diferentes, enfim, são duas qualidades geográficas bem distintas, há determinados riscos que nós pouco conseguimos fazer, ou se conseguirmos significava um investimento massivo na paisagem, ainda na (pausa)... enfim, em tanta coisa, em ribeiras, em consolidação de escarpas, que ninguém quer. A região é bonita, pelo seu verde, pela sua paisagem e ninguém quer responsabilizar isto tudo e tornar uma coisa que não é natural e, portanto, uma das formas mais corretas que nós temos é diminuir a exposição, ou seja, poder prever a sensibilização, explicar às pessoas, que um comportamento correto perante um risco significa diminuição do perigo, significa que se eu não tenho exposição, o risco está lá, mas acabo no final, digamos assim, por (pausa).... Esse é o grande trabalho, esse é o nosso grande objetivo, é levar as pessoas a adotarem comportamentos corretos que diminuam a

exposição ao risco, que possam fazê-lo de uma forma calma, ponderada, que estejam rotinados para isso, que não existam comportamentos de pânico, que não exista uma ansiedade. Claro que isto é muito fácil de falar, mas conhecendo as pessoas, se não são treinadas, é muitas vezes aí a importância de ter uma psicóloga na nossa equipa, para poder lidar com essas situações de ansiedade, poder controlar, poder dizer que (pausa).... Portanto, este é o grande trabalho, a grande definição, é trabalhar ao nível dos comportamentos, para que por via de uma menor exposição ao risco, seja possível diminuir, digamos assim, o perigo. Isso também significa outras áreas, não só o comportamento normal do cidadão, significa ao nível de questões como a própria construção, do que é feita, as pessoas terem a noção daquilo que foi feito durante muito tempo, se calhar não havia alternativa, porque depois, no pós do 25 de abril, houve um movimento muito grande dos meios rurais para a cidade, para trabalhar na hotelaria, nos anos 70, as pessoas que vieram das antigas colónias portuguesas, os chamados retornados, e que de repente aqui 20.000 pessoas que foi necessário integrá-las na nossa sociedade, tudo isso fez com que se fizesse nesses anos pós 25 de abril algumas situações, que hoje em dia nós não podemos tolerar mais, não podemos aceitar. Portanto, também significa desse ponto de vista uma menor exposição por via de ocupação geográfica do espaço, e isso é o grande trabalho, é a educação de forma a minorar o risco para a população. Hoje em dia eu diria que é o primeiro (pausa)... prioridade, claramente, da Proteção Civil. O que não significa desguarnecer os outros dois, nem a operação, a resposta, nem a fase da normalidade, mas essa é a nossa principal prioridade.

Investigador: Já deu aqui alguns exemplos, mas das ações de sensibilização que se iniciam pela própria Câmara, o que é que destacaria? Já deu aqui alguns exemplos, destacaria como fundamentais ou principais?

VPCCM: Já falamos na criação dos núcleos locais, já falei da criação dos núcleos escolares, mas não falei no restante trabalho das escolas. A essa altura, o primeiro ciclo é responsabilidade da Câmara Municipal (...), o primeiro ciclo é responsabilidade das autarquias, portanto, e então há muitos anos com o Serviço Regional de Proteção Civil, todo o trabalho de risco, da sensibilização para o risco do primeiro ciclo é feito pelas vias municipais, daí para a frente é da responsabilidade do Serviço Regional, embora muitas vezes serem eles próprios que nos venham solicitar a colaboração. Mas nós temos os projetos de educação municipais, os PEM, em que nós fizemos, ao nível das escolas de 1º ciclo, mais de 200 ações por ano, que é ir às 20 e tal escolas do Funchal, permanentemente, com os professores que já têm nos currículos escolares essas mesmas

valências, são eles que muitas vezes nos solicitam, na medida dos casos, e vamos lá fazer um dia. O que é que pode se trabalhar, principalmente com crianças? E estamos a falar de crianças oito/nove anos, 3º e 4º ano, como é que temos que fazer a abordagem? Tem que ser uma abordagem por via pedagógica, ou seja, não pode ser impositiva, não pode ser muito expositiva, muito dar a informação, tem que ser com jogos pedagógicos, as pessoas têm que aprender estes conteúdos, de certa forma, a brincar, de uma forma pedagógica. Portanto, temos desenvolvido um conjunto de jogos pedagógicos, temos uma mascote, que é o nosso Agente P, que também é fundamental e que desperta uma grande empatia por parte das crianças, o Agente P vai à escola e, através desses jogos pedagógicos, jogos tradicionais como o jogo da glória, como o jogo (pausa)... eu não sei como chama aquilo.

Investigador: O origami, sim.

VPCCM: Vão dando respostas que estão lá depois definidas e vamos, pedagogicamente, as pessoas vão levando as crianças àquilo que é a resposta que nós queremos que elas (pausa)... e os conteúdos que irão fazer. Essa nossa equipa que nós temos, acima de tudo dos geógrafos e da psicóloga, que para esta população, no concelho (...) são algumas, são mais de três mil crianças que estão no primeiro ciclo, acima de tudo os mais velhos, cinco/seis anos é muito cedo, 8/9 que anos fazemos esse trabalho, e que depois também poderá ter continuidade para o segundo/terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário, quando o Serviço Regional (pausa)... e nessas vezes (pausa)... ou a própria escola nos pede essa valência, e portanto os jogos vão ser diferentes ou a abordagem mais vai sendo diferenciada em função da idade das crianças ou jovens que estamos a tratar. Mas é sempre uma abordagem muito pedagógica de aprender descobrindo, aprender brincando com a nossa mascote, de uma forma, entre aspas, divertida, séria, mas divertida, e não expositiva, não chata, não densa, porque com estas idades não pode ser assim.

Investigador: No entanto, acredita na formação ao longo da vida? Damos aqui o foco a criança e ao jovem, mas há atividade para o adulto, ao longo da vida.

VPCCM: É verdade. Eu assumi aqui já, portanto, acho que nós não temos recursos infinitos, os recursos são o que são, que essa era a nossa prioridade, e porque é que o fazemos? Porque estão mais recetivos e porque a criança é (pausa)... eu lembro-me disso, toda a gente dizia que quando começou a separação do lixo, era a criança que ia ensinar o avô e a avó, 'Olha, é aqui que tens que deitar o papel, aqui que o avô tem que deitar o papel, aqui que a avó tem que deitar o papel, nesta cor', e portanto, ele é próprio o agente da mudança no seio familiar, neste ponto sem dúvida. E aí há algumas instituições que

merecem o nosso, (pausa)... é um grande de trabalho. Os sítios ou as organizações onde temos pessoas de terceira idade, isto sinalizadas, os lares, os centros de dia, visto que são pessoas que têm realmente mobilidade condicionada e que fazemos regularmente também trabalho para este tipo de situação, e depois para a grande população, o maior trabalho hoje em dia devia ser feito com a televisão, mas também não há mais para isso, mas é feito através, acima de tudo, nas redes sociais, bem como num conjunto de entidades que não são parceiras, são agentes económicos que estão obrigados por lei a fazer esse trabalho, do centro comercial à unidade hoteleira, todas as grandes entidades económicas que estão nos termos da lei, obrigadas a terem um dispositivo ou medidas de autoproteção nesse mesmo estabelecimento. Através dessa via, nós estamos a dar permanentemente formação aos seus funcionários, formação essa que serve no local de trabalho, mas também nos seus princípios gerais, são transportados para casa a nível domiciliário e, portanto, esta sem dúvida é outra via que fazemos, que é muita formação nas unidades hoteleiras, nos centros comerciais, nas grandes entidades que são por lei obrigadas a fazerem desde a autoproteção, e existirem anualmente simulacros para o efeito.

Investigador: Implicitamente, até no discurso dos vários atores, parece que está lá, mas se fosse para explicitar de uma forma clara, o que é que se pode entender por cultura de segurança?

VPCCM: É a formação, digamos assim, a formação que o cidadão deverá ter, de forma que saiba ter comportamentos adequados em função do risco, digamos assim, que está a presenciar ou a vivenciar. Uma cultura de segurança significa exatamente isto, é todas as iniciativas, a sensibilização, a informação, tudo aquilo que falamos até agora, que permita ao cidadão, qualquer cidadão, vulgar cidadão, e não só a uma elite porque tem informação, porque está formado, porque tem um curso, porque tem uma (pausa)... qualquer cidadão, de forma massificada, o mais massificado possível, poder em função de um determinado risco que se está a declarar e esse risco pode ser uma inundação em casa, um cano que rebenta, a questão do uso de eletricidade, que estamos sempre expostos a eletricidade, uma grande catástrofe como um deslizamento em massa, um deslizamento de uma vertente, uma questão de água, de inundações rápidas, como aconteceu no 20 de fevereiro, seja o que for, um incêndio florestal, um acidente rodoviário, seja o que for. Poder ter comportamentos adequados ao risco que eu estou aqui a pensar. Há países que conseguiram isso melhor do que ninguém, é um país que todos nós estudamos, que é o Japão, que em função do grande risco que tem, que são os seus sismos e os terremotos, que realmente tem desde tenra idade nas escolas todo um sistema de educação para o

risco, que é muito grande. Ainda não chegamos a esse patamar em Portugal, mas claramente destacamo-nos a nível nacional, aliás, e não sei se é uma boa altura, mas tenho que fazer esta introdução agora, existe uma rede muito interessante, nós somos cidade quase fundadora, não fomos fundadora, mas entramos logo a seguir, que é a chamada 'Rede de Cidades Resilientes', ao nível porque são grandes municípios, grandes não só, também tem alguns de menor dimensão, são municípios portugueses com serviços municipais da Proteção Civil que criaram uma rede onde nós partilhamos, acima de tudo, boas práticas, onde são partilhadas boas práticas, e (...) neste momento faz parte das três cidades diretoras, que fazem parte da direção desta rede, exatamente pelo reconhecimento do trabalho que temos vindo a fazer. Portanto, várias câmaras (...), que são bons exemplos e fazemos parte deste grupo de cidades que a nível nacional faz realmente aqui um trabalho, ao nível local, de segurança da população. Portanto, temos esse compromisso também de criar na Região uma rede dos municípios resilientes, exatamente com os municípios que têm menor dimensão, menos quadros do que tem a Câmara Municipal (...) podemos também partilhar, não vamos ensinar nada, não temos nenhuma postura, de maneira nenhuma, arrogante, até antes pelo contrário, aprendemos mais do que com certeza podemos passar, mas queremos ser exatamente aqueles agentes de mudança que (pausa)... aqueles que querem juntar-se a todos nós, que se possa criar aqui uma rede regional dos municípios resilientes, é uma das nossas incumbências. Foi em outubro que assumimos esta direção a nível nacional, e isso foi um dos desafios que nos foram feitos, portanto, é um parêntese que também aqui queria dizer, e que demonstra bem o reconhecimento pelo serviço municipal que a Proteção Civil tem a nível nacional. Portanto, a cultura de segurança é tudo isto, é uma cultura realmente que o cidadão tem para a vida, que eu na estrada adequo a minha condução em função do risco que estou a ter, se eu andar no centro da cidade a 80 km por hora é com certeza muito mais arriscado do que andar a 120 km na via rápida e, portanto, eu tenho que adequar a minha condução às condições da estrada e do risco. Eu peço desculpa pela analogia que é muito pobre, mas funciona para crianças, também tenho este hábito eu próprio de ir às escolas, eu tenho que adequar o meu comportamento ao risco que estou a vivenciar, e portanto (pausa)... e essa cultura de segurança é por via da formação, por via (pausa)... não posso ficar também só pela formação, é preciso também criar equipamentos, infraestruturas, resposta, a cultura de segurança também é uma parte, não falamos até agora, só falamos na parte de educação, de (pausa)... eu posso ter a melhor educação do mundo, mas depois não tenho uma rede de hidrantes, de marcos de incêndio que não funcionam, se não tenho bons

meios e veículos na resposta, se não tenho bombeiros e agentes de Proteção Civil muito bem formados, caio pela base e, portanto, a cultura de segurança é isso tudo, mas acima de tudo (pausa)... e já percebeu isto na minha forma de trabalhar, nós cada vez mais privilegiamos muito a população e a comunicação da população.

Investigador: Passado este tempo, onde já foi feito algum trabalho, para não dizer muito, sente que efetivamente, vamos pôr aqui a saída da escolaridade obrigatória, como já tem aqui alguns projetos que vão se desenvolvendo desde a primária até o secundário, sendo que um jovem de 18/19/20 anos está efetivamente a cultivar essa cultura ou sente-se como um agente de segurança, da sua percepção o que é que acha?

VPCCM: Acho ainda que temos que fazer mais, volto a dizer, quando compara com o Japão, ainda temos que fazer mais, todos nós, secretaria de educação, entidades, Serviço Regional de Proteção Civil, Serviços Municipais de Proteção Civil, temos que ter e arranjar os meios para sensibilizar e também imprimir o dedo na ferida, outra população que não somente (pausa)... embora prioridade possa ser esta, temos que trabalhar com outras áreas. Eu lembro quando aqui cheguei, em 2005, tínhamos já um projeto aprovado na área da desfibrilação automática externa, embora em Portugal a legislação não permitisse a sua utilização, mas éramos parceiros, acompanhávamos os nossos colegas de Canárias, que tinham já uma legislação muito à frente da Portuguesa. Canárias já colocava pavilhões, seguiam as instruções não só a nível europeu, mas do *American Heart Association*, tinha uma lógica muito americana de colocar um pavilhão de alunos cheios de crianças ou de jovens, e de estar a dar certificação para utilização do DAE a esse número de pessoas. Bem, passados estes anos todos, a lei já mudou, eu diria que a grande, a esmagadora maioria da população, não sabe o que é um DAE, não sabe utilizá-lo, para esta cultura de segurança que estamos aqui a falar, posso medir, por exemplo, através disso. Eu estou num centro comercial, vejo alguém que tem uma doença súbita, tem alguém que já tem algum problema do ponto de vista cardíaco, e gostava de viver em uma sociedade em que qualquer um de nós pudesse ir ao desfibrilador, retirar o desfibrilador, chamar o 112, fazer todas os passos que têm que ser dados em última análise, se for necessário, colocar lá nos sítios certos e aplicar aquilo que a máquina depois manda aplicar. A máquina não falha, portanto aí nós limitamos a carregar no botão em função daquilo que a máquina nos disser. Estamos muito longe disso, muito longe disso ainda, eu diria que mesmo aqueles que têm a certificação, que é uma minoria, 1%/2% da população, perante esse dia vão vacilar, porque não estão testados, porque fizeram o curso uma vez e nunca mais voltaram, nunca mais tiveram nem sequer um *refresh*, quanto

mais uma recertificação e, portanto, tenho dúvidas se muitos deles saberão utilizar aquela máquina do segurança do centro comercial, do banheiro do hotel, porque teve a formação, mas depois naquele momento, se calhar, bloqueia. Portanto, isto é bem, quando pergunta, é bem sintomático do ponto que nos encontramos. Quando nós partimos do zero, eu estou aqui a falar há muito tempo e fizemos muito, mas ainda estamos longe do ponto que queremos chegar e, portanto, uma cultura para a segurança significa também, nessas coisas tão simples como estamos a falar, como um suporte na aplicação do programa massivo de DAE, que existe também em todas as escolas, em todos os grandes sítios acumuladores de pessoas, centros comerciais, estádios de futebol, teatro, os cinemas, em tudo isso, e que qualquer cidadão possa saber aplicar, entres outros exemplos que eu podia dar. Portanto, sabemos (pausa)... e no seu caso, alguém ligado a área da saúde, que infelizmente estamos longe, muito longe, desse patamar. Isto pode ser um dos indicadores que podemos estudar, mas de maneira nenhuma estamos ainda num ponto que todos nós queremos. Agora, eu julgo, se voltar a existir uma réplica do 20 de fevereiro, que a maioria já saberá o que fazer, e que não vai a correr buscar as crianças e meter-se junto a ribeiras que vinham com água e, enfim, volta e meia com vagas que galgavam as margens da ribeira, expondo-se ao risco desnecessariamente, rebentando com o trânsito da cidade (...), não permitindo que os meios de socorro pudessem operar, porque houve um pânico generalizado. A própria câmara também já aprendeu, eu por exemplo vejo isso na tempestade Óscar, que aconteceu ano passado, a maior precipitação acumulada em 24 horas de sempre (...), e que a câmara, perante o aviso que foi feito, e com a sua confirmação de que aquilo foi chegando a hora, a secretaria da educação tudo fez, fechou os serviços, pediu às escolas para fechar e, dessa forma, pudemos lidar perante o perigo expondo muito menos pessoas, permanecendo em casa um dia seguro, não tendo as pessoas, os cidadãos, em mobilidade, portanto, cada vez mais este tipo de tática, este tipo de resposta, deverá acontecer, porque é sempre a mesma equação, uma cultura de segurança, das formas mais corretas de fazer é, nós não podemos controlar o risco, ou podemos, mas é muito mais complicado, muito mais caro, muito mais (pausa)... logo, a forma de fazer é retirar a exposição das pessoas algures.

Investigador: Então, nesse sentido, a criança ou o jovem ainda está a caminho de efetivamente ser aquele agente de mudança local, aquele agente de mudança na comunidade, ou já vamos tendo evidência de que efetivamente isto já acontece, ou um exemplo que deu há pouco, da situação dos lixos, que já vamos vendo isso na prática,

desta camada mais jovem estar a ser o elo, estar a ser o que faz a diferença no seu local, na sua comunidade?

VPCCM: Estamos muito melhor do que estávamos, voltei a responder da mesma maneira, estamos muito melhor do que estávamos, agora ainda não chegamos ao patamar que queríamos. De uma forma geral, toda a população já responde ao risco de uma forma que é mais responsável do que era anteriormente, mas ainda temos que aprofundar essas mesmas situações. Eu dei-lhe aqui alguns exemplos e podíamos continuar a dar outros tipos de exemplos. A forma como nos comportamos muitas vezes em eventos com milhares de pessoas, enfim, é impressionante os avisos que todos temos que fazer em eventos como a grande noite no mercado, em eventos como, enfim (pausa)... porque o cidadão, naquele dia, na ânsia, que é humana, de se divertir e não sei o que, acaba muitas vezes por descorar comportamentos que tem e que são inibidores, digamos assim, do comportamento seguro e, portanto, isto aqui também tem muito a ver com a nossa forma de ser, somos latinos, somos pessoas que nos gostamos de divertir, precisamos exteriorizar a nossa boa disposição, ao contrário de alguns nórdicos, que são mais frios. Portanto, nós muitas vezes acabamos (pausa)... vimos isso no COVID, a forma, os países do Sul foram muito mais afetados, e até psicologicamente, porque para nós o toque, o abraço, o estar sempre a tocar nas outras pessoas para dar uma pancada nas costas, na família e nos amigos, nós temos muito mais contacto físico do que tem um alemão, o alemão não toca ninguém e, portanto, isso do ponto de vista da COVID, significou na Europa, na Itália, na Espanha, Portugal, nos países que mais foram afetados, exatamente termos comportamentos diferentes. No risco também é igual, é diferente de um alemão, de um suíço, mas ainda não estamos nesse ponto, para poder responder a sua pergunta. Já há muita coisa feita, mas ainda não conseguimos neste ponto, e isto nota-se numa outra coisa, se até me permite, é que infelizmente temos vindo a notar que, no voluntariado, o número de pessoas que estão interessadas hoje em dia em ser bombeiro voluntário ou na cruz vermelha, infelizmente tem vindo a diminuir. Se (...) ainda conseguimos providenciar todas as vagas para as classes, mas nalguns concelhos ditos rurais, antigamente dizíamos rurais, da região (...) está a ser muito complicado, porque as pessoas têm outras preocupações, porque acham que o socorro já não é (pausa)... portanto, estamos a ter dificuldade até em poder ter pessoas que tem que dar uma parte da sua vida pelos outros e a sociedade mudou, também, está mais individualista, mais focada em si, mais focada no hedonismo, no prazer momentâneo e infelizmente estamos a esquecer esta

parte mais altruísta, mais benemérita e a importância que (pausa)... também aí, infelizmente é o que é.

Investigador: Acredita, ou está convicto que temos uma política regional de educação para a Proteção Civil?

VPCCM: Sim, ela pode ser melhorada, claramente, quando digo melhorada, tem que ser ampliada, maior ainda, mas temos já uma política claramente, isso já ali existe, e (...) é um bom exemplo disso, nem todas as câmaras estão no mesmo patamar que nós cá estamos (...), é normal, mas estamos a falar, como eu dizia, num serviço tem um diretor e seis técnicos superiores. Nós sabemos que em alguns concelhos existe um somente coordenador sozinho, e portanto, enfim, é impossível essa pessoa, mesmo tendo menos pessoas (...), é impossível que essa pessoa saiba fazer tudo bem, ao mesmo tempo, quando nós temos uma equipa de elementos, e que depois temos 130 e tal bombeiros sapadores, que são também muitas vezes a nossa retaguarda, portanto, para além desses elementos, temos os bombeiros que nos ajudam também neste trabalho de educação. Normalmente é um técnico de Proteção Civil, mas há sempre um bombeiro e, portanto, isto são meios que outros concelhos, (...), não tem hipótese, perpassa a sua dimensão e muito é feito por esses técnicos municipais que eu tenho todo o reconhecimento. Agora, é um trabalho desigual, com meios desiguais, mas é o que é, é a realidade da divisão administrativa de Portugal, da Região. Há municípios maiores, mais pequenos, nós próprios aprendemos imenso com Lisboa, aliás, temos estado sempre aqui, tem um protocolo, levamos lá, elas vêm cá, tiveram cá o ano passado, foram visitar as instalações novas na altura, ficaram muito bem impressionadas, disseram claramente que nós estamos à frente, somos dos melhores municípios em termos de instalações para a Proteção Civil, naquilo que controlamos, no que estamos a ver em tempo online, mas temos muito que aprender, acima de tudo com os grandes municípios e que têm um trabalho muito ainda melhor que o nosso. Há sempre esta lógica, há sempre um campo muito grande para a melhoria, deixe-me salvar um ficheiro também importante, como estamos organizados. Vou dar um exemplo, o 112 está organizado, como sabemos, numa resposta, que ela é feita a triagem já das questões na área do policial, da área da Proteção Civil. Vindo para a Proteção Civil, há um operador 112 para toda a região, que é lá em cima, a nível do Serviço Regional de Proteção Civil. A Câmara Municipal (...) quer fazer um CMOS, uma Central Municipal de Operações de Socorro, uma coordenação municipal de operações de socorro. Isso o que é que significa? Significa que, perante o 112 no Concelho (...), e isso é tecnologicamente o fazer, é o Serviço Municipal de Proteção Civil que é a entidade

responsável pelo despacho de meios, portanto, deixa de estar no Serviço Regional de Proteção Civil, passa a estar para as três corporações que eu falava há pouco, e as três colaboram com centralistas, com operadores, neste mesmo CMOS, e é um dos projetos que nós temos até o final do mandato, é implementar um CMOS, para o 112 poder ser operacionalizado a nível municipal pelo Serviço Municipal de Proteção Civil, irmos para uma competência que hoje em dia é regional e que queremos trazer para o ano total. Porquê? Porque temos um conhecimento do território ainda maior do que um operador que, hoje em dia, tem que cobrir o território todo a nível regional e nós temos somente uma parcela desse território mais pequena, portanto, aí a mais valia na interação com as pessoas, a poder dar pontos de referência, e acima de tudo no despacho, porque nós conhecemos ao sério elementos dessas próprias corporações que estão lá para sinalizar, eles melhores do que ninguém conhecem os meios que têm e quem são os camaradas que têm no quartel, que podem, de uma forma mais rápida até sair, do que alguém que está na Proteção Civil Regional e que tem que coordenar os onze municípios da região. Acho que é um bom exemplo, também, de algo que hoje em dia está no patamar regional e queremos trazer para um patamar local.

Investigador: Não sei se posso ser útil ou explicar alguma coisa, se tem alguma dúvida, se quer acrescentar.

VPCCM: Não. Eu tenho muito interesse em ler depois, com certeza será pública a tese, e dizer que fico muito satisfeito que ao nível do doutoramento, algo que na Universidade (...), há uns anos atrás, também não existia, e acima de tudo aqui o trabalho da minha amiga, professora X, que tem vindo a fazer, tenho muito interesse e que estes assuntos possam estar a ser estudados, analisados, ao nível do doutoramento, por conta daquilo que o doutoramento implica de reflexão. Muito interesse e humildade para poder ler depois esta mesma tese, e que ela seja realmente também, que aponte caminhos para podermos melhorar a nossa resposta, e, portanto, parabéns pela iniciativa, neste caso aqui ao doutorando, à sua orientadora, à universidade, por se preocuparem por ter estudos como este, há uns anos atrás isto não existia. Eu teria essa conversa com alguém que viria do continente, não havia na Universidade (...).

Investigador: Ainda bem. Muito obrigado.

Transcrição da entrevista ao DSMPC (04-04-2024 – 29m 26s)

- Género: Masculino

- Idade: 44 anos

- Habilitações académicas: Mestrado (área da PC); Engenheiro civil.

Tempo de serviço: 20 anos

Anos em exercício no cargo atual: 9 anos

- Área onde reside: Funchal

- Formação sobre PC: Sim, vários cursos de formação no âmbito do exercício das suas funções.

Investigador: Então, como estávamos já a conversar ao fim ao cabo, em termos de educação para a população civil, como é que entenderia, como é que definiria educação para a população civil?

DSMPC: O nosso grande objetivo é passar algum conhecimento para a população, para terem noção e consciência da cultura de segurança, dos riscos em que possam estar envolvidas, e saber como agirem em situações de emergência, delas próprias ou de pessoas próximas delas. De forma muito resumida, é isto.

Investigador: Já agora, cultura de segurança, o que é que se entende por cultura de segurança ou cultura de proteção civil?

DSMPC: Cultura costuma-se dizer que é tudo, não é? Cultura de segurança, nós entendemos que há aqui uma área mais específica na parte da proteção civil, não só propriamente. É mais a forma de estar e saber estar e saber agir numa situação de (pausa)... e também é muito importante identificar os riscos. Nós temos trabalhado isso, que é muitas vezes com os núcleos de proteção civil e com a população, que é as pessoas conseguirem identificar os riscos, também para nos ajudar na identificação desses riscos e nos transmitirem para que nós possamos muitas vezes desenvolver alguma medida nesse sentido, mitigadora. E também para as próprias pessoas, muitas vezes entre si, já, desculpem a expressão, fiscalizarem-se entre si, e muitas vezes eles próprios já tomam essa iniciativa de solicitar aos vizinhos ou aos outros munícipes para poderem intervir ou terem outras ações que elas estão a desenvolver. É um pouco por aí.

Investigador: Nessa função, ou nessa missão, são envolvidas escolas?

DSMPC: Também. Nós temos os núcleos de proteção civil residentes, que é... temos dois (...), que é mais para os adultos, embora apanhemos também crianças, apanhamos desde

crianças até... dos 8 aos 88, literalmente. Depois, temos também as escolas, temos aí... já é um projeto mais contínuo. Temos dois projetos nas escolas. Temos o núcleo de proteção civil jovem, que aí é uma temática, porque nós trabalhamos... tentamos direcionar para a localização... para o público-alvo e a localização da própria escola, os riscos mais prementes para eles. E depois temos hoje o PEMs, que é um projeto educativo municipal, que é um programa que a Câmara tem de todas as áreas, e diz que tudo que seja de educação que a Câmara tem está nesse *site*. E qualquer pessoa das escolas pode pedir essas atividades. E nós temos atividades, aí são atividades pontuais. Vamos lá, falamos durante uma hora, uma hora e meia, duas horas, sobre uma temática específica. São duas realidades diferentes. Uma é a contínua e durante o ano inteiro, com uma semana, duas semanas, mês a mês, com certa disponibilidade da escola. E há as outras que são ações pontuais. Consoante, aí é a pedido da própria escola.

Investigador: Mas a contínua é mesmo efetivada? O concelho é um bocadinho grande, tem várias escolas e todos os anos conseguimos ir a todas as escolas manter?

DSMPC: Não. Normalmente vamos às escolas que querem. Ou seja, nós vamos às escolas... tentamos, desde o início, ir às escolas onde sabíamos que tinha a população mais atingida, principalmente depois de 20 de fevereiro e depois de 2016, do incêndio... do grande incêndio aqui (...). E a ideia foi ir aí trabalhar mais junto dessas pessoas. Se me disser que faz sentido trabalharmos essa temática, por exemplo, com o residente do centro, provavelmente à partida, logo não. Temos exemplos de que, por exemplo, na Suécia, o *tsunami* não é um risco para eles, mas sabemos que a maior causa de risco de uma catástrofe, de morte de suecos, foi um *tsunami* quando eles estavam de férias noutro lado. Nem sempre às vezes (pausa)... mas a ideia é trabalhar para onde as pessoas trabalham e vivem. E nesse sentido, temos estado mais nas zonas mais rurais (...).

Investigador: E exemplos práticos dessas práticas? Já falamos um pouco sobre a organização, sobre a estrutura, mas na prática, o que é que se operacionaliza? O que é que se faz?

DSMPC: Portanto, nós temos duas vertentes na parte da sensibilização (...). Temos a parte geográfica e a parte da proteção civil, temáticas relacionadas, riscos naturais. O que é que são os agentes de proteção civil? O que é que a proteção civil faz? Depois temos a parte psicossocial, que é a gestão de emoções, gestão de *stress*, trabalho da equipe. Porque nós temos o entendimento que não adianta eu ter informação e depois ter um bloqueio na hora de agir. Então trabalhamos as duas áreas em paralelo. Nos núcleos jovens, nós fazemos jogos, dinâmicas, vídeos, muito participativo. Em que nós temos parte

expositiva, mas a maior parte é tudo pôr em prática. Porque nós consideramos que só a brincar é que os alunos vão aprender. Na parte dos PEMs, esta exposição é feita em duas formas. Ou as pessoas pedem-nos ações de informação e temos uma parte muito mais expositiva. Ou pedem-nos atividades lúdico-didáticas, fazemos através de jogos. Na parte da proteção civil, o que nós tentamos desconstruir é a origem dos riscos. Porque só sabendo a origem é que as pessoas vão perceber porque é que têm que se proteger e como é que têm que se proteger. Na parte psicossocial, é sobretudo as pessoas reconhecerem as emoções. Saberem como elas próprias têm que gerir para numa situação de emergência conseguirem lidar. E depois também tem a parte da resiliência, que é: “eu passei por um trauma, eu preciso de ajuda ou não preciso, tenho capacidades para lidar sozinho e até mesmo em comunidade”. São estas duas vertentes que nós trabalhamos. Nós, em termos de jogos, ainda não é público, mas no dia 12 vamos apresentar o primeiro jogo digital relacionado com proteção civil. Vamos ter *puzzles*, sopas de letras, temos uma chamada ao 112, um *quiz* da chamada 112, e depois temos um de gestão de *stress*. São técnicas que têm que escolher as técnicas boas e as técnicas más para gerir o *stress*.

Investigador: Os jogos, estão construídos. De onde é que veio? A ideia ou a conceção?

DSMPC: Temos jogos criados pela equipa, fichas pedagógicas, e temos jogos criados pelos alunos. Nós (...) criámos... A primeira parte do projeto, o primeiro período e o segundo período é nossa, é a exposição de matéria. E depois a segunda parte do projeto é os alunos conceberem o projeto. Pode ser um jogo, pode ser uma peça de teatro. Nós fizemos o monopólio, criaram o monopólio do agente P. Criaram um jogo que nós depois imprimimos, que é o jogo da glória, em que somos todos proteção civil, sobre incêndios florestais. Criaram uma peça de teatro também para chamar a atenção das questões dos incêndios florestais, como saber se proteger. E os jogos são estas duas temáticas. Nós temos também o Uno, foi criado por alunos, foi a ideia deles. Normalmente, a nível de jogos, nós tentamos perceber o que é que incentiva os alunos e depois produzimos internamente esses jogos.

Investigador: As idades...

DSMPC: Nós só trabalhamos nos núcleos do 3º ano e depois até ao 9º ano, que é a nossa faixa etária. Quem produz os jogos e nos auxilia é a partir do 5º ano. Portanto, entre os 11, 12 anos, eles começam a nos auxiliar na produção dos jogos.

Investigador: Dos riscos, para além dos mais conhecidos ou dos mais trabalhados, catástrofes naturais, há algum foco, por exemplo, nos riscos das migrações ou nas manifestações de violência?

DSMPC: Nós, na proteção civil, temos que insistir sobre os riscos coletivos. E os riscos coletivos são riscos naturais, tudo o que tem origem na natureza, geológicos, hidrológicos, riscos mistos, nós acabamos por dizer aos alunos que é metade culpa do homem e metade culpa da natureza, que é a natureza ajuda a propagar, e os riscos tecnológicos que nós dizemos que é sempre culpa do homem, ou manutenção, ou falha na produção de algum equipamento. Esses riscos, como são considerados às vezes riscos sociais, nós, a nível legal, não temos essa obrigatoriedade e não incluímos esse tipo de riscos no nosso planeamento.

Investigador: As atividades sentem que são um complemento, não há propriamente um currículo na escola, mas tem um projeto da proteção civil, que é um complemento, ou quando solicitam é pontual, ou há um contínuo no sentido de formação na escola e na comunidade?

DSMPC: Está a se referir ao serviço regional, àquele projeto que o serviço regional tem. Nós não damos a mesma informação. Para não colidir, não faz sentido dois projetos estarem a abordar as temáticas da mesma forma. As temáticas são as mesmas, a abordagem é diferente. Nós, normalmente, temos duas situações. Nas escolas que nós trabalhamos continuamente, somos um complemento. Nós sabemos o que os professores dão, por exemplo, eles dão um plano de emergência familiar e nós não damos isso nas nossas sessões. Mas muitas vezes vêm-nos pedir informação, olhe, para dar mais sobre riscos naturais, porque eu vou dar essa informação. Isso é sim um complemento. Há escolas que nos pedem, porque os professores sentem que não têm conhecimento suficiente, para nós substituímos em algumas temáticas. E é através dos projetos de educação municipal, do PEM, que nós damos esse tipo de informação. Nós compreendemos, há professores que são professores de educação física e não conseguem, às vezes, expor as dúvidas que os miúdos têm, de 3º e 4º anos, onde têm muitas dúvidas, são umas esponjinhas. E os professores sentem-se ali, que não têm o tempo suficiente para adquirir aquele conhecimento, então pedem para ir o serviço municipal. Também há aqui um complemento, que é o projeto de serviço de regional com a AIG e a Secretaria de Regional da Educação, é para uma faixa etária. E nós, Câmara, estamos com outra faixa etária. Normalmente, é o primeiro ciclo nós, e eles ficam a partir do 2º ciclo.

Investigador: Tudo o que nós estamos aqui a falar é, sobretudo, no primeiro ciclo?

DSMPC: Na teoria, deveria ser mais para o primeiro ciclo. O que nós também temos sentido, e também já dialogámos internamente, muitas vezes, se tivermos muitos pedidos, é-nos muito difícil dar resposta. E muitas vezes, nós, às vezes, temos que optar ou decidir

quais são as escolas que vamos apostar, literalmente. E então, muitas vezes, o que temos sentido é, que 3º e 4º ano absorvem mais a informação, estão mais recetivos, é mais difícil o ensino, para nós, pelo menos, que não é bem a nossa área pedagógica, temos essa maior dificuldade. 5º e 6º ano, se calhar, seria o ideal. Ainda são umas idades que eles ainda têm alguma disponibilidade de tempo, de horários. A partir do 7º ano, sentimos que já começa a ser secundária, esta temática. Já não é tão prioritário, já começam a pensar muito nas notas, já há outra, também já começam na idade mais adolescente. Entendemos que aí há mais distrações e é difícil trabalharmos tão bem com essa (pausa)... a partir do 7º ano. Mas entre o 3º, 4º, 5º e 6º, diríamos que são as melhores idades para trabalhar. Pelo menos, é o que nós temos sentido. Até a escola que estão a nos a pedir para o 2º ano. Este ano, introduzimos uma nova temática, à experiência, um projeto piloto para o 2º ano. Porque os professores começam a perceber que eles já podem ter apetência, e realmente, da experiência que nós já fizemos, das sessões, através de pintura, de mímica, e eles fazem muitas perguntas e realmente estão recetivos. Claro que a informação passada tem que ser a mínima e a mais ínfima possível que nós conseguimos.

Investigador: É porque, segundo parece, o projeto que está a ser implementado nas escolas, do 10º ao 12º, os alunos não têm propriamente atividade no âmbito da pensão civil. Acho que é o primeiro ciclo até...

DSMPC: Realmente, eu não tenho conhecimento se o projeto da secretaria regional é aplicado. Nós somos chamados para, por exemplo, (...) uma escola que nos chama muito para nós irmos aos 10º, 11º, 12º anos. O que normalmente fazem, como são muitas turmas, se conseguirem agregar, nós pedimos para agregar e é o que eles têm que fazer. Fazemos como se fossem umas *masterclasses*. Realmente, a nível do projeto educativo do serviço regional não tenho conhecimento. O serviço regional a noção que nós temos e da informação que obtivemos é... eles trabalham de forma a percorrer todas as escolas da Região em 3 anos. Ou seja, na teoria, uma escola é trabalhada essa temática com eles de 3 em 3 anos, só. Coisa que nós conseguimos, a partir, em princípio (...), fazer todos os anos, se nos pedirem. E outra coisa é também que eles trabalham. Eles não trabalham normalmente por turma, normalmente é *masterclasse*. Normalmente, consoante a temática. Principalmente, o suporte básico de vida, normalmente é *masterclasse*. Só agora, as novas temáticas que são com os jogos 3D, que eles aí parece-me que fazem mais turma a turma. Mas, de resto, a noção que temos é *masterclasse*.

Investigador: Os profissionais que estão envolvidos nas atividades do serviço, qual é o perfil das pessoas?

DSMPC: Uma sou eu, sou geógrafa de profissão e outra é psicóloga. Somos só duas pessoas na área da informação e da prevenção. Mas já tivemos, anteriormente, assistentes sociais, educadores sociais. Quando o projeto das Núcleos de Proteção Civil arrancou, tivemos outras áreas que nos ajudaram a consolidar. Neste momento, é só essas duas áreas. Temos um complemento da Segurança Contra Incêndios, que é a colega que faz o Segurança Contra Incêndios nas suas tarefas diárias e depois tem, realmente, duas formações em que dá isto às escolas, porque também, muitas vezes, é pedido para os próprios alunos entenderem. Então, ela tem esta participação, que é a Engenharia Civil. No serviço regional, a noção que temos é que, normalmente, são professores, a quem é-lhes dada formação. Não sabemos bem qual o tipo de formação, mas, normalmente, está destacado um professor no serviço regional. Mas nem se quer sei qual é a... Portanto, (...) acho que era de Educação Física, que já está há muitos anos nesta questão dos riscos. A Associação Insular de Geografia é só geógrafos que estão a dar esta temática. Acho que é só estes dois perfis lá em cima. Que nós tínhamos conhecimento também.

Investigador: E da ligação, então, com os núcleos locais, são dois, certo? Há formação para, depois eles serem formadores da população? Ou é, sobretudo, a tal vigilância e a tal proatividade em alguma situação de emergência?

DSMPC: Nós não gostamos de perder, digamos assim, o controlo do grupo. Porque sabemos que, depois, há sempre... Nós, inclusive, temos o grupo do *WhatsApp*, em que aquilo, depois, levantam-se questões. Muitas vezes não têm nada a ver connosco, mas, depois, nos tiram tudo. E nós não gostamos de perder, digamos assim... O que nós temos idealizado é haver uma pessoa que seja responsável, que seja o nosso ponto de contacto, e que ele possa ser o contacto com as outras pessoas. Mas não, nunca, no sentido de eles serem autónomos em termos de formação. O que nós tentamos fazer é, no início, houve um grande volume de formação. Depois, nós vamos, todos os anos, revendo as temáticas que eles entendem, que eles sentem necessidade. No passado, eles pediram-nos, creio que foi sismos, por exemplo, uma coisa que nós não tínhamos idealizado inicialmente. E outra que também tentamos fazer, todos os anos, é alguma formação mais prática, ou mesmo um exercício comunitário, de forma a eles reverem procedimentos, voltarem a trabalhar em grupo, em equipa, e voltar a manusear equipamentos. A nossa intenção é essa. Uma formação inicial e depois, todos os anos, ir mantendo, consoante as necessidades e os pedidos deles.

Investigador: Da vossa perceção, então, atendendo ao perfil que se idealiza para o estudante que termina o 12º, acreditam, acham, julgam que, nessa fase de vida, eles já se

sentem o chamado agente de proteção civil, identificam-se como tal e atuam como tal, na sua zona, na sua área?

DSMPC: Nessas escolas, o que eu tenho percebido, a percepção que eu tenho ficado, é que realmente é algo que não é importante, mas quando nós falamos, por exemplo, da chamada 112, em que eles podem ter que fazer chamada 112 para um familiar, eles aí ficam alerta e começam a procurar informação. Posso dizer que este ano teve uma situação de formação a uma turma, e a turma pediu à professora mais formação na proteção civil, tanto da minha área como da área da colega de psicossocial, e a professora fez questão de nos dizer que foi a turma que pediu. Portanto, eu acredito que, cada vez mais, exista essa pretensão de saber se proteger a si e aos outros. Mas é uma percepção que tem dois ou três anos, não mais do que isso. O perfil, após o Covid, nós temos vindo a perceber que o perfil tem mudado dos alunos, tanto no primeiro ciclo, como no segundo e terceiro ciclo. O primeiro ciclo, como já foi dito, eles têm, querem essa informação, chegam ali ao segundo ciclo, parece que depois perdem, e estamos a rever novamente no terceiro ciclo, procurar informação nessa área. Mas procurar porque lhes foi exposta, mas se for voluntariamente, a percepção que eu tenho é que não.

Investigador: Há pouco falou da resiliência. Tem atividades específicas para trabalhar a resiliência das pessoas, das crianças?

DSMPC: O que o colega faz é trabalhar as suas emoções. Porque a partir do momento que eu reconhecer como é que eu lido com as minhas emoções, eu vou ter capacidade de resiliência. A resiliência é um conceito que é muito difícil de nós contabilizarmos. Os indicadores que existem são muito subjetivos. O que nós tentamos é que a pessoa seja literata, tenha a literacia do risco, a informação possível, que a percepção de risco seja a mais aproximada possível, para que ela tenha uma capacidade de resiliência maior. Agora, só conseguimos perceber se são resilientes, só quando acontecer uma situação real é que nós vamos conseguir perceber.

Investigador: Ou seja, de uma forma lata ou geral, estamos a falar de preparar a pessoa. Ou seja, é sobretudo a preparação. Se acontecer ou quando acontecer, a pessoa responder. E, se possível, depois também ter alguma forma de resiliência para...

DSMPC: Há duas temáticas aqui muito importantes. Nós temos notado e apanhado em vários exemplos práticos. A componente teórica, técnica, chamemos-lhe assim, de proteção civil, ou seja, saber analisar os riscos, saber o que fazer. Outra coisa é a pessoa conseguir e ter essa capacidade. Nós temos filmado, por exemplo, os exercícios comunitários. As pessoas saem com uma noção, do final do exercício, que lhes correu

tudo bem. Nós mostramos as imagens e as pessoas literalmente metem as mãos na cabeça que só fizeram, desculpe a expressão, asneira. Porque a noção que as pessoas têm, muitas vezes, é que fazem tudo bem, está tudo bem, mas é completamente errado. E mesmo elas próprias, vendo depois as suas imagens, tomam consciência disso. E outra coisa que também nós tentamos ter, e também já apanhámos isso. E dou-vos sempre um exemplo, que é quase sempre o mesmo, mas que é um bom exemplo. Que é, num simulacro numa escola, a pessoa que estava responsável, que era na portaria, a pessoa que estava responsável pela chamada dos 112, 5 minutos antes de se iniciar o exercício, saiu porta fora completamente alarmada. Ou seja, essa pessoa não tinha o perfil indicado para estar com essa responsabilidade. Ou seja, essa é outra necessidade também, que nós tentamos avaliar. Ou seja, nós quando queremos escolher o tal responsável pelo núcleo, nós tentamos perceber se essa pessoa tem o perfil. Nessa temática também, a nossa psicóloga, quando vai lá dar formação, também tenta perceber se a pessoa que se acha líder no local pode ser a mais indicada. E se também é bem aceite pelos restantes. Ou seja, também serve para essa nossa avaliação e perceção, também serve para depois as pessoas terem a perceção de como é que estão a gerir e a atuar em caso de emergência. Muitas vezes não é nada compatível com a realidade. Nós temos situações em que, inicialmente, quando formámos as equipas, porque nos núcleos de residentes existe equipa de evacuação, equipa de primeiros socorros, e uma pessoa estava na equipa de primeiros socorros, inicialmente, antes da formação, nós já tínhamos percebido que o perfil não seria adequado. Mas, o que é que fizemos? Integramos em simulacros a pessoa na equipa de primeiros socorros. No final, ela disse assim: “Eu não quero, isto não é para mim”. Nós tentamos ter uma metodologia participativa. Ok, se consideram, então vamos aqui desconstruir. E depois a pessoa, no final, tem realmente a noção que nós já tínhamos. Mas não foi nada imposto. “Não, não, não, não pode ser porque não tem perfil para isso”. Se quer, vai experimentar. E depois tem a hipótese de recuar. É assim, é ao preparar, ao treinar, que as pessoas vão se perceber se realmente são úteis, peço desculpa, mas se são úteis na área, numa situação de emergência ou não. Porque nós às vezes dizemos, considerar que eu não consigo fazer, já é uma ajuda. Porque aquela pessoa já sabe que se não vai conseguir fazer, que a primeira coisa é se retirar-se da situação de emergência. E isso é muito importante, o reconhecimento às vezes de não conseguir fazer. E das próprias capacidades que as pessoas têm, nós temos um caso também de um exercício em que a pessoa era o líder da zona. Houve um exercício em que a pessoa estava incapacitada fisicamente, de um braço. O que aconteceu? A pessoa não conseguia manusear as

mangueiras, não conseguia fazer o trabalho prático que estava habituado. E no final, ele já tinha feito um exercício em que tinha essa capacidade física e neste segundo não tinha. E ele diz que de facto, uma coisa é ficar fora e visualizar toda a gente e só receber a informação e decidir. E outra coisa era quando ele estava no meio da ação, em que é totalmente diferente. Isto é uma aprendizagem do próprio. Ou seja, a parte prática e os exercícios que nós fazemos são extremamente importantes. É muito importante treinarmos isto em comunidade. Porque as pessoas de facto ficam com uma noção mais real. E também apanhamos outros problemas, outras questões que é importante depois irem melhorando. Mas para as próprias pessoas, o que estamos a notar é que isto é quase mais importante, não só para manusear uma motobomba, ou uma mangueira ou o que quer que seja, mas efetivamente para as próprias pessoas conseguirem gerir a situação em si. Ou seja, estamos a ir a uma temática que, à partida, não é muito trabalhada e que à partida não seria, se calhar, muito valorizada e muito importante, mas se calhar está a se revelar mais importante e mais fundamental no meio disto tudo do que propriamente às vezes as pessoas saberem efetivamente manusear equipamentos ou o que quer que seja.

Investigador: E este trabalho é feito através dos núcleos locais. E as crianças e os jovens, o senhor acabou de dizer, também envolvem-se diretamente nos simulacros?

DSMPC: Quando são residentes nos locais, sim. E já temos um exemplo também prático de uma criança que tinha na altura, eu creio, 8 anos. Nessa situação real que aconteceu, ela estava no cabeleireiro com a avó, em que uma pessoa sentiu-se mal, ela começou a dizer o que é que deveriam fazer, ela tinha tido uma formação em SBV mais DAE e os adultos, por serem adultos, mandaram-na calar. Os bombeiros chegaram e começaram a fazer todos os procedimentos que ela tinha aconselhado. E as pessoas ficaram a olhar para a criança literalmente e perceberam que nem sempre o conhecimento tem idade. E esse é um bom exemplo. Portanto, a mãe ia mudar de escola no ano seguinte, e manteve na mesma escola porque ela perguntou se nós dávamos, noutras (...). e nós dissemos que não temos essa valência fora do concelho, e a mãe manteve-a na escola para ter continuidade a nível da proteção civil.

Investigador: Em termos de investigação, a Câmara tem alguma parceria com alguma universidade, ou com algum centro de investigação, no sentido da área da população civil e também na educação para a população civil? Ou neste momento não está assim?

DSMPC: Neste momento, não. Cheguei a falar uma vez com a doutora (...), por isso, mas depois (pausa)... não se consegue ir a todas. Temos a participação com a universidade em alguns projetos pontuais. Tivemos a AGEU, que era um projeto europeu,

em que realmente houve debates de práticas, em que eles estavam interessados, por exemplo, na terra, canárias, em perceber como é que nós trabalhávamos aqui a proteção civil. Nós estávamos interessados em perceber como é que, por exemplo, França fazia o Observatório do Cidadão, em que houve aqui uma partilha de experiências, houve uma aplicação, no final do projeto houve uma aplicação. Também, através desse projeto, cedemos um sismógrafo e uma estação meteorológica a uma escola, mas foi pontual, não foi uma investigação. Era parceria... Ou seja, trabalhar a educação em si, propriamente dito, saber, desculpa a expressão, se estamos a trabalhar bem ou o que é que podemos melhorar e isso tudo, não temos tido. O que tivemos foi aqui, um professor de (pausa)... Ah, era professor de português e inglês. Em que ele fez aqui um estágio, em que apesar de ele já ser professor, ele tirou um CTeSP, em Proteção Civil, numa universidade do continente, mas ele fez *online*. E pediu para fazer o estágio aqui. E aí ele fez um estudo que foi para uma possível cadeira nos vários anos nas escolas. Ele pegou na parte de cidadania, que é importante, na cadeira de cidadania, e formulou todos os nossos objetivos, tanto de proteção civil como a parte psicossocial, e formulou mais a pedagógica. Aconselhou-nos, olha, isto não funciona, aqui funciona. Foi como uma mini avaliação ao que nós já tínhamos feito, para que nós também percebemos se realmente estávamos num bom caminho ou não. Mas foi ainda muita avaliação.

Investigador: Não sei se pode ter alguma dúvida, ou se está esclarecido.

DSMPC: Não

Investigador: Então, podemos encerrar.

Transcrição da entrevista ao CNLPC (13-03-2024 -18m 53s)

- Género: Masculino
- Idade: 60 anos
- Habilitações académicas: 6º ano escolaridade
- Tempo de serviço: 46 anos
- Anos em exercício no cargo atual: 6 anos
- Área onde reside: Funchal
- Formação sobre PC: Sim, mas apenas as formações ministradas pelo SRPC no âmbito das funções do NLPC.

Investigador: Vamos falar então um bocadinho sobre o núcleo!

CNLPC: O núcleo foi criado logo a seguir aos incêndios de 2016 pela Câmara Municipal (...), onde, da nossa parte, recebemos de mãos abertas, que era uma mais-valia para todos nós aqui (...), porque também era uma zona isolada, a nível de acessibilidade sim, mas com esta situação dos incêndios, isto foi uma catástrofe para nós cá (...), e a Câmara, quando veio cá connosco, tentaram, pela proteção civil, criar um núcleo. Aceitamos logo de mãos abertas, porque foi uma maneira também de nós termos uma pequena formação, aliás, várias formações no âmbito do combate aos incêndios e não só, e também termos aqui um edifício preparado para termos os primeiros materiais para intervenção em caso de um foco de incêndio. É uma mais-valia para todos nós, ficamos satisfeitos com esta obra, e lá, pelo menos duas vezes por ano, temos duas formações, onde vamos nos preparando para outras situações, cada vez mais agora, os incêndios e não só, porque, de uma hora para outra, vem uma chuva torrencial, e aí a gente já está mais bem preparados para...

Investigador: O núcleo é constituído por quem?

CNLPC: O núcleo é constituído desde os oito anos até os setenta e tal anos. Nós temos um grupo no WhatsApp, onde temos desde as crianças, a partir dos oito, dez anos, até os setenta e tal anos, que alguma coisa vai aparecendo, algum do grupo, vão pondo no grupo, e as pessoas já vão tendo uma informação mais fidedigna, e mesmo na hora.

Investigador: Ou seja, o WhatsApp aqui acaba por funcionar como a base para divulgar, para sinalizar, para informar...

CNLPC: Certo! O objetivo do núcleo com o WhatsApp é mesmo para ir nesse sentido, que é para nós estarmos todos ligados e terem a informação o mais rápido possível.

Investigador: Ok! Essa formação que receberam da proteção civil, foram a todos? Foram a alguns membros principais do núcleo ou a todos?

CNLPC: Foi convidado todos, só que às vezes por motivos de trabalho e não só, houve muitos que não puderam, mas havia sempre uma boa aderência do grupo, e estamos aqui para, quando houver a próxima formação, de certeza que vai aparecer uns dez ou doze.

Investigador: Costumam ser aqui, nestas instalações?

CNLPC: Sim, e também vamos sair, vamos a outras instalações, já fomos também a vários lugares, e é sempre bom nós estarmos a partilhar também com outro grupo, esta situação do núcleo daqui da zona.

Investigador: O núcleo, para além da Câmara e da Proteção Civil, tem mais alguma parceria?

CNLPC: Não, o núcleo tem uma parceria com a Proteção Civil, e como coordenador daqui do núcleo, o grupo passa para mim, e a partir daí eu vou informando, para não haver aquela contrainformação, para os bombeiros, e vamos tentando partilhar, e a partir daí vamos encaminhando, se é necessário ver alguma equipa de bombeiros, se não é necessário.

Investigador: O núcleo efetivamente é um serviço municipal?

CNLPC: Sim, o núcleo é um serviço municipal, mas somos nós que vivemos cá neste sítio, onde a primeira intervenção somos nós a fazer, em caso de nós conseguirmos, imagina, há um fogo de incêndio, e aí conseguimos logo, nós o grupo, nós chegamos cá e tentar combatê-lo. Se não conseguirmos, já vamos informando a Proteção Civil, e aí é onde os encaminho para os bombeiros, o que for necessário para nos dar apoio.

Investigador: Portanto, estávamos a falar então das parcerias.

CNLPC: Certo!

Investigador: Estávamos a dizer que era um serviço municipal, mas que era dinamizado pelas pessoas que residem. Mas já agora, por exemplo, as pessoas trabalham. Mas há alguma hora do dia, ou durante o dia, há sempre alguém que está por aqui.

CNLPC: Sim. E as pessoas que ficam em casa, ou que estão por cá, vão informando, ligam-nos para nós, e a partir daí nós partilhamos, começamos logo a ligar para colegas que têm possibilidades de sair dos seus trabalhos e vir a um encontro para tentar resolver o problema, ou então encaminhar para a Proteção Civil, que a própria Proteção Civil vai tentar resolver o problema de uma queda de árvore, ou...

Investigador: Dá para ver aqui pelo quadro que está organizadinho... Como é que se faz o alarme, a evacuação, quem está responsável, onde é o ponto de situação... Onde é o ponto de encontro...

CNLPC: Certo! Imagine que há uma catástrofe. Nós temos um ponto de encontro que é ali na paróquia mesmo. Temos lá um ponto, e é onde o lugar que nós vemos que existe mais segurança. A partir daí, as pessoas são encaminhadas para aquele ponto.

Investigador: Toda a gente já sabe?

CNLPC: Sim!

Investigador: Quando ouvem o sino a tocar ou as buzinas a tocar, já sabem que...

CNLPC: Que o objetivo é encaminhá-las para.

Investigador: A porta a porta, se calhar é para uma pessoa mais idosa...

CNLPC: Nós temos um levantamento das pessoas mais idosas, e no grupo há sempre um filho, um neto, onde nós sabemos que aquela família tem uma pessoa com 80, 90... E a partir daí a gente tem mais preocupação. Já temos isso em linha de conta.

E também temos no grupo pessoas que estão preparadas para fazer esse trabalho. Porque algumas ficam para esse trabalho, e outras para outras situações que vão aparecendo.

Investigador: Está tudo organizado, cada um tem as suas funções.

CNLPC: Certo, exatamente.

Investigador: Já falámos há pouco que realmente existem poucas crianças e adolescentes. Estamos a falar de uma situação de 130 pessoas mais ou menos e existem poucos. Mas eles existem e estão em diferentes escolas.

CNLPC: Certo!

Investigador: Existe alguma parceria, algum contacto do núcleo com a escola? Com essas escolas?

CNLPC: Não. Geralmente a parceria só... Não existe nas escolas. Porque os pais... Por exemplo, temos alunos que estão na Escola (...), temos uns que estão na (...), outros ali no (...). Também temos. Temos alguns alunos na (...) e também nos (...).

Investigador: Ou seja, está tudo dividido. Está tudo dividido. Ou seja, se fosse para se estabelecer contactos, teria de ser com várias escolas, porque são várias jovens que estão espalhados. Mas têm alguma noção, ou alguma criança, ou algum jovem já partilhou, se na escola, onde eles frequentam, eles falam sobre estas temáticas ou se têm algum conteúdo no currículo sobre proteção civil? Se não...

CNLPC: Eu penso que nas próprias escolas deve haver alguma formação nesse sentido. O que nós transmitimos aqui neste grupo é... Os pais, por muitas vezes também os filhos, vêm ao grupo. Quando há uma formação, há sempre alguns que aparecem. Como eu lhe disse, há alguns que podem, outros que não podem, depende também do horário e da hora da formação.

Investigador: E essa formação incide sobretudo... mais ou menos...

CNLPC: Tem a ver, por exemplo, formações sobre sismos, formação sobre incêndio, formação de várias vertentes sobre o nosso clima.

Investigador: E fazem simulacros?

CNLPC: Sim, pelo menos uma vez por ano, nós fazemos um simulacro, onde, imagine, pode-se ter conhecimento, mas o grupo não tem. E aí nós entramos em contacto para ver também a reação e o impacto que temos para chegar àquele núcleo, preparar os equipamentos, pô-los em funcionamento. É por isso que, como lhe disse, nós temos aqui

o material para a primeira intervenção, onde temos uma giradora, temos várias mangueiras, temos aí quase 100 metros para incêndio e vamos tentar se preparar para isto.

Investigador: Ou seja, o simulacro é sobretudo para o incêndio, ou seja, é o risco que identifica que é o principal aqui da zona.

CNLPC: Exatamente.

Investigador: E então, sempre fazer o simulacro é mais ou menos nesse sentido.

CNLPC: Certo. Imagine, a gente está aqui nesta zona, mas, no entanto, podemos fazer estar um foco de incêndio na zona mais alta do sítio. E aí a gente tem que estar preparados, pegar o equipamento e levá-lo ao encontro w, neste sentido, nós temos aqui, por exemplo, uma obra que foi feita pelo governo, que foi aqueles hidrantes que foram colocados entre o (...) e o (...). Esses não podemos mexer, porque isso também já compete mais os bombeiros. Nós estamos preparados é para... o primeiro impacto é com este material usual, neste sentido.

Investigador: E aguardar se for necessário.

CNLPC: Certo, exatamente. A partir daí, quando a gente vê que não consegue, a gente tem que informar indiretamente, até chegarmos ao ponto que isso é uma coisa que nós não queremos, que é termos que fazer a evacuação da população toda. Porque em 2016, só para ter uma ideia, nós saímos, só ficaram três pessoas cá no sítio.

Investigador: O resto teve que fugir. Nessas formações, são sempre outros que vêm vos formar. E do vosso grupo, alguém foi formado para formar outros? Ou é sempre na responsabilidade dos outros?

CNLPC: Não, é sempre... As formações são para todos nós. E é claro que no grupo já temos dividido as pessoas mais capacitadas para uma área e outros para a outra. Mas não, geralmente as formações são em várias áreas, desde os primeiros socorros, tudo o que é necessário para...

Investigador: Sempre que têm os... As pessoas que estão mais para os primeiros socorros, também são operadores de DAE, portanto tem essa formação base.

CNLPC: Certo!

Investigador: Para formar os outros, é que não.

CNLPC: Não, não, não.

Investigador: São as outras entidades. E essa entidade é sobretudo a Proteção Civil.

CNLPC: Sim. É a Proteção Civil e vem técnicos cá, porque a própria Proteção Civil pede para ser um formador mesmo naquela área.

Investigador: Se fosse para dar uma definição de educação para a Proteção Civil, ou educação para risco, pronto, é porque realmente fala-se muito da prevenção do risco, de redução do risco, e quando se fala de Proteção Civil, mas se fosse para dar um conceito, o que é que entenderia, então, do que educar para esta área, a Proteção Civil, para o risco?

CNLPC: Hoje em dia as pessoas já estão mais educadas para esse sentido. Hoje em dia a gente valorizamos cada vez mais as nossas residências e só damos valor quando a gente vê que vamos perdê-la. E este impacto dos temporais, já desde a década de 94, 2010, 2016, preparou-nos para uma situação que nós não estávamos preparados. E este núcleo, a partir de 2016, foi excelente para nós estarmos preparados para o que vier. A gente já está mais bem preparados para isso, porque há uns anos atrás, a nível da acessibilidade até ao próprio sítio, não havia. Por exemplo, vou falar na década de 70, nós íamos a pé, saímos deste sítio a pé para o (...), que durávamos entre um quarto de hora, 20, 25 minutos para chegarmos, para nós irmos tomarmos o autocarro e irmos para a cidade. Felizmente, hoje em dia, temos outras condições a nível da acessibilidade e não só. E isso também ajuda-nos. E valorizamos todos nós, após estas situações, destas intempéries e incêndios, valorizamos cada vez mais o nosso património. E isso ajuda-nos também. Toda a gente está sensibilizada para isso.

Investigador: Ou seja, é importante a tal formação ao longo da vida, não só para as crianças, mas para todas as pessoas que vivem aqui.

CNLPC: É por isso que eu digo que, por exemplo, temos duas formações por ano.

Por exemplo, no princípio, havia mais formações, mais “a miúdo”, mas, em seguida, entendemos que duas eram o suficiente para...

Investigador: Há as formações, pronto, mas o próprio núcleo, discute uns com os outros, os mais jovens, ou, por exemplo, os mais jovens, mas, por exemplo, mesmo que seja na rua, não interessa, nota que eles falam sobre o assunto, ou que eles trazem alguma coisa da escola, ou que eles validam, ou, é sobretudo, quando estão mais envolvidos na atividade aqui...

CNLPC: Todos colaboram. E, quando chega essa hora da verdade, eu garanto-lhe uma coisa, estão todos aos 100% connosco para colaborar. Porque, muitas vezes, é como eu digo, às vezes as formações podem ser num horário que não dê para todos, mas todos, após estas situações, estão todos com vontade para...

Investigador: A gente ouve falar muito de cultura de segurança. Qual é a sua opinião sobre isso? O que é que entende que é isso? Qual é a sua opinião sobre a cultura de segurança?

CNLPC: A cultura de segurança é, todos nós, e cada vez mais, estarmos, toda a gente está mais preocupado, hoje em dia, com a segurança. Porque, não só nas intempéries, a segurança é até... Por exemplo, nós temos aqui um sítio, que temos sempre quase uma média de 130 pessoas, onde as pessoas vão para os seus trabalhos, ficam os mais idosos, os reformados, e, por muitas vezes, a gente, felizmente, temos segurança, até agora. Mas há zonas que já não há assim tanta segurança como... é um sítio, mas, felizmente, até agora, temos tido segurança. Agora, vamos ver. Porque isto, de uma hora para a outra, as coisas mudam.

Investigador: Para além dessas atividades que são feitas aqui, as formações, os simulacros, tem alguma noção de outras atividades que possam ter sido feitas, não só aqui no sítio, mas no concelho, a nível municipal, ou nas escolas? Alguma atividade de educar para a proteção civil, de sensibilizar para a proteção civil ou é, sobretudo, estas que conhece aqui do sítio?

CNLPC: Eu conheço aqui do sítio. Na altura, o grupo, também, no núcleo, quando foi formado, a equipa da Câmara Municipal pediu-me para, eu próprio, tentar explicar aos outros, dar o meu testemunho para outras freguesias e, no entanto, até agora, só temos dois núcleos, que é o do (...) e o da (...). Houve outras situações que eu fui até lá tentar dar o meu testemunho e as pessoas não aderiram.

Investigador: Atendendo ao que se vai fazendo a nível regional e, até aqui mesmo no local, da sua perceção, imaginemos, acha que os mais jovens sentem-se agentes da proteção civil? Sentem-se que podem fazer a diferença numa situação de...

CNLPC: Eles sentem-se, porque eles próprios também têm que... quando vêm os pais a passar uma dificuldade e a ver que, de uma hora para a outra, vão perder o seu património, eles sentem. Dizem que a nossa memória às vezes passa e a gente esquece, mas não. As pessoas aqui (...) pensam que nós somos um núcleo unido. Pode haver alguma divergência e é natural, porque em todo o lado existe divergências, mas, no entanto, quando é para todos nós valorizamos cada vez mais os nossos patrimónios.

Investigador: Ou seja, a experiência traumática, ou a experiência com uma situação desagradável, desperta para...

CNLPC: Exatamente. Vem logo acima as situações que já passámos.

Investigador: E desperta esse interesse e essa vontade de participar.

CNLPC: Exato, de colaborar e de participar.

Investigador: Aqui é um exemplo de que, realmente, toda a população está envolvida, desde as crianças aos idosos, e todos contribuem. Já falámos também que aqui os

principais riscos são, sobretudo, os fogos, os incêndios. E pode haver, também, algumas enxurradas.

CNLPC: Sim, principalmente as chuvas torrenciais. Mas, à partida, a nível de becos e veredas, as pessoas também tentam ter os becos mais ou menos limpos e, a partir daí, também é bom, porque as águas são encaminhadas, mas pronto, se aparecer uma chuva torrencial, é claro que há sempre o perigo de cair alguma pedra, alguma derrocada.

Investigador: Tem noção, nestas conversas que foi tendo quer com o serviço municipal, quer com outros, que aquilo que está sendo feito, não só no núcleo, mas na Câmara, na Proteção Civil, se o que está a ser feito, no que diz respeito à educação para a Proteção Civil e essa sensibilização, há algum envolvimento com universidades ou com institutos de investigação, para desenvolver projetos de investigação, para explorar estas questões? Ou não?

CNLPC: É assim, a Câmara tem tentado, como lhe disse, que só existe dois núcleos, a Câmara tem tentado, principalmente nas zonas altas, nas dez freguesias, tentar criar um grupo de pessoas para... Mas, à partida, tem sido um pedaço difícil. É claro que há zonas que... Por exemplo, neste caso, foi um exemplo, porque até já recebemos prémios, nós já recebemos prémios a nível internacional, se não estou em erro, e é bom. Foi um exemplo para outras comunidades, sem ser mesmo cá na Madeira. Por exemplo, quando a gente vê que fomos galardoados, a Câmara Municipal foi galardoada por um grupo que foi criado pela Câmara, onde tem um bom prémio, nós ficamos...

Investigador: Ou seja, este exemplo foi descrito, foi apresentado...

CNLPC: Exatamente.

Investigador: Mas quem é que levou? Foi alguém aqui da comunidade?

CNLPC: Não, foi a própria Câmara que se candidatou e recebeu um prémio sobre este núcleo.

Investigador: Ou seja, vocês receberam um prémio.

CNLPC: Sim, exatamente.

Investigador: A comunidade recebeu um prémio sobre o núcleo. Pronto, não sei se tem alguma questão, alguma dúvida?

CNLPC: Não, não tenho, só tenho a agradecer e, contem-me comigo.

Investigador: Muito obrigado.

5.3. Transcrição das entrevistas aos professores e encarregado operacional

Transcrição da entrevista ao V-PE (16-01-2024 – 12m 35s)

- Género: Masculino;
- Idade: 53 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura (Física e Química);
- Tempo de serviço: 30 anos (Prof. Física e Química);
- Anos em exercício no cargo atual: 1,5 anos (V-PE);
- Área onde reside: Funchal.
- Formação sobre PC: Não, nunca teve, nem na formação inicial de professores.

Investigador: Pronto. Dando, então, continuidade, já percebemos que a escola efetivamente tem o seu concelho de segurança e tem o respetivo plano de segurança, devidamente a funcionar. Em que medida é que o princípio da subsidiariedade foi implementado, atendendo a área geográfica da própria escola? Ou seja, foi a própria escola que construiu o seu plano? Há uma orientação superior e depois adaptam ou foi mesmo a escola em si que foi construindo esse plano?

V-PE: Portanto, eu penso que se refere já desde a construção do plano de prevenção e emergência, que inclui (pausa)... eu até estive envolvido na criação desse plano, de cada escola, mas claro que seguimos instruções superiores para o fazer. Todas as escolas foram contactadas para elaborar seu plano de prevenção e emergência, eu tive envolvido na construção do plano, na parte descritiva do plano, já foi há uns anos esta parte, há uns bons anos, portanto, foi nesse sentido, a escola teve instruções, e seguiu as instruções, fez o seu plano.

Investigador: Como definiria a educação para a Proteção Civil?

V-PE: Educação para a Proteção Civil é ser preparado para agir em situações pouco comuns e de emergência que possam acontecer num sítio como uma escola.

Investigador: No âmbito da autonomia da escola, nós já percebemos que há um projeto regional e depois cada escola implementa. Há aqui a liberdade, a autonomia da escola de depois adaptar esse projeto de Proteção Civil (pausa)... ao fim ao cabo, de segurança e Proteção Civil, atendendo a sua área geográfica?

V-PE: Eu penso que sim, dá para fazê-lo, tendo em conta as especificidades de cada escola, é possível fazê-lo, mantendo sempre o plano comum, associado a todos os estabelecimentos de ensino, podemos sempre fazer pequenas alterações, penso que sim.

Investigador: Os conteúdos a trabalhar, como é que são organizados? Ou seja, há conteúdo a trabalhar com os estudantes nos diferentes ciclos? É uma disciplina? É transversal a várias disciplinas? São sempre os mesmos professores que trabalham os conteúdos?

V-PE: Normalmente, eles organizam ações de sensibilização, convidam pessoas para vir cá a escola falar sobre os assuntos envolvendo a Proteção Civil, inclusive, por exemplo, a parte do suporte básico de vida tem sido uma constante, ao longo deste anos todos, a parte também da prevenção de ensino e de riscos, também, os simulacros que são feitos, nomeadamente 'A Terra Treme', as evacuações que são feitas na escola, numa situação que é criada anualmente de emergência para abranger toda a população escolar. Portanto, é nesse âmbito. Eles preparam as atividades que são supostas realizar-se ano após ano e repetem os procedimentos, no sentido de ver o que é que há a melhorar, o que é que correu bem e o que é que correu mal, é nesse sentido.

Investigador: Entende que essas práticas são suficientes, adequadas, insuficientes ou (pausa)....

V-PE: Insuficientes não sei responder, mas úteis são, porque permitem consolidar aspetos que foram menos concebidos em (pausa)... no caso dos simulacros, por exemplo, em simulacros anteriores, no caso das formações que você dá conhecimentos para quem não os tem bem consolidados, eu acho que (pausa)....

Investigador: Ou seja, para além do simulacro (pausa)....

V-PE: Sim, o simulacro é um exemplo que se faz todos os anos.

Investigador: E eles fazem, também, ações de sensibilização em sala, com exposição (pausa)....

V-PE: Fazem com alunos, também, acho que sim, fazem algumas ações sim, com turmas específicas. É pontualmente, naturalmente, mas fazem.

Investigador: Os resultados dessa aprendizagem são avaliados ou é, sobretudo, o *feedback* que vão recebendo dos estudantes sobre as aprendizagens que eles vão (pausa)....

V-PE: Boa pergunta, não lhe sei responder a isso, mas eu penso que eles fazem uma autoavaliação das estratégias que utilizaram, se foram úteis, se não foram úteis, se foram viáveis ou não, penso que sim. Mas não tenho grande conhecimento sobre isso, por acaso

nunca me questionei sobre isso, nem nunca fiz questão de (pausa)... não é que não fiz questão, nunca veio ao de cima. O projeto está entregue a eles, eles desenvolvem, nós não nos preocupamos muito com isso (risos).

Investigador: Quais as principais dificuldades que identificaria para a implementação do projeto na escola?

V-PE: Dificuldades? Mas em que termos?

Investigador: Pouco tempo, muitos estímulos para pouco recursos.

V-PE: Em relação aos coordenadores, diz isso?

Investigador: Em relação à escola, ensino, tudo, as principais dificuldades para a implementação do projeto.

V-PE: É assim, os professores que estão envolvidos na implementação do projeto têm poucas horas disponíveis para aplicar o projeto e fazer atividades. Eu acho que seria de dar-lhes mais alguns tempos, no sentido de eles poderem fazer o trabalho mais eficaz.

Investigador: Ou seja, aqui para além do encarregado de segurança e há um aplicador, ou para além do aplicador há mais pessoas, ou são sobretudo esses dois que dinamizam o projeto junto dos (pausa)....

V-PE: São eles que dinamizam. São praticadas as atividades, por exemplo, o simulacro, há aquelas equipas que são criadas, a equipa de primeira intervenção, que depois toda a gente aqui também já sabe, e mesmo nós temos um papel numa situação de emergência, de evacuação, mas são eles que coordenam tudo, e que avaliam as atividades que foram desenvolvidas.

Investigador: E implementam!

V-PE: Implementam e avaliam, claro. Fazem uma avaliação e apresentam a avaliação ao conselho pedagógico da escola, o que é que fazem bem, o que correu mal, onde é que se pode melhorar, nesse sentido, sim.

Investigador: E então, a escola tem o projeto, e tem algumas parcerias que ajudam na implementação desse projeto ou é, sobretudo, a escola e não estabelece nenhuma parceria. Proteção Civil ou (pausa)....

V-PE: Sim, eles estabelecem contactos com a Proteção Civil, com os bombeiros, mas em casos muito pontuais, de resto são eles que preparam as atividades.

Investigador: Não é como a maioria do que é desenvolvido aqui.

V-PE: É aqui na própria escola, sim.

Investigador: E os recursos, pronto, normalmente utiliza-se (pausa)....

V-PE: Vou dar um exemplo, neste momento temos agora uma formação planeada, foram eles que planearam e foram feitos os contactos para todo o pessoal não docente, exatamente na área de suporte básico de vida, porque uma vez que nós lidamos com alunos, que os funcionários lidam com alunos, há situações pontuais que vão surgindo e é preciso eles saberem agir da maneira mais correta, numa situação, sei lá, numa pararem cardiorrespiratória, numa situação de queda em que é preciso fazer reanimação, portanto, (pausa)....

Investigador: Não têm, aqui, nenhum desfibrilhador automático externo ou alguém preparado para essa situação?

V-PE: Não, lá em baixo no pavilhão acho que existe um.

Investigador: Ah, no pavilhão?

V-PE: No pavilhão. Mas aqui acho que não. Pronto, e neste caso é importante preparar as pessoas para essas situações, e eles fazem esforços no sentido de que têm sempre alguém que venha cá dar formação aos funcionários e depois a gente damos, mas como vai acontecer agora no dia 25 de janeiro.

Investigador: Ou seja, concordamos que faz sentido, no âmbito da Proteção Civil, a formação ao longo da vida? Não só crianças e adolescentes, mas (pausa)....

V-PE: Sim, uma formação contínua é importante, necessariamente importante.

Investigador: Da sua experiência como professor e agora também como responsável, como é que definiria o que é que entende por cultura de segurança?

V-PE: Cultura de segurança (pausa)... como é que lhe respondia isto, deixe-me pensar.

Investigador: Eu digo isto porque, a gente fala de cultura e cultura, não aqui, mas em qualquer lado, e disso qualquer pessoa que falar, mesmo os responsáveis, de cultura de segurança, e depois, fica aquele pedacinho de, então, mas o que é que se entende (pausa)....

V-PE: É vago.

Investigador: Exatamente. Tentar construir aqui um conceito, ou tentarmos construir aqui uma ideia do que é que seria este nome, de cultura de segurança.

V-PE: Portanto, cultura de segurança, boa pergunta (risos). Agora deixou-me, assim, meio baralhado, não é baralhado (pausa)....

Investigador: Sim, sim. Utiliza o termo, mas não falou sobre ele.

V-PE: Não falei sobre ele. No fundo, é criar hábitos de ter sempre presente aquilo que é importante para garantirmos a segurança de toda uma comunidade escolar, e a criação desses hábitos passa, exatamente, nas formações, pela formação contínua, em áreas que

são importantes, pela preparação do tal plano de emergência, que é fundamental para depois se ter prática, sempre que for necessário. No final das contas, segurança tem a ver com isso, é criar sempre os mais necessários para garantir a segurança do estabelecimento e de toda a sua comunidade educativa, em situações que ponham em risco quem cá está.

Investigador: Aqui falamos muito do estudante, do aluno, agora acabou de falar também do exemplo de uma formação que vai ser dada a todo o resto da comunidade escolar.

V-PE: Não são a todos os funcionários, mas é uma grande parte.

Investigador: Então, sente que efetivamente o projeto está a estimular no estudante, no aluno, que ele se sinta como um agente de Proteção Civil?

V-PE: Eu acho que é assim, nem sempre, porque os alunos não têm maturidade nisto, eu acho que muitos dos alunos não têm a maturidade suficiente para encarar isto com seriedade. Por exemplo, na questão dos simulacros, muitas vezes vários carregam isto como uma brincadeira, para eles isto é mais uma brincadeira do que outra coisa qualquer, são poucos aqueles que encaram isto com seriedade. Os mais crescidos, talvez um pouco mais, mas mesmo assim, é como diz, quando a coisa bate na porta do vizinho, a gente não dá importância. Mas eu noto que há falta de seriedade por parte dos alunos, eles não têm maturidade para isto neste momento, na minha opinião.

Investigador: E o resto da comunidade, os professores, os funcionários?

V-PE: Também há alguns que fogem com o rabo à seringa, como diz o ditado (risos) mas há quem haja com seriedade.

Investigador: Ok, está aqui uma coisa séria a ser implementada, mas entende que há uma parte que leva isto como algo que tem que ser feito, desde que for feito, foi feito, se não foi feito, também, melhor (pausa)....

V-PE: É, eu acho que as pessoas vivem um pedacinho as coisas assim. Os alunos muito mais, no caso do pessoal docente e não docente, em várias situações sim, outras não.

Investigador: Concorde ou é da opinião que, efetivamente, os estudantes, os alunos, estão a desenvolver (pausa)... pois, já respondeu parcialmente, mas nem que seja alguns a desenvolver este sentido de cidadania, e que efetivamente são transmissores ou levam para a sua comunidade, nomeadamente falamos da família, mas fora da família, que leva a comunidade ou ciclo de amigos, de vizinhos, acredita nisso?

V-PE: Eu acredito que há alguns alunos mais focados e mais responsáveis, mas isto vem de berço. Essa situação de levar isso para frente e transmitir a família, os amigos, é algo que tem a ver com a educação que eles trazem. Nós estamos inseridos no meio social aqui, que muitos dos nossos alunos são alunos com carências, são alunos que têm falta de

atenção dos pais, e muitas vezes isso não se reflete, mas temos sempre exceções, temos alunos que acredito que levem a informação, passem a informação e sim, simbolizem aqueles que estão à volta deles, para o que fizeram e para a importância do que fizeram. Não serão muitos, mas teremos alguns (risos).

Investigador: A escola (pausa)... ou tem conhecimento que a integração regional ou secretaria, mas a escola está envolvida ou já esteve envolvida em algum projeto de investigação, com alguma universidade ou com algum centro de investigação no âmbito da educação para a Proteção Civil?

V-PE: Que eu saiba não. Não tenho conhecimento, mas como eu lhe disse, se calhar pode até ter acontecido, quando não estive neste tipo de cargo, mas que eu tenha conhecimento, não. Pelo menos que me fosse transmitido, durante a minha carreira letiva com os alunos, não tenho ideia.

Investigador: Caríssimo, não sei se tem alguma dúvida, alguma questão que eu possa esclarecer.

V-PE: Não.

Investigador: Então, posso dar por terminada a nossa (pausa)...

V-PE: Se não quer perguntar mais nada, pode.

Transcrição da entrevista ao DS (16-01-2024 – 32m 10s)

- Género: Masculino;
- Idade: 58 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura (Educação Física);
- Tempo de serviço: 28 anos (Prof. Educação Física);
- Anos em exercício no cargo atual: 4 anos (DS);
- Área onde reside: No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano);
- Formação sobre PC: Formação Inicial, Não

Formação no âmbito do Plano de Prevenção e Emergência Escolar.

Investigador: Pronto, vamos começar então. Atendendo ao concelho de segurança e o plano de segurança que a escola tem, tem o seu concelho e tem o plano devidamente aprovado (pausa)... Se foi, em que medida que foi operacionalizado o princípio da subsidiariedade, atendendo a área geográfica da escola?

DS: Peço desculpas, eu não sei se entendi bem a questão.

Investigador: Em que sentido é que a escola foi envolvida, ou foi a própria escola que construiu, ou teve uma orientação e colaborou a construir esse plano de segurança, atendendo a área geográfica da própria escola?

DS: Assim, ao nível da Secretaria Regional de Educação, foram-nos dadas sempre instruções para que nós implementássemos o projeto ao nível da escola. A própria escola também sentiu necessidade de implementá-lo, face às condições que nós vivemos nos dias de hoje, atendendo às questões das alterações climáticas, às questões das intempéries que são um pouquinho (pausa)... vão se tornando cada vez mais periódicas. Nós sentimos necessidade em implementar este projeto pela imposição, mas também pela necessidade em termos da escola e, portanto, achamos com toda a lógica, implementar este projeto todos os anos letivos. Com maior incidência, ao nível da comunidade escolar toda, naturalmente, mas com maior incidência ao nível das pessoas que vêm pela primeira vez para esta escola, para conhecer a realidade, em termos a nível da segurança, o que é que a gente tem, o que é que nós implementamos aqui a nível da escola, ter conhecimentos dos espaços, ter conhecimento das normas de segurança que nós temos estipuladas, especificamente, para esta escola, nem sempre o que se aplica numa escola, se aplica noutra, e por via disso foi o conjugar dos dois lados, a exigência da tutela, mais a necessidade da escola para esta realidade.

Investigador: Como definiria educação para a Proteção Civil, na sua opinião?

DS: Educação para a Proteção Civil, para mim, é uma questão de cidadania, acima de tudo. Despertar para o que vai à nossa volta, ao nível do ambiente, as alterações climáticas, mais olhar um pouquinho para o nosso redor. Muitas das vezes nós passamos ao lado de um pouquinho dessas coisas todas, não pensamos na questão da segurança, nunca se pensa (pausa)... normalmente pensar na segurança só quando se quer remediar, não se pensa em prevenir, e por isso é de todo sentido pensar e prevenir, acima de tudo. E o que nós fazemos, o que nós tentamos despertar nas pessoas é essa questão mesmo, prevenir, porque quando chegam a um determinado local, como a nossa escola ou outra qualquer, as vezes as pessoas (pausa)... um simples gesto, colocar um casaco ou algo do género em cima de um extintor, nós começamos a pensar 'bem, estas pessoas não estão a pensar, não estão a ver a utilidade daquele objeto, em função de algumas circunstâncias da escola', e por isso este ato de prevenir é um ato de civismo, um ato de pensar no outro, pensar em si, pensar na comunidade em geral.

Investigador: Já percebemos que não é propriamente um currículo, mas um projeto na escola, não é? Esse projeto a gente já sabe, é do âmbito da Secretaria Regional de

Educação, mas a escola foi envolvida ao projeto, mas depois, até que ponto é que a escola, na sua autonomia, adapta, ou mexe, estrutura, reorganiza esse currículo, neste caso esse projeto?

DS: Este projeto, todos os anos, deve ser reformulado por variadas razões. As condições materiais da escola não são sempre as mesmas todos os anos, há pequenas diferenças, há alunos que têm necessidades educativas muito especiais relativamente outras, há alunos que têm dificuldades de mobilidade, outros nem por isso, e por isso o plano de prevenção e emergência da escola, ou por este projeto mais global, digamos assim, tem que ser reorganizado todos os anos, ele não pode ser algo estanque, ele tem que ser algo vivo e algo adaptado em função das circunstâncias. Por exemplo, nós fazemos todos os anos duas ou três, pelo menos duas ou três evacuações ou abrigos, portanto, simulacros, que nos permite olhar um pouquinho para o todo da comunidade escolar e a readaptarmos sempre algo que não corre bem, porque nestas circunstâncias há sempre qualquer coisa que não vai correr bem, e os treinos são feitos tendo em conta, precisamente, para que as pessoas se habituem e treinem. É uma mudança de mentalidades ao fim e ao cabo. Nós queremos mudar mentalidades, porque normalmente não se pensa 'a segurança', a segurança é algo que só quando já aconteceu ou está a acontecer é que as pessoas pensam 'eu devia de facto ter me prevenido não só nesta questão'. Portanto, o plano de prevenção e emergência da escola é algo que tem que ser vivido constantemente e readaptado. Para nós só faz sentido, sim.

Investigador: Nessas readaptações, nessas adaptações anuais, a comunidade escolar, neste caso, por exemplo os pais, os próprios alunos, os funcionários, são envolvidos na opinião, na discussão ou há uma adaptação e depois eles são envolvidos numa execução?

DS: Eles são envolvidos, especialmente, na execução. É dado a conhecer aquilo que a escola acha de melhor, nós sabemos sempre a opinião dos alunos, nós implementamos o projeto nas turmas, damos a conhecê-lo, ouvimos a opinião dos alunos, por vezes achamos que também a opinião dos alunos poderá ser a opinião dos pais, veiculada através dos alunos, que nos é transmitida. Se nós acharmos que, para a realidade da nossa escola, tem sentido readaptar ou modificar algo, não temos problema algum em fazê-lo, de maneira nenhuma, não somos, de maneira nenhuma, de mente muito fechada para isso. Portanto, estas questões de segurança, acima de tudo, não se vai pensar só porque a opinião de um aluno (pausa)... eu, de facto, este ano, ouvi a opinião de um aluno que eu achei muito interessante. Nós, este ano, temos as nossas instalações desportivas completamente em obras, portanto, não podemos utilizá-las para os efeitos que nós

queríamos. Os bombeiros acharam por bem fazermos como ponto de encontro, quando fazemos as evacuações, esses treinos todos, utilizar o pavilhão, e numa das formações que fazia com um aluno do quinto ano, imagina-se, quinto ano, o aluno dizia assim, 'professor, não acho sentido algum a gente ir para dentro do pavilhão, como ponto de encontro'. 'Eu disse, 'mas porque é que tu dizes isso?'. 'Professor, então, a gente vai para um espaço coberto?'. Eu disse, 'bem, eu tenho que concordar de alguma maneira contigo'. É o espaço que nós temos, que nos deram o melhor possível, o espaço exterior não era aquele melhor que poderíamos ter e, os bombeiros, a Proteção Civil, aconselhou que adotássemos este ano, como ponto de encontro, precisamente o pavilhão. Portanto, a opinião de um aluno, apesar de tudo, para mim, para nós, teve sentido. Portanto, nós temos que observar um pouquinho aquilo que os outros nos dizem e olhar para a nossa realidade e, portanto, tem sentido olhar e perceber o que é que os outros nos dizem, não faz outro sentido, que não seja assim.

Investigador: Na organização dos conteúdos a trabalhar com os alunos, como é que organiza? É uma unidade curricular, diferentes momentos, diferentes unidades curriculares, disciplinas?

DS: Nós implementamos o projeto de segurança junto das turmas, na hora de cidadania e desenvolvimento, especialmente naquela hora (pausa)... assim, nós queríamos, se possível, implementar o projeto ao longo do ano letivo todo. Não é possível, porque há tanto projeto que a escola já está a desenvolver que nós, projeto da segurança, tivemos que selecionar entre os oito temas que nós temos para abordar com os alunos, que é um vasto leque de temas, temos que abordar apenas dois, tivemos que olhar para eles todos e ver quais são aqueles os mais prioritários. A própria Secretaria da Educação deu-nos indicação que dos oito projetos (pausa)... dos oito temas, aliás, peço desculpa, dois deles eram nucleares, eram fundamentais que déssemos a conhecer aos alunos, e assim o fizemos. Especialmente, o plano de prevenção e emergência da escola, e o plano de emergência familiar, bem como os riscos naturais, esses dois temas, não havia discussão, portanto, a nossa formação junto das turmas é fundamentalmente vocacionado para esses dois temas. Só podemos selecionar quatro aulas, nós sabemos que é muito pouco, sem dúvida, mas não nos dão mais oportunidades, porque o leque de projetos que a escola também implementa naquele momento, e nós não podemos implementar noutra hora, é difícil de implementar o projeto noutra hora que não seja àquela, e por isso mesmo nós partimos um pouquinho dessa situação.

Investigador: No projeto, quais são as práticas, assim, mais comuns ou mais frequentes, que desenvolvem junto dos alunos?

DS: As práticas mais comuns, este ano, o que nós fazemos em termos mais práticos tem a ver com as (pausa)... portanto, os treinos, nós fazemos pelo menos um por cada trimestre, agora são semestres, mas fazemos sempre uma evacuação para o turno da manhã, uma evacuação para o turno da tarde e ainda um outro treino de evacuação ou de abrigo, para o turno da noite, para contemplar toda a comunidade escolar. Tentamos fazer um treino adotando que (pausa)... fazendo soar o alarme, fazemos treinos sempre, envolvendo o máximo de turmas possíveis. E privilegiamos os três turnos para que ninguém, digamos assim, se sinta de fora, e que toda a gente se sinta envolvida e perceba que a escola está a fazer algo por todos. Eu penso que cada vez mais esta questão da mentalidade, aos pouquinhos, eu acho que estamos a chegar lá. Não vou dizer que está tudo conquistado, de maneira nenhuma, nunca se pode dizer uma coisa dessas, mas de facto as pessoas estão (pausa)... nós estamos a despertar mentes, no fundo. Esta questão do treino, de adotar (pausa)... mas é que a medida mais visível, se é que se pode chamar assim, algo mais visível, mais de carácter, cariz mais prático, é a questão dos treinos que fazemos anualmente, das evacuações e dos abrigos. Em relação às formações das turmas, também é algo de cariz prático. Fazemos, inclusivamente, este ano, pela dificuldade que temos em implementar um número de horas nas turmas, o ano passado e há dois anos, fazíamos inclusive formações na área dos gestos que salvam vidas, portanto, que era algo de cariz muito prático, também, em que exemplificávamos, colocávamos os alunos a fazer situações, também, de cariz mais prático, eram situações que eles gostavam bastante, mas por questões ligadas ao tempo de implementação do projeto, não é possível fazer algo com essa (pausa)... fazemos, também, com um cariz mais prático, na área da prevenção rodoviária. Nós temos, no projeto da segurança, temos duas vertentes, temos a vertente da segurança ligada à escola, temos outra área da segurança rodoviária e, na área da segurança rodoviária, com as turmas mais pequeninas, fazemos em colaboração com a PSP, com outras entidades externas, também fazemos a implementação de um projeto muito interessante, algo que é com um cariz muito prático, fizemos há bem pouco tempo, também, ali uma chamada, como é que se pode dizer, uma operação STOP, sei que a PSP não gosta muito que se chame de operação STOP, eles gostam de dizer outro nome, mas faziam com a colaboração dos alunos, para despertar, também, esta questão da segurança rodoviária para os alunos, depois para os automobilistas, para os pais. Nós entregamos sempre recomendações aos alunos para levarem para casa, para os pais, para os pais

saberem, ao nível da programação rodoviária, por exemplo, o que é que supostamente deviam fazer, muitas vezes nós vamos apressados para o trabalho e não ligamos muito às questões da segurança, em primeiro lugar, e no fundo, nosso projeto é um projeto muito global, mas as questões mais visíveis e práticas tem a ver com estas situações.

Investigador: Em termos de recursos, numa sala de aulas, os recursos mais utilizados são aulas expositivas e depois treino, há algum tipo de tecnologia, algum tipo de recursos que mobilizem?

DS: Nós utilizamos especialmente o videoprojector, portátil, naturalmente, mas eu tento secundarizar sempre isso, não acho que seja (pausa)... eu acho que é importante nós seguirmos uma linha de ideias e os alunos percebam o que é que vamos falar, e isso se tornarmos o mais apelativo possível aquilo que vamos falar, tanto melhor. Mas eu procuro, pelo menos eu, e sei que o professor X também o faz, procuramos dar sentido aquilo que estamos a fazer, que lhes diga no sentido mais prático do dia a dia deles, senão não tem muito sentido, senão aquilo que é a aprendizagem não tem qualquer tipo de sentido, portanto, para nós é que eles vivam efetivamente aquilo. Para complementar esta ideia, o que é que nós por vezes fazemos? Por exemplo, quando estamos a falar com os alunos na área dos sismos, tremores de terra, algo que vivemos muito (pausa)... não há tanto tempo atrás, eu acabo por esquecer um pouquinho aquilo que vou projetar, e tento, junto de cada um dos alunos, um a um, perguntar a vivência que cada um teve. Naquele momento, naquele dia, naquela hora, o que é que estavam a fazer, o que é que fizeram, que medidas de segurança que adotaram, tiveram preocupações em algum nível? Portanto, procuramos questioná-los e que eles percebam que naquele dia e naquela hora, 'bem, se calhar, podia ter feito melhor'. Ou, quando eles fazem algo bem, elogiamos e dizemos assim, 'muito bem, tiveste bem, é isso mesmo que deves fazer'. E quando não adotam, dizer assim, 'olha, tu tens que, também, dizer aos teus pais que, quando e se algum dia acontecer, devem fazer isto, isto e aquilo'. Portanto, tentamos aconselhá-los e tentamos dar um sentido prático à aprendizagem. Só tem mais significado a aprendizagem se assim for.

Investigador: E sente (pausa)... tem esse *feedback*, que efetivamente os alunos levam, são esse elo com os pais?

DS: Completamente. Nós temos testemunhas até muito interessante e engraçadas, de quando os próprios alunos em casa dizem, 'pai, naquele momento tu devias ter feito assim'. O próprio aluno às vezes nos transmite essa informação, dizendo assim, porque os alunos não aprenderam tudo nesta escola, de certeza absoluta que já trouxeram do

primeiro ciclo ensinamentos muito importantes. Nós vamos complementar também nesta escola mais alguma coisa, mas sabemos que eles já trazem muita coisa do primeiro ciclo, e que lá em casa, eles às vezes são os primeiros a dizer aos pais, para fazerem desta forma, porque eles sabem. Uma coisa tão prática que é abrigar-se debaixo de uma mesa, quando está a acontecer um sismo, alguns pais às vezes não sabem o que fazer, ou colocar-se uma viga para proteger-se, enfim, dar mais alguma proteção. Eles são os primeiros a avançar e a aconselhar os pais a fazerem isso. Portanto, achamos que os alunos, muitas das vezes em casa, já fazem esse papel.

Investigador: De uma forma quase que implícita, acaba por dizer que, efetivamente, poderiam ter mais tempo, acertariam mais.

DS: Esse é o problema.

Investigador: Ou seja, entende que fazem, mas se calhar deveriam ou poderiam fazer mais ou (pausa)... ser útil, fazer mais.

DS: E além disso, no nosso tempo, nós tínhamos dois projetos, que é o projeto para segurança, educação passou a ser prevenção de riscos e o outro projeto associado, que é a prevenção rodoviária, portanto, é a chamada pré projeto da prevenção rodoviária, portanto são dois projetos, e nós só temos quatro horas semanais para desenvolver estes projetos e é uma infinidade de temáticas que nós temos que implementar, e não é fácil, com o tempo que nós temos disponível, estar nas turmas, desenvolver projetos na área da segurança rodoviária e na área da segurança da prevenção de riscos, não é fácil! Portanto, nós temos um problema aqui, que é o tempo que nós temos para ir à turma e a produção que é atribuída por norma a cada um dos delegados de segurança. Eu sei que a secretaria estipula um determinado número de horas, mas também sei que muitas das escolas adotam muito próximo daquilo que a secretaria aconselha e há outras escolas que reduzem substancialmente o número de horas de execução, para implementar o projeto é difícil.

Investigador: No entanto, não há propriamente um momento de avaliação formal? O projeto é desenvolvido, mas é feita uma avaliação formal das aprendizagens dos estudantes?

DS: A primeira coisa que eu lhes digo quando chega a tudo, eu digo assim, 'meus meninos, todos vocês sabem que a cidadania e desenvolvimento é de avaliação', é avaliação semestral, nós já temos aqui as avaliações semestrais, mas é uma avaliação. É uma avaliação qualitativa? É, é uma avaliação qualitativa, mas é feito isso. No final das nossas formações, ao nível da cidadania, quando falamos sobre as questões da segurança, nós fazemos sempre um apanhado genérico do que é que os alunos tiveram, porque há

coisas que eles têm que saber. Se há coisas que eu lhes digo, 'olha, vocês têm que saber isto, eu não quero que vocês saibam a teoria de baixo à cima, mas há três ou quatro coisas que vocês têm que saber'. Desde qual é o ponto de encontro. 'Qual é o ponto de encontro que nós temos na escola? Qual é o alarme que a escola tem estabelecido para os abrigos e para as evacuações? Vocês têm que saber distinguir estas coisas todas. Qual é o percurso que nós fazemos desde uma sala de aula até o ponto de encontro?'. E, portanto, para nós, há três ou quatro questões fundamentais que os alunos devem saber, e fazemos sempre no final das nossas formações, nas turmas, fazemos sempre um apanhado a ver o que é que os alunos tiveram a este nível. Isto para nós é um dado (pausa)...

Investigador: É feita uma discussão geral, ouvindo o *feedback* deles?

DS: É. Nossas formações na cidadania e desenvolvimento são, acima de tudo, participativas. Ainda por mais, como a avaliação é qualitativa, a questão da participação (pausa)... nós vemos um entusiasmo tão grande ao nível do segundo ciclo, especialmente ao nível do quinto e do sexto ano, temos um entusiasmo tão grande para querer falar, participar, dar opinião, como é que eles viveram isto, estão sempre a questionar. Portanto, para eles têm algo de muito curioso e muito importante, nota-se que eles dão muita importância a isto.

Investigador: Portanto, então, a escola chama parcerias para desenvolver o projeto?

DS: Sem dúvidas. Temos a Proteção Civil, tivemos há duas semanas atrás o projeto 'Eu Sei Proteger', portanto, nós, também a nível segurança, já (pausa)... a Proteção Civil já veio cá a escola, através do professor (pausa)... peço desculpas, está a faltar-me o nome.

Investigador: Não faz mal.

DS: A Proteção Civil veio cá implementar o projeto 'Eu Sei Proteger', que consiste em realizar jogos de realidade virtual, através de uns óculos, e as turmas (pausa)... acho que são os turmas do secundário, algumas que estão no secundário é que ainda não participaram, portanto, a escola, de uma forma genérica, tem feito isto, tem participado desse projeto, que consiste em aprender algo sobre como extinguir um fogo, usando uns óculos de realidade virtual, e participando num jogo práticas para extinguir um fogo numa cozinha. Portanto, peço desculpa, estava aqui a tentar ver se não perdia o fio da meada em relação à sua questão (pausa)...

Investigador: Eram as parcerias.

DS: Temos a Proteção Civil, temos a Polícia de Segurança Pública, fazemos também, regularmente, com a Polícia de Segurança Pública. Inclusive, também fazemos com as escolas de condução, algumas formações a nível da (pausa)... 'A Minha Carta de

Condução', é outra atividade que nós fazemos aqui à nível da escola, para os alunos mais velhinhos, neste caso os alunos do décimo primeiro e décimo segundo ano, aqueles que começam a tirar a carta pela primeira vez e, portanto, estabelecemos quer com algumas escolas de condução essas parcerias. Portanto, já falamos da PSP, Proteção Civil, os bombeiros. Inclusivamente não há voltar a dar, nós fazemos também com os bombeiros, já houve necessidade, também, muito disso, e portanto nós temos de estar abertos, não podemos estar a ficar fechados em nós próprios, nós fazemos parte da comunidade, portanto, queremos a participação de outras instituições.

Investigador: Aqui estamos a conversar sobre tudo do trabalho desenvolvido para a formação e educação dos estudantes, alunos, crianças e adolescentes. Faz sentido falar 'a educação e Proteção Civil ao longo da vida?'.

DS: É para a vida. E como costume dizer, sou da área da educação física, e tal como digo aos meus alunos que a educação física é para a vida e a atividade física deve ser para a vida, esta questão da segurança também é para a vida. Nós não vamos pensar que a segurança está garantida de hoje para amanhã. Isto tem que ser encarado sempre, sempre, não podemos fechar os olhos a esta questão, e manter sempre, e atualizarmos constantemente sobre questões que estão sempre na ordem do dia cada vez mais, se nota. E tem se feito muito, eu acho que, cada vez mais, é como já disse, as pessoas estão cada vez mais despertas (pausa)... pelas questões da imposição, também, das autoridades regionais, questões ligadas à Proteção Civil, a aplicação que a própria Proteção Civil está a implementar. Os alunos gostam muito dessa parte. Eu exploro nas formações das turmas, exploro muito a questão de (pausa)... como eles estão muito ligados para a área dessas tecnologias, aproveito a mais-valia da aplicação móvel da Proteção Civil e exploro ali um conjunto de temas muito vastos, tento maximizar, usando, principalmente, a aplicação móvel, pego no telemóvel, projeto no ecrã e dou a conhecer um pouquinho aquilo que a aplicação tem, que é excelente, muita informação que ali está, importantíssima para os alunos.

Investigador: O que é que entende por cultura de segurança?

DS: A cultura de segurança, eu traduziria cultura de segurança (pausa)... quando se diz pensar segurança, nem é pensar a segurança, para mim é pensar segurança, pensar sempre, constantemente, em me prevenir em algo que possa acontecer. Não vou colocar isso como a prioridade da vida, mas nós temos que pensar essa questão acima de tudo. Quando estamos num lugar qualquer (pausa)... uma questão que coloco aos alunos é esta (pausa)... quando entram em um centro comercial, não é só pensar a ir ao shopping, ir às

compras. Eu digo aos alunos: 'Vocês já pensaram, quando entram num centro comercial, muitas das vezes não conhecem o espaço', 'Será que sabem as saídas todas?', 'Imaginem que acontece um incêndio, conhecem as saídas?', 'Por que vocês também não olham para o mapa que lá está, das saídas, a utilização dos meios?', porque é preciso conhecer. Quando eles vão para o continente, de certeza absoluta que não conhece aqueles centros comerciais, e esta realidade do pensar segurança, para mim, é um lema acima de tudo, que temos que, para onde nós formos, temos que pensar essa questão, estejamos num local mais recôndito, mas que temos que pensar nesta questão sempre.

Investigador: E acredita que o projeto e a forma como ele está a ser implementado está efetivamente a preparar esta geração para, efetivamente, se sentirem agentes de Proteção Civil?

DS: Eu acho que essa é a questão, essa para mim é a questão de ouro mesmo, é eles fazerem-se sentir que são úteis, sentir que estão a contribuir para a segurança do outro, do próprio, das pessoas que estão em redor deles, sejam os familiares, quem quer que seja. Se ele se sentirem úteis e fizerem esse papel, eu acho que é isto que se pretende, é uma questão de cidadania. O resto, eu acho que é secundário. Aqui a questão fundamental é a questão da cidadania, a questão de segurança é uma questão de cidadania, acima de tudo.

Investigador: E sente que a restante da comunidade escolar, nomeadamente professores, auxiliares, os próprios pais, estão também envolvidos, e os próprios, também, estão preparados no sentido de serem também eles agentes da Proteção Civil?

DS: Agentes da segurança? É assim, eu penso que esse nível, ainda há um longo caminho a percorrer, eu acho que, se calhar, a esse nível, penso que as próximas etapas do envolvimento deste projeto é trazer os pais à escola. Não é fácil, e não é preciso trazer sempre os pais à escola, mas nós temos um problema que há, propriamente, na escola, de envolvimento dos pais, a qualquer nível, e à nível da segurança também sinto esse problema, claramente. Os pais normalmente fogem um pouquinho, não sei por que razões (pausa)... porque atribuem, se calhar, algo negativo à escola, não sei, mas tendem a fugir um pouquinho da escola. Às vezes, queremos envolver mais os pais e tem sido uma tarefa um pouquinho ingrata, e é por isso penso que ia ser um dos próximos projetos que nós temos que investir. Embora a gente, junto dos alunos, tentamos e entregamos informações para darem aos pais, mas, achamos que deve ser feito mais ainda, sem dúvida, pelos pais deve ser feito muito mais.

Investigador: Já foi dizendo, também, mas efetivamente, então, acredita que efetivamente as crianças e os nossos adolescentes acabam também por promover a sua própria cidadania e por ser esse veículo para a comunidade?

DS: Sim!

Investigador: Então, atendendo ao perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, eles estão a desenvolver em si essa resiliência e esse cidadão ativo, esse cidadão que transporta e que, ao fim e ao cabo, na sua comunidade vai fazer a diferença?

DS: A nossa convicção é essa. Nós estamos a fazer tudo para que assim seja, que à saída da escolaridade o aluno seja capaz de fazer algo por si, fazer algo para os outros, e prevenir-se (pausa)... e pensar, como já falado aqui várias vezes, sobre a questão de pensar a segurança, e fazer em última instância esse gesto nobre de fazer algo pelo outro e fazer algo por si. E se o fizer, a variados níveis, nem vale a pena estar aqui a discutir muito isso (pausa)... é isso que nós estamos a pretender como a cereja no topo do bolo, como se diz, será isso precisamente.

Investigador: Para além dos projetos e, ao fim e ao cabo, dos protocolos que têm com várias instituições, existe algum envolvimento da escola, em algum projeto de investigação, ou alguma universidade ou algum centro investigação no âmbito da educação para a Proteção Civil?

DS: Nós não temos tido grandes (pausa)... este projeto que está a ser implementado agora, precisamente aqui na entrevista, para nós tem sido inovador, foi inovador. Não temos tido muitos projetos de implementação nesta área, e é importante que haja instituições que se preocupem com a mesma, porque é isto que nos faz mover, é isto que nos faz melhorar, sempre mais, nossa prática na escola. Nós não estamos, digamos assim, simplesmente a olhar todos os anos para isto de uma forma estanque, mas se a investigação estiver à frente, eu acho que pode ser um mobilizador ainda mais mobilizador daquilo que já se faz na escola. E é isso que se pretende, portanto, os projetos de investigação nesta área são todos bem-vindos, naturalmente.

Investigador: Muito obrigado. Não sei se tem alguma questão ou alguma dúvida.

DS: Não!

Investigador: Então dávamos por encerrada a nossa entrevista.

DS: Por mim, encerrada.

Investigador: Muito obrigado.

DS: Obrigado.

Transcrição da primeira entrevista ao ApC (17-01-2024 - 45m 56s)

- Género: Masculino;
- Idade: 51 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura (Educação Física);
- Tempo de serviço: 30 anos (Prof. Educação Física);
- Anos em exercício no cargo atual: 15 anos (AC);
- Área onde reside: No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano);
- Formação sobre PC: Não, nem na Formação Inicial

Formação para a implementação do projeto ESPR.

Investigador: Pronto. Então, já percebemos que a escola tem efetivamente o conselho de segurança e tem também o plano de segurança aprovado e ativo. Aqui a questão era, em que medida é que a escola, na construção deste plano, foi implementado ou em que medida o princípio da subsidiariedade, mas atendendo a área geográfica, onde a escola está inserida?

ApC: A atividade em menção da escola foi realmente necessário fazer esse plano. É verdade que no início sei que houve alguma resistência por parte das pessoas envolvidas na escola, funcionários, professores... achavam que não era necessário. No início, quando fazíamos os exercícios de evacuação ou treino, portanto, de quem estava envolvido no plano da emergência, como também toda a comunidade escolar estava presente, havia colegas que se escondiam nas casas de banho, nas salas, era um pouco complicado e achavam que não era necessário fazer. A persistência, também, a parte da direção e tudo, quer dizer, a direção nesse aspeto teve um papel importante de sensibilização e de não deixar que as coisas acontecessem, e que as pessoas também não fossem chamadas a atenção. Fosse mesmo alunos, porque também houve alunos que saltavam as vedações, porque não tinham pachorra para isto, professores e às vezes funcionários também que saíam nessa hora, sabiam por algum motivo ou de alguma forma. Mas pronto, o plano foi crescendo aqui e acho que se criou uma dinâmica bastante grande. Os colegas já sabem que a alguma altura do ano que vai ser feito realmente o exercício. Nós temos essa política de todos os anos fazer os exercícios de evacuação, nem que seja em termos... depois há um ano ou outro em que nós fazemos a parte mesmo com o simulacro, em que envolve atividades externas. Também é uma forma de sensibilizar, embora às vezes os colegas

também não gostem tanto, porque demora um pouco mais tempo, não é tão, entre aspas, tão rápido, porque a complexidade é maior.

Investigador: Mas o simulacro, então, não é anual?

ApC: Não, não há essa obrigatoriedade de fazer a parte do simulacro anualmente, porque envolve outros meios e às vezes, nem sempre (pausa)... quer dizer, não é que não fosse possível, mas também a nível da parte organizacional, da estrutura dos bombeiros, para chegar a todas as escolas, poderia ser mais complicado. E então, pronto, é aqui, geralmente é de dois em dois anos que é feita essa envolvência. Nós cá na escola, o que nós fazemos é efetivamente todos os anos (pausa)... já houve alturas em que nós fazíamos no primeiro período ou no primeiro semestre, e depois no final do ano. Neste momento, indiretamente, nós fazemos (pausa)... porque há um exercício anual que é da sensibilização para os sismos, que é o Terra Treme, que envolve além do proteger-se na fase inicial, a evacuação. E então nós, geralmente em novembro, fazemos sempre a evacuação, fazemos o exercício e isso indiretamente estamos a treinar a evacuação do edifício. Este ano não fizemos por causa da condicionante do (pausa)... o ponto de encontro, neste momento, estava definido, anteriormente, era o parque de jogos e que está em obras. Está definido um alternativo, mas na altura achamos que não era, pronto, acho que não valia a pena estarmos a mobilizar a escola toda para fora da escola, para ir para o pavilhão, para essa situação. Fazemos sempre, então, em novembro, uma vez, e depois no final do ano letivo, geralmente fazemos para cada turno, e mesmo a nível do noturno, também fazemos para os alunos que estão cá nos EFA, formação de adultos. Acho também importante, porque são pessoas que vivem cá ou que vêm cá, e que depois levam (pausa)... porque nós até aproveitamos muitas vezes para sensibilizar para o plano de emergência da escola e mesmo em relação à (pausa)... às vezes fazemos algumas palestras sobre os riscos ou a segurança de uma forma geral. Chegamos a fazer em relação à PSP, já fizemos também em relação a... por exemplo, aos riscos naturais que também é o que ocorre aqui com alguma frequência, e que pode dar alguma noção às pessoas, alguns cuidados que devem ter, dependendo da situação de risco, se é vento, se é chuva, se é, assim, mar. Nós tentamos atingir aqui a população da escola o mais possível, quer dizer, sensibilizar nesse aspeto.

Investigador: Atualmente, por exemplo, é simples, é fácil ou é possível a congregação não só da direção e das pessoas mais diretamente envolvidas no projeto, mas, por exemplo, a associação de pais ou a associação de estudantes, ou a junta de freguesia, ou seja, vários atores estarem a mesma mesa (pausa)...

ApC: Que pudessem estar envolvidos?

Investigador: E que contribuam ou que partilhem, pronto.

ApC: Nós já chegámos (pausa)... por acaso a associação de estudantes foi formada há pouco tempo e, quer dizer, nós estamos sempre abertos a sugestões, tanto que houve uma altura (pausa)... como é que eu hei de explicar (pausa)... houve uma altura que a junta de freguesia aqui (...) chamou algumas escolas, algumas entidades aqui da freguesia para definir algumas medidas de risco, de segurança, sugestões, porque até na altura eu lembro-me que nós sugerimos (pausa)... não fui eu que fui, mas foi o outro colega que estava, e nós estivemos a falar sobre isso, algumas medidas de segurança, por exemplo, em relação à deslocação para a escola, quer dizer, a falta de um passeio, a quem vem (...), por exemplo, e nessa altura nós sugerimos, e mais outras medidas que foram sugeridas na altura. Em relação ao plano de emergência, propriamente da escola, podemos estar em contacto às vezes com os alunos, recebendo sugestões, às vezes alguma coisa que acontece ou que eles acham, estamos disponíveis sempre nesse aspeto. A parte exterior, por exemplo, a junta de freguesia ou outra entidade, às vezes, pronto, quer dizer, é mais a parte dos bombeiros, porque nós falamos, reunimos de vez em quando com os bombeiros mesmo quando há alterações que temos que fazer no plano de emergência da escola. Reunimos com o serviço municipal de Proteção Civil aqui da Câmara Municipal (...), mesmo pelo serviço Regional de Proteção Civil. Quer dizer, sempre que há alguma alteração, está feito em sintonia com o resto das entidades, porque nós não podemos estar aqui a alterar as coisas por alterar, muitas vezes, não sabendo se está de acordo com o que seria o ideal. Mas tentamos, sempre que é possível, tentamos sempre um encontro daquilo que nos sugerem e, pronto, quando fazem-nos pedidos, tentamos sempre responder a esses pedidos e solicitações, e ver se é possível, se não é possível de ir ao encontro, porque às vezes até são situações válidas que os alunos apresentam, e até mesmo a associação de pais. E embora, neste momento, a associação foi ativada, pronto, deve ter dois/três anos assim, que está mais ativa. Nós ainda não temos, assim, um contacto específico com essa associação.

Investigador: Do seu entendimento, como é que definiria educação para a Proteção Civil?

ApC: Bem, seria uma coisa mais global, as pessoas perceberem que cada pessoa em si poderá ser um elemento da Proteção Civil, quer dizer, um elemento que poderá ser uma ajuda para alguém que precise, ele próprio poderá ser uma ajuda para si se não puser em risco a sua vida e também, em simultâneo, se ajudar outras pessoas a não, 'não faça isso

ou não faça aquilo, faça desta forma ou faça este comportamento que é mais adequado'. Pronto, penso que cada um de nós poderá ser realmente um elemento e acho que falta isso. Eu penso que já está mais interiorizado nas pessoas de uma forma geral, eu penso que ligavam, entre aspas, não estavam sensibilizadas para algumas coisas que poderiam fazer, para reduzir o risco em determinadas situações, e penso que agora estão um pouco mais sensibilizadas, seja através dos alunos ou dos filhos, ou seja do que é que lhe vão vendo, alguma experiência que passaram ou que viveram assim mais (pausa)... e que depois perceberam que podiam ter feito de outra forma, penso que tudo isso ajuda que eu possa ser ou cada um de nós, como indivíduos, possamos ser realmente proteção civil, se podemos dizer.

Investigador: No seu percurso, até como aplicador de conteúdos, teve alguma formação mesmo neste sentido, formação para formar, ser formado para formar os outros?

ApC: Sim, exato. Quando eu comecei no projeto eles, pronto, o projeto em si, a Secretaria Regional de Educação, com o Serviço Regional de Proteção Civil e mais os outros parceiros que fazem parte do projeto, no início de cada ano, possibilitam uma formação de 25 horas sobre os temas que vão ser abordados no projeto, a forma de abordá-los, quais são os pontos, assim, mais importantes para a abordagem, como é que se pode abordar, também dão meios para nós levarmos aos alunos, seja informação já em *PowerPoint*, sejam vídeos, muitas vezes também procuro situações que acontecem, aconteceu esta semana ou a semana passada, e a partir daí serve para, pronto, é uma forma também de abordar as várias situações. A Proteção Civil também, todos os anos, também dá uma formação até mais específica para os delegados de segurança e para quem está envolvido no plano de emergência da escola, em relação ao próprio plano, quer dizer, como é que se faz, porque o plano de emergência todos os anos é atualizado, e há sempre alterações que acontecem e que nós não podemos alterar por nós próprios determinadas diretrizes para essas alterações. E então essas formações, que também foi de 25 horas, também serve para isso, para atualizar os delegados de segurança e a outra que é também para os aplicadores do projeto, que é importante as pessoas também se atualizarem e depois também perceberem que isso é dado pelos parceiros que nós temos no projeto, além do serviço regional de Proteção Civil, além da Secretaria de Educação, todos os parceiros que estão envolvidos, seja do IASAÚDE, seja da Associação de Geografia da Madeira, todos dão um contributo para os temas que vão ser abordados, isso é importante, fica com uma perspetiva dos temas muito maior do que às vezes nós estarmos simplesmente a ler o *PowerPoint* ou algo mais, e que ali nós conseguimos (pausa)... e depois tem uma coisa

que é importante, que é a possibilidade de nós questionarmos e pôr-nos dúvidas e podemos também (pausa)... muitas vezes, com alguns colegas que perguntaram, 'olha, como é que vocês estão a aplicar?', porque às vezes os colegas fazem tipo uma reciclagem de tempos em tempos, e depois nós vamos nos encontrar e vamos perguntando, 'olha, como é que estás a aplicar isto ou o que estás a fazer', que é uma forma também, a nível das experiências, de haver a troca de experiências. Quer dizer, isso é sempre muito benéfico para que também o projeto tenha outra (pausa)... pronto, os miúdos gostem da forma como as coisas são apresentadas. Há alguns temas que nós achamos que são importantes e mesmo foi definido pela secretaria de educação e o próprio IASAÚDE, alguns temas nucleares, que é os riscos naturais e, por exemplo, o plano de emergência da escola e em casa, os gestos que podem salvar vidas, são coisas importantes e que nós podemos dizer um ano numa turma e depois no outro ano seguinte podemos dizer à mesma turma, e depois temos que abordar as coisas de forma diferente, não vamos abordar da mesma forma, temos que arranjar outras dinâmicas e isso, também o contacto com outros colegas, o que é que fazem, o que é que não fazem, ajuda também a aumentar o leque de alternativas, por isso é importante estas formações.

Investigador: Já que estamos a falar, isso ao fim e ao cabo são atividades e instrumentos que são utilizados, estamos a falar da aula em si, uma sala, o *PowerPoint*, vídeos.

ApC: Sim, é porque nós temos a liberdade de que poderá ser uma coisa mais dentro de uma sala, como também podemos pegar em alguma coisa, dar uma forma, pronto, às vezes (pausa)... penso que também há outros colegas que fazem isso, que dão alguma parte inicial e depois saem da sala para fazer, sei lá, um *peddy paper* relacionado com isto, e os miúdos gostam, saem da sala, já fazem outra coisa, e estão ali com alguns conhecimentos que nós falamos anteriormente, um pedacinho, eles estão à procura e a fazer (pausa)... é claro que alguns miúdos podem gostar, dependendo das turmas, os anos de escolaridade, pronto, também temos que adaptar isso, embora grande parte da aplicação do projeto é na sala de aula. Os miúdos estão lá na sala, os alunos estão lá na sala, e fazemos a aplicação, seja com a apresentação de vídeos, seja com coisas práticas mesmo, por exemplo, o suporte básico de vida, nós temos cá um boneco que utilizamos para fazer as compressões, dar as noções básicas, eles poderem experimentar, também é importante. Depois temos a parte dos vídeos, que também ajuda bastante a eles poderem visualizar determinadas situações e a partir daí nós poderemos falar. Não quer dizer que nós tenhamos que seguir à risca aquilo que está lá, mas depois, a partir de um ponto, nós

conseguimos ir abordando estas situações, aquela situação, tentamos fazer essa abordagem de uma forma que seja cativante para os miúdos, para os alunos.

Investigador: O *peddy paper* é na estrutura da escola?

ApC: Sim.

Investigador: Eles utilizam o espaço da sala?

ApC: Geralmente, isso é feito em 45 minutos, que é hora durante a cidadania e desenvolvimento, ou então é em FPS dependendo da forma como nós conseguimos combinar com o diretor de turma. E são 45 minutos, muitas vezes aquilo (pausa)... pronto, antes da formação da turma nós montamos, tipo, uns pinos com algumas perguntas, vamos lá, damos 20 minutos, os outros 25 minutos, mais ou menos 20 minutos, é para os miúdos procurarem, andarmos cá fora. Pronto, é uma forma diferente também deles irem se sensibilizando de outra forma, sem estar no fechado nas quatro (risos).

Investigador: Ou seja, neste momento, no projeto, está o responsável pela segurança, e neste caso o aplicador do projeto, dos conteúdos que, naquelas aulas, naquelas horas de cidadania, mobilizam.

ApC: Exato! Tanto um como o outro vai às salas, dependendo da disponibilidade. Porque nós temos alturas do ano em que temos algumas atividades efetivamente de (pausa)... pronto, o delegado vai controlar o extintor, ver se está tudo ok, depois há um ano em que nós não temos, assim, a pessoa não tem tanta dessas tarefas mais de controlo, então aí aproveitamos para efetivamente ir às turmas, um volume maior ir às turmas para apanhar. Pronto, nós vamos logo no início do ano, nós vamos aos quintos anos, que são os miúdos que começam cá na escola, inicialmente, e que têm que saber do plano de emergência, e isso nós todos os anos vamos sempre, primeiro mês, outubro, é mesmo daquelas turmas de quinto ano e treinamos com eles a evacuação, turma a turma, para eles também perceberem onde é que é o ponto de encontro, perceberem as saídas. Fazemos isso, é logo no primeiro semestre, é feito sempre com as turmas de quinto ano. Os outros alunos, depois nós vamos vendo, dependendo da disponibilidade e vamos, pronto, vamos vendo a nossa disponibilidade, e quando há coincidência de horas, então vamos e fazemos aí as atividades, tentamos que elas sejam um pouco também práticas, para os alunos não ficarem só, 'mais uma aula' (risos).

Investigador: Ou seja, não há propriamente um currículo em educação para a Proteção Civil ou a redução do risco, mas há um projeto que foi estruturado, organizado e sugerido às escolas pela Secretaria Regional da Educação, e depois no seu contexto as escolas adaptam ou implementam?

ApC: Sim, nós temos (pausa)... são nove temas que temos no projeto, podemos levar às turmas, há uns temas que efetivamente são, como estava a dizer ainda há pouco, que são obrigatórios, e depois há outros temas em que os alunos (pausa)... dependendo, geralmente, nós vamos quatro sessões às turmas e então, às vezes, como nós repetimos algumas turmas, há sempre a possibilidade em cada ano ter um tema diferente ou dois temas que eles possam escolher dentro daquele leque. Então é isso, há determinados temas e depois, a partir daí, é que nós fazemos a abordagem, tem os conteúdos ou as partes mais importantes para abordar, dão-nos uma sugestão de abordagem e depois nós, a partir daí, nós ajustamos, podemos estar mais à vontade de fazer de uma determinada forma ou de outra forma, pois há realmente um ajuste. Não poderemos dizer que é um programa, assim, tão delineado, 'é isto, isto e isto', não, quer dizer, pronto, há os temas, há realmente os obrigatórios em que nós temos que focar aquelas determinadas situações, os pontos mais importantes e depois, a partir daí, também dão-nos um pouco de liberdade para nós gerirmos, com os alunos também, ir ao encontro deles, perguntar, 'O que é que vocês querem? O que é que podemos fazer?', eles muitas vezes também dão-nos sugestões, às vezes nós também arranjamos (pausa)... por exemplo, o serviço de Proteção Civil tem um projeto que é o 'Eu Sei Proteger', em que eles vem cá à escola. Isso é um projeto mais para o sétimo ano, e sensibilizam os alunos através de um jogo de multimédia, sensibilizam os alunos para algumas situações, por exemplo, um incêndio em casa, um incêndio numa coisa florestal, e os alunos têm (pausa)... pronto, há vários cenários e os alunos têm que, através do jogo, ir descobrindo.

Investigador: São os óculos virtuais?

ApC: Os óculos virtuais, exato, realidade virtual! E os alunos, de uma forma lúdica, vão descobrindo e vão procurando. Tem lá algumas ajudas no jogo, que às vezes quando falha ele diz, 'ah, mas já viste isto, presta atenção a isto, não sei quê', pronto, e os alunos a partir daí conseguem chegar ao jogo. De certa forma, nós podemos fazer uma abordagem, quer dizer, tirando aquela parte realmente que são os mais importantes, depois podemos gerir de alguma forma, cada escola pode gerir a forma. Além de cada escola, na mesma escola pode haver um ou dois aplicadores que façam de forma diferente, pode ser até que cada aplicador depois gere da forma que também sente-se mais à vontade, nesse aspeto.

Investigador: Agora sugerindo, em média tem que ir às turmas, num contexto que são 10 turmas, tem que ir às dez turmas?

ApC: Sim.

Investigador: Em média, cada aluno ou cada turma, quanto tempo acaba por ter de atividade, de sensibilização ou de aulas, sobre essa temática, mais ou menos, por ano?

ApC: Se for 4 tempos (pausa)... pronto (pausa).

Investigador: 45 minutos cada um, não é isso?

ApC: 45 minutos, dá cerca de 3 horas por ano, para além de algumas atividades que nós fazemos. Houve anos, por exemplo, ano passado, quando nós fizemos o dia da segurança, nós já fizemos a semana da segurança, que tínhamos várias atividades sobre a segurança. Por exemplo, ano passado fizemos o dia da segurança, tivemos o dia todo suporte básico de vida para algumas turmas, tivemos os bombeiros a fazer demonstrações e os miúdos poderem experimentar, fizemos os exercícios em termos de evacuação, isso é tudo formas de sensibilização, além daquela que nós vamos, porque durante o ano, se nós imaginarmos que cada ano tem seis turmas ou sete, até o décimo segundo (pausa)... ao secundário já é mais difícil nós irmos, só se falar uma coisa em específico, porque os alunos não têm cidadania, não tem um tempo de cidadania para ir, enquanto o segundo e o terceiro ciclo tem esse tempo de cidadania, desenvolvimento ou FPS e nós conseguimos ir lá, mas mesmo no segundo e no terceiro ciclo, se nós olharmos para o número de turmas, nós não conseguimos num só ano ir a todas as turmas, e então a forma de nós sensibilizarmos os alunos é tentar (pausa)... pronto, já houve vezes, já houve alturas em que nós mandávamos a informação no início do ano para os diretores de turma, sobre o plano de emergência da escola, os próprios na hora da FPS abordavam aqueles pontos, a saída para o ponto de encontro, onde é que é, onde é que não é, como é que vão dizer em cada sala, em cada zona, quando é que deviam de sair e o que é que deveriam fazer. Já houve alturas que fizemos isso no início do ano, e depois pronto, principalmente a sensibilização passa com a repetição do que nós fazemos todos os anos, dos exercícios, nem que seja um *feedback* que é dado, a seguir ao exercício no campo, damos um *feedback* do que é que correu, de como é que não correu, se aconteceu alguma situação assim mais (pausa)... e depois também damos, tentamos dar (pausa)... mas isso é mais aos colegas, aos professores, passamos essa informação, alguma coisa que possa haver, 'essa simulação é mais feita desse género', quer dizer, que também é feita desse género, além daquelas horas que tivemos à sala, fazemos também outra parte fora dela, com algumas atividades mais práticas para sensibilizar.

Investigador: Os convidados ou os parceiros que aqui vêm, por exemplo, esse jogo com os óculos virtuais, eles também vêm nessa altura, nessa hora da cidadania ou podem vir (pausa)...

ApC: Eles podem vir de fora. Por acaso, temos esse jogo já combinado com a Proteção Civil, como são as turmas de sétimo ano, as turmas de cada escola ou no início do projeto eles vieram várias vezes cá a escola, para nós tentarmos abranger todas as turmas, pelo menos do terceiro ciclo e secundário. Todas as turmas já passaram ali agora, todos os sétimos anos, que isso também tem a ver um pouco com (pausa)... os do quinto e sexto são mais pequenos, por causa das máscaras, então todas as turmas de sétimo vão a esse projeto, então escolhemos um dia de manhã e de tarde, que são seis ou sete turmas, são seis turmas, e já fizemos um escalonamento, os colegas vão, aproveitemos algumas disciplinas, tentamos falar com alguns grupos e, felizmente, os colegas estão disponíveis para estas atividades. É 45 minutos que levam à altura, mas pronto, o colega podia se negar e não levar, mas os colegas estão recetivos a estas atividades, também percebem que é importante para os alunos, e então os alunos são (pausa)... vai ser no dia 30 de janeiro, e então o Serviço de Proteção Civil vem aí e vai desenvolver o projeto durante esse dia. É para este grupo restrito, neste momento, porque também um esforço para envolver mais alunos, teria que ser mais tempo e a nível de recursos também tinha que ser maior.

Investigador: Então, podemos afirmar que temos uma política de educação, regional neste caso, de educação para a Proteção Civil?

ApC: Eu penso que sim, tem havido um interesse da secretaria, mesmo do SRPC, de passar informação, cuidados a ter de situações de risco que nós podemos evitar, e o que é que podemos fazer também em cada uma das situações, o que é que podemos fazer para minimizar o risco, porque o risco vai haver sempre, é o que eu digo, o risco há sempre, agora nós podemos é aumentar ou diminuir esse risco de acontecer alguma coisa, dependendo daquilo que (pausa)... porque os alunos até ficam assim, 'ah professor, mas não nos apareceu isso', não, porque há sempre o risco de acontecer alguma coisa, mas se a gente souber o que fazer naquela situação específica, a gente está a reduzir o risco. Na minha opinião, poderíamos dizer que tem havido esse interesse de, por parte das políticas, podemos dizer regionais, do governo, através da Proteção Civil e da Secretaria Regional de Educação, de fomentar este género de projeto, também para passar essa informação aos alunos e ir alertando para essas situações.

Investigador: E as práticas que são feitas atualmente, entende que são adequadas e suficientes para essa tal educação para a Proteção Civil que se pretende?

ApC: Quer dizer, a gente nunca está satisfeito (risos)! Nunca estamos satisfeitos com aquilo. Quer dizer, neste momento eu diria que (pausa)... estou aqui a pensar de que

forma que o projeto podia crescer ou podia ser implementado, como é que podia ser uma alternativa, mas pronto, eu acho que neste momento ainda nós temos bastante parte das equipas que estão, os parceiros estão muito envolvidos, que eles criam recursos, arranjam a possibilidade de fazermos visitas de estudo a, por exemplo, ao SRPC, lá em baixo o IASAÚDE, houve uma altura que o IASAÚDE, porque nós temos o tema do mosquito, temos o tema também da (pausa)... tivemos há pouco tempo o novo tema relacionado, pronto, tivemos a Covid, tivemos o tema relacionado com as infeções respiratórias, e é sempre possível virem cá os elementos. Arranjamos um grupo de alunos, duas ou três turmas, que também justifica mobilizar um parceiro para vir cá à escola, se for só para uma turma não se justifica mobilizar, e eles as vezes vêm aí uma manhã, por exemplo, e são capazes de, em 45 minutos, duas turmas ou três, e noutros 45 minutos fazer novamente mais duas ou três. Neste momento, eu penso que as pessoas (pausa)... eu acho que está ajustado, pelo menos no meu ponto de vista está ajustado as atividades e o que é que se faz.

Investigador: Para essas temáticas, está previsto algum tipo de avaliação? Quando falo avaliação, aquela avaliação formal dos conhecimentos, das competências que os estudantes, os alunos foram desenvolvendo, ou não existe propriamente essa avaliação formal dos resultados?

ApC: É assim, nós não conseguimos (pausa)... alguns dos temas, nós temos alguns jogos, tipo o 'quem quer ser milionário?', alguns temas têm essas questões que nós podemos fazer, mas depois aquilo é um (pausa)... nós não conseguimos aferir totalmente o que é que os alunos (pausa)... quer dizer, por exemplo, em relação ao plano de emergência, nós podemos, quer dizer, nós conseguimos aferir, conseguimos avaliar realmente se eles cumprem, não cumprem, se estão no lugar correto, se não estão, se faz o percurso, nós conseguimos perceber e se não, levam um material, isso nós conseguimos nos aperceber. Agora, em relação a uma ou outra situação, em relação aos outros temas dos riscos, podemos aferir por esses questionários, mas isso é mais (pausa)...

Investigador: Mais informal, mais qualitativo.

ApC: Sim, nós não conseguimos efetivamente ver, 'este tema não sabe, aquele tema não sabe', nós não conseguimos aferir essa situação.

Investigador: Da sua experiência, que é alguma, não é?

ApC: Sim.

Investigador: Quais são as principais dificuldades que assinalaria no sentido de dificuldades para implementação do projeto e, neste caso, da educação para a Proteção Civil?

ApC: A principal dificuldade, muitas vezes, é conseguir conciliar a parte da lecionação das minhas aulas com as turmas, essencialmente a disponibilidade para ir lá, penso que isso será o principal, de encaixar as horas, penso que será mais isso, penso que é a principal dificuldade, porque em relação a todo o resto, geralmente quando a pessoa pede apoio para alguma atividade, dos parceiros, as respostas são positivas, estão sempre disponíveis para colaborar. Por isso, não estou a ver assim, penso que a principal limitação poderá ser essa, e o número de horas disponíveis para.

Investigador: Ok! O tempo e depois a (pausa)...

ApC: E depois o número de horas que nós, por exemplo, o número de horas que nós temos disponível para o projeto e para o que nós estamos a fazer, todas as tarefas que temos que fazer, às vezes (pausa)... levando com alguma seriedade as coisas, o tempo fica pouco, se a pessoa for mesmo para cumprir exatamente aquelas horas que nos dão, ficava algumas coisas pelo caminho, não digo muita coisa, mas algumas coisas pelo caminho (risos).

Investigador: Nesta temática, da educação para a Proteção Civil, faz sentido falarmos na formação ao longo da vida? Nós aqui estamos um pedacinho contextualizados aqui aos adolescentes, aos jovens, não é? Mas faz sentido falar mesmo depois da escolaridade obrigatória? Como é que poderíamos enquadrar isto?

ApC: Faz sentido, porque nós cá na escola temos a universidade sénior e continuamos a ir lá, muitas vezes falamos sobre o plano de emergência e depois é engraçado que as pessoas depois começam a contar algumas situações de casa, 'ora, aconteceu-me isto assim, assim e assim', 'e o que é que foi isto?', pronto, e a partir dali gera-se uma troca de ideias, de comportamentos que as pessoas têm ou que fazem, e dizem, 'ah, mas é melhor não fazer assim, faça assim', e depois são os outros alunos seniores que muitas vezes também vão dando dicas e vão fazendo troca de experiências, por isso, eu acho que é importante, eu acho que é fundamental, ao longo da vida, haver essa passagem de conhecimento, reavivar determinados conhecimentos e coisas para (pausa)... porque nós estamos sempre a aprender, de certa forma, e há sempre coisas novas que acontecem ou que aparecem, e se nós estivermos mais atualizados da forma como fazer, como reagir (pausa)...

Investigador: Já agora a Universidade Sénior é cá dentro?

ApC: Sim, é cá.

Investigador: E eles também têm indicações para o plano de emergência, o ponto de encontro, a saída?

ApC: Sim, nós aqui temos um ponto de emergência, podemos dizer, suplementar, que é para as pessoas que têm alguma dificuldade na mobilidade e quando fazemos uma situação de evacuação, essas pessoas são colocadas num ponto mais próximo, em segurança, mas a nível do deslocamento é muito menor, por causa da sua mobilidade e mesmo das limitações que possam ter. Pronto, a universidade está enquadrada nessa situação do ponto de encontro.

Investigador: A gente fala muitas vezes, mas o que é que entende sobre cultura de segurança? A gente utiliza muito esse termo. O que é que entende, então, o que acha, o que julga ou o que já pensou sobre cultura de segurança?

ApC: O que eu entendo como cultura de segurança tem a ver com a minha forma como atuar em determinadas situações de risco. Quer dizer, estar preparado para pensar a situação e poder agir o mais adequadamente dentro daquilo que eu conheço, daquilo que eu sei, pode agir da melhor forma, para aumentar essa cultura. Quando se fala na cultura de segurança tem a ver um pouco com isso, que é as pessoas também pensarem um pouco, preverem qualquer (pausa)... tentar antever alguma situação e poder saber como reagir perante a ela, será mais essa situação.

Investigador: Entende que nesta fase (pausa)... o projeto já tem alguns anos, não é, de implementação?

ApC: Sim.

Investigador: Que realmente os nossos jovens estão a aceitar e estão a se entender como agentes de Proteção Civil?

ApC: Quer dizer, nota-se que alguns (pausa)... eu penso que de uma forma geral começam a estar mais atentos e começam a pensar que efetivamente é importante esta situação da segurança, desta cultura, ter cuidado, antever, penso que sim.

Investigador: E a restante da comunidade escolar, por exemplo, os professores, os auxiliares, mesmo alguns pais?

ApC: Nós já tivemos aqui situações com pais cá na escola e fizemos os exercícios. Eu sei que em relação aos professores, mesmo em relação aos funcionários, sei que estão muito mais atentos e às vezes, pronto, vou para o corredor e às vezes há, 'Professor, já viu? Está previsto, não sei o que, chuva muito forte, é preciso ter cuidado, não sei quanto', quer dizer, as pessoas falam disto, tanto os funcionários, como os professores, isto quer dizer

que mudou-se um pedacinho, que as pessoas, 'ah, está bem, vai chover, pronto', notou-se que houve uma alteração a nível do comportamento, a nível da tal cultura de segurança. Então percebeu-se que há mais esse cuidado, pronto, vê-se muito os funcionários e mesmo os professores. Em relação aos alunos, também alguns já vão tendo algum cuidado, em relação a isso.

Investigador: Entende, acha ou tem alguma evidência de que efetivamente os alunos acabam por ser um veículo para a comunidade, para as famílias, não só família, mas comunidade, grupo de amigos ou clube, grupo de jovens, não sei, se realmente são esse veículo de (pausa)...

ApC: O objetivo disto tudo passa por aí, que eles sejam esse veículo. Pronto, agora estou a tentar ver alguma evidência que (pausa)... assim, às vezes eles comentam, principalmente os alunos e às vezes tem piada, os alunos do segundo ciclo, porque eles falam de muitas situações que às vezes acontecem em casa e dizem, 'ah, mas o meu pai faz assim, nem sei quê, mas eu já disse que era para fazer assim'. Quer dizer, principalmente nesses miúdos mais novos, nós muitas vezes temos um *feedback* do que eles fazem em casa, situações que ocorreram, depois nós perguntamos o que é que vocês fizeram, o que é que os vossos pais fizeram, 'ah, ele fez assim e assim'. Por exemplo, eu achei interessante há dias, foi um aluno do quinto ano, eu já não me lembro qual foi (pausa)... foi uma turma que eu fui lá, e por acaso um dos temas que eu abordei foi o suporte básico, fui abordar o suporte básico de vida, e achei piada que houve um aluno, 'professor, no meu aniversário, os meus amigos fizeram eu experimentar o suporte básico de vida', mas pronto, também a mãe tinha alguma formação. Mas eu achei piada, porque é importante, quer dizer, passar assim (pausa)... nós vamos ouvindo, também, por parte dos alunos, quando eles passam a experiência. 'Ah, mas aconteceu isto e fiz desta forma, aconteceu aquilo, os meus pais fizeram', quer dizer, nós temos algum *feedback*. É mais nesse aspeto.

Investigador: Ou seja, aqui o acontecimento, por mais ou menor que seja, acaba por também ser um estímulo ou envolvimento. Se a pessoa nunca estiver no evento, vai passando mais despercebido. Se houver o evento, importa-se mais.

ApC: É verdade. Eu lembro perfeitamente quando foi o do (pausa)... quando nós tivemos o sismo em 2020, se não me engano, os alunos chegaram e, 'professor, eu fiz assim, fizemos assim, reagimos assim', e disse, 'e os vossos pais, como é que fizeram?'. Pronto, quer dizer, eles depois deram algum *feedback*, mas é realmente quando há um ou outro evento, assim, recente. Quer dizer, serve para reavivar e tentar perceber o *feedback*, o que

é que aconteceu, o que é que fizeram, como é que reagiram, é mais fácil realmente quando há esses acontecimentos, assim, mais marcantes, que a pessoa depois fica assim e é mais fácil deles também darem mais alguma informação.

Investigador: No âmbito, então, também, aqui da educação para a Proteção Civil, tem conhecimento se a escola, através da secretaria ou da Direção Regional de Educação, está envolvida em algum projeto de investigação ou com uma universidade ou com um centro de investigação, no âmbito da educação para a Proteção Civil?

ApC: É assim, que eu saiba, que eu tenha conhecimento, não. Eu sei que, pronto, aquele jogo que a Proteção Civil disponibiliza, que é dos óculos, foi um projeto europeu que (pausa)... pronto, houve um estudo prévio, criou-se o jogo, mas não sei propriamente se há algum estudo dentro dessa área da Proteção Civil, não tenho, assim, conhecimento como aplicador. Os colegas, também, tenho algum contacto, mas não diretamente sobre um estudo ou outro que possa haver.

Investigador: Caríssimo, se tiver alguma dúvida ou algum esclarecimento que eu possa fazer, se não, podemos dar por encerrada a nossa entrevista.

ApC: Ok. Muito bem.

Investigador: Muito obrigado.

Transcrição da segunda entrevista ao ApC (05-05-2024 - 16m 42s)

Investigador: Pronto, então, como estamos a conversar, quantos alunos, neste ano letivo estão abrangidos pelo Projeto Educação para a Segurança e Prevenção?

ApC: O número de alunos é 1.091 alunos, sensivelmente, é isso que nós temos.

Investigador: E desses, de todos os alunos elegíveis a participar no projeto, em todos os anos letivos, todos participam nas atividades desenvolvidas neste âmbito?

ApC: Pronto, nem todos participam, a preponderância do projeto é aplicar, ao segundo e ao terceiro ciclo, os diversos temas nas disciplinas de cidadania e desenvolvimento e formação pessoal e social. De qualquer forma, nós também podemos aplicar no secundário ou nos profissionais, embora mantenha a ordem da cidadania para aplicar, os diretores de termos, ou mesmo os professores, podem pedir especificamente para irem falar sobre um tema específico. O que também nós, pronto, nós não ficamos, entre aspas, preocupados assim pelo secundário, porquê? Porque parte-se do pressuposto que essas turmas, ou alunos que estão aqui no secundário, já tiveram alguma abordagem, uma ou duas abordagens pelo menos, nos ciclos anteriores, no segundo e no terceiro ciclo. Porque

nós vamos, tentamos ir a todas as turmas, dentro do ciclo, eles têm pelo menos um ano em que têm o projeto e que falamos nos diversos temas dos riscos. Por isso, pronto, mais ou menos será dentro disso. De qualquer forma, o que é que acontece? Em determinadas situações específicas, alguns exercícios, por exemplo, alguns dias comemorativos, algumas sensibilizações nacionais, toda a escola participa, neste caso todos os alunos. Estamos a falar, por exemplo, dos exercícios de evacuação, estamos a falar, por exemplo, de dias comemorativos que às vezes nós fazemos cá na escola, ou então, mesmo, por exemplo, nós fizemos a “Terra Treme”, um exercício nacional, em que a escola participou, e participa toda a escola.

Investigador: Ou seja, do segundo e do terceiro ciclo, que são os ciclos que estão realmente abrangidos, cada estudante, pelo menos duas vezes participa, no segundo e no terceiro ciclo, não é propriamente em todos os anos letivos.

ApC: Sim, nós não vamos todos os anos às mesmas turmas, mas temos a perceção e fazemos com que, no segundo ciclo, eles tenham tido uma vez, no terceiro ciclo, pelo menos uma vez nas turmas. Embora a gente, às vezes, possa repetir a informação, mas com uma abordagem diferente.

Investigador: E, neste ano letivo, quais as atividades, já tivemos aqui alguns exemplos, que são, sobretudo, mobilizadas?

ApC: Pronto, nós já fizemos, no início do ano, em setembro, o Dia Mundial do Coração, em que houve uma sensibilização do suporte de base de vida, tivemos a colaboração do Serviço Regional de Proteção Civil, dos Bombeiros Sapadores (...). Já fizemos, também, no início do ano, a sensibilização às turmas de quinto ano, que são os alunos que chegam à escola de novo, pronto, são novos na escola, sob o plano de emergência. Fizemos, turma a turma, a evacuação, fomos para o ponto de encontro, todo percurso para os alunos também se ambientarem. Fizemos o exercício, participámos do exercício a “a Terra Treme”. Também já tivemos o projeto da Secretaria do Serviço Regional de Proteção Civil, que é o “Sei Proteger”, que tem a ver com sensibilizar os alunos de 7º ano para determinados comportamentos aleatórios, determinadas situações de risco. Neste caso, é um jogo de realidade virtual, em que se deu um incêndio na cozinha e que os alunos têm que saber o que fazer, o que é que podem fazer. Também, no início do ano, enviamos informação para os professores da escola, os funcionários, sobre o plano de emergência da escola. Mesmo para quem está a começar, ou quem está cá na escola pela primeira vez, para saber onde é que é o ponto de encontro. Também, pronto, isto foi mais no âmbito, não foi para os alunos, mas foi para o pessoal não docente, que trabalha connosco a nível

do plano de emergência da escola. Eles tiveram formação em primeiros socorros, em suporte básico de vida, em janeiro, nós fizemos, não foi para todo o pessoal, mas foi para grande parte do pessoal, teve essa formação, que trabalham no plano de emergência, e é uma formação que é muito útil para eles, eles mesmo dizem que, não só para a escola, mas para o seu dia-a-dia.

Investigador: E é a Proteção Civil que vem fazer essa formação?

ApC: Nós, em colaboração com a formação, quem vem para cá, quem tem vindo cá à escola prestar alguma formação nesta área, é exterior, são os bombeiros municipais (...), que têm vindo cá fazer a formação. Eles têm colaborado connosco já há vários anos, o ano passado fizemos a extinção, o manuseamento dos extintores, das mangueiras, eles tiveram cá, e eles próprios também têm vindo cá durante o ano, durante o ano, agora nesta parte final do ano, aos 9º anos, na área das ciências, fazer o suporte básico de vida, com as turmas especificamente do 9º ano.

Investigador: E nesta fase final do ano letivo, preveem fazer mais alguma atividade?

ApC: Sim, nós vamos continuar a fazer a aplicação do projeto nas turmas, como fizemos anteriormente. Nós tínhamos previsto fazer exercício em termos de evacuação. Neste momento a escola está em obras. Nós ainda estamos a ponderar se vamos fazer parcial, se vamos fazer, se não vamos fazer. De qualquer forma, a gente está sempre abertos, que às vezes aparecem algumas ações que são importantes nesta área ou que possam ter alguma pertinência para os alunos, e nós, se houver alguma ação, nós vamos participar nesta ação. Vamos organizar de forma que possamos participar.

Investigador: Por exemplo, nestas ações que vêm entidades externas, por acaso acontece vir alguém do serviço municipal de proteção civil?

ApC: Sim, nós já tivemos no serviço municipal. Por exemplo, neste ano nós não tivemos diretamente atividades com eles. Mas em anos anteriores, por exemplo, no ano passado, eles estiveram cá, fizemos o dia da segurança. Por acaso é algo que a gente faz todos os anos. Este ano nós (pausa)... estava previsto, mas também com estas obras, tiramos um pedaço de espaço para a exposição que nós utilizávamos e para a movimentação às zonas da escola. No ano passado participávamos diretamente e organizámos o dia todo com meios do Serviço Municipal de Proteção Civil. Por exemplo, suporte básico de vida, exposição dos bombeiros, jogos relacionados com os riscos. Foi um dia inteiro em que foi aberto a todas as turmas, a todos alunos da escola. Este ano ainda não fizemos nenhuma atividade específica com o Serviço Municipal de Proteção Civil. Fizemos com o Serviço Regional, mas com o Serviço Municipal ainda não.

Investigador: Na minha pesquisa também reparei que tem o Clube de Segurança. O clube é formado por quem?

ApC: Inicialmente, o clube foi constituído pelos Delegados de Segurança e por quem aplicava o projeto. Depois tínhamos alunos de diversos ciclos de ensino que colaboravam connosco. Colaboravam no sentido de nos ajudarem a fazer, por exemplo, nos dias das evacuações, para mostrar fotografias, tentar perceber se os alunos iam cumprindo, principalmente os alunos do secundário, nós dávamos algumas tarefas nesse aspeto, de perceber se as coisas corriam mais ou menos, fotografar determinadas zonas, filmar, para nós vermos como as coisas estavam a decorrer. Porque, às vezes, também tendo as filmagens, nós conseguimos nos aperceber. Os alunos do 2º e 3º ciclo, às vezes, participavam connosco nas vistorias que nós fazíamos, aos equipamentos de primeira intervenção, os extintores, as mangueiras. Mas pronto, neste momento, o clube não está em funcionamento. Porque também houve uma mudança. Houve a redução do número de horas, porque também nós tínhamos mais horas, podíamos estar mais tempo no clube. E as atividades, as idas às salas, isso também (pausa)... E a aposta da escola foi mais, neste momento, a prioridade de ir às salas, diretamente com os alunos. E deixou de ser mais pontual, para abranger também mais alunos nesse aspeto.

Investigador: No âmbito do projeto, então, para além do local de segurança e do aplicador dos conteúdos, há mais algum professor ou professora de diferentes disciplinas que sejam envolvidos nessas atividades?

ApC: Neste momento, nós não temos professores. É só realmente o delegado de segurança e os aplicadores. Nós não temos mais ninguém. Para além dos funcionários que nos ajudam, mas professores em si mesmo.

Investigador: Não houve professores, mas colaboradores não docentes estão envolvidos em alguma atividade? No plano de segurança, já percebemos que sim, mas na atividade propriamente dita, voltado para os alunos?

ApC: Para os alunos estão só mesmo no plano de emergência. Aqueles que fazem o controle, orientam as evacuações e até também têm de prestar os primeiros socorros e o manuseamento dos equipamentos, também ajudam, porque nós temos alunos com limitações físicas, portadores de deficiência, que têm pouca mobilidade e tem funcionários específicos que estão direcionados para trazer esses alunos para o ponto de encontro. Agora uma intervenção na aplicação do projeto não tem uma aplicação muito efetiva ou uma participação muito efetiva.

Investigador: Nós anteriormente vimos falar do Conselho de Segurança da Escola. Os elementos que constituem o Conselho?

ApC: O Conselho de Segurança, nós temos o Presidente da Direção Executiva, que é o Chefe da Segurança, depois nós temos um Vice-Presidente, que tem a área também da Segurança, e depois temos os dois Delegados de Segurança, entre aspas, que pertencem a esse Conselho. Não é mais extenso, efetivamente é (pausa)... é esta equipe é docente. Não tem mais participação de outros elementos da escola. Porventura até deveria ter, alunos, funcionários, mas pronto.

Investigador: A gente já falou várias vezes do projeto. Mas há quanto tempo a escola desenvolve ou aplica o projeto?

ApC: O projeto, nestes moldes que é aplicado, há 11 anos. Mas o projeto já tem uma implementação anterior. Quer dizer, o projeto era aplicado de outra forma, ou seja, era mais... insidia sobre, essencialmente, em capacitar os alunos a saberem o que fazer em cada uma das situações, na situação de evacuação. Era mais relacionado com isso. A parte inicial foi fazer plantas, e toda a parte levantamento para saber saídas de emergência, fazer o plano de emergência da escola, e depois era implementar quem estava na escola, a comunidade escolar, toda a forma, os procedimentos a adotar em cada uma das situações. Inicialmente foi assim, mas há 11 anos esta parte está dividido por temas. Há nove temas em que... há os temas obrigatórios, que têm a ver com o plano de emergência da escola, o plano de emergência familiar, os riscos, todos os riscos naturais, os riscos mistos e tecnológicos. Também tem a ver sobre os gestos, tem outro tema que é os “Gestos que salvam vidas”, da proteção civil, que também é outro tema. Depois tem a prevenção de infeções em ambiente escolar, o cumprimento de normas e medidas de segurança de pessoas e bens, a higiene e segurança alimentar e, por último, a educação rodoviária. São nove temas que os alunos podem escolher, quer dizer, há uns que estão obrigatórios e que nós aplicamos obrigatoriamente. E depois há mais um ou outro que os alunos podem escolher.

Investigador: Ou seja, entre o 2º e o 3º ciclo ou no 2º ou no 3º, acabam por abordar esses temas.

ApC: Acabam por abordar esses nove temas. Há uns que, efetivamente, são obrigatórios. Tem a ver com o plano de emergência da escola, com o plano de emergência familiar e com os riscos naturais. E depois temos o suporte básico de vida, também é, e os riscos mistos e tecnológicos. E a própria proteção civil também é. Também teve a ver um pouco

com a situação que a região viveu há um tempo atrás, que tentou-se reforçar essa informação junto dos alunos e então, sempre que possível, aplicámos esses temas.

Investigador: Para acabar, da sua perspetiva, o projeto, de uma forma geral, e os conteúdos que são trabalhados, estão, sobretudo, voltados para preparar a pessoa, para se acontecer, saber atuar.

ApC: Exato. A intenção, o objetivo principal do projeto é isso. E a recomendação (pausa)... o que nós tentamos mesmo passar aos alunos é que os alunos consigam receber essa informação, saber o que fazer em cada uma das situações e depois também passar para casa, através de exemplos, através de coisas que vão passando, o saber adotar determinado comportamento em determinada situação. E é isso que (pausa)... o objetivo do projeto passa por aí.

Investigador: Bem, não tenho mais nenhuma questão. Não sei se posso esclarecer alguma dúvida ou se tem alguma questão.

ApC: Da minha parte.

Investigador: Pronto, então vamos...

Transcrição da entrevista à EO (16-01-2024 – 6m 51s)

- Género: Feminino;
- Idade: 54 anos;
- Habilitações académicas: 6º ano;
- Tempo de serviço: 21 anos (auxiliar educação);
- Anos em exercício no cargo atual: 3 anos (Encarregada Operacional);
- Área onde reside: Funchal.
- Formação sobre PC: Sim, plano de segurança da escola.

Investigador: Vamos continuar, então, a nossa entrevista. Portanto, a escola tem um conselho de segurança e um respetivo plano de segurança?

EO: Sim.

Investigador: Sabe em que medida é que a escola foi achada ou se envolveu nesse mesmo plano? Foi a própria escola que construiu o plano de segurança?

EO: Penso que sim, na altura falaram nisso, que tinha sido a escola a fazer este plano.

Investigador: Da sua opinião, como é que define ou como é que entende educação para a Proteção Civil? Podemos dizer que existe realmente uma política regional de educação para a Proteção Civil?

EO: Talvez haja.

Investigador: Conhece algum tema que quer trabalhar com os estudantes, com os alunos, em sala? Temas sobre a Proteção Civil, sobre o risco. Conhece-se algum tema geral?

EO: Não.

Investigador: Ou seja, está, sobretudo, vocacionada para o plano de emergência e trabalha esse plano de emergência com os professores e com os alunos?

EO: Sim, com os alunos.

Investigador: Em termos do que é trabalhado com os alunos em sala de aula, não é propriamente (pausa).

EO: Eles, às vezes, vão às salas explicar esses planos de segurança, eles às vezes vão às salas ensinar aos alunos como é que devem de proceder, isso existe, isso acontece muitas vezes.

Investigador: Por exemplo, isso é uma prática, ou seja, os próprios professores (pausa) ou vem alguém também de fora, da própria escola, falar com os alunos?

EO: Às vezes também vem. Às vezes também há estas formações, que eles vêm, trazem alguém, representante, para ensinar os alunos, como é que se deve proceder.

Investigador: E sabe de onde é que vêm? Se é Proteção Civil, se é de outra escola?

EO: Às vezes vem da Proteção Civil.

Investigador: Acha que essas práticas que são feitas ao longo do ano, são adequadas ou são suficientes?

EO: Suficientes eu penso que não. Quanto mais as pessoas vieram aqui melhor é para ensinar e para nós ficarmos preparados para essas coisas assim.

Investigador: Então, concorda que podia ser mais?

EO: Sim, muito mais.

Investigador: Sabe se, por acaso, os alunos, se é avaliado (pausa) eles têm essas aulas, se eles são avaliados, para percebermos o resultado de aprendizagem?

EO: Isso eu não sei.

Investigador: Do que vê no seu dia, identifica alguma barreira, alguma dificuldade para a implementação dessas atividades na escola?

EO: Não.

Investigador: Ou é só uma questão de organização e flui?

EO: Sim, é só uma questão da organização e fica tudo direitinho, não é nada de anormal.

Investigador: Conhece alguma parceria que a escola tenha, como com outras instituições ou associações para operacionalizar isso?

EO: Não. Pelo menos não passou por mim.

Investigador: Então, também, não sabe se há algum projeto que a escola desenvolva?

EO: Há um projeto, mas não sei se (pausa) há um projeto dos professores nessa questão da segurança, mas não sei qual é a parceria. Sei que há um projeto. Projeto há, de segurança.

Investigador: Então, um projeto voltado para a segurança?

EO: Sim, mas não sei as parcerias.

Investigador: Aqui estamos a discutir e a falar sobre a educação para as crianças, para os adolescentes e para os jovens e, no que diz respeito aos adultos, acha que faz sentido falar destas temáticas, de educação para a Proteção Civil ao longo da vida ou, sobretudo, nesta fase?

EO: Eu acho que é importante ao longo da vida, que estas coisas vai tudo mudando, é muito bom aprender.

Investigador: Alguma vez discutiu, pensou sobre isto ou já ouviu, o que é que significa cultura de segurança?

EO: Não.

Investigador: E entende, do que tem visto, da sua experiência, que os nossos estudantes, nossos alunos, sentem-se preparados para serem realmente agentes de Proteção Civil?

EO: Alguns.

Investigador: Acha que a maioria? A minoria?

EO: Depende, que há uns que levam isto tudo na brincadeira, que isto para eles não é nada, e há outros que levam mais a sério, depende.

Investigador: Há um pouco de tudo?

EO: Há um pouco. Uma balança, metade, metade.

Investigador: E os outros, as suas colegas, os seus colegas, mesmo os professores, o que é que acha? Acha que eles, daquilo que vê, sentem-se preparados ou sentem-se que podem (pausa).

EO: Alguns também não levam à sério. Às vezes dizem que isto é tudo uma brincadeira e tudo (???? - 5:03), que não é preciso fazer essas coisas e outras que não, também. Há de uns e de outros, tanto os alunos, como os adultos (risos).

Investigador: E então, neste contexto, a sua experiência com as práticas que são feitas, com alguns exercícios que podem ser feitos aí também de emergência e de simulacros, acha que efetivamente os estudantes, os que levam à sério, isso vai influenciar positivamente a sua vida, no seu dia a dia? Levam isto para fora, para casa ou para o clube, ou é mais circunscrito aqui à escola?

EO: Os que estão preparados para isso eu penso que levam para fora, e expliquem as coisas a sérias. Outros não, tudo é brincadeira, vai ter aqui um simulado, isto é tudo brincadeira. (??? - 5:59) bocadinho que nós estamos dentro da sala e essas coisas assim, mas os outros não é bem a sério.

Investigador: Ou seja, a atitude. Mas entende que aqueles que tomam a sério também conseguem transmitir essa (pausa).

EO: Sim.

Investigador: Pronto, também, como não conhece todos os projetos, então, sabe se a escola ou a própria secretaria da educação tem algum projeto, está envolvida com projeto de investigação, alguma universidade ou conselho de investigação sobre esta temática?

EO: Que eu saiba, não. Da minha parte, não.

Investigador: Pronto. Não sei se fui claro, se tem alguma dúvida?

EO: Não.

Investigador: Se podíamos dar por terminado, então?

EO: Da minha parte, está tudo.

Investigador: Então, agradeço.

5.4. Transcrição das entrevistas aos alunos

Transcrição da entrevista à A53 (16-01-2024 – 5m 01s)

- Género: Feminino;
- Idade: 10 anos;
- Ano escolaridade: 5º ano;
- Área onde reside: Mesmo Concelho e Freguesia onde está sediada a escola.

Nota: Aluna tímida, dando respostas breves e mesmo quando estimulada a uma resposta mais expansiva, mantinha o registo, pelo que, optamos por fazer as questões e não insistir muito numa outra resposta. Várias foram as vezes que mudou o teor da resposta, ficando

a dúvida de qual a resposta adequada. No entanto, mostrou muitas dificuldades em materializar as respostas que dava, nomeadamente as que mudou. A sensação que fica é que não é uma temática que domine ou que seja do seu ideário.

Investigador: Já começou, está bem? Pronto. Então, o que é que tu achas que é educação para a Proteção Civil?

A53: Que é para ajudar as pessoas a saberem o que fazer quando acontecer alguma coisa.

Investigador: Já tiveste aulas sobre a Proteção Civil, sobre o risco?

A53: Sim.

Investigador: Já tiveste este ano?

A53: Este ano também já tivemos.

Investigador: E tu também tivestes quando ainda estavas na (pausa).

A53: Sim.

Investigador: Tu lembras de algum conteúdo que tenhas dado, alguma matéria que tenhas dado?

A53: Sim, se houver algum incêndio, como é que a gente tem de fazer e o nosso ponto de encontro e já não me lembro mais.

Investigador: Isto foi o que tu deste, certo? E foi este ano que tu deste?

A53: Sim.

Investigador: Tu lembras quais são as atividades que vocês fizeram para trabalhar isso?

A53: Um professor teve-nos a explicar e depois nós fomos fazer como ele disse.

Investigador: Ah, fizeram na prática?

A53: Sim.

Investigador: Para além dos professores que trabalham contigo nessas matérias, tu falas deste assunto com mais alguém aqui na escola ou fora da escola?

A53: Não.

Investigador: É, sobretudo com os professores? Não fala com os coleguinhas no intervalo ou em casa com a família?

A53: Não.

Investigador: E as atividades que tu participas? Participas aqui na escola destas atividades? E fora da escola, participas de alguma atividade sobre isto?

A53: Não.

Investigador: É só aqui na escola?

A53: Sim.

Investigador: E o que é que tu achas das atividades que fazes aqui na escola? Qual a tua opinião sobre as atividades?

A53: São divertidas.

Investigador: Gostas? São divertidas? E tu achas que estas atividades ajudam-te perante uma situação mesmo de emergência, de como saber atuar?

A53: Sim.

Investigador: Aqui na escola ou também em casa?

A53: Em casa, também.

Gregório: Mas tu falas muito com os teus pais sobre isso?

A53: Às vezes, com a mãe e com a mana.

Investigador: E fora da escola tu abordas estas temáticas ou procuras alguma coisa sobre isto, ou é só aqui na escola?

A53: Sim, também fora.

Investigador: E onde é que vais buscar esta informação?

A53: Às vezes à internet.

Investigador: E falas com outras pessoas sobre isso ou sobretudo na escola e na internet?

A53: Com os amigos.

Investigador: Tu falas sobre (pausa) aqui na escola falam contigo e fazem atividades sobre a redução do risco, e tu sabes essa matéria, essa disciplina, em que componente da formação do estudante, do aluno, está enquadrada? Falavam sobre isso contigo?

A53: Não.

Investigador: Nunca ouvistes falar de cidadania?

A53: Ah, isso sim.

Investigador: A enquadrada na cidadania, falaram contigo sobre isso quando começaram a falar disto?

A53: Sim.

Investigador: E tu achas que estes conteúdos, que estas matérias são importantes para tua vida, para o teu dia a dia?

A53: Sim.

Investigador: Por exemplo?

A53: Se houver um terremoto, ou se começar a ter um incêndio, de repente, as vezes acontece.

Investigador: Tu já sabes como atuar?

A53: Sim.

Investigador: Aqui na escola ou também consegues adaptar isso em casa?

A53: Em casa também.

Investigador: Consegues identificar algum agente de Proteção Civil, sabes quais são? Dares exemplos?

A53: A polícia, os bombeiros.

Investigador: Sim, mais alguém que te lembres?

A53: GNR.

Investigador: E tu, consideras-te um agente de Proteção Civil?

A53: Às vezes.

Investigador: Já alguém discutiu contigo ou já pensastes sobre o que é que significa cultura de segurança? Já ouviste falar?

A53: Não.

Investigador: Nunca ninguém discutiu contigo o que é que significa cultura de segurança?

A53: Não.

Investigador: Pronto. E, de uma forma geral, o que é que tu pensas do projeto que está a ser aqui implementado, a tua opinião?

A53: Que é divertido.

Investigador: Pronto. Tens alguma dúvida que gostasses que eu esclarecesse ou que (pausa).

A53: Não.

Investigador: Olha, então, se não, vamos encerrar a nossa entrevista. Obrigado.

Transcrição da entrevista ao A71 (18-01-2024 – 6m 11s)

- Género: Masculino;

- Idade: 12 anos;

- Ano escolaridade: 7º ano;

- Área onde reside: Mesmo Concelho e Freguesia onde está sediada a escola.

Nota: Aluno um pouco “desligado” da temática que estávamos a discutir e muito expressivo quando confrontado com alguma questão que não percebia ou “não sabia” responder, por vezes demonstrando algum embaraço. Através da mímica (para não ficar áudio-gravado) fazíamos sinal que não fazia mal e passávamos para a pergunta seguinte.

Dava respostas breves e mesmo quando estimulado a uma resposta mais expansiva, mantinha o registo mostrando algum incómodo, pelo que, optamos por não continuar a provocar esse desconforto, fazendo as questões e não insistindo numa outra resposta. A sensação que fica é que não é uma temática que domine ou que seja, de todo, do seu ideário.

Investigador: Pronto. Então, o que é que tu achas que é educação para a Proteção Civil?

A71: É, por exemplo (pausa) a Proteção Civil são várias pessoas, uma organização, para proteger e para ajudar as pessoas que não sabem, por exemplo, como se proteger se houver um sismo ou uma coisa assim parecida.

Investigador: E educar para isso, o que é que tu achas que é?

A71: Educar é ensinar as pessoas a fazer isso.

Investigador: Já tivestes aulas sobre essas temáticas?

A71: Acho que sim, no primeiro ciclo, sim.

Investigador: E lembraste dos conteúdos que trabalhaste?

A71: Sim. Era de que tínhamos de ter uma mochila, assim, com várias coisas, caso houvesse um sismo e tivéssemos de sair de casa e coisas assim parecidas, não lembro muito bem.

Investigador: Aqui tu nunca tiveste... (pausa) estás no sétimo, nos anos anteriores, no sexto e no quinto, não te lembras de trabalhar nenhuma temática disso? O ponto de encontro, por exemplo.

A71: Ah, sim. Isso já trabalhamos, sim, ali no campo.

Investigador: Já participaste de algum simulacro?

A71: Sim, isso já.

Investigador: E não foi nenhum professor ter convosco, para falar sobre a redução dos riscos ambientais, não te lembras?

A71: Acho que sim, mas não me lembro muito bem.

Investigador: E, para além do exercício, do ponto de encontro, lembraste de mais alguma atividade que depois tenham feito nesse âmbito, não? Ou de alguém que tenha vindo cá falar convosco?

A71: Aqui já fizemos isso do simulacro, mas acho que sem ser isso, só tive que ir para debaixo da mesa. Isso, acho que mais nada.

Investigador: Para além daquilo que tu discutiste aqui com os professores, discusses estes assuntos com mais alguém? Com um colega teu na rua, no intervalo, em casa ou não são temáticas que tu abordes?

A71: Acho que não. Já cheguei sim a falar, por exemplo, já falamos quando havia esses simulacros, por exemplo, o que é que se tinha de fazer e isso.

Investigador: Mas depois no recreio, com os colegas, não é um assunto que tu abordes? Ou em casa, com a família?

A71: Acho que não. Já, por exemplo, se alguém pusesse a data que ia haver um simulacro, falávamos isso no intervalo, mas assim acho que não, sem ser isso.

Investigador: E das atividades que tu te lembras, o que é que tu achaste das atividades, destes simulacros e do ponto de encontro, o que é que tu achas dessas atividades?

A71: Acho que são boas para ensinar as pessoas o que é que devem fazer quando acontecer isso. Por exemplo, se for mesmo real, para onde é que tem de ir, o que é que devem fazer, tem de ir em fila e isso. Sim, acho que é bom.

Investigador: Esses conteúdos (pausa) pronto, tu falas aqui na escola, é uma preocupação tua, por exemplo, pesquisar na internet, discutir com outros amigos informação ou é só aquilo que tu falas, discusses aqui na escola?

A71: Pois, isso acho que não, não sei.

Investigador: Tu tens memória ou explicaram-te em que componente da tua formação esse tipo de conteúdo, da Proteção Civil e do risco, está incluído? Em que aula é que eles vão falar sobre essas temáticas, lembraste?

A71: Não, não me lembro.

Investigador: Lembras de falarem de cidadania?

A71: Ah, sim.

Investigador: Era nessa unidade, nesse espaço que discutiam isso convosco ou não tens memória?

A71: Sim, acho que era cidadania.

Investigador: Tu fazes ideia porque será que era nessa disciplina? Não?

A71: Sim, porque cidadania tem a ver com isso, tem a ver com as pessoas, com ser um cidadão, ou seja, isso tem a ver, eu acho.

Investigador: Tu consegues identificar, dizer algum agente de Proteção Civil?

A71: Agente?

Investigador: Sabe o que é um agente de Proteção Civil?

A71: Acho que não.

Investigador: Vou dar um exemplo, bombeiro. Mais algum?

A71: Ah, por exemplo, a polícia... (pausa) não sei muito bem.

Investigador: Ok. Temos a polícia, temos a GNR, por exemplo, temos os seguranças, temos os bombeiros, socorristas, pronto.

A71: Ah, sim.

Investigador: E alguma vez pensaste sobre o que significa cultura de segurança? Já ouviste falar?

A71: Acho que sim, acho que já ouvi falar.

Investigador: E o que é que tu achas disso?

A71: Eu acho que, por exemplo, é saber o que é que é de proteger-se, não sei muito bem muito mais disso.

Investigador: Pronto. Não sei se tu queres tirar alguma dúvida, se queres fazer alguma questão sobre o que tivemos aqui a discutir, senão.

A71: Acho que não.

Investigador: Podemos terminar, então?

A71: Sim.

Transcrição da entrevista ao A102 (17-01-2024 – 9m 23s)

- Género: Masculino;

- Idade: 16 anos;

- Ano escolaridade: 10º ano;

- Área onde reside: Mesmo Concelho e Freguesia onde está sediada a escola.

Nota: Aluno descontraído e bem-disposto, procurando responder o melhor possível às questões, embora com respostas breves, aceitava a reformulação das questões com naturalidade. Nalgumas situações só respondeu depois de dados exemplos que o fizeram compreender o que se perguntava. Embora se notasse mais à-vontade na abordagem da temática, em relação aos outros colegas, a realidade é que fica a sensação de que não é uma temática que domine ou que seja do seu ideário.

Investigador: Então, o que é que tu achas que é educação para a Proteção Civil?

A102: No meu ponto de vista, engloba os riscos sociais. A educação, o facto de nós nos conseguirmos prevenir e, principalmente como estudantes, na escola, existem vários

riscos e acho que a educação para Proteção Civil é prepararmos e darmos bases para de tal forma estarmos cientes do que pode acontecer e da maneira que podemos evitar e prevenir as coisas, e até na hora, quando está a acontecer, como é que podemos resolver da forma mais completa.

Investigador: No entanto, já tiveste aulas sobre isso?

A102: Já tive, sim senhor.

Investigador: Tu lembraste de alguns conteúdos que foste trabalhando? Ou este ano, por exemplo, ou noutros.

A102: Eu tive já, talvez há uns dois ou três anos, nós falamos (pausa) não sei se também engloba os incêndios, as ações e reações que devemos ter na hora do incêndio. Pronto, foi isso também, falamos sobre os sismos (pausa) entretanto, falamos e depois um tempo depois aconteceu o 1º sismo aqui na Madeira.

Investigador: E este ano, ainda não tiveste sobre essa temática, conteúdos?

A102: Não.

Investigador: E sabes se está previsto ou décimo não está (pausa).

A102: Que me tenham dito não, sinceramente não.

Investigador: Consegues te lembrar das atividades que foram desenvolvidas, atividades em si, para desenvolver estas temáticas?

A102: Nós fazemos regularmente aqui na escola aquele alerta, em que todos nós saímos da sala, em ordem, o delegado à frente, o professor atrás, dirigimos até ao ponto de encontro. Além disso são os tais eventos de prevenção, por vezes na sala de sons, às vezes os professores explicam-nos também, tem um professor designado mesmo para informar-nos, é dentro disso.

Investigador: É tipo um modelo de aula, em sala de aula, onde expõem (pausa).

A102: Exatamente.

Investigador: E recursos que os utilizam, lembrás? Vídeos ou (pausa).

A102: Vídeos, *PowerPoint*, nós já tivemos aqui também, se não me engano foram os bombeiros que nos mostraram até. Até acaba por interessar bastante jovens, que é a tecnologia, os óculos VR, que nós entrávamos num local de incêndio e tinhas lá os procedimentos que tínhamos que seguir, os passos, nós pegávamos no extintor, afastávamos, apagávamos o fogo, tudo assim em segurança, e além de ser interessante para nós, explica-nos e cativa-nos até.

Investigador: Já que a tecnologia ajuda a cativar e ajuda ao interesse na (pausa).

A102: Exatamente.

Investigador: Para além dos professores, aqui foi os bombeiros que já vieram cá. Da Proteção Civil mais alguém que te lembres? Sobretudo, estes?

A102: Não. Sinceramente, não.

Investigador: Para além das atividades que foste participando aqui na escola, fora da escola, fora do contexto de escola, participas em atividades neste âmbito? No clube, num grupo, ou é sobretudo aqui na escola?

A102: É sobretudo aqui na escola. Fora da escola, assim, não consigo lembrar de nenhuma atividade em que tenha participado, mas sobretudo aqui na escola.

Investigador: E qual é tua opinião sobre as atividades que são desenvolvidas, o que é que tu achas delas?

A102: Eu concordo e assino por baixo o facto delas acontecerem, porque muitas vezes nós vemos acidentes por falta de experiência, pela inocência sobre o assunto, e eu acho que de facto é muito importante, tão importante como as aulas, ter algumas atividades disso, explicar-nos das diferentes situações, os diferentes meios que podemos usar, até para nós, perante uma situação, estarmos calmos, não agirmos sob pressão. Eu acho que é superinteressante.

Investigador: E achas que são suficientes e adequadas?

A102: É assim, são adequadas? São. São suficientes? Nem tanto. Eu acho que todos os anos podemos ter ali uma semana em que algum professor explicava-nos alguma coisa sobre um tema, um ano pode ser os incêndios, os outros sismos, coisas assim, mas todos os anos, porque assim, nem todos os anos acontece, e o facto de ser mais presente na escola, faríamos melhor.

Investigador: Essas temáticas, para além da sala de aulas, tu, por exemplo, costumavas discutir ou falar isso no recreio, com os amigos, com os colegas, ou é sobretudo naquele momento da aula e depois passa assim (pausa) a não ser quando fazem as atividades do simulacro e, fora disso, costumam discutir, falar ou nem por isso?

A102: Não, nós não discutimos muito. Houve ali aquela presença, quando houve ambos os sismos, nós discutimos naquelas alturas, mas fora disso não é um tema presente de conversa, não.

Investigador: Lembras ou sabes em que componente da formação, da vossa formação, é que são trabalhadas essas temáticas da Proteção Civil?

A102: Como assim?

Investigador: Vocês têm vários componentes de formação, e depois aquilo era trabalhado numa determinada aula?

A102: Ah, sim, geralmente era na aula de cidadania, que é a aula com a diretora de turma, nós estávamos todos lá, pronto, e principalmente aí era quando falávamos desses projetos.

Investigador: E ficou claro para ti, porque naquela hora de cidadania, porque Proteção Civil na área de formação cidadania?

A102: Ficou claro? Eu acho que ficou. Cidadania engloba tudo o que possa ter a ver com o cidadão e esse tema da Proteção Civil tem muito a ver connosco. Eu acho que é mais por isso, pelo facto de também estarmos ali todos na turma, com a diretora de turma, que também acaba por nos fazer comportar melhor e estar mais atentos, eu acho que tudo encaixa-se.

Investigador: Para o teu dia a dia, achas, alguma vez já utilizaste ou discutiste em casa ou no grupo de amigos, para o teu dia a dia, fora do contexto, estas temáticas são outras, já foram outras ou são tema de conversa, discussão na família, na comunidade?

A102: São tema de conversa, geralmente quando há (pausa) pronto, como na pergunta anterior, quando existe alguma notícia que se relaciona. Aqui na escola foi mais presente, como eu disse, nos sismos, mas em casa às vezes quando estamos a ver as notícias, se aparece alguma coisa nós acabamos por discutir ou trocar ideias para saber mais ou menos, por vezes, como é que agiríamos sobre aquele momento e naquelas situações, mas é mais ou menos isso.

Investigador: Por exemplo, alguma vez, tens memória de tratar aqui uma questão qualquer sobre a Proteção Civil, e depois chegar a casa e falar com a mãe, ou com o pai, discutir, ou com a família e dar alguns exemplos de casa?

A102: Sim, lembro-me perfeitamente. Por exemplo, eu há uns tempos atrás estava no Pico do Areeiro, houve aquele incêndio, e eu quando cheguei a casa expliquei aos meus pais o procedimento que eu acabei por ver, e como é que foi acionado os bombeiros e os guardas-florestais, como é que foi todo o processo. Por isso sim, é até um tema que nós acabamos por falar.

Investigador: Consegues identificar algum agente de Proteção Civil? Vocês discutiram, deram exemplos e até falaram (pausa) hoje já falaste de um aqui, que veio aqui o agente de Proteção Civil.

A102: Não estou a ver.

Investigador: Há pouco deste o exemplo do bombeiro, que veio os bombeiros para aqui com os óculos.

A102: Ah, exatamente.

Investigador: Então, mais agentes de Proteção Civil que tu te lembras?

A102: Os PowerPoint, tipo, eles demonstrarem-nos e exemplificarem-nos com imagens, não só falar com imagens, vídeos também. É isso, é mais ou menos isso.

Investigador: Mas para além do bombeiro, da pessoa bombeiro, outras pessoas, outros agentes, lembrás?

A102: Os guardas-florestais, por exemplo, a polícia. É isso, é mais ou menos isso. E mesmo os senhores da Proteção Civil, que usam aquela roupa laranja, acho que são esses quatro os principais, os que nós já vimos.

Investigador: Se a gente falar de cultura de segurança, o que é que vem à cabeça?

A102: Cultura de segurança eu acho que tem a ver com aquilo que nós sabemos, no geral, sobre a segurança. Mais uma vez as medidas que devemos tomar, eu acho que tem tudo a ver com isso, com um todo sobre a segurança.

Investigador: Pronto. Não sei se tens alguma dúvida que gostavas que eu esclarecesse?

A102: Não. Acho que é isso.

Investigador: Então agradeço e vamos dar por terminada a nossa entrevista.

Transcrição da entrevista ao A125 (17-01-2024 – 5m 44s)

- Género: Masculino;

- Idade: 17 anos;

- Ano escolaridade: 12º ano;

- Área onde reside: Mesmo Concelho e Freguesia onde está sediada a escola.

Nota: Aluno bem-disposto, mas completamente “desligado” da temática que estávamos a discutir e muito expressivo quando confrontado com alguma questão que não percebia ou “não sabia” responder. Inicialmente respondeu que nunca tinha trabalhado estas temáticas, no entanto, com o desenrolar da entrevista confirmou que, afinal, tinha trabalhado mas que não se lembrava muito bem. Neste sentido, dava respostas breves e mesmo quando estimulado a uma resposta mais expansiva, mantinha o registo. A sensação que fica é que não é uma temática que domine ou que seja, de todo, do seu ideário. Inclusive, confirmou que não era uma temática do seu interesse, preferindo se concentrar noutras.

Investigador: Então, o que é que tu achas que é educação para a Proteção Civil?

A125: Eu acho que a Proteção Civil é para tentar ajudar mais na educação, ver como as escolas estão funcionando, como está a decorrer as coisas na escola e a educação. Acho que é isso.

Investigador: Já tiveste aulas sobre educação para a Proteção Civil?

A125: Não.

Investigador: Pois, é isso. Se nunca tiveste, não vais te lembrar aqui de conteúdos, como é óbvio. Mas, por tua iniciativa, já foste à procura, na internet ou com amigos, falar sobre os riscos, falar sobre acidentes ou os incêndios? Na escola, nunca fizeram um simulacro de... (pausa).

A125: Sim, isso já fizeram.

Investigador: Fizeram simulacro de ponto de encontro?

A125: Sim.

Investigador: Mas nunca discutiram em sala sobre riscos ou sobre suporte básico de vida.

A125: Não, porque do quinto ao nono foi só fazer o básico, não tivemos nada, assim, mais específico.

Investigador: Ou seja, era no plano de segurança da escola, vocês faziam os simulacros?

A125: Sim.

Investigador: E nunca foi ninguém da Proteção Civil veio falar convosco, bombeiros ou socorristas?

A125: Bombeiros já foram, mas foi para dar os primeiros socorros e não (pausa).

Investigador: O suporte básico de vida, os primeiros socorros?

A125: Sim.

Investigador: E nunca falaram dos riscos ambientais ou da segurança rodoviária? Não falaram destas temáticas?

A125: Não me lembro.

Investigador: Por exemplo, nesta fase, consegues identificar algum agente de Proteção Civil? Um exemplo, bombeiros. Para além dos bombeiros, quem é que pode ser mais agente de Proteção Civil?

A125: Funcionários, seguranças da escola, estão aqui sempre a ajudar.

Investigador: E lá fora?

A125: Lá fora polícias, médicos, muita coisa, pode-se dizer.

Investigador: Se perguntasse assim, o que é que entendes por cultura de segurança, o que é que vinha à cabeça?

A125: Cultura de segurança para mim é termos a segurança de nós próprios, mas também em volta ajudarem a ter a segurança. Por exemplo, a polícia nas estradas, os sinais nas estradas, e muitas mais coisas. Por isso, a cultura eu acho que é o que eu disse, praticamente, não sei explicar melhor (risos).

Investigador: Pronto, ok. Tu, por exemplo, ou numa atividade extracurricular ou num clube, alguma vez falaste sobre estas questões ou nunca falaste destas questões do risco e da Proteção Civil, fora da escola?

A125: Proteção Civil não, mas quando eu lesionei-me, recentemente, eu quis saber aprofundamento, fui fazer exames, fui (pausa).

Investigador: Na área médica?

A125: Na área médica, mas de resto, de Proteção Civil, eu acho que nada.

Investigador: Tu, no teu percurso, tudo o que foi (pausa) situações de risco, de suporte básico de vida, de incêndios, de sismos, nunca tiveste estas temáticas na escola?

A125: Já tive sim, já aconteceu. Quando aconteceu um terremoto aqui na Madeira, eu já sabia o que fazer, porque já tinha feito nas aulas.

Investigador: Então trabalhaste?

A125: Trabalhei um pouco, sei fazer, só que fico bastante nervoso.

Investigador: Mas chegaste a trabalhar estas temáticas na escola?

A125: Sim.

Investigador: Era no âmbito da cidadania?

A125: Cidadania.

Investigador: E depois eles iam lá, o professor, falar sobre?

A125: Nunca foi professores, era sempre um professor a falar, porque conhecia dos reconhecimentos.

Investigador: Ok. E esse professor ia lá falar, nesse momento, com vocês, sobre essas temáticas?

A125: Sim. Ele falava, dizia um pouco, só que não aprofundávamos, como eu já tinha dito.

Investigador: E as atividades que passavam, sobretudo, era o quê? Tipo aulas, ele usava *PowerPoint*, usava algum vídeo?

A125: Usava mais vídeos sobre segurança e muitas mais coisas. Mas de resto era estar sempre atento em outra disciplina, estar a estudar outra disciplina.

Investigador: E te desligavas um bocadinho disto?

A125: Sim.

Investigador: Não era propriamente uma temática que te interessasse, e tu estavas mais preocupado com outras?

A125: Exato.

Investigador: Pronto. Olha, vamos terminar. Alguma coisa queres acrescentar?

A125: Não.

Investigador: Pronto, então vamos dar por terminado.

5.5. Transcrição das entrevistas aos encarregados de educação

Transcrição da entrevista à EEA53 (16-01-2024 – 10m 54s)

- Género: Feminino;
- Idade: 31 anos;
- Habilitações académicas: 12º ano;
- Emprego: Administrativa;
- Tempo de serviço: 15 anos (vários empregos);
- Anos em exercício no cargo atual: 3 anos;
- Área onde reside: No Concelho e Freguesia da EBS;
- Formação sobre PC: Sim, na empresa (primeiros socorros).

Investigador: Já começou. Então, tem conhecimento que a escola tem um conselho de segurança?

EEA53: Não.

Investigador: Ou que tem um plano de segurança?

EEA53: Plano de segurança eu tenho devido a uma simulação que fizeram na altura, daquele programa 'A Terra Treme'. Agora o conselho de segurança, qual é, quem é e como é que é, não tenho conhecimento.

Investigador: Então, não teve esse conhecimento, mas o que a sua educanda tenha transmitido, não foi envolvida ou não tem conhecimento que os pais ou os alunos tenham sido envolvidos na tal formação desse plano de segurança?

EEA53: Exatamente! Não senti que eles tivessem sido envolvidos, seguiram ordens que foram dadas, mas não, assim, um envolvimento, tanto que ela até disse que não entendeu muito bem como é que tinha se passado, seguiu só ordens, mas não teve bem noção...
(pausa)

Investigador: Do que é que se estava a passar, ao fim e ao cabo. Pronto. Sabe se na sua zona existe algum núcleo de Proteção Civil, núcleo local de Proteção Civil?

EEA53: Não, não sei.

Investigador: Não sabe, ok. Como é que definiria educação para a Proteção Civil, de uma forma lata? Quando se fala educar para a Proteção Civil, o que é que lhe vem à cabeça?

EEA53: Eu acho que é um bocado fantasma, é só falar, mas não existe no fundo a própria educação para isso.

Investigador: Ou seja, sente que... (pausa)

EEA53: É publicidade só!

Investigador: Sente que deveria ser mais efetivo ou, assim, mais real?

EEA53: Sim!

Investigador: Acredita, então, que temos uma política regional de educação para a Proteção Civil?

EEA53: Não!

Investigador: No âmbito dentro da autonomia da escola, tem conhecimento, de alguma forma, se a escola própria esteve envolvida na construção desse projeto, na construção desse currículo de educação para a Proteção Civil?

EEA53: Não sei!

Investigador: Logo, conhece mais ou menos quais são as temáticas, por exemplo, no ano letivo da sua educanda, quais são as temáticas que são trabalhadas ou qual é o currículo para a educação para a Proteção Civil?

EEA53: Não.

Investigador: E atividades que são desenvolvidas, tem algum conhecimento, alguma atividade que esteja envolvida no âmbito da educação para a Proteção Civil na escola?

EEA53: Eu sei que houve duas atividades que penso que devem estar a incluir a isso. Foi no simulacro da 'Terra Treme' e também uma parte, se calhar foi mais parte de prevenção rodoviária, mas acho que também tem incluída o que houve aqui na escola com a polícia, e isso de resto não tenho conhecimento de mais nada.

Investigador: Ou seja, de atividades que elas fazem em sala, com os professores, não tem conhecimento dos conteúdos que são trabalhados?

EEA53: Não!

Investigador: E, até pode ser que seja feita alguma coisa, tem aí conhecimento dos simulacros e entende, pronto... (pausa) acabou por responder um pedacinho há pouco,

mas entende, então, que as atividades que são desenvolvidas são suficientes, adequadas ou... (pausa)

EEA53: Não, acho que devia ser mais aprofundado, devia ser mais explícito ou mais prático, devia ser sempre uma temática que devia ser sempre falada, e sempre trabalhada.

Investigador: Para além do que é feito na escola, a sua filha participa noutras atividades, no âmbito da Proteção Civil ou da educação para a Proteção Civil fora da escola?

EEA53: Não!

Investigador: O que é trabalhado, o que ela desenvolve é, sobretudo, na escola?

EEA53: É sobretudo na escola, sim.

Investigador: Atendendo ao que é feito, tem noção do que é que é feito, em que componente de formação se enquadra? Discutiram isso?

EEA53: Não. Nunca me transmitiu, nem foi uma temática que fosse nos falada.

Investigador: Pronto, então cá está. Da sua perspetiva, quais são as principais dificuldades que identifica para tal implementação da educação para a Proteção Civil aqui na escola?

EEA53: Primeiro eu acho que têm que cativar mais os alunos, porque se fosse uma área que eles ficassem cativados, em casa ela tinha falado mais disso e passado mais informação. Se calhar, fala muito na escola, mas não sendo uma área que ela fique cativada, não fala, não transmite. Eu acho que é isso, tentar abranger mais os alunos, porque fala-se muito mais nas matemáticas, nas ciências e no português, e essa parte devia ser tão importante como as outras, e é um bocadinho posta de lado.

Investigador: Ou seja, ela não discute propriamente em casa com os pais o que... (pausa)

EEA53: Não!

Investigador: Conhece algum projeto que a escola esteja envolvida, para além daquilo que é feito?

EEA53: Não!

Investigador: Da sua experiência, não que seja só a experiência da escola, na sua vida, no seu dia a dia, o que é que entende por cultura de segurança?

EEA53: Acho que é um bocadinho nós prevenirmos acidentes, agir prevenindo sempre acidentes, seja em que maneira for, até no trânsito, no nosso dia a dia, é um senso comum, é um bocadinho de senso comum para prevenir acidentes.

Investigador: Da sua experiência, sente que o que está a ser feito e a forma como está a ser feito, está presente, no vosso caso, realmente a estimular e a sensibilizar a sua filha para ser uma agente de segurança, um agente de Proteção Civil?

EEA53: Não, acho que ainda está um bocadinho muito verdinha essa parte, acho que ainda está um bocadinho ao desconhecido.

Investigador: Mas atribui isso ao facto de ela também ser novinha, portanto, ela está no quinto ano, ou porque acredita, também, que atendendo à maturidade, ela já podia estar noutro nível?

EEA53: Já devia estar em outro nível, já.

Investigador: Outros estímulos?

EEA53: Sim, já podia ter outros estímulos e é o que eu digo, desde novos também criam bons hábitos, é mais fácil educar quando são novinhos, do que já são grandes e têm os maus hábitos.

Investigador: Então não atribui propriamente ao facto de ser novinha, mas já tem a capacidade de ter outras competências trabalhadas?

EEA53: Sim!

Investigador: E da sua experiência aqui na escola, estamos aqui a falar dos alunos, funcionários, professores, os próprios pais, entende que estão todos envolvidos, se eles também entendem-se como agentes de Proteção Civil, não tem ideia?

EEA53: Assim, os outros pais, eu não posso... (pausa) não temos assim muitas conversas. Mas eu acredito que a nível de professores, funcionários, colaboradores e tudo, penso que sim, porque ela fala muito que sempre há muitos cuidados e, ainda agora, quando eu entrei por causa da chuva, reparei que eles têm aqueles cuidados, sinalizações do chão escorregadio e isso para mim é uma parte um bocadinho de prevenir os acidentes. Acredito que sim, na escola sejam muito bem adequados a isso, e estejam bem ativos nessa atividade e isso tudo. A nível de pais, penso que não, acho que estamos um bocadinho postos à parte, nessa parte.

Investigador: Tem que ter uma associação de pais?

EEA53: Está ainda a ser formada. Por acaso, faço parte e ainda está a ser formada.

Investigador: Então, da sua perspectiva, a sua filha tem um papel ativo, efetivamente esta transmissão, este elo (pausa)... a gente fala muito, 'ah, as crianças são o futuro', isto é o presente (risos), e são elas que levam para casa. Neste caso, não está a funcionar assim quanto isso?

EEA53: Não, a nível desta temática não.

Investigador: Ou seja, pois, se não fazem em casa, também não farão na comunidade, com os amigos ou com o grupo de... (pausa)

EEA53: Penso que não.

Investigador: Atendendo ao nível que se espera, portanto, ela ainda está no quinto ano, ainda tem aqui uns anos, ao nível do que se espera que eles atinjam quando saem da escola, eles estão muito preocupados com os alunos, mas acredita que faz sentido falarmos no que diz respeito à educação para a Proteção Civil, mas falar ao longo de tudo, ao longo da vida, uma formação contínua? Pergunto no seu exemplo.

EEA53: Sim, acredito, porque há sempre coisas que estão mudando, há sempre ensinamentos que vêm novos, há coisas que nós esquecemos e devia ser uma formação contínua, pelo menos até uma vez por ano, até nos trabalhos mais profissionais, devia ser obrigatório, ser bem implementado, e isso.

Investigador: Ou seja, neste momento, nem no seu trabalho, nem aqui na escola, são desenvolvidas atividades para envolver os pais?

EEA53: É isso, nem num lado, nem em outro. Eu acho que é tudo uma temática por ser obrigatória e aquelas horas obrigatórias, e esquece-se o resto. Eu penso que é muito assim e acredito que devia ser mais implementado, e não ser só as horas obrigatórias, mas ser sempre um bocadinho, por mês, alguma coisa que renove principalmente os jovens, porque acaba a seguir por serem incutidos na parte deles, depois torna-se (pausa)... em vez de reagir numa maneira que não sabem como vão reagir, já torna-se normal.

Investigador: Ou seja, talvez uma perspetiva mais transversal, e não uma unidade curricular, uma disciplina. Ou seja, aqui o tempo da própria implementação parece que é curto?

EEA53: Sim!

Investigador: Para o que deveria ser...

EEA53: Sim. Acho que é muito curto, sim. É muito curto e acho que é muito, se calhar, muito *soft*, é só aqueles temas. Eu falo pela parte que eu sei, que ela falou da parte do A Terra Treme, mas eu sei que isso também é uma coisa a nível mundial, e que em todos os lugares se praticam, ou nacional, e foi só naquele dia, depois não se falou mais, fechou-se o assunto. E, claro que se hoje em dia forem falar disso, eles não vão se lembrar do que aconteceu naquele dia.

Investigador: Ou seja, parece que há aqui... (pausa) portanto, ou seja, a escola, apesar de estar na comunidade, está um bocadinho isolada dessa comunidade. Portanto, faz o seu projeto, implementa o seu projeto e não está tão articulado.

EEA53: Sim, acho que não é tão articulado e nem é tão natural. Acho que só se fala porque é obrigatório por si só.

Investigador: Ou seja, 'o projeto é obrigatório, então vamos fazer', e isso desmotiva um pouco os estudantes, os alunos, a participar e serem mais proactivos?

EEA53: Sim, porque penso que como não há muitas atividades em relação a isso, acabam por se perder um bocadinho e não há tanta... (pausa) nem falar entre eles, nem haver troca de ideias entre eles, nem haver atividades para que eles participem.

Investigador: Pronto, não sei se tem alguma dúvida que gostasse que eu esclarecesse?

EEA53: Não. Da minha parte... (pausa)

Investigador: Então, se assim for, agradeço e vamos então terminar.

Transcrição da entrevista à EEA71 (18-01-2024 – 12m 17s)

- Género: Feminino;
- Idade: 43 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura (Ensino Básico);
- Emprego: Professora do Ensino Básico;
- Tempo de serviço: 21 anos;
- Anos em exercício no cargo atual: 21 anos;
- Área onde reside: No Concelho e Freguesia da EBS;
- Formação sobre PC: Não.

Investigador: Sabe se a escola tem o conselho de segurança escolar e o plano de segurança devidamente em funcionamento?

EEA71: Não sei, nunca fui informada de tal.

Investigador: Nem ele falou consigo, o seu filho, sobre essas questões?

EEA71: Não. Até posso, inclusivamente, dizer que no primeiro ciclo sim, foi falado esse assunto e ele chegou inclusive até a falar em casa, e a trazer um plano para casa sobre como agirmos em situações de sismo e por aí fora, ele próprio tinha um planozinho em casa. Aqui não, desde que ele chegou a esta escola, não.

Investigador: Assim sendo, não tem conhecimento que os pais, ou através da associação ou alguém tenha sido envolvido na própria construção desse plano ou (pausa)...

EEA71: Que eu tenha conhecimento, não. Pode eventualmente ter sido, mas que eu tenha conhecimento não.

Investigador: Sabe se na sua área geográfica existe algum núcleo local de Proteção Civil?

EEA71: Não sei, penso que não. Proteção Civil?

Investigador: Existe os bombeiros, mas agora núcleo local de Proteção Civil, não tem conhecimento?

EEA71: Não!

Investigador: Como é que definiria educação para a Proteção Civil? O que é que lhe parece?

EEA71: Educação para a Proteção Civil? Passa muito por educar os jovens, no sentido de prevenir riscos, saber como lidar em situação de determinados riscos, não só sismos, como sei lá, todo tipo de inundações, situações do dia a dia que podem acontecer. A educação é mesmo isso, é sensibilizar os alunos para esse tipo de acontecimentos.

Investigador: Na sua opinião, atendendo à sua experiência enquanto pessoa, mas também enquanto mãe e encarregada de educação, está convicta de que realmente temos uma política de educação para a Proteção Civil?

EEA71: Não acredito, não. Podem ser feitas algumas... (pausa) o exemplo da 'Terra Treme', por exemplo, podem ser feitas algumas situações aleatórias.

Investigador: Pontuais.

EEA71: Pontuais, exato! Mas daí a termos um currículo, como há bocado disse, específico para isso, não.

Investigador: Logo, atendendo a autonomia da escola para a elaboração desse mesmo currículo, tem conhecimento se a escola tenha participado... (pausa) aqui já compreendemos que não é propriamente um currículo, mas há um projeto que a escola tenha palavra ativa, tenha sido ela a construir ou tenha participado nessa construção desse mesmo projeto?

EEA71: Que eu tenha conhecimento, não, não tenho conhecimento disso.

Investigador: E das temáticas que esse projeto trabalha, tem conhecimento de alguma?

EEA71: Eu tenho conhecimento enquanto docente, porque como diretora de turma, implementei alguns, dois desses temas na minha direção de turma. Agora, como encarregada de educação, não.

Investigador: Logo, conhece as atividades que são desenvolvidas na escola?

EEA71: Uma atividade que eu sei que foi desenvolvida na escola foi o movimento da 'Terra Treme', porque foi colocado um vídeo das turmas a realizarem essa atividade, um vídeo nas redes sociais e eu visualizei, sei que foi feito, mas foi o único que eu tive conhecimento, também não estou sempre em cima das redes sociais, pode às vezes ter passado e eu não ter verificado. Mas, por exemplo, de ele ter chegado a casa e ter dito,

'olha, fizemos esta atividade assim e assim', não. Que eu saiba foi mesmo só esse da 'Terra Treme'.

Investigador: Nem mesmo quando eles fazem aquele simulacro e o do ponto de encontro?

EEA71: Aqui nesta escola não tenho conhecimento.

Investigador: E ele não partilhou consigo nada?

EEA71: Não!

Investigador: Para além das hipotéticas atividades que ele possa desenvolver cá na escola, tem noção se ele fora da escola, na família, com um grupo de amigos ou no clube, se ele interessa-se ou aborda estas temáticas, ou explora ou partilha, ou não... (pausa)

EEA71: Houve ali uma fase que ele se interessou bastante por, digamos, por querer saber como lidar com a situação, mas em casa. Quando foi a altura do sismo, em 2020, ele ficou efetivamente muito preocupado e quis abordar esse tema e falar sobre essa situação. Mas fora disso, não.

Investigador: Ou seja, aqui o evento real acaba por estimular a curiosidade, a procura.

EEA71: Sim, a procura, como reagir, como lidar com a situação.

Investigador: Agora na questão da prevenção contínua, não é tema presente?

EEA71: Não. Agora que falou do ponto de encontro, eu não sei se foi no quinto ano, porque ele já está no sétimo, eu acredito que tenha sido no quinto ano, penso que foi ano passado, isto agora os anos passam tão depressa. Mas acho que foi no quinto ano, eu acho que eles fizeram um simulacro e foram ali para o campo, eu tenho ideia de ele me ter falado nisso. Não que eu tenha visualizado, tenho ideia de ele me ter falado nisso. Assim, agora, uma ideia vaga, mas posso estar a confundir.

Investigador: Em princípio eles fazem todos os anos, em princípio, mas pronto, mas cá está, aqui também é um pouco a experiência e... (pausa)

EEA71: Mas também pode acontecer de ter sido em turnos contrários, pode... (pausa) aí não, não sei se eles são obrigados a, pois... (pausa)

Investigador: Não, mas pronto, cá está, aqui é importante... (pausa) porque uma coisa que está planeada e depois o que é feito, depois tem a ver aquilo que fica e aquilo que é certo, e um pedacinho também nesse sentido. Sabe em que componente da formação é que se enquadra este tipo de temáticas, do risco e Proteção Civil, da formação dos... (pausa) neste caso, até o décimo segundo. Atendendo ao perfil do estudante a saída da escola obrigatória, em que área da formação se enquadra este tipo de temáticas, do risco, da Proteção Civil?

EEA71: Da disciplina, talvez?

Investigador: Sim, disciplina.

EEA71: Ora bem, isso acho que depende um bocado... (pausa) pode fazer parte da formação pessoal e social, como também pode ser o próprio professor até de educação física, que está mais ali. Agora, não estou a ver outras disciplinas.

Investigador: Eles enquadram na área da formação de cidadania, e as vezes ocupam essas horas com este tipo de atividades, de projetos. Atendendo à sua experiência, que principais dificuldades é que podia identificar? O que é que acha que dificulta a tal implementação de projetos, de um currículo em educação para a Proteção Civil?

EEA71: São os programas longos que as crianças têm. Eu tenho plena noção que os professores são obrigados a dar os programas das suas disciplinas, não têm horas para implementar esses projetos, que eu tenha conhecimento. Se é pedido ao docente para implementar esse projeto numa hora de cidadania ou numa hora até de, sei lá, de outra disciplina, ciências, vai cortar horas da própria matéria em si que tem que ser dada, e isso dificulta. Ou é dado, assim, para dar à pressa, que é o que às vezes acontece, ou dar por dar, 'está dado, está explicado, todos os alunos já sabem o que', mas que deveria haver mais horas para isso, ou um professor especificamente ter horas para isso, para implementar, devia, mas que eu saiba não acontece isso.

Investigador: Por questões de prioridade, fica num segundo plano, porque tem um programa para cumprir, curricular.

EEA71: Fica!

Investigador: Sabe se a escola tem algum projeto, para além do projeto, algum projeto em parceria com outras instituições da comunidade?

EEA71: Tem com a universidade sénior.

Investigador: Sim, mas no âmbito da educação para a Proteção Civil?

EEA71: Pois, que eu saiba não, não sei se tem.

Investigador: Ou se vem alguém cá, não sendo só os professores, alguém para discutir essas temáticas com os alunos?

EEA71: Que eu tenha conhecimento, não.

Investigador: Não sei se alguma vez já discutiu ou se já ouviu falar, do professor, sobre o que é isto de cultura de segurança?

EEA71: Não.

Investigador: Acredita que as nossas crianças, adolescentes, jovens, temos aqui um leque, estão efetivamente a se preparar e assumir que são agentes de Proteção Civil, que podem ser agentes de Proteção Civil?

EEA71: Não, estes jovens não (risos). Infelizmente, não.

Investigador: Mas porque eles não se interessam ou porque pelo facto de não haver tal política de educação, não está a ser efetiva?

EEA71: Não há política de educação para isso, não tem havido. Eles têm que ser alertados, 'pode acontecer isto', eles não estão a ser alertados. Acontece, eles entram em estado de alerta. Aconteceu com o meu filho, aconteceu e ele entrou estado de alerta. Fora isso, não há interesse em uma inundação, agora com estas chuvas todas, deviam estar 'o que é que eu faço, o que é que eu não faço', não os vejo preparados para isso.

Investigador: E a restante comunidade escolar, pais, docentes e funcionários não docentes, acredita que esses também estão a assumir esse papel ou podem vir a assumir, ou então acreditando que eles próprios podem fazer diferença, como agentes de Proteção Civil?

EEA71: Também não acredito muito.

Investigador: E tem conhecimento que a escola esteja envolvida em algum projeto de investigação com uma universidade ou com um centro de investigação, sobre educação para a Proteção Civil?

EEA71: Ora bem, se a escola tem um projeto implementado, eu acredito que sim. Não estão a trabalhar, quer dizer, levianamente, eu acredito que tenham protocolos, que tenham outras associações, eu estou a crer que sim.

Investigador: Acredita, mas não tem nenhuma evidência ou não tem conhecimento efetivo.

EEA71: Não, isso não.

Investigador: Pronto. Já comentamos um bocadinho, tem a ver um pouco, pronto, sentindo que o filho ou educando acaba por fazer a diferença na comunidade, mas como diz que também não partilha com a família, não tem noção se ele partilha com outros da comunidade, e se é mobilizador da diferença neste âmbito?

EEA71: Pois, não.

Investigador: Não sei se quer dizer mais alguma coisa sobre isto.

EEA71: Eu penso que não. Está tudo dito.

Investigador: Pronto, e então vamos encerrar?

EEA71: Vamos encerrar.

Transcrição da entrevista à EEA102 (17-01-2024 – 19m 58s)

- Género: Feminino;
- Idade: 44 anos;
- Habilitações académicas: 12º ano;
- Emprego: Administrativa;
- Tempo de serviço: 13 anos (vários empregos);
- Anos em exercício no cargo atual: 3 anos;
- Área onde reside: No Concelho e Freguesia da EBS;
- Formação sobre PC: Não.

Investigador: Então, tem conhecimento que a escola tenha o conselho de segurança e o respetivo plano de segurança?

EEA102: Eu imagino que sim, devido a tudo que nós vimos, mas não sabia que estava implementado.

Gregório: Nunca foi informada diretamente ou formalmente sobre isso?

EEA102: Não, senhor.

Investigador: Ou seja, se calhar, indiretamente pelo filho, que estão a fazer qualquer coisa?

EEA102: Eu sei que quando fazem aqueles simulacros, pronto, eu imagino que tenha algo mais por trás, mas não sei bem até que ponto é que eles estão a abranger, seja o que for.

Investigador: Pronto, então, nesse sentido, não tem conhecimento, também acaba por não ter tido ação no mesmo, portanto, enquanto encarregado de educação, não foi ouvida, nem se envolveu nesse processo de plano de segurança e pronto.

EEA102: Exatamente!

Investigador: Sabe se na sua localidade, freguesia, existe algum núcleo de proteção civil, núcleo local de Proteção Civil?

EEA102: Ali (...)?

Investigador: Portanto, tem os bombeiros, sim, mas um núcleo local de Proteção Civil, normalmente organizado pela própria junta de freguesia.

EEA102: Não tenho conhecimento.

Investigador: Como é que definiria a educação para a Proteção Civil? Ou então, pronto, as pessoas as vezes estão muito associadas aos conteúdos, nomeadamente os alunos, aos

conteúdos da redução do risco de desastre ou conteúdos sobre isso, e aqui está dentro da Proteção Civil, e então, neste sentido, o que é que podíamos perceber, o que é educar para a Proteção Civil, nesse sentido?

EEA102: A percepção que eu estou a ter é que pode ter várias saídas, pode ser para ensinar a proteger dos próprios incidentes da natureza, que nós sabemos bem isso o que é, por vivermos numa ilha, pode ter a ver, também, com o *bullying*, a Proteção Civil para eles saberem as leis, para eles estarem informados. Sobre o respeito para e com, pode ter várias vertentes (risos).

Investigador: Daqui, disso que é a sua experiência, podemos afirmar que temos uma política regional de educação para a Proteção Civil?

EEA102: Há muita falta de informação. Nós só ouvimos falar da PC, ou eu sou oiço falar, e eu gosto de ver as notícias, nós só ouvimos falar da PC, o dito nome, é na altura do verão, que é os incêndios, na altura de inverno, que é por causa das cheias, derrocadas, é que nós ouvimos falar da PC. Caso contrário, nós não temos mais informação e sabemos que existe um número de telefone, informação na *internet*, só que eu não acredito que eles só trabalhem para as derrocadas e só para os incêndios, eu penso que eles fazem muito mais e deveria de haver mais divulgação, mais informação, mesmo para a própria Proteção Civil.

Investigador: Ou seja, o seu educando, que é filho, neste caso é a mãe, ele alguma vez, ao longo deste tempo, chegou a casa e partilhou ou discutiu temáticas que tivesse discutido aqui na escola, sobre a Proteção Civil? Ou nunca foi propriamente tema de conversa?

EEA102: Por exemplo, se aquela vertente, que eu disse, do *bullying*, da falta de respeito, se tiver inserido nesse tópico, sim, ele já falou-me.

Investigador: Que discutiram essas temáticas aqui?

EEA102: Exatamente!

Investigador: Mas por exemplo, o do socorro, os tais simulacros, os pontos de encontro?

EEA102: Ele fala. Sempre que existe algo diferente, ele gosta de chegar a casa e de conversar. Ou que teve com pessoas novas, ou que tiveram que ir para a sala de sons e receberam este ou aquele professor, coisas diferentes, por norma, ele fala.

Investigador: Por exemplo, alguns têm falado do exemplo de vir pessoas da PC, por exemplo, cá, bombeiros ou outros, e de uns óculos virtuais, por causa de um jogo.

EEA102: Ele não falou disso (risos).

Investigador: Nem só foi como concretizar?

EEA102: Não, ele ainda não falou disso (risos).

Investigador: Então, se nós perguntássemos qual era o currículo ou os conteúdos que o seu filho trabalha ou tem trabalhado, ou este ano está previsto... (pausa) este ano não, mas nos anos anteriores, estava previsto para trabalhar, no nono, oitavo... (pausa) conseguiria identificar alguma temática que ele tenha trabalhado ao longo desses anos?

EEA102: Ele já fez várias coisas. Este ano, por exemplo, ele está no ponto e vírgula, que é algo diferente. Pronto, não é para todos os miúdos, mas ele por acaso tem a sorte de... (pausa) eu cá digo que é a sorte, porque eu acho que ele tem jeito, e eu nem pensava que ele tinha interesse.

Investigador: Mas no âmbito da PC, dos riscos?

EEA102: Não.

Investigador: Este ano não, mas nos anos anteriores, consegue identificar alguma temática que eles tenham trabalhado?

EEA102: Houve esse do *bullying*, houve por causa dos terremotos, que eles fazem por causa de incêndios, também. Isso eu sei porque ele chega a casa e ele diz. Pronto, ele falou que veio pessoas de fora para explicarem a situação. Também na Proteção Civil eu acho que já veio alguém, eu não sei quem, mas ele disse que também já veio, que eles tiveram, agora eu não sei exatamente o que é que falaram.

Investigador: Ou seja, ele acaba por até ser algum elo, ele até leva alguma informação, no entanto, e enquanto encarregada de educação, entende que foi envolvida no processo?

EEA102: Não!

Investigador: Não só das medidas de segurança, mas pergunto também do tal plano de educação para a PC, do projeto a ser desenvolvido na escola?

EEA102: Não acho que fui incluída, mas talvez eles tenham prioridade. Por exemplo, no caso do meu filho, ele é delegado, talvez... (pausa). agora também temos os representantes das turmas, talvez tenham passado a informação a esses. Mas talvez, de forma geral, eu acho que pudessem mesmo fazer... (pausa) é uma opinião, não quer dizer que seja válida, mas é a minha... (pausa) por exemplo, se realmente é importante e estão a fazer algo de diferente, tentar trazer os pais à escola num certo dia, nem que seja ao fim de semana, talvez mais pais tivessem tempo, e trazer os pais à escola e fazer mesmo algo de diferente com toda a comunidade, na minha opinião. Eu gostava de participar disso, eu gostava de ter a informação.

Investigador: E atividades, tem conhecimento de alguma atividade que eles tenham desenvolvido no âmbito disso, da Proteção Civil, no âmbito da educação para a Proteção Civil, do risco?

EEA102: Não, senhor!

Investigador: Por exemplo, eles fazem a evacuação, do ponto de encontro.

EEA102: Eles têm que sair todos e têm que ir para o portão, essa parte eu sei.

Investigador: Isso tem a ver com o tal procedimento de segurança da escola. Em termos de temáticas, sejam trabalhadas atividades, aulas ou exercícios, não conhece nenhum tipo dessas atividades?

EEA102: Não. Mas também é a tal história, ele está com uma idade, assim, meia complicada, que às vezes eles abrem-se e dizem tudo e noutras vezes eles fecham-se e não dizem a informação (risos).

Investigador: Pois, mas isto aqui estamos a reportar um pouco também já do passado, que o projeto é desenvolvido ao longo de vários anos, e ele por acaso está no 10º ano... (pausa) ele está cá na escola a algum tempo?

EEA102: Está! Desde o quinto ano.

Investigador: Pronto, ou seja, desde o quinto ano até o nono, eles foram desenvolvendo uma série de atividades neste sentido, e, portanto, poderia ter conhecimento de alguma.

EEA102: Não me apercebi.

Investigador: Pronto, ok. Era nesse sentido. Para além da escola, se tem algum conhecimento que ele discute esses assuntos fora, com a família, no clube, no grupo de amigos ou na comunidade, até que ponto é que ele aborda estas temáticas ou discute fora do contexto de escola?

EEA102: Por exemplo, nós temos dois vizinhos que são bombeiros, então ele gosta de trocar ideias com eles, é uma curiosidade dele. Portanto, ele tem esse fácil acesso, depois nós temos algumas pessoas da família que trabalham em diferentes sectores da segurança, o PSP, GNR, também acabam por dar uma ideia diferente, ele acaba por ficar com um pedacinho de informação de cada, o que é que é válido e o que é que não é válido.

Investigador: Ou seja, o próprio contexto onde ele vive contribui nesse sentido, até pelos próprios familiares.

EEA102: Faculta. Exatamente! Mesmo que eu não tenha a informação, eu gosto de, quando ele mostra interesse por alguma situação em concreto, eu gosto de trazer pessoas, que é para lhe falarem sobre determinados assuntos. Por exemplo, o meu filho já sofreu *bullying*, no 5º ano ele sofreu *bullying*, logo depois, porque ele era lingrinhas, ele passou

a ser o *bully*, ele é que começou a intimidar outras crianças, neste caso até era raparigas. Depois veio a pandemia, foi quando ele deu um salto de uma pessoa de 1,40 m para 1,85 m. E então, enquanto muita gente teve em casa fechada na pandemia, eu fiz questão, porque eu estava realmente preocupada com o ser humano que eu estava a criar, e por eu própria já ter sofrido *bullying*, eu fiz questão de aproveitar, falar com as pessoas da família, GNR, PSP, e sentá-los e dizer 'vocês que expliquem a lei a ele, o que é que pode acontecer, agora sim, ele é menor, eu é que vou responder pelo que ele fizer, mas um dia que ele tenha 17/18 anos, que perante a lei a partir dos 16 já pode responder, o que é que lhe pode acontecer'. Para ele ter a informação, para ele próprio utilizá-la e para ele passar para os colegas, para os próprios colegas, aqueles que são mais amigos dele, se ele algum dia vê-los fazer, para ele próprio ser alguém que chega ao pé e diz, 'para, porque tu não tens razão, pode-te acontecer isto, pode-te acontecer aquilo'. Eu gosto de dar informação aos meus filhos.

Investigador: Está a dar um exemplo de como fora da escola, no contexto comunitário familiar, também se pode educar para, certo?

EEA102: É um trabalho de família e escola, escola e família, porque afinal de contas, ele agora no décimo eu não digo, mas nos outros anos, infelizmente, ele passava mais tempo na escola com os professores, com os funcionários, do que passava em casa connosco, porque as horas que ele passa em casa, é praticamente metade para dormir.

Investigador: Tem noção, em que componente de formação do seu filho é que se enquadra a educação para a Proteção Civil, a questão dos riscos? Portanto, eles têm (pausa)... o currículo está organizado, a formação deles está organizada. Tem noção em que parte da formação é que se enquadra esta temática?

EEA102: Agora no décimo, eu acho que ele não tem a cidadania, mas nos outros eu sei que ele tinha, eu acho que isso entra.

Investigador: E o facto de essas temáticas serem desenvolvidas, nessa vertente da formação, da cidadania, porque é que acha que é nessa componente de formação que está enquadrada este tipo de educação, a educação para a Proteção Civil?

EEA102: Eu acho que várias áreas podem estar, educação física, por exemplo, quando eles fazem os simulacros, eu acho que a educação física faz parte, o ser um bom português, também sabermos das leis, sabermos os nossos deveres e, não só os deveres, mas os deveres e os nossos direitos. Pronto, podem estar várias áreas, mas eu acho que a cidadania entra aí perfeitamente, o próprio nome diz, cidadania, um bom cidadão (risos).

Investigador: Na sua opinião, para a implementação dessas medidas e das atividades que são feitas nesse âmbito, há obstáculos ou dificuldades que identificaria como principais, para que efetivamente essa educação para a Proteção Civil se fizesse de uma forma mais efetiva, de uma forma mais adequada ou que o que está previsto não se faz tão bem por causa de alguma razão?

EEA102: Eu vou falar por fora, eu não tenho conhecimento de, se eles têm alguma atividade, eu não tenho conhecimento, mas na minha opinião, para uma coisa ser interessante para os adolescentes, eles tinham que ir fora daqui para eles falarem com as pessoas ou trazer as pessoas à escola, mostrar equipamentos, fazer com que seja atrativo. Porque eles hoje em dia perdem tanto tempo a mexer nos telefones, eles acabam por ter a informação, se eles quiserem eles têm a informação na palma da mão, só que saber filtrar a informação, o que é que é válido e o que é que não é válido para cada situação é outra história. Portanto, fazer com que eles vão aos locais, ou da PC ou os bombeiros, ou trazer essas pessoas cá. Eu acho que é fazer eles tocarem, falar, tirar ideias, eu acho que é muito importante. É porque só estar numa sala de aula a receber a informação, eu falo por mim, eu não consigo. Para já não consigo estar muito tempo quieta, e depois só receber a informação, que eu não possa fazer uma pergunta, que é para eu decorar as coisas ou para ficar alguma informação, não funciona comigo. O meu filho é assim, nós precisamos de ver, de tocar, de perguntar, tirar as dúvidas, isso é fantástico.

Investigador: O que é que entende por cultura de segurança?

EEA102: Ter a informação.

Investigador: Acredita, da sua experiência, ou até pelo seu filho e de outros, que eles se sentem preparados para serem agentes de PC?

EEA102: Eu quero imaginar que sim.

Investigador: Mas?

EEA102: Mas é a tal história (risos)... eles só filtram aquilo que lhes interessa e não aquilo que é necessário para.

Investigador: O restante da comunidade escolar, tem alguma noção, os professores, os funcionários, para além dos estudantes, até que ponto é que eles também estão envolvidos, até que ponto eles próprios sentem-se como agentes de Proteção Civil? Até porque estão envolvidos no plano de segurança. Tem a noção?

EEA102: Não tenho a noção, não tenho conhecimento de nada, mas eu acho que se houvesse mais interação entre a família e os funcionários, professores e alguém de, como eu disse, dos bombeiros, da Proteção Civil, se houvesse mais essa interação, ou com jogos

ou algo dinâmico, diferente, excecional, eu acho que iria ficar mais na memória de toda a gente, e durante muito tempo iríamos falar. E às vezes connosco a falar, aprendemos e reconhecemos algumas coisas que não estão tão boas.

Investigador: Por aqui até que já foi dizendo da sua experiência, efetivamente, o seu filho já ter contactos na comunidade, até pelas relações próximas de amizade e de família, que ele vai tendo estes estímulos, mas entende que ele, nesta fase, pode ser ou pode marcar a diferença na sua comunidade, ou ele próprio está a treinar ou a desenvolver a sua resiliência neste âmbito, e ele próprio ser um mobilizador na comunidade, ou ainda está naquela fase que ele está recebendo, ou já acha que ele nesta fase pode ser, e ele entende-se como tal, ou observa nele esse agente de mudança, esse agente de segurança?

EEA102: Eu costumo dizer que o meu filho é um rapaz jovem com alma de velho, porque para um miúdo de 16 anos, e eu vou falar dele porque é com ele que eu lido, o nível de cultura geral e de conhecimento que ele tem é um pouco abrangente, porque ele não se fixa só em A, ele gosta de ter muita informação. Por isso, essa parte, eu estou orgulhosa dele. Agora eu espero que ele tenha conhecimento, que ele possa fazer a diferença e eu espero isso dele.

Investigador: Mas neste momento já observa, por exemplo, que ele nas atividades extracurriculares, extraescola, neste âmbito da Proteção Civil, ou mobiliza algo ou está interessado, participa em atividades deste âmbito? Ou ele próprio mobiliza ou ainda está numa fase de... (pausa)

EEA102: Descoberta.

Investigador: De descoberta. É?

EEA102: É!

Investigador: Sabe se a escola, através da SRE ou a própria escola, está envolvida em algum projeto de investigação com alguma universidade ou com um centro de investigação, sobre esta temática de educação para a Proteção Civil?

EEA102: Eu não tinha conhecimento até me dizerem que era para falar consigo (risos). Por isso é um alerta.

Investigador: (risos) Ah, ok. Está usando isto como um exemplo?

EEA102: Claro.

Investigador: Está bem, ok. Mas até então não... (pausa) não sei se quer acrescentar alguma coisa da nossa conversa.

EEA102: Já agora eu gostava que me explicasse, a Proteção Civil, isso abrange o que?

Investigador: Pronto, cá está. O próprio conceito de Proteção Civil abrange não só o risco iminente de alguma coisa ambiental, dos riscos químicos, biológicos, dos riscos físicos, ambientais, mas também deu aqui alguns exemplos. O trânsito, por exemplo, ou a relação entre as pessoas, a própria segurança, o *bullying*, a questão do género, a questão racial, a questão do ambiente. Portanto, estamos a falar aqui de um mundo que depois às vezes pode estar reduzido apenas, e neste caso até deu alguns exemplos do que efetivamente poderá ser educação para a Proteção Civil, e depois estamos às vezes muito presos ao risco. Sim, todos nós temos riscos e às vezes, se calhar, poderíamos, como deu o exemplo, identificou e bem, levantar um pouco mais a cabeça, mas pronto, mas nesta fase é tentar perceber um pedacinho do que é que está a acontecer e de como é que está a acontecer, e a opinião e a vivência das pessoas. Agradeço a sua partilha. Então, podemos dar por encerrada a entrevista?

EEA102: Sim, senhor.

Investigador: Pronto, vou só, então, parar.

Transcrição da entrevista à EEA125 (17-01-2024 – 06m 11s)

- Género: Feminino;
- Idade: 46 anos;
- Habilitações académicas: 6º ano;
- Emprego: Apoio administrativo,
- Tempo de serviço: 28 anos (vários empregos);
- Anos em exercício no cargo atual: 17 anos;
- Área onde reside: No Concelho e Freguesia da EBS;
- Formação sobre PC: Não.

Investigador: Sabe se a escola tem o conselho de segurança e o plano de segurança aprovado ou a funcionar?

EEA125: Sim, penso que sim, tenho ouvido que sim.

Investigador: Foi o filhote, foi... (pausa)

EEA125: Sim, também já conheço esta escola há muitos anos, porque também andei aqui nesta escola e sempre ouvi falar que esta escola era bem-conceituada.

Investigador: Na conceptualização ou nas atualizações, porque depende da escola poder fazer de ano a ano ou de dois em dois anos, tem uma determinada regularidade, os

encarregados de educação têm sido chamados, também, para esta discussão ou não tem conhecimento?

EEA125: Aqui não tenho conhecimento porque eu nunca fui chamada. Até hoje, é o primeiro ano que ele está aqui nesta escola... (pausa) não é o primeiro, desde o décimo, até agora o décimo segundo, e nunca fui chamada, portanto.

Investigador: Nem tem conhecimento de associação de pais ou alguém que tenha... (pausa)

EEA125: Não!

Investigador: Sabe se aqui na sua comunidade existe algum núcleo local de Proteção Civil?

EEA125: Sinceramente, não.

Investigador: Como é que definiria educação para a Proteção Civil?

EEA125: Não me ocorre, assim, nada.

Investigador: Da sua experiência, quer nesta escola, quer na anterior que o seu filho possa ter estado, podemos afirmar que temos uma política regional de educação para a Proteção Civil?

EEA125: Sim, acho que sim.

Investigador: Mas o que é que lhe leva a... (pausa)

EEA125: Sempre que acontece alguma coisa nas escolas, penso eu que a Proteção Civil, penso que está sempre... (pausa) que é chamada, penso que colabora.

Investigador: Ele entrou cá no décimo ano?

EEA125: No décimo ano, sim. Ele até lá andou na... (pausa).

Investigador: Na outra escola, ele também teve projeto no âmbito da... (pausa) sabe se ele, entretanto, trabalhou alguma temática sobre os riscos ou sobre a Proteção Civil?

EEA125: Eu penso que não. Na outra escola, não.

Investigador: Ok. Porque nesta, a partir do décimo, podem ter esporadicamente. Trabalha, sobretudo, até o nono ano e, portanto, aqui sai um... (pausa) pronto, tá bem. Pois, uma vez que ele não esteve cá, tá bem, ok. Ele, independentemente de ser externo ou nos outros, alguma vez tem memória que ele tenha chegado a casa e tenha discutido alguma situação sobre Proteção Civil, sobre os riscos ou de alguma atividade que tenha desenvolvido na escola e depois leve à casa e discuta convosco?

EEA125: Não. Ele também é uma criança muito calma, um miúdo muito... (pausa) não é de... (pausa)

Investigador: Nunca partilhou isto de conteúdo ou de trabalho que tenha feito?

EEA125: Não. Tem corrido bem, portanto.

Investigador: Ou seja, para além das possíveis atividades que possa participar na escola, também não participa fora, noutras, neste âmbito da Proteção Civil, do risco?

EEA125: Não. Ele adaptou-se bem a esta escola, nunca me chegou a casa com nenhuma confusão ou chatice que falasse sobre.

Investigador: Se a gente falar de cultura de segurança, o que é que lhe vem à cabeça? O que é que se pode entender da sua opinião, de cultura de segurança?

EEA125: Eu acho que a escola devia ter um bocadinho mais de segurança, isso sim, sem dúvida, porque a gente vê muita coisa aí à volta.

Investigador: Mas fora?

EEA125: Fora, mas relacionado com os alunos da escola, claro que sim, e isso às vezes também não é muito bom para a escola, penso eu.

Investigador: O que é que acha? Das parcerias entre escola e a comunidade? Polícia, e não só, e outros que poderiam... (pausa)

EEA125: Claro que sim. Isso acho que a nível de proteção, a escola devia ter mais, nem que fosse da proteção segura.

Investigador: Da 'Escola Segura'.

EEA125: A 'Escola Segura', como eles às vezes andam aí as voltas, porque esta escola é muito grande, áreas muito grandes, tem vários lugares que a gente às vezes vê coisas, assim, um bocadinho mais... (pausa)

Investigador: Vários pontos de encontro inadvertidos.

EEA125: É preciso tomar cuidado, eu cá farto-me de avisar, portanto (risos).

Investigador: Quando olha para o seu filho, acha que ele pode se entender como um agente de Proteção Civil? Alguém que possa fazer algo ou alguém que possa atuar, ou ele sentir-se como um agente de Proteção Civil?

EEA125: Se fosse o caso, penso que sim, penso que ele não se importava, não.

Investigador: Nunca vivenciou, assim, uma situação com ele?

EEA125: Não, isso não.

Investigador: E acha que ele na sua comunidade, família... (pausa) quando digo comunidade, grupo de amigos, vizinhos, dali da comunidade, nesta fase, ele poderia ser um agente de mudança, ou levar alguma coisa no âmbito disto, do risco e da segurança ou não tem sentido?

EEA125: Não, não tem sentido não, da parte dele não.

Investigador: Isto também não sei se tem algum conhecimento que a escola... (pausa) a Secretaria da Educação e Direção Regional de Educação mais a escola estaria envolvida em algum projeto de investigação, em parceria com alguma universidade ou com algum centro de investigação?

EEA125: Não, também não.

Investigador: Pronto. Se tem alguma dúvida que gostasse de esclarecer ou alguma coisa que queira dizer mais?

EEA125: Não.

Investigador: Pronto. Então, não sendo o caso, vamos dar por encerrada a nossa entrevista.

Transcrição da entrevista à REE (16-01-2024 – 13m 08s)

- Género: Feminino;
- Idade: 50 anos;
- Habilitações académicas: Licenciatura (Educação Física);
- Emprego: Prof.^a Educação Física;
- Tempo de serviço: 27 anos;
- Anos em exercício no cargo atual: 23 anos (DRE / DSDE);
- Área onde reside: No Concelho e Freguesia da EBS;
- Formação sobre PC: Não, nunca teve formação.

Investigador: Pronto, então dando continuidade à nossa entrevista, sabe se a escola tem o conselho de segurança escolar e se tem o plano aprovado, o plano de segurança?

REE: Sim, tem!

Investigador: Para a construção desse plano de segurança, sabe se houve ou até que ponto é que houve aqui o princípio da subsidiariedade atendendo a área geográfica da própria escola?

REE: Eu penso que sim, que eles adaptaram a todo... (pausa) pelo menos eu percebo que sim, pelas ações que têm feito, percebo que sim, que adaptaram a toda a área à volta da escola, não só da escola, mas também a área da escola.

Investigador: E a escola foi tida e achada nesse processo, envolveu-se diretamente no processo?

REE: Eu, propriamente dito, ajudando na elaboração desses processos, não. Foi dado o conhecimento na altura, na comunidade educativa, desses processos, dessas ações que têm feito, e depois apercebi-me também, pelo meu educando, em casa, que tem tido várias ações com os professores, portanto, a explicar todos esses procedimentos em casos de catástrofes, e etc.

Investigador: Ou seja, no processo, os pais, formalmente representados por si ou outros não foram propriamente envolvidos nesse processo de construção do plano, mas foram informados que esse plano existia?

REE: Sim. Exato!

Investigador: Sabe se na sua localidade existe algum núcleo local de Proteção Civil? Da freguesia, câmara.

REE: Eu penso que sim, mas não sei onde fica, porque de vez em quando vejo eles a passarem mesmo por aqui nas zonas. Portanto, eu penso terá aqui alguma secção. Agora, portanto, isto aqui é tudo muito pequeno, portanto... (pausa)

Gregório: Em que freguesia? Desculpe.

REE: (...).

Investigador: Como é que definiria o conceito de educação para a Proteção Civil?

REE: É nós prepararmos a sociedade, incluindo os nossos filhos que estão aqui na escola, para casos de catástrofes, como nos aconteceu já. Portanto, eu penso que a partir do 20 de fevereiro foi o *boom* de tudo, começaram as pessoas a preocupar-se mais com as intempéries todas que têm surgido, e isso é tudo trabalho que se faz com a sociedade e com os nossos filhos, nessa área. Portanto, isso é a educação geral e senso comum que deveria de ser obrigatório, não é? Portanto, eles perceberem um bocadinho de tudo, penso que será isso.

Investigador: Podemos afirmar, então, que existe realmente uma política de educação para a Proteção Civil aqui na região?

REE: Eu penso que sim. Claro que poderá se limar um bocadinho mais, se calhar, até a nível dos professores, preparar melhor os professores por essas áreas, mas eu penso que sim, porque realmente o 20 de fevereiro fez com que isso acontecesse. Antes disso, se calhar, se eu me perguntasse, se fizesse essa pergunta antes do 20 de fevereiro, penso que não estávamos preparados de maneira nenhuma para nenhuma catástrofe, mas se calhar ter o 20 de fevereiro provou-nos o contrário, porque penso que teria sido muito pior, se não estivéssemos minimamente preparados. A sociedade é que eu acho que não estava muito bem preparada, por isso as pessoas ficavam em pânico e faziam coisa de saírem à

rua nessas alturas, portanto, são coisas erradas e penso que a sociedade vai sendo preparada devido a essa problemática que aconteceu, vai sendo preparada para isso, e acho que sim, acho que eles têm alguma preocupação nisso, acho eu.

Investigador: No âmbito da autonomia da escola, sabe se foi a escola a definir o currículo, nesse âmbito de educação para a Proteção Civil?

REE: Eu acho que a própria Secretaria Regional de Educação, penso que tem um plano que pede as escolas para seguirem, mas pronto, depois há a autonomia das escolas, cada escola implementa da forma como consegue, e depois também depende dos professores que estão disponíveis para esses projetos, que às vezes tem muito a ver com isso, é horas vagas para o professor implementar os projetos dessa área. E penso que esse plano está feito pela secretaria e propõe às escolas. Há escolas que adotam, outras que não. Esta eu acho que adota muito bem e vejo... (pausa) é o que eu disse, o meu filho chega a casa e fala-me de algumas questões que são importantes.

Investigador: Quando a escola vai implementar o projeto, sente que envolve a comunidade ou fica um pouco diretivo? Ok, temos este projeto para implementar. É mais informar ou acha que envolve na adaptação desse projeto à escola, a comunidade escolar ou é sobretudo... (pausa)

REE: Eu acho que o projeto tenta incluir de acordo com os recursos. É como eu disse, depende dos recursos humanos que têm, porque às vezes tem poucos professores, depois há falta de professores para umas áreas ou as outras, e eles acabam por colmatar e não nos projetos que, se calhar, não são tão importantes como a matéria, infelizmente, mas se calhar não dão tanta importância nessas áreas e depois acaba por se esbater um bocado da informação e não ser tão bem trabalhada como a gente gostaria. Isso era o ideal, porque privilegiam a matemática, o português e não sei o quê, mas eles tentam envolver e a comunidade tenta se envolver. Eu já vi, por exemplo, apresentações de trabalhos da minha filha mais velha que eles foram todos para o auditório e os professores tiveram todos presentes, e falaram sobre algumas situações, alguns projetos, alguns temas que selecionaram dentro dessa área, dessa temática e tentaram abordar, e a escola envolveu-se. Agora, se os pais todos se envolvem, eu duvido. Agora, os miúdos tentam e eu acho que a gente também tem que partir por aí, pelos miúdos, para transmitir para cima, não é?

Investigador: Desse currículo, desse projeto, conhece algumas temáticas ou, por exemplo, nos seus educandos, as temáticas que eles abordam em cada ano, ou assim, de uma forma mais ou menos geral?

REE: É de modo geral. Assim, especificamente não me recordo e não me lembro de realmente nenhuma específica, mas muito geral sim, situações de como atuar, de riscos, eles falam as vezes das atividades que fazem aqui dentro da escola, mas assim, muito geral, nada de muito específico.

Investigador: Acha que essas atividades que são feitas, são adequadas e suficientes para essa tal mudança?

REE: Eu penso que poderiam fazer mais, mas é como eu digo, falta recursos (risos). Infelizmente a secretaria não tem muitos recursos humanos nas escolas e cada vez mais a área docente é um bocado difícil de trabalhar, e eu acho que os professores não têm tempo, tanta burocracia que têm nas escolas, que eu acho que não têm tempo para implementar esses processos todos com os miúdos, e é isso que eu acho que falta, é mais ações práticas com os miúdos, menos burocracia e mais ações práticas, que eu penso que é o que falta.

Investigador: Para além das atividades que o seu educando participa na escola, e participa de mais alguma fora da escola, na comunidade ou no clube?

REE: Sim, eles têm atividades. Tinham música, agora já não anda, mas têm atividades físicas... (pausa)

Investigador: Não, desculpe.

REE: Ah, da área de... (pausa)

Investigador: Da PC. O que ele faz é, sobretudo... (pausa)

REE: Desportivo e música.

Investigador: E aqui, sobre a Proteção Civil, aqui na escola?

REE: Sim, só na escola.

Investigador: Pronto, já referiu que ele acaba por partilhar consigo o que vai discutindo aqui na escola, acaba por ser um veículo de transmissão.

REE: Exato, para os pais, em casa, para a atuação e tudo, acaba por nos ensinar, às vezes, algumas coisas engraçadas.

Investigador: Foi discutido convosco a componente de formação que se enquadra os conteúdos?

REE: Não. Os pais não... (pausa) simplesmente soubemos que estão a trabalhar nessa área, mas nada muito específico e nem foi discutido, nem posto e achado connosco.

Investigador: Quais são as principais dificuldades que identifica para... (pausa) já disse algumas, a falta de tempo, a falta de recursos. Identifica isso como dificuldades para, então, a aplicação desse projeto de Proteção Civil?

REE: Eu penso que o principal realmente é a falta de tempo dos professores, porque se calhar há uma boa vontade de alguns professores, e conseguem implementar estes projetos, e depois depende do número de professores que a escola tem, que consiga implementar os projetos, porque são imensos projetos. É o projeto da leitura, matemática, da prevenção rodoviária, é tanto projeto que existe, que depois acaba por não ter recursos humanos, e eu penso que o que falta mesmo, basicamente, é isso, porque condições eles têm todas para isso.

Investigador: Tem conhecimento de alguma parceria que a escola tenha para efetivar esse projeto na escola com algumas... (pausa)

REE: Eu penso que com a própria Proteção Civil, que eu acho que já vieram cá, recordo-me de vir cá um grupo de técnicos e até professores destacados que estão na Proteção Civil, que vieram cá fazer atividades, acho que sim.

Investigador: Cultura de segurança, já ouviu falar, tem noção, já discutiu isso com alguém?

REE: Já ouvi falar, mas não... (pausa)

Investigador: Nunca se debruçou?

REE: Não!

Investigador: E então, atendendo ao que é feito e da experiência que tem, sente ou acredita que, efetivamente, as nossas crianças, jovens, sentem-se como agentes de Proteção Civil?

REE: Eu acho que sim, eu acho que eles tentam... (pausa) alguns também, alguns não ligam nenhuma (risos). Ouvem aquilo, entra num ouvido e sai no outro, mas eu penso que sim, eles alguns até têm curiosidade, pelo menos falo do meu filho do meio, é engraçado que ele às vezes fala-me em situações que eu, se calhar, realmente fico a pensar. Eu acho que eles são um meio realmente de transmissão desses conhecimentos que vão aprendendo na escola.

Investigador: E qual a sua perceção no que diz respeito à restante da comunidade escolar? Os pais, os funcionários, que estão envolvidos... (pausa) também eles próprios são alvo desse projeto ou são, sobretudo, o suporte do projeto e ficam um pouco... (pausa)

REE: Olhe, dessa parte, eu não sei se eles são chamados, os funcionários, por exemplo, não sei se são chamados. Os professores sei que vão tendo formação sobre essa área e existem várias formações que vão dando. Se é o suficiente, se calhar não. Deveria de ser mais. Mas é como eu digo, há falta de tempo. Agora, em relação aos pais, não tenho conhecimento de nada.

Investigador: Acredita que aquilo que está a ser feito, pronto, acaba por, efetivamente, promover o princípio de uma cidadania ativa, e que o estudante, o aluno, também depois na sua comunidade, acaba por ser ou influenciar a mesma, fica-se mais ali pela família, o que é que acha que efetivamente estes atuais cidadãos, mas futuros adultos estão... (pausa) está a ser trabalhado, nesse sentido?

REE: Eu acho que podíamos fazer um bocadinho mais, é verdade. Devia de haver mais, se calhar, mais ações, mas é como eu digo, às vezes falta técnicos. Se houvessem mais ações desse género, que a secretaria colocasse mais projetos desses géneros e menos burocracia, se calhar, tirávamos mais partido ainda disso, no futuro. Agora que eles são um bom veículo, eu falo isto, por exemplo, a parte da reciclagem é notória. Antigamente ninguém reciclava e os miúdos é que começavam a reciclar em casa. Os pais nem reciclavam, os miúdos é que vinham da escola com a questão da reciclagem e esta questão, então, ainda mais, se nós realmente tivermos esse cuidado de ir nas escolas e ajudarmos e ensinarmos, claro que são... (pausa) agora que falta mais projetos, mais ações, mais gente envolvida, mais instituições, mais protocolos (risos). Mas isso é tudo mais, não se consegue, se calhar, por falta de pessoas e dinheiro, que isto é preciso dinheiro, também.

Investigador: Tem conhecimento se a escola, a secretaria ou direção geral, tem algum protocolo, está envolvido em algum projeto de investigação, ou com alguma universidade ou com algum centro de investigação?

REE: Eu penso que sim, porque eles, e, entretanto, a secretaria tem professores destacados na PC. Portanto, só aí já mostra que a secretaria está interessada em que haja uma cultura dessa divulgação e desse trabalho. Agora, se existe especificamente trabalhos de investigação, não sei, não conheço muito bem.

Investigador: Pronto. Não sei se tem alguma dúvida ou questão que queira colocar. Então pronto, damos por encerrada a nossa entrevista.

5.6. Transcrição das entrevistas aos peritos académicos e investigadores

Transcrição da entrevista ao PA11 (13-03-2024 – 1h 02m 02s)

- Género: Masculino;
- Idade: 64 anos;
- Habilitações académicas: Doutorado em Geologia;

- Emprego: Professor Universitário;
- Tempo de serviço: 35 anos;
- Anos em exercício no cargo: 4 anos (diretor do CTeSP PC);
- Área onde reside: No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano);
- Formação sobre PC: Não.

Investigador: Pode-se?

PAI1: Então é assim. Partindo da minha experiência de alguém que fez e que trabalhou em empresas aplicadas à proteção civil, e depois trabalhou na proteção civil e foi vereador da proteção civil, a pessoa responsável pela segurança (...), por delegação, normalmente o presidente da autarquia é quem é o responsável pela segurança, mas depois delega, foi o meu caso, pode não delegar. E, enquanto vereador, eu introduzi, ou fui capaz de trabalhar em ferramentas que antes eu não podia trabalhar porque não tinha esses poderes, ou seja, eu antes trabalhava em desastres naturais, na elaboração de carta de riscos por ordenamento de território e para a proteção civil, e depois eu tive dois pelouros, tinha vários pelouros, um deles era a proteção civil e outro era a democracia participativa. E, portanto, o que se tentou fazer aqui, e depois explico porquê, foi estabelecer projetos, projetos *à la longue*, sem fim definido, contínuos, com populações e com as escolas, ao mesmo tempo. Portanto, esses projetos tinham como objetivo ir retirando um bocado a experiência brasileira de trabalhar com as comunidades. Portanto, ponto fulcral, estes projetos eram contínuos. Contínuos é: reuniões na comunidade, todas as quintas-feiras, e abordavam-se temas relacionados com a segurança, com a proteção civil. Os temas eram escolhidos pela comunidade, às vezes eram sugeridos por nós e eram coisas do estilo: cartografia participativa, as pessoas definiam quais eram os riscos da comunidade. Nós trazíamos médicos, nós trazíamos bombeiros que faziam a avaliação da segurança das casas contra incêndios. Portanto, toda uma série de atividades na comunidade a fim de obter um objetivo, que eu já vou falar a seguir. Nas escolas, tínhamos exatamente a mesma coisa. Projetos em colaboração com a Câmara Municipal. Portanto, nós levávamos os formadores e tínhamos projetos na escola que tinham responsável e onde fazíamos formação contínua. Portanto, não é ir à escola e fazer uma palestra todos os anos no dia da proteção civil, nem é ir à comunidade e falar uma vez por ano sobre as questões. Aqui nós introduzimos métodos (pausa)... metodologias de participação que eu utilizava no meu departamento de democracia participativa. Portanto, os métodos participativos da população estão bem definidos em termos de metodologias. Outra coisa é as suas

adaptações, tanto à escola como à sociedade. Nós, na realidade, na comunidade, fizemos um projeto depois, a pedido das crianças, suplementar, porque o projeto que tínhamos trabalhado com as pessoas nos criou uma coisa para eles, estamos a fazer várias coisas, pronto (pausa)... porquê o objetivo (pausa)... Estes projetos foram, ganharam prémios nacionais na Proteção Civil, portanto, e não tenho nenhuma dúvida que continuam a ser coisas inovadoras em Portugal. E porquê? Porque a educação para a Proteção Civil não é, em nenhum, tanto na comunidade como na escola, contínua. Portanto, muitas das atividades de Proteção Civil são efémeras. Portanto, os jovens ouvem uma apresentação, uma explicação, como ouvem 550 outras, de outras áreas. E, portanto, como a questão não é contínua, evidentemente que ficará alguma coisa ou não, a maior probabilidade é eles não se lembrarem muito. E, portanto, isso tem muito pouco efeito sobre aquilo que é importante na comunidade para se conseguir minimizar os desastres naturais. Portanto, primeira questão: normalmente, quando se fala de educação para a Proteção Civil, utiliza-se um termo que é que temos que aumentar a perceção do risco dos cidadãos. Ou seja, mais uma vez, uma conferência, um folheto, pausa (...), um ciclo de conferências, tentamos dizer às pessoas cuidado que 'temos este risco, este risco e este risco', eventualmente conseguimos dizer qual é o comportamento a ter, etc. Isso, para mim, é um problema. Porque, o objetivo da Proteção Civil, naquilo que é a minimização, tem dois objetivos muito claros. Uma coisa que eu agora dedico do ponto de vista científico, não tenho nenhum problema em partilhar isto, é o seguinte: a perceção do risco, por si, não modifica nada. Exemplo, todos nós temos a perceção de risco de andar a 120 é perigoso na autoestrada. Todos nós andamos. Ou seja, é bom, mas o objetivo da Proteção Civil preventiva, na escola, na comunidade, tem de ser a mudança de comportamento. E, portanto, entre a perceção de risco e a mudança de comportamento, vai um espaço. Se nós formarmos para uma boa perceção de risco, não é garantido que haja uma mudança de comportamento. Se não houver mudanças de comportamento, não serve de nada. As mudanças de comportamentos podem ser de dois tipos, como objetivo. E, neste caso, é fundamental que a mudança de comportamento seja individual e coletiva. E aqui é que entra outro processo importante. Nós não podemos, nós não temos que ter, só como objetivo, a mudança de comportamento do indivíduo, mas também da comunidade. E, então, o objetivo da mudança de comportamentos no indivíduo é atingir comportamentos adequados face ao risco. Não sair de casa quando está a chover, etc, etc. Comportamentos que lhe permitam (pausa)... comportamentos que lhe permitam sobreviver, ele e à família. Depois, do ponto de vista coletivo, há aqui outra questão. Isto foi a minha experiência

que me levou a desenvolver agora, nesta área, algumas coisas. O coletivo tem de construir um comportamento que (pausa)... crie regulação social. Ou seja, a regulação social é (pausa)... aquele estado de espírito, é aquele estado de espírito em que eu me sinto à vontade de chamar a atenção ao meu concidadão que o comportamento que ele está a ter não é adequado. Ou seja, o comportamento individual é pouco, porque fica muito dependente do sim e do não das pessoas. Se houver na comunidade uma regulação social sobre esse comportamento, uma não aceitação a comportamentos não adequados, é a própria comunidade que vai regular e que vai obrigar os comportamentos dos indivíduos a serem adequados. E, portanto, se olharmos isto de indivíduo em indivíduo, fica uma coisa muito separada. Uns cumprem e outros não cumprem. A regulação social permite que, garantidamente, esse comportamento seja assim. Um exemplo do que é isto. Quando eu era jovenzito, ia à Suíça. Pela primeira vez vi que, na Suíça, os jornais estavam no chão. Os jornais diários, da manhã, estavam nos passeios, estendidos, ou então numas caixas, não tinha lá ninguém. E as pessoas tiravam o jornal e metiam lá o dinheiro. Elas tiravam o jornal e metiam lá o dinheiro por comportamento individual deles, mas se não o pusessem, se não o fizessem, havia alguém que lhes ia dizer. E esta garantia desta regulação social permite que a comunidade tenha um comportamento no seu global assim. Como é que se chega lá? Seguramente não é com um ensino pontual. Portanto, as questões da proteção civil têm que ser questões que sejam abordadas sistematicamente, com mais, menos, está bem, duas vezes por semana, que seja, dentro do currículo, para nós atingirmos um comportamento adequado do indivíduo e uma regulação social da comunidade. É isto utópico, não é? Temos um exemplo, mais ou menos parecido, em Portugal. Não é na Suécia, não é na Suíça. Eu, quando era jovem estudante, os transportes, onde eu estudei em Portugal, os transportes públicos, não tinham revisores. Tinha uma caixa. As pessoas iam lá, metiam o dinheiro, tinha um rolo de bilhetes e tiravam um bilhete. Podiam tirar 10 bilhetes e podiam não meter dinheiro nenhum. Qual era o problema se eu não fizesse isso? É que havia uma velhotinha que se levantava, agarrava numa orelha e dizia, ó, como é? Vais pôr aqui o dinheirinho. Portanto, esta garantia desta regulação social leva as comunidades a comportamentos adequados. Portanto, se nós quisermos trabalhar o comportamento, não é muito da minha área, da psicologia, mas também dá para perceber alguma coisa, este trabalho tem de ser contínuo. E a nossa experiência de trabalho com as comunidades, e nós trabalhamos com mais ou menos continuidade, eu agora não sigo os projetos no dia a dia, mas quase a semanal, até porque alguns estão agora a trabalhar no CTeSP, porque fizeram os projetos que eu implementei

e continuaram. O trabalho com as comunidades é um trabalho duro. O trabalho com a escola, por vezes, é duro, mas é só por algumas incompatibilidades quando a escola não percebe a importância destes temas. Acha que é mais um tema, como outro, e pronto. E, portanto, e o resultado que nós temos, e nós trabalhamos, sobretudo, em escolas desfavorecidas, portanto, escolas desfavorecidas é o quê? (...). Que são escolas onde as crianças, por exemplo, foram afetadas no 20 de fevereiro e sabem do que é que nós estamos a falar. Sabem da experiência deles. E, portanto, o que acontece é que, quando trabalhamos num projeto, ao longo do ano, com um ensino ou com atividades periódicas, o tema passa a ser deles. É o tema deles. É o tema que eles gostam, que eles abordam, que eles fazem trabalhos e já sabem que o tema continua, portanto, ou o projeto educativo, neste caso, que é o que interessa, ou o projeto de trabalho de comunidades existe e é contínuo e pode, eventualmente, atingir estes objetivos, ou, se não, não atinge estes objetivos e vamos estar com uma estratégia igual à que temos para os acidentes rodoviários. Investimos na (pausa)... prevenção do rodoviário há milhões de anos, ou seja, desde quando eu era pequeno, eu via na televisão coisas e, depois, o que conseguimos é muito pouco. Ou seja, nas notícias que nos aparecem, 'ah, tivemos menos um morto'. E quantos é que tiveram? 500. Portanto, e porquê? As pessoas têm a perceção do risco, até porque lidam com os desastres, mas os comportamentos não mudam. E nós temos um caso, pelo menos, de sucesso, ou dois, mas falo-lhe de um. Em 2000, quando se tentou (pausa)... se quis mudar a lei do fumo nos restaurantes, ia morrer toda a gente, a economia ia parar. O que é certo é que, passado 24 anos, ninguém aceita ter uma pessoa a fumar ao lado. E, mais importante do que a pessoa não fumar e ir para a rua, porque já não pode fumar no edifício, se hoje alguém puxar do cigarro num restaurante, se calhar não é preciso ver uma empregada ou um vizinho do lado que já não aceita sair do restaurante a cheirar. Portanto, aqui há uma, eu diria, uma regulação, já temos uma regulação social, que foi criada nestes anos, não foi criada por educação, eventualmente pela necessidade da saúde e das pessoas não quererem serem importunadas. E, portanto, na proteção civil, que é um (pausa)... a maior parte de Portugal, é um tema (pausa)... nós temos incêndios, todos os anos, eles não se conseguem abater. Vamos lá ver. Se nós avaliarmos o (pausa)... porque é que ocorrem os incêndios, vai depender do sítio, entre 60% e 80% são de origem comportamental. Os incêndios em Portugal é uma questão comportamental, não é uma questão física. Nós temos incêndios porque as pessoas fazem queimadas sem autorização, deixam o cigarro, temos as condições, temos combustível e temos temperaturas. Mas eles são, na esmagadora maioria, comportamentais. Portanto, se

os incêndios são comportamentais, a gente pode comprar os aviões, os helicópteros e os carros que quiser, que temos lá o problema. Se eles são comportamentais, só há uma maneira, é mudar o comportamento. O comportamento não se muda com polícia, com um exército. O comportamento muda-se com uma educação individual e coletiva. Individual para mudar os comportamentos, coletiva para garantir que, mesmo que não haja comportamentos individuais adequados, eles serão sujeitos à (pausa)... censura da comunidade. Que garanta, sim, porque nós não podemos estar à espera que esses comportamentos só se verifiquem quando está a polícia, quando está o fiscal, quando está o bombeiro, que é esse o nosso modo de funcionamento. Qualquer estratégia de educação para a proteção civil tem que ter, ponto número 1, continuidade. Portanto, qual é a continuidade? Isso agora podemos discutir. Se é uma vez, as questões de proteção civil são, na região, em grande parte dos locais de Portugal, fulcrais. Não é só porque morrem, é pelos prejuízos que causam. Na maior parte deles, profundamente evitáveis. Nós tivemos 50 mortos no 20 de fevereiro em 2010. Eu posso começar de uma ponta a outra e ver que grande maioria deles morreu por questões comportamentais. A pessoa saiu de casa, tomou a decisão errada. Os avós e os pais. Os avós não tomaram a decisão, não saíam de casa, não sofreram nada. Aqui, os pais saíram de casa, caminharam para um sítio seguro, estavam num sítio seguro e, de repente, ah, não, vamos buscar o carro. Foram buscar o carro, o homem morreu quando estava no carro, ou estavam todos no carro, ou foi um deslizamento que os levou. O homem ia entrar no carro e morreu esmagado na porta contra o carro. Isto é um desastre natural, mas foi o comportamento a questão decisiva. Portanto, grande parte das questões que nós temos aqui são comportamentais e o objetivo tem que ser esse, comportamental. Perceções de risco, entendimento, muito bonito. Se isso não se converter naquilo que é o comportamento do aluno, porque depois qual é a importância da escola? E isso também nós verificamos, é que o jovem é um indutor de informação na família. Minha filha era pequenininha, tinha sete anos e se eu fosse com ela na rua e tentasse passar uma passadeira vermelha, ela não deixava, 'ah, não se pode, não se pode, não se pode'. Ela era uma indutora, não quer dizer que eu tentasse, mas se eu tentasse ela era o (pausa)... regulador social que me obrigava. Portanto, a importância da escola é da educação pela escola, tem que ser uma educação contínua que induza comportamentos, que garanta a indução de comportamentos, que garanta também que na família esses comportamentos sejam adequados, que as crianças fazem isso. Uma criança com 15, 16 anos pode tomar decisões, há vários casos desses. São as crianças que tomam decisões. Há um caso muito célebre de uma miúda em 2004 houve um grande

tsunami na Ásia e morreram 250 mil pessoas. Há uma miúda inglesa, ela tinha dado nas aulas de geografia o que eram os precursores do tsunami... estava na praia, avisou o pai, o pai acho que não ligou muito, avisou a mãe, a mãe ouviu-a, eles acabaram por sair todos da praia. Eles e as outras pessoas. Não morreu ninguém nessa praia, enquanto nas outras praias, o pessoal ia de *selfie* tirar, 'olha uma onda que vem ali', e bumba, ficaram lá mesmo. Portanto, eu diria que, o sistema de ensino, tem por obrigação e dever ter educação para a proteção civil contínua. Se for uma palestrazinha por ano, é tudo muito bonito, mas isso não atinge o objetivo que é a mudança de comportamento. Portanto, nós temos um problema sério em Portugal. Por exemplo, as pessoas não sabem o código e não sabem atravessar passadeiras. E tem um preconceito, há um preconceito na sociedade que a passadeira é do pião. E se lerem o artigo 101º do Código da Estrada, está lá escrito, preto no branco, que não pode atravessar a passadeira sem se certificar que... ora bem, este ponto é um ponto muito importante. Nós não podemos deixar só os indivíduos que têm carta é que sabem isto. Temos que garantir que na escola, mas não é uma vez, é uma, duas, três, para garantir esse comportamento. Portanto, no sistema escolar, enquanto a educação para a proteção civil não for contínua, periódica, no sentido de garantir comportamentos e contribuir para uma regulação social, os objetivos ficam muito aquém daquilo que são o desejável e podem se transformar em mais uma organização como a Junta Autónoma de Estradas que não consegue, diminuem os acidentes, mas não consegue, como perigo, nenhuma normativa europeia sobre objetivos de diminuição de acidentes. Não consegue nenhuma. Mesmo diminuindo. E, portanto, e porquê que não consegue? Porque efetivamente não consegue mudar os comportamentos. E porquê que não os consegue mudar? Porque não tem estratégias educativas que sejam não pontuais, mas contínuas, de fim, porque estas coisas, quando a gente aplica uma estratégia, tem que depois fazer validações. E ver. Se não é só deitar dinheiro para fazer panfletos. Não, não, não. Fizemos a estratégia. Depois nós temos aqui outro problema, que é mais complicado, que é, na nossa sociedade não está estabelecido, em Portugal isto não está estabelecido. Há outras sociedades que estão estabelecidas, que quando temos problemas destes, nós definimos uma coisa que vale a pena, que são os critérios de aceitabilidade. Por exemplo, Hong Kong tem um sítio que chove muito, tem muitos deslizamentos. Mas eles têm critérios de aceitabilidade, dizem: 'nós aceitamos que morram 5 pessoas por ano, isso é aceitável, daqui para a frente não é aceitável'. Qualquer estratégia de dinheiro que é investido na prevenção dos deslizamentos tem de meter esses eventos todos dentro do aceitável. Ou seja, nós vamos ter 1 milhão, mas o resultado tem esta linha que está aqui

em cima da área aceitável, tem que vir para baixo. Quando não temos critérios de aceitabilidade definidos, normalmente estas campanhas não têm objetivos concretos. É diminuir, mas diminuiu como? Um? É diminuir, mas isso não é diminuir. Nós temos que ter critérios. Portanto, qual é o nosso problema aqui? Para atingirmos, e isso chama a atenção porque pode ser (pausa)... para atingirmos estes objetivos, temos que também definir critérios de avaliação, atingimos ou não atingimos. Trabalhamos nas escolas com as crianças, de todos os anos tem de haver critérios de avaliação. Não é exames, não é! É avaliar efetivamente se o objetivo foi atingido. Porque se for só dar 30 não sei quantos e depois logo se vê, nós não conseguimos. Ou seja, temos de ter *feedback* dos recursos que investimos nisto e saber exatamente se falhamos ou se não falhamos. Porque se não fizermos isto, nunca mudamos de estratégia e nunca atingimos o objetivo. Está claro? Eu diria assim, educação contínua, comportamento, regulação social. Estes três fatores são cruciais. Este trabalho deve ser feito também nas comunidades. Porque as comunidades nós fazíamos lá em cima, (...), que são os últimos. Porque é que o fazíamos lá? Porque era uma comunidade muito afetada. E, portanto, nós tínhamos (pausa)... eles (pausa)... para já, já tinham deles alguma... já não estavam no zero, por necessidade, por medo, por muitos incêndios. Mas de qualquer das maneiras, o que nós temos de garantir é que quando o vizinho chegar ali e começar a fazer uma queimada, venha outro vizinho e diga-lhe 'chefe, não pode fazer isso'. Não telefona para a polícia. Vá lá e diga-lhe 'chefe, você não pode fazer isso'. E, portanto, isso garante que ali há um equilíbrio na sociedade que garante, por sua vez, os comportamentos adequados. Agora vamos às perguntas.

Investigador: E esse regulamento social...

PAI1: Regulação social! Eu, na realidade, chamo-lhe controlo social, mas os psicólogos não gostam. Porque é muito controlo. Mas, na realidade, é um controlo social. Mas a regulação também se autoriza. É um termo da área da Psicologia.

Investigador: Estaremos a andar ali à volta da cultura de segurança?

PAI1: Ehmm (pausa)... vamos lá ver. No que eu expliquei, a gente pode dizer que é cultura de segurança. Mas todos esses termos têm de ser da comunidade, se forem individuais, não é garantido que isso seja assim. Portanto, aqui, o ponto fulcral é que a comunidade se autorregule e não aceite comportamentos inadequados. E para atingir isto não é fácil. Porque tem a ver com a nossa cultura, com a nossa maneira. Portanto, pode ser, pode se chamar uma cultura de segurança. Ou seja, as pessoas serem educadas. Mas podemos ter perceção de risco, cultura de segurança, ou o que quiserem, se isso não reverter em comportamentos (pausa)...

Investigador: Então, da sua opinião, neste momento, de uma forma lata, andamos mais na sensibilização do que propriamente a trabalhar comportamentos.

PAI1: Não andamos nos comportamentos, seguramente. Andamos na sensibilização. Só que a sensibilização (pausa)... se ela não tiver (pausa)... Isto não é assim, espero eu. Se a sensibilização (pausa)... se nós, agora, fizéssemos um teste, sensibilizamos e depois formos ver o comportamento das pessoas e chegarmos à conclusão de que o comportamento é o mesmo, a sensibilização é, como dizia o outro, pouquinho. Portanto, todas as estratégias que nós tivermos, chamemos nós o que quiser, têm que, no final, ter comportamentos adequados. Se não, não é adequada, não é? Porque o que é que me adianta a mim saber e ter a noção exata... 'Epá, 130 é muito, 140 é muito'. Uma pessoa vai para (pausa)... eu ando na via rápida de mota, ando devagar porque ela também não dá muito, ando 80, cumpro as regras, porque a mota não dá mais. Mas passam por mim como aviões. Todas aquelas pessoas que passam por mim como aviões têm a perceção... E lhes foi dito 500 mil vezes. Bem, todos os dias os reportes da polícia dizem que morreram isto e morreram daquilo, mas como isso só acontece aos outros... Ou seja, não temos, no caso, neste caso concreto, uma estratégia de 60 anos de junta autónoma de estradas e demais não sei o quê, que diminui os acidentes de viação. Porque o problema, por exemplo, dos acidentes de viação, o problema dos acidentes de viação não é, e dito frio, não é os mortos. Os mortos estão...! É o prejuízo, o prejuízo anual de um acidente de viação, os prejuízos anuais de um acidente de viação, há uma tese sobre isso, é uma (pausa)... Não vou dizer asneiras, posso googlear aqui. É astronómico. Quando há um acidente de viação, vem o bombeiro, vem a polícia, os advogados, a companhia de seguros, somando isto tudo, dá uma (pausa)... E, portanto, a questão aqui é outra vez a mesma, a gente tem que dar tanto para vir estes prejuízos para aqui. Se a gente dá tanto e continua na mesma, dá tanto e continua na mesma, não há melhoria, vamos andar toda a vida a dar tanto. Porque se a gente dá tanto e há uma avaliação e a gente não atingiu o objetivo, temos de mudar de estratégia, porque a estratégia não está boa. Portanto, aqui é a mesma coisa. Eu vejo (pausa)... enfim, fiz muitas entrevistas aos meus alunos, depois do 20 de fevereiro, eles foram afetados, estavam na rua, tomaram decisões, esquerda, direita, subir, nenhuma delas foi... pensada. Foram tudo decisões (pausa)... portanto, e o que é que isto quer dizer? Que eles não sabem qual é a atitude para tomar. Portanto (pausa)... qual é a minha batalha? Normalmente, as conversas, é perceção, é semana disto, é proteção civil e depois pumba, e depois há para o ano. E isto não garante (pausa)... Isto garante que as pessoas possam estar (pausa)... elas sabem todos que se tiver um sismo

devem se meter na carteira. Mas eu duvido que se metam. Eu, quando tenho (pausa)...quando estou a dar aulas, se nós tivermos um sismo, mais de metade dos alunos vai morrer na porta, e todos eles sabem que têm de se meter no meio da carteira. O que quer isto dizer? Aquilo que eles sabem, não se converte em comportamento. E, portanto, quando nós vemos os japoneses, que são rígidos na regulação social, a regulação social no Japão é séria, mesmo muito séria, e, portanto, porquê é que funciona? Porque tu sabes que não é polícia, não. Não é polícia. É o vizinho que te vai dizer que isso não é aceitável e não é admissível. Portanto (pausa)... repetindo outra vez, no ponto daquilo que deve ser um ensino na escola, deve ser contínuo. Se é por projetos, se é um (pausa)... dentro de uma disciplina, as estratégias podem ser várias. Mas que tem de ser contínuo nestas questões de sobrevivência, porque isto são coisas muito sérias, tem de ser contínuo. Porque se for descontinuado (pausa)... ainda por cima, quando nós falamos de juvenzinhos que têm hoje um telemóvel na mão, tanta coisa para fazer e para diversificar, não fica lá nada. O nosso trabalho com as crianças é em projetos, eles gostam, eles fazem projetos. Nós nem interrompemos com a pandemia. Já não era eu, eram os colegas. Nós tivemos um projeto agora com a participação cidadã na proteção civil (pausa)... e assim, uma coisa europeu e foram envolvidos nesse projeto os colegas, no nosso projeto aqui, que trabalharam nesses projetos e também trouxemos para o projeto estas questões da educação, ali um bocado já construindo novas ferramentas para atingir objetivos (pausa)... sei lá, por exemplo, não que seja importante, mas dentro daquilo que era o nosso objetivo de trabalhar e dos processos, nós não abordávamos só a questão da proteção civil, abordávamos a cultura. Ou seja, eles tinham que, por exemplo, em atividades de proteção civil, aprender a dançar as danças tradicionais (...) ou tinham que fazer jogos tradicionais (...). A gente aqui aproveitou para meter as duas coisas e para trazer aos jovens aquilo que é a cultura deles. Dois objetivos, não há problema nenhum...

Investigador: Mas esse projeto que o professor está a falar, em que âmbito?

PAII: O projeto já terminou (pausa)... era uma plataforma (pausa)... então, basicamente, os cidadãos hoje têm capacidades de recolher informação, fotografias, de eventos, do que seja e essa informação não é canalizada a palavra nenhuma. Quando eu era vereador, a maneira mais rápida de eu obter a informação não era o rádio que eu tinha da proteção civil. *Facebook*. Qualquer coisa aconteceu, o pessoal filmava. *Facebook*, ocorrências madeiras. Era ali onde eu sabia as coisas que aconteciam com mais rapidez. Algumas coisas, até aproveito pela investigação, porque as pessoas (pausa)... ocorreu um sismo e as pessoas... ' (...) não sentiu, pa, pa, pa, pa'. Isso são inquéritos que a gente faz e põe ali.

E, portanto, o que é que acontece? Muitas vezes ocorrem eventos, por exemplo, esta informação cidadã, seja voluntária ou não, depois há métodos, é uma informação que deve ser encaminhada para plataformas, para depois que vão desaguar na proteção civil. A proteção civil não tem a capacidade de ter essa informação. Portanto, muitas vezes é o único (pausa)... vou dar um exemplo, sempre que há grandes desastres, nós temos uma agência europeia, que faz imediatamente cartografia do que aconteceu e manda para as zonas afetadas, para eles poderem trabalhar e ver o que é que aconteceu. Aqui há 4 ou 5 anos houve uma explosão num porto do Líbano, num armazém de (pausa)... e, normalmente, quando há, por exemplo, 20 de fevereiro, eles podem tirar as cartografias para o satélite, só que sai tudo de nuvens, têm que esperar dois ou três dias para eles mandarem isso, que é para a fase da recuperação. Então, eles têm sempre esses dois dias. Então, o que é que eles resolveram fazer? Ir à net, ao *Face*, ao *X* ou ao *Twitter*, e apanhar toda a informação. Havia um filme célebre que até era um casamento e depois a explosão. E eles pegaram nessa informação toda, em dois dias, e modularam a explosão pelas fotografias das pessoas. A hora das fotografias, a hora que elas foram tiradas, o que mostravam, eles conseguiram modular a explosão, perceber as ondas, atingiram, como e tal. Portanto, hoje a informação que há sobre, neste caso, sobre eventos de proteção civil (pausa)... porque isto depois, há dois tipos. Há o cidadão que fornece a informação através de uma *app*, há o cidadão que não fornece a informação, mas o mete no *Facebook*, portanto, é passivo. Depois há os grupos, nas escolas, por exemplo, que trabalham neste sistema, ou seja, chama-se *Citizen Science*. Também tem métodos participativos. Agora tenho um projeto através deles. E, basicamente, o que é? É a gente treinar a comunidade para todos os dias ir tirar uma fotografia lá ao sítio que é perigoso, em vez de ir os técnicos, eles passam lá com o telemóvel, depois, lá tem um sitinho para meter o telemóvel para tirar a fotografia direitinho, trupa e manda, e nós temos um montão de informação que é retirada de borla sem deslocações nenhuma. Portanto, basicamente, é envolver a comunidade na avaliação dos processos que estão a ocorrer. Mais uma vez, para quê? Para que as pessoas tenham noção e, elas tendo noção, terão comportamentos adequados. Isto são ferramentas que se utilizam. Nós, aqui, só estamos a falar da educação. Mas há outro tipo de métodos participativos, por exemplo, eu, quando trabalho em Timor-Leste, que é uma cultura muito diferente da nossa, eu, quando vou lá para os sítios, muitas vezes não conheço aquilo de lado nenhum, não sei o que aconteceu, e sento-me lá com a comunidade e eles fazem-me um mapa de risco, 'ah, em 1900 e tal, passou aqui', 'ah, em 1900, foi aqui'. E nós fazemos o mapa com eles, portanto, são métodos

participativos. E depois, quando a gente estabelece relações com eles, aquilo continua. Estamos a trabalhar no projeto e o interessante disto é que as pessoas depois atingem níveis de conhecimento muito altos. A gente pode dizer assim, a partir de agora, vocês aqui neste sítio e neste sítio, periodicamente, vão fazer observações. E depois, o interessante disto é que as pessoas fazem observações, percebem para que é que elas são, onde é que a gente as utiliza, e há um maior envolvimento na comunidade, na receção dos seus problemas e depois voltamos ali à regulação social, é mais fácil, mas pronto, estes métodos nem em todos os sítios poderão ser (pausa)... Isto pode ser feito nas escolas, também se houver grupos de ciências, mas a responsabilidade, do meu ponto de vista, do Estado, nas questões de proteção civil, que são (pausa)... sérias, na mesma parte do território português, seja no verão, seja no inverno, só serão atingidas quando houver objetivos de mudanças de comportamento. Enquanto for só as pessoas, as pessoas, não há nenhuma garantia.

Investigador: Isso parte então, não só da política de proteção civil, mas, por exemplo, de uma política de educação.

PAI1: Só estou a falar aqui da política de educação. A política de proteção civil passa, sobretudo, para trabalhar com as comunidades. Estes projetos foram feitos pela proteção civil municipal e foram para trabalhar com a comunidade e com as escolas. Essa é a responsabilidade da proteção civil. Mas a proteção civil tem uma parte que é de prevenção, de mitigação, portanto, é sempre aquele que se dedica à formação das pessoas, mas a escola tem que ter aqui um papel, porque a escola é a garantia que as coisas se passam assim. Até porque na proteção civil há uma coisa que é a rotação política, muitas leva a levar que estes projetos não tenham uma vida muito grande, por razões várias.

Investigador: Ou seja...

PAI1: A escola tem de estar ao lado disso, tem que garantir que isso...

Investigador: A comunidade e a escola!

PAI1: Certo! Mas a escola só trabalha com a (pausa)... a escola, diretamente, só trabalha com as crianças e, indiretamente, trabalha com a comunidade. Porque as crianças levam as coisas para casa, isso não há nenhuma dúvida.

Investigador: E não era importante, então, aqui, uma articulação formal, ou pelo menos essa intenção de não só preparar ou educar a criança, para ela ser o transmissor, mas haver aqui, realmente, uma conexão direta entre a escola e a comunidade, no sentido de facilitar essa transição, ou até colaborar.

PAI1: As questões (pausa)... A escola não pode ir para a comunidade, não vai para a comunidade, não é? Quem vai para a comunidade, normalmente, são os assistentes sociais. Os assistentes sociais não são os únicos que trabalham na comunidade.

Investigador: Mas quando diz que não vão, é porque...

PAI1: Não é o objetivo.

Investigador: Mas podem ir, ou poderiam.

PAI1: Poderiam, mas não é o objetivo da escola. Porque a escola é trabalhar...

Investigador: É dentro dos muros.

PAI1: É dentro dos muros, é para isso que são pagos, é para...

Investigador: Ou seja, aqui, a tal educação formal, estamos a ver muito dentro da escola e não propriamente...

PAI1: A escola, a escola em proteção civil, pode trabalhar extramuros. Aliás, deveria trabalhar. Mas isso é outra área de conhecimento. Epá, a nossa escola é uma escola formal entre muros, mas nem todo mundo é assim. Eu estou agora a dar aulas a futuras professoras de ensino secundário, de ensino básico, e ensino uma coisa que é o *outdoor learning environment*. Se vocês estão a falar de geologia, não é com desenhos no quadro, vamos ali ao muro ao lado e mostramos umas rochinhas e umas plantinhas. Mas qual é o problema? O problema é que o nosso sistema *outdoor* não funciona, não existe. Nós não temos essa metodologia. Nós conseguimos ter um sistema *indoor*, que de vez em quando sai. Vamos lá ver. Isto era outra conversa, mas também é importante aqui, talvez (pausa)... os meus estudantes universitários fizeram o percurso escolar todo, sem nunca terem feito uma saída de campo ao mar. Portanto, terem estudado no (...), ou em (...), é uma coisa... Se não foram os pais que os levaram, nunca foram ao mar. Portanto, estamos numa ilha em que o acesso ao mar é a 200 metros, estamos numa ilha em que o acesso ao mar é 1km ou 2, à montanha e à Laurissilva, nunca fizeram uma saída. A maior parte deles a saída, eu vejo pela minha filha, foi o Carnaval, a Festa da Flora e mais nada. Mas isto é o nosso problema, do método de ensino que temos. Que é assim, tem a ver não só com o método e com os pais também. Os pais não aceitam. Portanto, temos aqui um problema desses. Podem as escolas trabalhar na comunidade? Claro que podem. Dentro do grupo, as crianças vão para a comunidade trabalhar. Isto não é por aí. Mas pronto, não é um trabalho comunitário como nós fazíamos. Chegar ali e trabalhar, até pode ser. Mas é um trabalho mais, sei lá (pausa)... fazer simulacros. Chegámos a fazer simulacros. Na realidade, o trabalho não foi só isto que eu disse (pausa)... O (...) tem um edifício, tem salas neste momento.

Investigador: Estive lá hoje!

PAI1: Ai é? Tem uma sala lá para fazer (pausa)... tem material. Depois, porquê é que o trabalho precisa ser contínuo? Porque o trabalho com a comunidade não é uma coisa assim. É assim, assim, baixos e altos. As pessoas chateiam-se, querem isto. Depois já estão bem dispostas. Eu fui fazer lá a primeira (pausa)... Eu ia sempre, era o vereador, mas ia sempre. Portanto, aliás, não ia só lá (pausa)... nós trabalhávamos numa comunidade em (...), que era a mesma coisa. No primeiro dia que eu fui lá, fui insultado por tudo e mais alguma coisa. Ah, os políticos, o carago... E eu já sabia como é que era, deixei-me ouvir. Passados seis meses, fizemos o término, fizeram uma festa, bolo, aquele, aquilo... Estes trabalhos depois têm muitas outras consequências. Por exemplo, trabalho comunitário e proteção civil. Quem é que começa a ordenar aquilo? Os homens. Quem é que acaba? As mulheres. As mulheres são os líderes na comunidade e nestas questões, no nosso caso foi claro, eram elas que controlavam os (pausa)... Quando a gente fez os simulacros, eram as mulheres que assumiram as regras da coisa. Portanto, todas estas dinâmicas depois têm que ser aproveitadas para atingir objetivos. Mas... não é atingir objetivos de perceção do risco, não é atingir objetivos (pausa)... Ah pá, não é mau, mas é pouquinho. É pouquinho. Portanto, fazer uma palestra todos os anos é pouquinho. O Estado tem que assumir estas coisas. Os currículos e tudo isto.

Investigador: Ou seja, é necessária uma política de educação e proteção civil.

PAI1: É necessária uma estratégia de proteção civil que tenha incluída nessa estratégia uma política de educação formal.

Investigador: Formal?

PAI1: Formal, e outra vez a mesma coisa. Objetivo, contínuo. O que é que quer dizer contínuo? Quer dizer, uma vez por mês, todos os meses. Até pode ser uma vez todos os meses. Todos os anos. Entraste na escola, saíste da escola, vives num território com as limitações, tu tens que sair dali um especialista, um cidadão especialista, saber tratar disso. Eu estive há muitos anos, uns amigos comigo a trabalhar numa escola durante um ano, saíram daqui especialistas. Todos dedicavam-se até a fazer coisas feias, iam lá fazer palestras na escola, eles faziam perguntas todas a meter o ferrão, mas eles percebiam da coisa. Portanto, o que é que isto quer dizer? Quer dizer que (pausa)... pode-se fazer sem um programa de Estado? Pode-se, a nível regional, pode-se. Pode-se fazer sem ser a nível regional? Pode. Há escolas que têm essa independência para o fazer. Portanto, não tem de ser. Mas a última responsabilidade tem de ser do Estado. E o Estado tem de perceber que estas questões, hoje, são fundamentais. Não pelos mortos, porque hoje, felizmente,

morrem menos pessoas, mas por prejuízos absolutamente exacerbados. Portugal tem incêndios todos os anos, devastadores. E anda sempre a correr atrás dos prejuízos. Tem medos? Tem. Continuam a ser inaceitáveis? Continuam. Porquê? Porque perdemos milhões de pessoas, aquelas coisas (...), não é aceitável nada daquilo. Aqui, o interessante era ver (pausa)... não é nada de extraordinário propor estas coisas, só que eu assento aqui a questão, nós temos que, no fim, garantir resultados, mais do que... lá, lá, lá, temos que garantir quais são os objetivos, temos que ter indicadores de avaliação e chegar ao fim e dizer que esta estratégia não é boa. Por exemplo, nós fizemos dois trabalhos com as comunidades. Uma comunidade (...), rural, (...) urbana. Completamente diferente. No (...), eles têm sentido de comunidade, conhecem o lugar de viver lá. Na comunidade urbana, eles nem sabem. Vieram de outro sítio. Nem sabem se tem um rio por baixo ou água por lá. Portanto, aqui trabalham metodologias diferentes, para sítios diferentes. Trabalhar na escola, numa comunidade rural. A perceção na serra (...), a perceção da natureza é completamente diferente do que na cidade (...). Têm que ser os dois trabalhados. Mas a perceção de risco deles (pausa)... Não morrerá lá ninguém, no 20 de fevereiro, foi lá o sítio mais violento, mas não morreu lá ninguém. Porque na cultura deles, são de lá, sabem, o avô disse que ali não, “não vais para acolá”. No ambiente urbano, as pessoas não conhecem o meio exterior. Portanto, isto aqui, depois começam a haver adaptações, mas isso é o menos. O objetivo é mudar o comportamento das pessoas. Enquanto não se mudar o comportamento, vamos ter os problemas dos acidentes, os problemas dos incêndios, sistematicamente. Podemos comprar, fazer melhores estradas, ter melhores carros, vamos ter os mesmos acidentes. Podemos comprar mais helicópteros, mais o que é que seja, vamos ter incêndios. Porque só uma pequena parte dos incêndios é que é a gente tresloucada, o resto, a esmagadora maioria, são estas questões. Portanto, aqui (pausa)... ah, não, esta Páscoa morreu menos uma pessoa que ano passado, ah, fixe. Quantas morreram? 40, 70, 100 (pausa)... ah pá, vão-se lixar.

Investigador: Da sua perceção, os estudantes que chegam à Universidade, sobretudo aqueles que vêm da escolaridade obrigatória, os mais juvenzinhos, mas também os mais velhos (pausa)... O que é que (pausa)... quando olha para eles, o que é que lhe vem à cabeça? Qual é a sua prestação?

PAI1: Eles têm conhecimento simples, têm aquele conhecimento simples do 7º ano, de saber que tem que se meter debaixo da cadeira, se eu perguntar, mas eles sabem isso. Se houver um sismo, eu tenho a certeza que eles não o fazem se houver um sismo.

Investigador: Ou seja, essa tal cultura, ou esse tal comportamento, não é efetivo?

PAI1: Não é garantido! Nós fizemos trabalhos, até, engraçados. A colega ali fez uns trabalhos com os psicólogos. Tinha resultados que eram um bocado chatos. As pessoas com maior instrução tinham uns comportamentos menos adequados. Ou seja, deixavam, diziam (pausa)... têm alguma coisa em casa, têm uma (pausa)... Como é que se chama? Uma mala de medicamentos para o caso. Nada. As pessoas com maior instrução são as que tinham menos (pausa). Portanto, eles têm (pausa)... Os que vêm para a Proteção Civil sabem estas coisas básicas que aprendem. Se eu lhes perguntar, sabem. Se ocorrer algum sismo quando a gente estiver nas salas, não vai ninguém para debaixo da mesa. Não vai toda a gente fugir. Ou seja, numa situação de *stress*, numa situação de *stress*, estes comportamentos têm que estar bem enraizados. Porque são as pessoas (pausa)...

Investigador: Aqui, um simulacro, por exemplo, uma simulação, faz sentido.

PAI1: Sim, o simulacro é uma aplicação, é uma saída de campo, é a aplicação dos conhecimentos. Os simulacros fazem (pausa)... Todas essas questões de segurança fazem sentido. Então, as pessoas andam aqui neste edifício, estão aqui, a partir de determinado momento, grande parte da sua vida diária, e têm que saber (pausa)... Se acontecer alguma coisa, as pessoas atropelam-se, passam por cima uma das outras e acabou. Não é? Porquê? Porque é uma situação de *stress*, ou seja, o sismo induz muito medo, faz barulho e abana e a gente tem uma sensação de não controlo. E não (pausa)... Os medos hoje têm (pausa)... um conjunto de valores muito complicado. Vou dar um exemplo. Para se perceber o que é. Eu tenho miúdos, assim, meios (pausa)... mais (pausa)... reguilas. Acabaram de sair da escola agora. Vieram para aqui. Não se percebe porque é que eles vieram para aqui. “Então, e tal, o que é que tu fazes?”, “Ah, eu vendo carros”, “Compro carros”, “Mas compras carros de quê?” “Ah, de 600 a 1000 euros, depois vendo por 1.200”. “E o que é que fazes mais?”, “Ah, faço também... compro no *AliExpress* umas coisas para pôr nos carros, vendo, mais caro. Compro a 2 euros, vendo por 15, e depois reclamo que o *AliExpress*, que não recebi o dinheiro, eles mandam-me o dinheiro para trás”. “E isso chama-se o quê? Roubar”. “Então, mas... é um negócio”. Nós temos que ter estas coisas (pausa)... tem que também ter aqui uma adaptação à realidade e nós não podemos esconder essa realidade. Mas dizer que os meus alunos, se forem sujeitos a qualquer evento que tomam (pausa)... que vão ter reações pré-pensadas, pré-determinadas, não pode.

Investigador: Nem para si, nem para os outros!

PAI1: Não. Mas eles não têm (pausa)... Não há que (pausa)... acho que isso é uma coisa que se pode fazer, é uma avaliação, não é? Isso é, têm alguns conhecimentos dos sismos,

mas a maior parte das coisas não. E acham uma chatice se houver uma restrição, não é? Nós hoje temos um problema que é os cidadãos estrangeiros. Nós temos hoje uma coisa, uma definição que é os locais instagramáveis. Venham à Madeira porque tem sítios instagramáveis. E se formos ver as fotografias, vamos ver sempre que há agitação marítima grave. Tens lá os instagramáveis todos a meter o nariz e alguns já morreram. Um ali que já morreu. Portanto, esta competição hoje é com isto. Com esta ânsia de ter aqui qualquer coisa para ter *likes* e não sei o quê. O que é que isto quer dizer? Que muitas vezes estes comportamentos têm de estar bem enraizados para não...

Investigador: Não caírem na caçada.

PAI1: Para conseguirem controlar as próprias coisas (pausa)... As pessoas (pausa)... E depois, como não há regulação social, também não há ninguém para dizer “Vocês têm de se pôr a andar daqui para fora porque vocês estão a arriscar não é só a vossa vida, é dos bombeiros que vos vêm a tirar”. Quando as pessoas se sentirem à vontade para chegar lá e dizer “Não podes fazer isto” e não vir do outro lado uma agressão qualquer ou verbal. Temos algumas coisas em que nós conseguimos fazer isso. Mas temos muita coisa que não conseguimos fazer. E, portanto, isto só há uma maneira de educação estruturada e mais do que ser educação estruturada, programas feitos de maneira que garantam a efetiva mudança. Se não mudarem (pausa)...

Investigador: Pelo que o que professor partilhou aqui, o que é feito na tal escolaridade obrigatória ou tal de pensar no perfil do estudante no final da escolaridade obrigatória, não é suficiente?

PAI1: Não, hoje não é suficiente porque nós (pausa)... Não é suficiente porque as pessoas não sabem passar as passadeiras. Se fosse suficiente, nós não tínhamos as pessoas a correr para cima da passadeira com telemóvel e nem olham para os carros. Porque o preconceito que está induzido é que a passadeira é território de peões. Portanto, grande parte dos atropelamentos que nós tivemos, se for ver as notícias, são em cima das passadeiras, por mau uso do peão (pausa)... mau uso de todos e também dos carros. Mas seguramente do peão. Porque não sabem utilizar. Se eu perguntar (pausa)... Eu ainda outro dia, só para pôr aqui um bocadinho de pimenta nisto (pausa)... dou isto nas minhas aulas. O que estou aqui a falar dou nas minhas aulas. E (pausa)... disse (pausa)... Quando a gente fala destas coisas, eles vão para o meu telemóvel, o artigo 101 do Código da Estrada. Está lá escrito que não pode ir. “Mas porquê que não é bem assim?”, “Porque eu perguntei ao meu pai que é advogado e ele disse-me que não é bem assim”. Pronto. Não é bem assim. Não, a gente arranja aqui o esquema. Não, nós temos que ter resultados. Nós não podemos

(pausa)... esperar que um processo educativo, daqui a dois anos, está tudo mudado. Mas se daqui a vinte anos estivermos tudo mudado, como foi a lei do fumo, é uma grande vitória. Pronto. É uma grande vitória. Porque (pausa)... Porque é uma questão estratégica. Porque é uma questão (pausa)... De grandes prejuízos económicos., sobretudo. Há mortos, mas há grandes prejuízos económicos. Nós somos um país pobre. Portanto, o dinheiro não pode ser... Portanto, a prevenção fica mais barata que o remediar depois dos acontecimentos. Isso é um dado científico. Agora, a prevenção tem de ser feita, uma prevenção avaliada, com resultados claros para atingir, que tem de ser modificada a causa desses fatores (pausa)... os fatores, aqui, são fatores comportamentais. Portanto, quando a gente pergunta a um cientista, a um engenheiro... aliás, teve um que disse isso. Outro dia, na televisão. E disse muito bem. Há um geógrafo que trabalha em ciência e diz, não, isso é um problema comportamental. Isso são problemas comportamentais. Portanto, são problemas comportamentais, a estratégia ou é de mudança de comportamento, ou, então, vai ser pouquinho.

Investigador: Ou seja, neste momento, olhando aqui para a Região, não há estratégia, teoricamente, ou se há (pausa)...

PAII: O problema aqui é que eu cheguei a esta conclusão depois de dezenas de anos de trabalho, e de perceber que o ordenamento de território não funciona. Eu faço cartas de risco para o ordenamento de território e depois chego aqui e está tudo a construir no mesmo sítio. Ou seja, cansei, não é? E, portanto, comecei a perceber que o meu objetivo não podia ser só as pessoas perceberem, é mudar o meu comportamento. Mudar o meu comportamento é faço a minha casa, ou restaurante (...) encostado lá ao coiso, vem uma derrocada, mata a cozinheira, e ir para a televisão para dizer que a culpa não é dele, é do governo regional. Qual é a lata? Ó camarada (pausa)... camarada assume a responsabilidade. Portanto, neste estado de coisas, nós não temos (pausa)... Ou seja, vamos lá ver, o meu problema é sempre onde eu acho que nós devíamos estar. Nós temos hoje uma escolaridade obrigatória muito grande. Somos um país europeu. Onde é que estamos neste tipo de coisas? Não estamos. Como é que a gente vê que não estamos? Vê o Telejornal todo o verão e todos os invernos. E, portanto, percebe que não estamos. Qual é a razão porque não estamos? Porque a metodologia não é aplicada, ou se é aplicada, é aplicada mal. Pronto, portanto, nós não vamos mudar. Vai chover outra vez. Vai haver outro 20 de fevereiro. Pode ser muito pior. Este até não correu mal. Ou temos uma estratégia. Vamos lá. Só para percebermos o que é isto. Um dos problemas no 20 de fevereiro foi que as escolas puseram as crianças na rua. As escolas puseram as crianças

na rua. Não foram todas, mas foram algumas das maiores. Os pais foram buscar as crianças, uns engarrafamentos, puseram-se em risco e entupiram a cidade. A escola tem uma responsabilidade que deve saber que é na escola onde eles estão seguros. Não tiram ninguém dali. Deixam estar aí até acabar o problema. Podem não ter... agora pô-los na rua é que não. Tivemos muitos casos desses. Ou seja, as próprias instituições (pausa)...

Investigador: Não sabem o que fazer. Ou seja, temos uma prática que não é propriamente baseada na evidência. Não há investigação por trás ou por base a fornecer (pausa)...

PAII: Não, não é por isso. Eu acho que temos uma prática que tem os objetivos errados. Que não percebe que os objetivos são estratégicos. Têm que ser comportamentais. Porque quando se diz comportamento... “Ah, isso vai demorar três gerações”. Não vai, não. “Como é que não vai?” Olha, o cigarro... Nós íamos ao supermercado há dez anos e trazíamos dez sacos de plástico. Hoje ninguém traz sacos de plástico. É para pagar, ninguém traz. Sempre que havia um vendaval, era só sacos de plástico pelo ar. Hoje os sacos de plástico acabaram. Estas estratégias funcionaram. Portanto, “ah, não tenho lixo, não sei o que”... mentira. São de borla. Portanto, há coisas que funcionam. Podem ser poucas, mas funcionam drasticamente. Portanto, aqui a escolha da metodologia e dos objetivos tem que ser bem definida. Se isso não for, não se chega lá. É sempre o nosso problema. Nós normalmente nunca definimos objetivos. Fazemos a campanha disto e daquilo, mas sem objetivos. Tipo *marketing*. “Então, mas quantos clientes você quer ter?”, “A gente depois logo se vê”. Aqui é a mesma coisa. A escola tem de se organizar do ponto de vista pedagógico algo que atinja, que tenha como objetivo mudanças de comportamento, e que os avalie, que perceba, que pegue nos comportamentos das pessoas e que avalie, da primeira classe e na décima. E qual é o resultado disto? E chegar a avaliar, não é por inquérito, é pôr as pessoas na rua, avaliar, ver, conseguir perceber. Se não for assim, é dinheiro que é gasto, e que até hoje, não posso dizer que tenha tido grandes vitórias. Continuamos com o mesmo número de incêndios. Portanto, aqui a questão é mesmo essa, a metodologia adequada, com os fins adequados, e uma avaliação adequada. Não atingimos, mudamos de estratégia. Podemos viajar. Não atingimos, mudamos. Trabalho para 20 anos, claro. Para daqui a 20 anos termos uma camada de pessoas que (pausa)... estamos nós a melhorar. Não estamos. Eu não tenho a certeza que estejamos a melhorar. Não tenho esse indicador. Tenho indicador que as pessoas provavelmente têm mais aulas hoje do que tinham há 30 anos, sim, está bem. Mas eu não tenho dados sobre que as pessoas tenham (pausa)... sobre o 20 de fevereiro analisado, foi tudo questões comportamentais. Arriscaram a mais, puseram-se onde não deviam. Muito poucos casos

foram apanhados sem poderem fazer nada. Portanto, aqui é o desenho de uma estrutura curricular. Pode ser (pausa)... ter aí outros parceiros de proteção civil. Tranquilo. Tem que ser uma estrutura curricular que garanta que efetivamente há uma (pausa)... Como é? Depois a gente pode ter mais abordagens. Não me lembro desses comportamentos. Se hoje vão continuar a fazer barulho porque o presidente da Câmara fechou a estrada, “Como é que isto é possível? Já não vou votar em si?”, “Eu acho que isto está perigoso, vai cair pedras”. “Ah não, cá nada, isso não vai acontecer comigo, acontece aos outros”. Não há maneira de nenhuma. Tenho mais cinco minutos.

Investigador: Professor, agradeço. Alguma dúvida?

PAI1: Não.

Investigador: Agradeço-lhe muito. Vou só, então, desligar isto aqui.

Transcrição da entrevista à PAI2 (14-03-2024 – 58m 07s)

- Género: Feminino;
- Idade: 50 anos;
- Habilitações académicas: Doutorada em Educação (Currículo);
- Emprego: Professora Universitária;
- Tempo de serviço: 23 anos;
- Anos em exercício no cargo: 5 anos (2014-2019 – 8ª legislatura do PE);
- Área onde reside: No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano);
- Formação sobre PC: Não.

Investigador: Pronto, professora, então, como estávamos a conversar há pouco, da sua perspetiva, até numa abordagem macro e micro, qual a sua opinião, como é que estamos no que diz respeito à educação para a proteção civil?

PAI2: Quer dizer, primeiro era (pausa)... gostava de clarificar que eu não sou especialista na área da proteção civil, nem na educação para a proteção civil. Portanto, a minha especialidade é a educação, particularmente na área do currículo, e percebermos como é que outras áreas podem comunicar com essa área, particularmente a educação formal, mas interesse particularmente pela educação não formal. Que não é a mesma coisa que dizer currículo informal, são coisas diferentes. Até que não existe currículo informal, o que existe é o currículo não formal, que compõe o currículo formal. A minha preocupação com a proteção civil já vem há muitos anos, eu penso que toda a gente que vive numa

zona de risco, de grande risco, particularmente com os aluviões, como é o caso (...), tem sempre essas preocupações, e eu sabia o que toda a gente sabia, do que é a proteção civil, que achávamos que era a proteção civil, que incendia, essencialmente, nos simulacros que fazíamos nas escolas, porque eu também já fui professora de ensino secundário. Portanto, isso era o que eu conhecia da proteção civil. Mas obviamente que tínhamos toda a consciência que faltava muito mais para ser feito no âmbito da proteção civil, e que as simulações, por si só, ajudam bastante, mas são claramente insuficientes, tal como a questão de termos marcado a sinalética em caso de catástrofe, seja ela humana, seja ela natural, se bem que é muito difícil separar o que é humano e o que é natural, e portanto era o que nós todos sabíamos, mas tinha a consciência clara que a educação para a proteção civil era uma questão política, portanto para mim isso sempre foi muito claro, porque o próprio currículo, tal como está concebido, é ele uma questão política. E nós temos vindo a procurar, em Portugal particularmente, compreender que a educação tem que incidir em determinadas regiões do conhecimento, eu gosto de dizer de regiões, porque elas, apesar de estarem (pausa)..., parecerem isoladas, elas estão em comunicação umas com as outras. Fizemos isso para a educação para a cidadania, fizemos isso para a educação para a igualdade, para a cidadania e para aí adiante. Quando é que há grandes preocupações com essa coisa da educação para a proteção civil a nível europeu, que foi a minha experiência? Quando de facto começamos a nos aperceber que o terrorismo tinha chegado à Europa e nós não sabíamos o que fazer perante situações de terrorismo, e o terrorismo foi enquadrado na educação para a proteção civil, ou pelo menos foi enquadrado numa questão de proteção civil. E, portanto, a experiência começa por aí, a minha grande experiência na área da proteção civil. E depois nós tínhamos que fazer, provar, um novo mecanismo da proteção civil europeia, que era o *Rescue M*, onde estamos a falar de cerca, num primeiro momento, cerca de 160 mil milhões de euros que foram introduzidos para esse mecanismo. Ao fim e ao cabo, ele já existia há muito tempo. Não o *Rescue M*, mas o mecanismo de proteção civil, mas ele agora tinha um mecanismo, um braço direito, digamos assim, muito mais sólido, muito mais bem financiado do que tinha no passado. E os grupos políticos, a nível do Parlamento Europeu, têm que definir uma pessoa para ser relator, há o relator principal, depois há os relatores de cada grupo político, no meu caso eu estava a representar o grupo político dos Socialistas Democratas, e foi-me pedido como especialista em desenvolvimento regional, porque especializei-me nessa área, para dar o meu parecer, em nome do grupo político, para um novo mecanismo da proteção civil europeia, que era o *Rescue M*. E começa aí, de facto, essa percepção clara

de que havia muitas divergências sobre o que era a proteção civil, como é que ela devia funcionar a nível dos Estados-membros, porque é essa a minha experiência sobre ela que poderei falar, e como é que a podemos trazer para as regiões. O meu grupo político, obviamente, também escolheu-me a mim pelo fato de ser representante de uma região ultraperiférica, e as regiões ultraperiféricas estavam completamente de fora do mecanismo da proteção civil europeia, aliás a própria legislação nunca refere as regiões, o que referia era sempre a questão dos Estados-membros, nos Estados-membros, portanto tudo muito centralizado, tudo muito descontextualizado, porque vamos lá ver, as necessidades de uma região como Portugal, dizemos isto a nível meso, não são as mesmas no interior de Portugal, não são as mesmas no Norte, no Sul e nas Ilhas. Por exemplo, os Açores muito fustigados por termos de terra, por sismos, nós muito fustigados por aluviões. O Norte de Portugal muito fustigado pelas cheias, já o Sul pela seca. Depois vamos vendo, quando fazemos a comparação com outros Estados-membros, a tendência é também ver grandes diferenças, nomeadamente é mais provável que a proteção civil tenha que intervir em situações terroristas na Europa Central do que propriamente em Portugal, se bem que Espanha também já teve ataques terroristas que não eram nem estavam enquadrados na altura na proteção civil. O mesmo em relação às doenças transfronteiriças, também não estavam enquadradas na proteção civil, por isso mesmo é que na última revisão agora, deixem-me só ver os números para não enganar, houve um reforço de 690 milhões de euros apenas para as reservas estratégicas, aquilo a que eles chamam de emergências médicas, químicas, biológicas e radionucleares, que era uma coisa que não estava enquadrada também. Isto para dizer aqui que o que nós percebemos é que nós conseguimos salvar muito mais gente, em caso de diversas catástrofes, sejam elas, volto a insistir, de mão humana ou mão natural, se a população estiver prevenida, e mais do que prevenção, se estiver educada, e é difícil de ver onde é que começa a uma e onde começa a outra. O que é que nos pareceu na discussão de 2017, sobre o mecanismo de proteção civil, que era importante criar espaço para duas coisas, um mecanismo de proteção civil europeu e que os Estados-membros deviam transpor isso para a legislação. E o que era preciso transpor? Era preciso transpor duas secções, digamos assim, do mecanismo de proteção civil que estava muito (pausa)... era educado, falava-se muito da formação em proteção civil, mas a nível do treino, do treino de quem? Dos próprios especialistas de proteção civil, mas não era isso que se pretendia, porque essas pessoas já têm que fazer essa formação, não é? Até por questões mesmo da progressão de carreira e por aí adiante, mas independentemente disso, nós percebemos que havia duas coisas em

falta, havia claramente um divórcio entre a investigação na proteção civil e a própria proteção civil, mas quando falamos de investigação em proteção civil, estamos a falar de muita coisa, estamos a falar de investigação na área, por exemplo, da educação, educação para a proteção civil, que é aquilo que o Gregório está a fazer, faltava-nos a investigação na estratégia, inclusive de colocação de material e de investimento a nível dos Estados-membros, estamos a falar de gestão estratégica de proteção civil, faltava-nos uma ligação direta com os centros de investigação e com as universidades, e aqui há essa diferença, porque temos que distinguir entre o que é a investigação nesta área da proteção civil, tendo esses ramos todos, a educação, a estratégia, a gestão, por aí em diante, e até a política da proteção civil, o investimento, estamos a falar dos próprios fundos, o que é que deve ou não deve ser alocado à proteção civil, e nunca tivemos tanto investimento no mecanismo de proteção civil europeu, como desde a 8ª legislatura. Por exemplo, uma questão que se põe, mas que são simples, que não são tão simples, onde é que vão ficar colocados, a proteção civil europeia está sediada em Bruxelas, mas o material da proteção civil, onde é que deveria ficar alocado? E portanto, houve logo ali uma grande discussão entre os Estados-membros, e quem tinha que fazer a proposta era o Parlamento Europeu. Pensamos o seguinte, obviamente que os aviões Canadair, e foram comprados imensos os aviões Canadair, deveriam estar situados nos países onde é mais evidente que existam incêndios, que as mangas de bombeamento de água devem verificar nos países mais do Norte ou mais da Europa Central. Nós estávamos a acabar de legislar e de orientar sobre isso, o que é que acontece, um grande incêndio na Suécia, um dos maiores incêndios de sempre na Suécia, que não tinha tradição, de facto, de incêndios, e que tem uma mancha florestal gigante. E portanto, nós aí percebemos que hoje em dia não há assim tão óbvio essa distribuição e gestão do material da proteção civil, mas até isto, é um processo educativo, porque isto mostra-nos que ninguém está imune às alterações climáticas, a desastres naturais, a catástrofes, e portanto que já não é localizado, os problemas já não são sempre os mesmos. Eles começam a ser em diferentes países, que não estavam habituados, no caso, por exemplo, da Suécia, que não estava habituada a grandes incêndios, mas, por exemplo, eu lembro-me um ano passado, aqui na região (...), onde tivemos mais de 30 dias em que as noites eram tão quentes como o dia, também não é vulgar falar numa ilha que vive numa zona temperada, por o contrário do que se diz, nós ainda somos uma zona temperada. E, portanto, foi essa a grande preocupação, na altura, do debate da proteção civil, e era também percebermos o que cada um estava disponível para dar. Portanto, como é que vamos fazer, digamos assim, um organismo que garanta

gente de todo o lado, não só para receber formação em proteção civil, mas também para dar, porque somos especialistas também nessa área. Uma coisa que acontecia era que as forças, as autoridades de proteção civil das regiões ultraperiféricas, no passado estavam fora dessas equipas. Pela primeira vez, conseguimos integrá-las nas equipas de proteção civil europeia, e também fizemos uma coisa que parece a mim que era evidente que tinha que ser feito, que era trabalhar com países terceiros. Por exemplo, fomos buscar aqui ao lado Marrocos a trabalhar connosco, portanto, em caso de desastres, um dos primeiros países que nos vai acudir será precisamente Marrocos, e já aconteceu, até por uma questão de distância do ponto de vista geográfico. Portanto, a proteção civil não é apenas proteção civil na Europa, também é fora dela, porque é essa a nossa obrigação. E até porque somos, neste momento, o maior doador de ajuda humanitária, porque isso também é ajuda humanitária. Ou seja, a proteção civil, ou a educação para a proteção civil, primeiro um mecanismo, depois quando se assume que ele é, por si só, não é por si só, perdão, é o contrário, não é por si só a educação da proteção civil, traz consigo uma série de conceitos que lhe são inerentes, nomeadamente humanismo, nomeadamente direitos humanos, cidadania e o respeito pelo outro, e acima de tudo o respeito pelo planeta. Portanto, é isso que nos traz também a educação para a proteção civil. E só depois então, parece-me, é que vem essa coisa da segurança, parece-me a mim. Só depois houve a confusão entre o que era uma cultura de segurança, de proteção, em que a proteção não é a minha proteção, é a proteção, também a minha, obviamente, mas é a proteção de toda a comunidade, porque se um falha, todo o resto falha, e nós sentimos muito isso quando foram os incêndios, nós sentimos isso quando foram os cheiros (...), e portanto, nós não temos essa cultura de proteção civil, ainda menos, porque eu não quero, eu não quero pôr a cultura de segurança ao mesmo nível da cultura de proteção civil, eu entendo que são coisas diferentes, porque a segurança tem mais a ver com questões de administração interna, apesar de eu perceber que a proteção civil está alocada à administração interna, mas parece-me a mim que ela devia estar alocada também, ou pelo menos uma parte dela, nomeadamente a educação para a proteção civil, devia estar alocada, e isso já aconteceu noutros ministérios, à questão dos negócios estrangeiros, portanto, ao ministério dos negócios estrangeiros, até porque é uma questão de diplomacia, portanto, é os outros saberem que contam connosco, quando nós precisamos, e vice-versa. Internamente, eu não gosto da expressão cultura securitária, porque ela traz dentro de si uma passiva ideia ou interpretação de cultura policial, e não é disso que estamos a falar, e às vezes há essa confusão entre as duas coisas, uma coisa é uma cultura, e até porque a cultura securitária,

perdão, ela tende a bater com os princípios fundamentais de uma cultura de defesa, e portanto, há uma grande, particularmente com a entrada do terrorismo na Europa, de forma mais emergente a partir do século, perdão, 2016, houve muita essa confusão entre o que é uma cultura de segurança e o que é uma cultura de defesa, quando o que tínhamos que fazer era uma cultura de educação para a proteção civil, porque, por exemplo, nas instituições europeias fazíamos dezenas, mas constantemente havia dezenas, e houve dezenas durante o meu mandato, de simulacros de proteção civil, e a questão que se põe era quem falhar, o que é que acontece, e nós não tínhamos esse feedback, sabíamos quando tínhamos falhado, sabíamos quando tínhamos falhado, isso era claro, mas, por exemplo, se nós fizéssemos esses simulacros nas nossas instituições, eu estou nesta Universidade há 20 e muitos anos, e nunca houve um único simulacro, a própria sinalética da Universidade está completamente distorcida, e, portanto, o que é que me parece que falta na região e nas instituições públicas e privadas (...)? Sabendo os riscos que nós corremos, parece-me a mim, já devíamos ter adotado outro modelo de proteção civil, tentou-se fazer isso (...), houve umas experiências interessantes que foram feitas a nível dos grupos de ação local, e isso é uma demanda europeia, e, claro, tem que dar um mérito às autoridades locais, e, portanto, a grande dificuldade tem sido essa cultura de diálogo entre instituições macro, meso e micro, estou a pensar a nível europeu, a nível dos governos nacionais e regionais, e depois os poderes locais, e o poder local tem, precisamente, uma função educativa, e, portanto, a educação para a proteção civil, na minha ótica, devia estar enquadrada num currículo formal, mas também na educação não formal. O que é que estou a tentar dizer com isto? Portanto, ela devia ser feita a nível do poder local, estou a pensar a junta de freguesia, estou a pensar, inclusive, em coordenação com as universidades, com esta universidade particularmente, com as equipas multidisciplinares, portanto, nós temos equipas multidisciplinares e nós tivemos esse cuidado, num dos mestrados que abrimos, de colocar a educação para a proteção civil como um polo fundamental de desenvolvimento comunitário. Porque sociedades seguras, regiões seguras, regiões que sabem se proteger e proteger o outro, em caso de desastre, esperemos que nunca venha a acontecer, mas sabemos que são riscos que nós corremos, significam, forçadamente, regiões mais desenvolvidas, comunidades mais empoderadas e, acima de tudo, regiões mais solidárias. Porque nós vimos, por exemplo, uma das experiências que tive mais espantosas foi em Cuba, quando houve um furacão de nível 7, que já é bastante forte, portanto, era, acho que não é nível 7 que se diz, mas era um nível mais grave, agora estou a confundir com o dos sismos, esse furacão de 2012, o *Sandy*,

quando chegou a Cuba, morreram mais ou menos, se não me engano, mais ou menos, morreram 4 a 7 pessoas, foi isso, portanto, 4 na zona do sul de Havana e outras 3 na zona de Cienfuegos, portanto, no seu nível mais forte, não é? E depois, quando chega aos Estados Unidos, morreram 20 e tal pessoas só na zona de Miami e isto mostra bem, portanto, toda aquela zona ali que fica de frente para Cuba, que já estava num nível muito mais fraco. No dia a seguir, foi o meu primeiro furacão, digamos assim, no dia a seguir o que me espantou foi ver caminhões carregados de ajuda, que vinham da Havana, iam para a zona sul, com cidadãos comuns, que iam ajudar a reconstrução da zona sul, mas para eles foi clarinho, eles já sabiam quando ia chegar o furacão, a partir das 7 da noite, ninguém podia ir, estar na rua, portanto, as autoridades na rua, militares, a mandar as pessoas irem para as suas casas e se protegerem e as pessoas de facto acatavam isso, não veem isso como um atentado à sua liberdade, enquanto que em algumas regiões da Europa, e aqui a questão é eu estou onde eu quiser, mesmo que se ponha em casa terceiros, porque quando um está em risco, todos ficam em risco, e as pessoas às vezes não compreendem isso. Portanto, o que é que me parece que nos faz falta, sentarmos com diferentes parceiros, pensarmos como é que podemos empoderar a comunidade, porque empoderar é isso, é dar poder, e dar poder significa em pessoas, como disse, solidárias, esclarecidas, críticas, e que sabem o que tem a fazer no momento certo, portanto, se calhar, devemos olhar mais para alguns modelos educativos para a proteção civil e menos para o nosso próprio umbigo.

Investigador: No currículo formal, falava há pouco, faz sentido pensar num currículo formal, mas antevendo o apoio da educação não formal, e ser um pouco transversal, ou até ultrapassar um pouco o murro da escola, por exemplo, há um currículo que é partilhado, ou seja, conhecido pela escola, mas também pela comunidade, ou até construído nesta partilha, onde há responsabilidades e a educação não formal, imaginemos de organização comunitária, complementar e vice-versa, o currículo formal complementar, ou seja, não temos um currículo formal estanque à educação e estanque no murro das escolas, mas que esse currículo formal, por exemplo, ao ser construído, tenha estes contributos de todos, e todos percebendo que é um contínuo, que complementam, porque mesmo que o aluno não esteja na escola, está a aprender em casa, na rua, na comunidade, e quando entra na escola, continua essa aprendizagem, e esse currículo ser orientador nestes dois contextos, dois contextos não porque a escola está na comunidade, mas nesta parceria, ou isto é descabido?

PAI2: Eu acho que deve ser claro que existe uma educação formal, que é dada dentro da escola, e uma educação não formal que pode ser dada em qualquer sítio. Isto é, na escola, porque ela já tem, por isso só, as suas regras. O ideal seria haver, de facto, uma educação da população, vamos pôr as coisas assim, uma educação não formal para a educação da proteção civil, isso seria o ideal. Agora, o que me parece é que é muito difícil, é que essa educação não formal, de alguma maneira, depois conseguisse saltar o muro e entrar na escola. Portanto, é uma educação de base comunitária que entra na escola. Mas a escola também é um lugar, à partida, que nós esperamos que o currículo seja criado, não de *top down*, mas de base, para cima. Mas não é isso que acontece. Portanto, nós sabemos que o currículo tem uma base que é biológica, que é concebida por académicos e por ministérios, por orientações ministeriais. Portanto, é assim que ele funciona, o currículo formal. Agora, isso não invalida que haja um ponto de encontro entre essa educação formal e a educação não formal. E nesse ponto de encontro é que está a base comunitária, uma educação da proteção civil para a base comunitária. Ou seja, a maneira como vamos, por exemplo, formar e educar jovens para a proteção civil não pode ser idêntica à maneira como vamos formar e educar pessoas com 60 e muitos anos e 70 para a proteção civil. Até porque essas pessoas já têm uma experiência de vida muito forte, porque já sabem mais ou menos o que há a fazer nesses casos. Agora, nós não queremos isto mais ou menos. Nós queremos uma coisa sistematizada em que esse ponto de encontro entre a educação formal e a educação não formal crie aquilo que nós chamamos, ao fim e ao cabo, um grupo de ação local que possa educar para a proteção civil de uma forma sistematizada. É disso que está a falar, a sistematização da educação para a proteção civil. Portanto, ele não seria nem um currículo formal, nem um currículo concebido a partir da educação não formal, porque aí já deixa de ser não formal e passa a ser formal. Não seria isso. Agora, tenho consciência que podemos fazer uma educação para a proteção civil dentro da escola e uma educação para a proteção civil fora da escola. E que depois é possível encontrar um misto entre as duas. Portanto, tínhamos aqui três níveis de ação. Com o poder local e aí, volta a insistir, que a investigação, o sistema universitário e também o político técnico, obviamente, têm um papel fundamental. Agora, a questão que se põe, e acho que até seria uma maneira já agora interessante, de pôr os resultados da investigação ao serviço da comunidade. E, portanto, o que me parece que, neste momento, a urgência maior é falar com os parceiros locais, essa que é a urgência maior. Porque é muito difícil entrar na escola, digamos, alterar o currículo formal. Mas é possível criar, por exemplo, currículo não formal que complemente o currículo formal. O ideal era que

a educação para a proteção civil, por ser uma área que é tão transversal, estivesse presente em todas as disciplinas que são lecionadas no currículo escolar. Não sendo o caso, há coisas pequenas, mas importantes, que os estudantes até gostam. Que não é apenas se fazermos o simulacro, quer dizer, muito mais que isso. Porque eles depois levam isso que aprendem, levam para casa. Levam para os pais, levam para os avós, levam para os irmãos mais pequenos e até para os irmãos mais velhos também, mas levam para casa. E, portanto, falta-nos essa cultura de testagem, de ver como é que podemos ou como é que devemos agir. E, portanto, duas coisas separadas. O currículo formal é passível de ser trabalhado a complemento de um currículo não formal. Nomeadamente, sei lá, um clube de proteção civil ou de educação para a proteção civil. Podem chamar outra coisa qualquer. Explicar, por exemplo, os sistemas que nós temos disponíveis, o *Copernicus* e para diante. Dizer que há uma secção, por exemplo, não sei se tu sabes, mas a educação para a proteção civil, o mecanismo de proteção civil europeu está alocado à Comissão Regio, na Comissão Europeia, que é a comissão responsável pelo desenvolvimento das regiões. Não é por acaso. Portanto, está alocado (pausa)... Claro que existe um mecanismo por si só, que funciona de forma autónoma, mas o mecanismo de proteção civil está diretamente associado ao investimento, às regiões e particularmente a essa ideia de ajuda humanitária. E volto a insistir nisso. Porque a educação para a proteção civil é a educação para a cidadania, para essa cooperação interna, mas também externa. Não é à toa também que o Fundo de Solidariedade Europeu é constantemente acionado quando é acionado o mecanismo de proteção civil. Portanto, é interessante ver essa lógica. Sempre que o mecanismo de proteção civil europeu é acionado, normalmente também é acionado o mecanismo de solidariedade europeu, ou o Fundo de Solidariedade Europeu. E é isso que é proteção civil. É eu proteger, como já referi atrás, saber-me proteger a mim, mas também saber proteger os outros, e saber que tenho que ser solidário com os outros alunos que estão nessa situação. Portanto, a forma mais eficaz de educarmos para esta solidariedade a nível de proteção é dentro da escola, através de um currículo formal que é complementado com esse currículo não formal, e que deve ser transversal a todas as áreas. Por exemplo, eu sou professora de Filosofia, eu não vejo qual é a dificuldade, numa aula de Filosofia, dedicarmos parte da nossa aula à educação para a proteção civil. Porque a educação para a proteção civil traz consigo diversos princípios e valores que são filosóficos. O mesmo é em relação à educação não formal. Sendo ele uma questão de dimensão política, tem que ser uma demanda, no nosso caso, do Governo Regional, e também das próprias câmaras municipais têm aqui um papel fundamental. São eles que

melhor conhecem as suas populações, são eles que sabem como é que podem orientar essa definição de formação integral para a proteção civil, porque ela é formação integral. Por exemplo, eu estou a pensar o nosso caso, nós temos, por exemplo, 10% da população que não é portuguesa, não é da região, não fala português. Como é que nós ajudamos as pessoas em casos de emergência que não falam português? Por exemplo, uma coisa pequenita, a língua, a barreira da língua. Como é que nós fazemos, por exemplo, para explicar aos idosos que têm que sair das suas casas quando elas estão envoltas de fogo? Foi um dos problemas que tivemos com os incêndios de 2016, as pessoas não queriam sair de casa. Portanto, como é que se faz essa educação? E aqui já é depois do mal acontecer. Aqui já é depois do mal acontecer. Por exemplo, nunca vou entender, que é das piores coisas que tenho memória, dos sons das botijas de gás a explodirem em 2016. Porque as pessoas tinham botijas de gás dentro de casa. As pessoas tinham botijas de gás ao lado da casa.

Investigador: Na sua perceção, acredita que aqui temos, a nível regional, uma efetiva política de educação para a proteção civil?

PAI2: Não, não temos. Nós não temos, aqui (...), mas também noutros sítios de Portugal, e desta Europa fora, não temos qualquer tipo de política macro, aqui macro a nível definição regional, para a proteção civil. O que nós temos são umas coisas que vão sendo feitas *ad hoc*, sobre proteção civil, o mais comum são os simulacros, que são muito importantes, essas simulações. Mas nós temos, inclusive, maus exemplos (...), é que até do ponto de vista arquitetónico, de colocação dos meios disponíveis, que estão em lugares de risco. Nós temos bombeiros, praticamente dentro das ribeiras, os quartéis. Temos o caso, por exemplo, ali (...), que é um caso gravíssimo. Mas também aqui (...). Nós temos exemplos maus, de onde é que não deveriam estar, digamos, os quartéis fundamentais, os lugares fundamentais, os espaços fundamentais, onde temos o material, onde temos aqueles que nos protegem, quando existe já esse problema. Portanto, a região não tem, volto a insistir, Portugal inteiro não tem nenhuma política de educação para a proteção civil. Tem, provavelmente, questões de prevenção de risco, isso tem. Aliás, nós vimos isso com o investimento que se fez em todo o Portugal com fundos europeus, também convém dizer isso, para a prevenção de, por exemplo, aqui (...), nas ribeiras, colocámos aqueles dedos gigantes de betão para proteger a cidade, mas não se fez uma coisinha importante, que é saber o que é que eu faço, ou o que é que eu devo fazer, para evitar não ser levada por uma enxurrada. E isso era uma coisa básica que alguém devia nos ensinar. Eu lembro quando foi aquele sismo que ocorreu na região, que a maior parte das pessoas

não sabia o que deveriam fazer naquele dia. Obviamente, a primeira coisa é ir para a rua. Eu, por exemplo, não fiz isso, não fui para a rua. Eu não me considero uma pessoa propriamente ignorante, mas fui buscar o cachorro, fui buscar o gato, ou seja, falta de treino. Falta de treino, falta de educação para a proteção civil. Não fui ver se a minha vizinha acamada, estava bem, se precisava de ajuda. Portanto, há toda uma falta de cultura, de educação para a proteção civil, que o sistema político devia começar a se preocupar e bastante.

Investigador: Aqui também está implícito, provavelmente, alguma crítica à própria política de proteção civil, porque não é só ter os recursos, mas também educarmos quando os posicionamos, ou quando os distribuímos, ou quando pensamos. Estamos aqui a falar da região, mas esse impedimento, por exemplo, dos bombeiros estarem mal colocados, acaba por ser (pausa)....

PAI2: E esquadras, não são só bombeiros, há esquadras mal colocadas.

Investigador: E outros recursos, inclusive. O exemplo é também uma forma de educar.

PAI2: Vamos lá ver. Nós sabemos o que aconteceu, particularmente, em 2010. As autoridades tiveram um trabalho espantoso, num momento de grande dificuldade da população. Mas eu lembro que uma coisa que me angustiava imenso era ver um quartel dos bombeiros, praticamente, com a enxurrada ao lado, a passar e lá vão os carros, ao lado há casas, e eles ao lado. E depois há outra questão, que é... De facto, isso é uma questão de exemplo. Eu percebo que esses terrenos, esses espaços, são mais baratos. Agora são mais baratos, mas a médio e longo prazo fica muito caro. E fica muito caro quando as enxurradas levam os carros bombeiros, levam o material que era para nos proteger e levam vidas humanas, inclusive dos profissionais. Inclusive dos profissionais. E, portanto, o que me parece é que a região (...), e aqui dou-te os meus parabéns por este trabalho, porque penso que ele vai servir para refletirmos todos, em conjunto, sobre o que é que nós podemos fazer para proteger melhor a nossa população educando. Porque é disso que se trata. Não é só prevenção, é mesmo educação, que deve ser automática. Na nossa cabeça, o que é que temos de fazer sempre que uma dessas coisas acontece. E vamos ter cada vez mais coisas a acontecer deste género. As doenças, transfronteiras, os ataques terroristas, que não estavam tipificados como proteção civil e começam agora a estar tipificados. Portanto, o que me parece é que, uma população esclarecida é uma população educada. E educada em diversos domínios. E este é um deles. Portanto, esta não é a altura da educação para a proteção civil ficar dentro da escola. É a altura da proteção civil ser discutida num âmbito maior, que é o domínio político, se por política entendermos o

exercício de uma atividade que é moral, que é educativa e que é comunitária. Portanto, quando falo de política não estou a falar do presidente do governo, não estou a falar de deputados, não estou a falar de secretários. Estou a falar de todos nós, como cidadãos, que temos é a obrigação de realizar a política. E o que estava a dever mais pessoas é discutir, em tempos de eleições, e tivemos agora uma eleição, onde não ouvi uma única palavra sobre proteção civil. Ouvi muitas palavras sobre impostos, portanto, a palavra-chave era corrupção e impostos. Mas aquilo que interessa verdadeiramente, que é protegermos e empoderarmos a população, nomeadamente através da proteção civil, foi uma coisa que não ouvi de nenhum grupo político. E isso é de facto preocupante, atendendo a que os custos de um desastre, de uma catástrofe em Portugal, têm sido sempre significativos, quem não se lembra, (...).

Investigador: É redutor pensarmos que a redução para o risco de desastres é suficiente, neste âmbito da proteção civil?

PAI2: Quer dizer, o risco de desastres é importante, obviamente. A diminuição desses riscos, de facto, é importante. Mas é claramente insuficiente, quer dizer, diz respeito a uma fatia específica de ação, que só cobre, sei lá, 15% do que tem que fazer, a nível de proteção civil. Porque depois há toda uma questão que tem que ser feita de investimento, aqui material mesmo, de investimento, material, de educação. Provavelmente, uma fatia maior de investimento, eu não gosto de pôr nessa ideia de que investir na educação é um prejuízo, nunca é um prejuízo. E, portanto, esse investimento que se faz vai ter frutos mais tarde, inclusive na própria diminuição do risco. Portanto, a diminuição do risco de catástrofe não é apenas, também é importante, meter as mangueiras para bombear água em determinadas zonas, nós sabemos que isso vai acontecer, que é na baixa, mas não é pôr os dentes, mais a jusante, dentes de betão, para não vir os inertes por aí abaixo, não é termos 20 carros de bombeiros topo de gama, não é isso. Também é, mas não é isso. Porque se cada um de nós souber o que é que deve fazer, isso por si só já é diminuição do risco também. Numa outra perspetiva, mas é diminuição do risco. Portanto, a educação antecede sempre todos esses elementos, desde o investimento ao material, à questão da gestão. Portanto, tudo isso está para trás como princípio, mas também como fim do que é a proteção civil.

Investigador: Logo, educação para a proteção civil, estamos a falar, por exemplo, igualdade de género, de segurança, mas as questões com o ambiente, a sustentabilidade do ambiente, mas também económico, social, financeiro. Então, provavelmente, falta-nos aqui um modelo, um modelo mais abrangente, não só os modelos que nos condicionam

para um modelo de educação, se assim quisermos chamar, de redução do risco de desastre, mas um modelo verdadeiro de educação para a proteção civil que abranja essa redução do risco.

PAI2: Sim, que também abranja.

Investigador: Mas tudo esse trabalho que diz que está à montante, é construção, por exemplo, de saber-se comportar, de saber reduzir o risco.

PAI2: Até de coisas simples. Vamos lá ver. A construção dos próprios edifícios. Agora que faleste de construção, lembrei-me disso. A própria construção de edifícios. Outro dia vi alguém se queixar que as novas exigências europeias são muito caras, de construção, são muito caras para uma região como a nossa. E eu pensei para mim e até respondi: “O mais caro serão as consequências disso se não a respeitarmos”. Esta coisa, por exemplo, de andarmos a impermeabilizar os solos. Portanto, as pessoas que têm jardins e põem cimento em cima dele, porque não querem ter maçada de limpar e por aí a diante. Tudo isso tem que ser combatido, tudo isso tem que ser educado. As pessoas têm que ser educadas para a importância de terem espaços verdes, de a terra absorver a água, para aí adiante. Portanto, nós não temos nenhum modelo, a verdade é essa. Nós não temos nenhum modelo de educação para a proteção civil. Até podemos tentar testar um, e até pode ter as suas falhas, mas vamos pelo menos testar algum. Mas nós nem isso fazemos. Nós reduzimos a proteção civil em Portugal à mera simulação, em caso de incêndio. É só isso que nós fazemos, por exemplo, nas instituições ou nos edifícios, particularmente dos públicos. Seria importante, como todas as outras áreas, percebermos que a educação para a proteção civil vai para além de tudo, e antecede tudo, o que seja segurança, risco ou diminuição de riscos. Portanto, ela tem que ser, de facto, uma política de onde os outros ramos da proteção civil são parte. E isso é que é um investimento verdadeiro na população. Claro que isto tem custos, mas também não percebo como é que a região, a nossa particularmente, não faz uso, de forma mais evidente, do que está disponível para a criação de uma verdadeira educação para a proteção civil. Nomeadamente, as equipas do Mecanismo Europeu de Proteção Civil estão dispostas e disponíveis para virem à região sempre que a região pedir. Portanto, não é só em caso de desastre, não é só em caso de acionamento do Mecanismo Europeu de Proteção Civil. Podem vir cá dar formação, está previsto na legislação. Podem vir cá dar formação, podem vir às escolas, podem inclusive nos ajudar a criar esse modelo. Eu lembro-me quando estávamos com o problema dos incêndios de 2016. Nós estávamos a monitorizar, a partir de Bruxelas, o que estava acontecendo (...). Estávamos onde? Na Comissão Europeia, precisamente na

secção do desenvolvimento regional. Portanto, a educação para a proteção civil é um modelo importante ou uma política importante para a criação de um modelo de desenvolvimento regional. Portanto, ele é uma das secções de desenvolvimento regional, porque tem consequências económicas, tem consequências sociais, culturais, educativas. Tem consequências numa coisa que para mim é fundamental, que é na nossa percepção de identidade e solidariedade europeia. Portanto, se cada um de nós perceber que isto é uma demanda de todos nós, e todos nós significa uma região inserida numa região maior que a Europa, comparando com as outras regiões do mundo, e que nós, de facto, podíamos ser um grande exemplo. O melhor exemplo que nós temos é o do Japão, é um dos melhores. Tive grandes dificuldades em falar com eles, como já tu já sabes, foi muito difícil de comunicar. Porque para eles, por exemplo, o caso japonês é uma coisa que, desde a mais tenra idade, eles aprendem a se proteger e a proteger os outros.

Investigador: Neste momento, como está a ser feito? Independentemente de conhecermos, em maior pormenor ou não, o projeto educativo que está a ser implementado nas escolas, aqui falando um pouco atendendo ao perfil do que se pretende para o aluno no final da escolaridade obrigatória.

PAI2: O saldo de passeio, não é?

Investigador: Onde também está lá incluído a tal gestão do risco (pausa)... No final desse trajeto, estamos aqui a falar de um 12º ano, estamos aqui a falar de jovens de 18, 19, 20 anos, têm essa cultura ou estão preparados para serem (pausa)... Também apregoamos muito que todos nós somos agente proteção civil, são agentes de proteção civil?

PAI2: Toda a gente é um agente de proteção civil, nós sabemos isso. Desde o momento em que nós assumimos que eu protejo a mim, para proteger os outros e vice-versa, todos nós somos agentes de proteção civil. Mas isto na teoria. Eu gostava de ter sinais de que o Estado e a região compreendem que cada cidadão é um agente de proteção civil. Uma coisa muito concreta. Existem determinados dispositivos de proteção que são colocados fora, na rua, para as pessoas saberem o que fazer em caso de uma emergência, do ponto de vista da catástrofe. Estou a pensar em mangueiras, estou a pensar em desfibriladores, que agora já se põe, mas que há bem pouco tempo, foi por causa da morte de um jogador de futebol que se dispôs isso em todo o sítio. Também diz muito sobre o que é a nossa cultura de proteção civil. Eu não vejo nada disso agora na rua. Vejo-os estragados. Por exemplo, eu não sei se a Universidade tem noção do que deve fazer num caso de incêndio. Ou seja, estou a dizer que se, nos 12 anos de escolaridade, não é visível que essa conceção de agente de proteção civil tenha sido interiorizada, ainda menos no desenvolvimento da

nossa vida, ou seja, na aprendizagem ao longo da vida. E deveria ser. Não há, de facto, essa noção do que somos agentes de proteção civil. O que há é essa ideia de que a proteção civil cabe à polícia, aos bombeiros, à GNR e a um político que veste um colete de laranja quando há problemas. Laranja não é cor partidária, mas por ser a cor que é dos coletes. Acho que também há verde ou amarelo. O que seria importante seria termos essa clareza de que a escola conseguia alocar os seus estudantes para a proteção civil e que há uma ideia de que essas pessoas estão formadas para agir de forma voluntária em caso de catástrofe, mas eu não sei se isso é assim. Portanto, a mim não me parece que haja, de facto, essa noção de agente de proteção civil. Quando nós pisamos e definimos os grupos de ação local como grupos de base de intervenção voluntária. Porque temos de base voluntária, não podemos obrigar ninguém. Uma das grandes questões que tivemos foi essa. Portanto, se temos e não temos o dever de ajudar, a lei diz que sim, temos esse dever. Está consagrado a nível direito que qualquer cidadão tem o dever de ajudar o outro que esteja em necessidade. Mas é curioso, quando se vai para a proteção civil, é de base voluntária. Depende da minha vontade e não do meu dever. E isso faz toda a diferença. Isto não é uma coisa pequenina, é uma coisa importante. E já aqui enfraquece o que é educação para a proteção civil. Eu não acho que ela deva ser obrigatória, mas acho que deve estar inerente à ideia de dever. Portanto, é educação para a proteção civil. Ou seja, o que é o dever? O dever é um imperativo categórico, aquilo que eu devo fazer. Tratar dos outros como se fossem os próprios. Portanto, é isso que é o dever. Portanto, eu respeito por esse dever. E o que é que acontece? Na legislação, ela não aparece nessa lógica. Não aparece na lógica de dever, mas na lógica de vontade. E isso enfraquece o que é educação para a proteção civil. Eu já me esqueci qual era a pergunta que (pausa)... Ah, sim, da saída dos estudantes. Quando os estudantes saem, não parece de forma alguma que tenham essa noção de que são agentes de proteção civil. Nem parece que os professores, não por culpa deles, tenham essa noção de que são eles próprios agentes de proteção e de formação para a proteção civil, não me parece. Até porque eles também foram estudantes que não receberam essa formação. Portanto, isto é um círculo que é muito difícil de quebrar, mas é possível quebrar. Quando é que nós sentimos essa necessidade de educação para a proteção civil? Quando a catástrofe nos bate à porta. E quando ela nos bate à porta, já morreram gente, já morreram pessoas, já foram levadas casas, já foram levadas colheitas, já foram levadas tantas coisas. E quem precisa de compreender que é fundamental agir agora para a educação para a proteção civil, parece-me que tem de ser os governos. Obviamente, ouvindo e empoderando as comunidades

locais. E isto se faz por educação, isto se faz como uma relação direta com a investigação para a criação de proteção civil, trazendo todos os agentes de proteção civil para a discussão, mas é uma demanda que não é apenas europeia, é local, é inclusive a um nível mais micro institucional. Portanto, cada um que está inserido numa determinada instituição, seja ela privada, seja ela pública. E portanto, ela é uma questão de cidadania, é uma questão de respeito, é uma questão de consideração e de amor pela humanidade. Porque isto é proteger, é isto que faz educação para a proteção civil. Protege.

Investigador: Ou seja, o que se faz, aqui sobretudo falando da educação, não propriamente da proteção civil, não estar propriamente ou sempre fundamentada na tal investigação. Na investigação para a proteção civil.

PAI2: Eu acho que muito se tem feito, e aí tenho que dizer que o poder municipal e local têm feito um trabalho espantoso. Porque fazem um esforço tremendo para dar proteção às suas populações. Portanto, as universidades, os centros de investigação têm que dar um salto. E já há algumas que vão fazendo essa investigação para a proteção civil. Só que as universidades, os centros de investigação não conseguem comunicar resultados. Nós sabemos disso. Eu estou num centro de investigação há quase 20 anos e eu sei a dificuldade que é comunicar os nossos resultados. Mas também há o problema é que o sistema político não tem estado muito disponível para ouvir a investigação. E vice-versa. Portanto, e o que me parece é que cada vez mais o aconselhamento científico tem que ser procurado pela dimensão política. Mas nós também, como investigadores, temos que ser capazes de dizer que acontece isto. E portanto, esta é a nossa solução. E a comunicação disso que se faz de investigação seja em que área for, mas particularmente nesta área que é a investigação para a proteção civil. Eu digo para a proteção civil. Neste caso, é obviamente que o teu trabalho é sobre educação para a proteção civil. Mas a própria investigação na proteção civil é muito desconhecida. Os meus estudantes não fazem ideia do que é o mecanismo europeu de proteção civil. E estamos a falar de alunos de mestrado. Não estamos a falar de alunos do secundário. Os estudantes de mestrado não fazem ideia sequer que existe esse mecanismo. E portanto, o que estou a tentar dizer é que a comunicação entre os diversos parceiros que têm responsabilidades objetivas na educação para a proteção civil, a comunicação não existe. Praticamente não existe. Aliás, eu diria que não existe mesmo. E portanto, os estudantes de investigação também têm as responsabilidades, obviamente. E o que vem a pedir a União Europeia é que haja mais alinhamento estratégico negativo entre os diversos parceiros que compõem as questões de proteção civil. E esses parceiros são forçosamente constituídos por equipas que são

multidisciplinares, por equipas que não podem ser fechadas dentro de si mesmo. Eu vejo isso, por exemplo, no outro dia estava a tentar com que alguém da área da segurança me explicasse como é que funciona, por exemplo, quem é que chega primeiro em caso de catástrofe. E eu estava a tentar perceber quais são os mecanismos. E eu perguntava-lhe se eu, como cidadã, posso, por exemplo, agarrar, sei lá, o que é que eu faço sobre um incêndio. Ou seja, quem é que fica primeiro, quem é que chega primeiro ao local é sempre a própria população. E eu perguntava-lhe, por exemplo, se ele considerava que a forma como estão dispostos determinados materiais de combate às catástrofes são evidentes para o cidadão comum. Eu, por exemplo, não faço ideia como é que eu consigo partir aquele quadro para chegar a uma mangueira para a casa de incêndio. Não é possível. Eu tentei. E não se consegue, não se consegue. Aqueles dispositivos, eu não sei o nome daqui, que têm aquelas garrafas que é para...

Investigador: Extintores.

PAI2: Extintores, obrigado. Fomos a ver, a maior parte deles estão fora de prazo ou estão simplesmente sem qualquer tipo de renovação. Que até acho que aquilo chega a ser perigoso. E alguns simplesmente não existem. Eu ontem ia para casa e vi uns bombeiros apagar com extintor incêndio num carro que pegou lume. E eu pensei assim, se aquela pessoa tivesse tido formação se calhar sabia apagar um incêndio no seu próprio carro. Mas não. Não só foi preciso formar esses bombeiros. Isto tem custos. Tem grandes custos. Por cada saída tem custos, por cada material usado tem custos. E, portanto, isto é a formação. Portanto, a investigação tem esse problema. Ela é muito pouco formativa. Ela é muito virada para dentro de si mesma. Para resultados que são espelhados e têm que o ser no mundo académico. Mas, de facto, têm muito pouco impacto na comunidade em geral.

Investigador: Não há translação do conhecimento construído para uma prática diária.

PAI2: É que não há comunicação sequer. E o grande problema é esse. Nem há propriamente a tradução desses problemas para a vida de todas as pessoas. Mas também porque o poder político não quer saber. Quando digo não quer saber, não se interessa em saber o que foi produzido ou não foi produzido. E eu penso que esta é a mais-valia deste trabalho, que de facto vai ter interesse do ponto de vista político, académico, político e, acima de tudo, comunitário. E, portanto, se nós queremos pessoas mais esclarecidas voltem a insistir, é preciso empoderá-las. E a empoderação só se faz com a educação.

Investigador: Muito obrigado. Não sei se há alguma dívida que possa esclarecer ou ajudar.

PAI2: Eu só gostava de saber uma coisa. Qual é a verba destinada no orçamento regional para a educação, para a proteção civil? E isso era uma pergunta que eu gostava de ver o Sr. Presidente, seja o qual for, tanto a nível nacional como a nível, neste caso, Primeiro-Ministro e Presidente do Governo Regional, a responder. Qual é a verba destinada para prevenir e proteger as pessoas, não estou a falar de proteção civil, eu sou a falar de educação para a proteção civil. Gostava de saber qual é o orçamento destinado. E qual é a relação que se fez desse orçamento com aquilo que a Universidade pode oferecer.

Investigador: Muito obrigado. Vou só desligar aqui o gravador.

PAI2: Uma coisa importante, que é pedido pela Comissão Europeia, e eu não sei se está a ser cumprido, é que dois em dois anos todos os Estados-membros e regiões da União Europeia devem preparar e informar a União Europeia sobre as medidas de prevenção e preparação que fizeram para a educação para a proteção civil. Não sei se isso existe.

Investigador: Sim, até porque a educação há de estar na base dos pilares da proteção civil na prevenção.

PAI2: Eu não sei se seria importante, por exemplo, sabermos se a região tem enviado esses relatórios de dois em dois anos. Portanto, duas coisas, orçamento e relatórios.

Investigador: Muito obrigado. Agora sim, vamos dar por terminada a entrevista.

Transcrição da entrevista ao PAI3 (03-10-2024 – 1h 30m 13s)

- Género: Masculino;
- Idade: 73 anos;
- Habilitações académicas: Licenciado;
- Tempo de serviço: Aposentado;
- Anos em exercício no cargo atual: 14 anos;
- Área onde reside: Lisboa.

Investigador: Já está. Vou só colocar aqui. Pronto! Então, Sr. Dr., da sua experiência, como que definiria, o que é que entendia, como que definiria a educação da proteção civil?

PAI3: Bom, em primeiro lugar, nós, quando falamos de proteção civil, estamos a falar do Estado, estamos a falar das regiões autónomas, estamos a falar das autarquias, estamos a falar dos agentes económicos, estamos a falar dos cidadãos. Assim sendo, quando abordamos a problemática da educação, temos que necessariamente ter em consideração

que estamos a falar de públicos-alvo diferenciados e, como tal, para cada um deles, é necessário definir uma estratégia, é necessário definir instrumentos e é necessário definir objetivos. No que se refere ao Estado, eu considero muito importante que haja um investimento na formação dos decisores políticos ao nível das funções e responsabilidades na área da proteção civil. É fácil verificar, ao longo de sucessivos anos e, em especial, aquando da ocorrência de situações de catástrofe ou de maior gravidade, existe da parte dos decisores políticos uma abordagem política que nem sempre é sustentada em conhecimento de facto. O que é que eu chamo de conhecimento de facto? São as particularidades jurídico-adjetivas do sistema e também aquilo que é a relação entre estas particularidades jurídicas-adjetivas do sistema e as suas próprias funções, quer também o domínio dos seus objetivos programáticos. Ora, considero muito importante e necessário a existência de programas de formação direcionados aos decisores políticos, sejam eles deputados, sejam eles governantes, sejam eles autarcas, precisamente para que, para habilitar cada um destes decisores no conjunto de informações básicas, para melhor se posicionarem em relação às exigências do sistema de proteção civil, enquanto função de soberania, eu considero a proteção civil ao exemplo do que é a defesa nacional, por exemplo, como uma função de soberania. Aliás, numa interpretação extensiva que hoje a comunidade internacional e as instâncias internacionais dão à defesa civil para uns, à proteção civil para outros e à segurança comunitária para outros, ainda em função dos modelos jurídico-constitucionais existentes em cada país, mas considero absolutamente fundamental este objeto de educação, de formação, direcionado aos decisores políticos. Depois, considero muito importante os agentes económicos, que são parte de risco e parte da sociedade. Portanto, tenham igualmente, cada um em função da especificidade da sua área de negócio e dos riscos que lhes estão associados, poderem também ser possuidores de uma informação que ajude, tal como os decisores políticos, às suas decisões e que leve, por exemplo, a instituir nas unidades económicas pelas quais são responsáveis, uma cultura de segurança. Cultura de segurança que é extensível às medidas previstas legalmente, nomeadamente ao nível da segurança contra incêndios e edifícios, mas também ao nível da higiene e segurança do trabalho, dos seus trabalhadores, colaboradores ou mesmo gestores. Portanto, outro público-alvo que considero fundamental ser alvo de planos de formação, que não têm a dimensão académica-científica, mas têm incorporação académica-científica na sua elaboração, mas que visam fundamentalmente a criação de uma cultura de segurança. Também aqui, cultura de segurança. Finalmente, e vou deixar depois para o fim, a questão da educação para os

técnicos. A questão da população, os cidadãos. Nós não temos em Portugal, quer em Portugal continental, quer nas regiões autónomas, mas uma verdadeira cultura de risco. Temos o caso particular da região autónoma (...) que, pela sua casuística do risco sísmico, a própria população tem ao nível da perceção do risco, uma condição que não existe em mais nenhuma das zonas do território nacional. Portanto, há um histórico de (pausa)... risco sísmico, há um histórico de perceção do sismo, que leva a que durante muito tempo algumas pessoas, realmente as mais antigas, já convivem com o sismo, em grau relativamente pequeno, com uma particularidade do seu cotidiano, e portanto têm uma perceção de risco, que lhe permite ter uma cultura de risco diferente, têm uma consciência de risco, que noutras perspetivas, nas outras zonas do território nacional, não existem, e portanto há uma falta de cultura de risco na sociedade portuguesa. E essa cultura de risco também se cria, também se forma, através hoje de recursos tecnológicos, através de recursos de animação, recursos de várias tipologias, mas que tenham como foco disponibilizar informação com carácter formativo, não informação pura e dura, mas informação com carácter formativo, que possamos criar na sociedade portuguesa uma maior consciência de risco, que leve depois a uma maior consciência das medidas de autoproteção. Ou pelo menos fica mais disponível no cidadão uma consciência de risco a apreender as medidas de autoproteção que mitigam os danos suscetíveis de uma deflagração de um qualquer risco. Estes são os três públicos-alvo que, quando falamos de educação, me parece absolutamente fundamental que sejam destinatários de um plano nacional de formação para o risco. Este era o documento agregador de toda esta formação, e que eu defendo há muito tempo, penso que sem êxito, mas água, molde e pedra dura a terra, tanto dá até que fura, e vou continuar a defender isto, Portugal necessita de um plano nacional de formação para o risco, com públicos-alvo diferenciados, com instrumentos de formação diferenciados, em razão e em promoção dos seus destinatários, mas esta é a única forma que nós podemos criar, particularmente nas novas gerações, uma consciência de risco, mas sem excluir os outros níveis etários, porque, obviamente que, perante uma ocorrência de qualquer catástrofe, não são só os mais jovens que estão sujeitos a ela. Todos os demais cidadãos necessitam de estar devidamente informados para poderem, nas alturas certas, como acontece historicamente, eles sejam o seu primeiro socorro e o socorro do que estão mais próximos. Portanto, isto constrói-se com uma formação para o risco. Quanto à comunidade técnica, que é designada assim, ou seja, o sistema de proteção civil, tem hoje ao seu serviço uma panóplia muito alargada de técnicos. Técnicos que, num primeiro momento, tinham formações diversificadas, que constata-se nas pessoas

que fizeram-se incursões, por exemplo, ao nível dos serviços municipais de proteção civil, nos serviços regionais de proteção civil, e também nos serviços nacionais de proteção civil, a base de recrutamento, durante muitos anos, para este sistema da sua globalidade, nos vários patamares do mesmo sistema, foi recorrendo a formações superiores, mas em áreas muito diversificadas e algumas sem qualquer correlação com a área de missão atribuída à proteção civil ou à segurança. Mas, no entanto, isto resultava da ausência, em Portugal, de oferta informativa específica direcionada a este setor importantíssimo da vida nacional. Com o aparecimento, por volta da década de 90, das primeiras licenciaturas em proteção civil, em engenharia de proteção civil, ou licenciaturas em proteção civil, começaram a sair das universidades as primeiras formações específicas na área da proteção civil. Mas, naturalmente, que não existindo um perfil definido previamente para o exercício de funções técnicas, neste domínio, não existindo uma perspetiva de carreiras profissionais que alimentasse a expectativa, a ambição e o estímulo para que as pessoas optassem por formações nestas áreas, depois de um período de enorme expectativa, de enorme curiosidade, que levou a que houvesse vários cursos criados em várias universidades do país, públicas e privadas, de há uns 5 anos a esta parte, vem-se verificando nas universidades cada vez uma procura cada vez mais reduzida de candidatos interessados nestas formações. Ou seja, depois de um período muito significativo em que várias universidades e politécnicos criaram propostas formativas, quer ao nível de licenciatura, quer ao nível de mestrado, não há doutoramentos em proteção civil ainda. Não quer dizer que não seja importante que possa vir, mas para isso é preciso resolver a montante dos patamares anteriores, portanto, licenciaturas e mestrados. Mas, quer os mestrados, quer as licenciaturas, neste domínio, tem vindo a ter mais as licenciaturas, é verdade, do próprio método dos mestrados, que é natural, visto que quem está licenciado é que as universidades vão recrutar os candidatos a mestrados, mas vem-se notando uma redução significativa, de ano para ano, da procura destes cursos. Não entanto, o sistema continua a ter a necessidade de técnicos. Ora bem, vem-se verificando ao longo dos anos, digamos que, uma discussão à volta desta matéria, uma discussão inconclusiva sobre a problemática do sistema de ensino e formação para a proteção civil. Conforme disse, esta problemática foi discutida e foi, digamos, abordada na perspetiva da criação das primeiras licenciaturas, depois os mestrados, mas isto não resolve o problema, na medida em que, dado que as universidades concorrem entre si, muito naturalmente, há aqui uma distorção em relação aos conteúdos dos cursos, também motivado pela ausência de definições de perfis funcionais para o exercício de funções. E, portanto, as universidades apostam,

como é natural, na diferenciação dos conteúdos, na perspectiva de poderem captar mais ou menos interesse, em função das demais ofertas existentes para a mesma área. Mas, constatando esta circunstância, em 2021, o Conselho de Ministros aprovou uma resolução que visava criar uma definição da oferta de ensino e de formação que, para a proteção civil, abrangente e diversificada, mas que criada a partir de uma, digamos que, de uma associação ou de uma congregação de várias universidades que concorressem para a criação deste modelo único de conteúdo formativo, ou conteúdo curricular, melhor dizendo. Esta resolução do Conselho de Ministros, desde logo quando ela foi aprovada, ou para algumas universidades que manifestaram disponibilidade para participar no processo, visto que a resolução do Conselho de Ministros apontava apenas o caminho, não o especificava, não o determinava, como era normal, se o objetivo era criar, digamos que, uma sinergia entre os estabelecimentos de ensino existentes, visando criar um conteúdo curricular que pudesse responder às necessidades do sistema, na sua perspectiva, desenvolvimento tecnológico, na sua perspectiva, desenvolvimento da dimensão do planeamento, na dimensão das ciências que estão associadas ao sistema de proteção civil, e são muitas, e nesta perspectiva foram apontadas, digamos que, algumas áreas, desde a geografia, passando pelas engenharias, a oceanografia, ou seja, todas as áreas do conhecimento disponíveis em vários domínios, que pudessem concorrer para a formação de um conteúdo tão multidisciplinar quanto possível, uma vez que, contrariamente ao que acontece em mais sistemas, uma das características singulares de um sistema de proteção civil é a sua multidisciplinaridade. Portanto, digamos que alguns definem os futuros técnicos de proteção civil como os especialistas generalistas, exatamente porque não se pode dizer verdadeiramente que um técnico de proteção civil pode se recorrer naturalmente a formações específicas, pode se recorrer naturalmente, ou continuar a recorrer para um trabalho mais especializado, o especialista de cada área, mas o licenciado, o mestre de proteção civil, deve incorporar no conteúdo curricular da formação que o certifica uma amplitude de conhecimentos, e não afunilando esses conhecimentos, nomeadamente para uma área, que é um dos pecados originais destas licenciaturas, para a área da resposta. E porquê para a área da resposta? Porque os primeiros alunos destes cursos eram bombeiros. Partindo da verificação de um baixo nível de habilitações, que se verificava há 10 anos, exatamente na altura da década de 90. Eu digo isto porque, na altura, quando era presidente das Colégios Nacional de Bombeiros, fizemos um inquérito nacional e concluímos que havia, de facto, um nível baixo de habilitação na área dos bombeiros, mas havia um potencial enorme de criar condições

para que este (pausa)... a nível (pausa)... habilitacional pudesse evoluir, tendo em consideração a formação profissional adquirida por bombeiros, em áreas que, não tendo curso, por exemplo, de Química, eles davam Química na formação com bombeiros. Não tendo formação na área das Engenharias, eles davam estruturas de edificado na formação. Portanto, há na composição da formação profissional dos bombeiros um conjunto de abordagens temáticas que eram indiciadoras de poderem vir a ser desenvolvidas num conhecimento mais sustentado cientificamente e pedagogicamente orientado, que alimentaria essas formações superior. Portanto, os cursos acabaram por induzir muito o domínio da resposta na perspetiva de que foram os bombeiros, um bocadinho à escala nacional, foram os primeiros alunos a acorrer (pausa)... a inscreverem-se nesses cursos. Hoje, está claro (pausa)... estão claras três coisas a este nível. Em primeiro lugar, que existe uma necessidade de qualificar, para dignificar, porque a qualificação é um instrumento de dignificação, também qualificar todo o corpo técnico que intervém no sistema nacional de proteção civil, no sistema regional de proteção civil, ou nos sistemas municipais de proteção civil. E esta qualificação é tanto mais importante na medida em que a tipologia de desastres e de catástrofes que se têm vindo a verificar e que é expectável que se continuem a verificar, exigem cada vez mais qualificação e conhecimento científico na adoção das melhores decisões para enfrentar os respetivos eventos. Não são informações empíricas que hoje são suficientes para resolver esta problemática criada por estes desastres. Só o conhecimento científico incorporado no sistema e disponibilizado para os seus técnicos é que tem condições objetivas para melhor planear, para melhor antecipar, para melhor prevenir, para melhor responder, para melhor reabilitar. Ou seja, não é possível responder a um grau de complexidade de frequência, de severidade, da tipologia de catástrofe que hoje se desenvolve um pouco por todo o planeta e em Portugal, inevitavelmente, também, sem que seja tido em consideração que quem gere estes eventos, quem enfrenta as decisões relacionadas com estes eventos, tem necessariamente de ter incorporação técnica e científica que lhe permita tomar as melhores e as mais sustentadas decisões. É neste sentido que eu considero que o objetivo desta resolução do Conselho de Ministros é justo, mas instrumentalmente foi ingénua. Porque não é possível criar uma, quando existe a legítima concorrência ao abrigo da autonomia do ensino superior, a concorrência entre várias entidades do ensino superior, privadas ou públicas, criar uma (pausa)... digamos que (pausa)... uma espécie de universidade das universidades para dar formação nesta área. Isto só se consegue quando for possível definir, em primeiro lugar, o perfil do técnico nos vários patamares e a correspondente

carreira, não só para dignificar, como também para valorizar socialmente estes profissionais, e ao mesmo tempo para haver, digamos, um referencial comum ao qual seja possível as entidades empregadoras, sejam elas públicas ou privadas, recorrer para incorporar os seus quadros, as necessidades ao nível da sua atividade. Seja ao nível de uma empresa, seja ao nível de uma autarquia, seja ao nível de um serviço do Estado ou de um serviço regional, mas não pode ficar ao critério, digamos que, de uma parceria entre universidades, para que se chegue a esta circunstância. Há uma discussão em aberto ainda, que é relacionada com esta circunstância. Bom, se isto que eu disse é verdade, então, quem é que ministra esta formação? Quem é que é responsável, académico, científico, por ministrar esta formação? Quem é que valida que a formação ministrada noutras universidades, mas neste contexto, é a que corresponde ao conteúdo curricular definido superiormente, em função de um perfil profissional que também tem que ser definido superiormente. E quando eu digo superiormente, é por via legislativa. Não é por via dos órgãos próprios de cada universidade. Portanto, é por via legislativa. Então, a questão hoje muito em discussão, aliás, o professor (...) vai lançar muito em breve um livro sobre esta questão, que eu tive aliás o gosto de escrever o prefácio, ele me convidou e eu tive muito gosto nisso, exatamente porque ele acha, e eu também, que esta é uma discussão que precisa de ser desenvolvida. Ou seja, o sistema de proteção civil, para ser dignificado, para ser valorizado socialmente, e nesta matéria há um longo caminho por correr, necessita de facto de ser instrumentalmente credibilizado ao nível das instâncias académicas, científicas, das universidades e dos estabelecimentos de ensino. Portanto, para isso acontecer, tem que se começar por definir qual é o perfil funcional destes técnicos e qual é a formação que eles devem ser detentores relativamente à multidisciplinaridade do exercício das suas funções, mas também sem (pausa)... digamos que limitar a autonomia das instituições universitárias, elas terem que respeitar um referencial único, independentemente das mais-valias que queiram acrescentar relativamente até à missão fundamental, se é o técnico, se é a Universidade (...), se é a (...), se é a Faculdade (...), se é esta ou é a outra. Portanto, independentemente da especialização de cada um dos cursos, o técnico de proteção civil, para ser certificado para o desempenho desta função, tem que deter conteúdo curricular, tem que ser subordinado ao referencial e há de ter que ser definido no país, para toda a comunidade académica. Finalmente, nesta pergunta, naturalmente. Tenho muito gosto em continuarmos a abordar esta matéria. Uma outra questão, e que tem a ver com o reconhecimento destas profissões, de modo a que elas sejam tão respeitadas e que sejam

tidas em consideração, da mesma forma como são respeitadas socialmente. Eu digo socialmente, não me estou a referir aos níveis salariais, estou a referir a carreira, porque as carreiras dignificam os profissionais das profissões que exercem, e depois, por outro lado, a valorização social, e a valorização social decorre exatamente da circunstância do papel que estes profissionais empenham na sociedade. Ninguém questiona a importância social numa determinada comunidade de um médico. Ninguém questiona a importância de um engenheiro na construção de uma urbanização ou de um equipamento. Portanto, tem que ser colocado ao mesmo nível o técnico da proteção civil, de modo que, por exemplo, quando ele elimina um parceiro, quando ele dirige uma operação de proteção civil, ou quando ele intervém em qualquer domínio, seja especificamente da sua responsabilidade, o que ele formula seja socialmente respeitado. E, para ser socialmente respeitado, tem que ser socialmente certificado e socialmente reconhecido. Portanto, esta é uma questão que eu considero uma das nossas missões no Centro de Estudos em Intervenção e Proteção Civil é contribuir para a criação de uma cultura de risco na sociedade portuguesa e para a dignificação dos técnicos que exercem ou venham a exercer funções neste sistema, independentemente do patamar a que nos estamos a referir.

Investigador: Deste (pausa)... quase dissertação, poder-me-ia dizer assim, aquele plano nacional de formação para a proteção civil a que o Dr. se refere, onde aqui estariam inseridos os agentes políticos, nos mais vários (pausa)... nos diferentes níveis de poder desde o nacional ao local, os diferentes agentes económicos, aqui também estariam incluídas, por exemplo, as escolas, não aqui a nível do ensino superior, mas as escolas desde o primeiro ciclo ao secundário. Incluiríamos aqui neste plano nacional também a formação ou a educação a esse nível?

PAI3: A questão que me coloca, e eu já esperava que a colocasse, porque permite individualizar esta questão do sistema de ensino ao nível do básico e do secundário. Eu creio que se tivermos em consideração a importância do risco e se tivermos uma interpretação extensiva da problemática do risco, colando, por exemplo, ao problema, hoje mais do que evidente, enfim, só as pessoas mal informadas é que o negam, as mudanças climáticas e as suas consequências, a preparação para o risco é hoje uma emergência nacional. E sendo uma emergência nacional, faria todo o sentido que no ensino básico e secundário se encontrasse espaço para criar uma disciplina que fosse exatamente isto. Formação para o risco. E formação para o risco nas suas múltiplas dimensões. Nós temos no nosso país, e em particular no continente, um elevado índice de sinistralidade rodoviária. Está demonstrado que os sinistros rodoviários são uma

consequência de três fatores: a estrutura, a via de circulação; a máquina, que é o automóvel; e a pessoa, o condutor. Ora, está demonstrado que a maior parte, eu participei também, aliás, faço parte da Comissão Não Executiva da Autoridade Nacional de Segurança Rodoviária, portanto, na qualidade técnica, e não com qualquer mediação política nessa matéria, vejo que não tenho nenhuma mediação política, nem quero, mas neste caso concreto, formação para o risco. Risco rodoviário, uma tipologia de risco. Risco em espaço confinado, em casa, no metro, no transporte público. Basta dizer, por exemplo, em casa. Em média, em Portugal, quer no continente, quer nas regiões autónomas, morrem, em média, 60 pessoas por ano, vítimas de acidentes em casas. Porquê? Em consequência de negligência face ao risco. Na esmagadora maioria destas circunstâncias, e já para não falar nos feridos cujos dados, infelizmente, não estão contabilizados, só estão contabilizados os mortos, mas na maior parte dos casos, por negligência, por ausência de consciência do risco. Depois temos as circunstâncias no espaço florestal. Temos um elevado número de incêndios que começam por negligência, e a negligência, normalmente, por ausência de consciência de risco. Ir trabalhar para a floresta, por exemplo, fazendo lume, num dia onde qualquer fagulha pode dar origem a um grande incêndio, é ausência de consciência de risco. E, portanto, é um outro domínio do risco. Ou seja, nós podemos trazer aqui à equação, por exemplo, quando estamos numa praia e utilizamos a praia, digamos, sem salvaguardar todos os requisitos para os quais são dirigidas as respetivas recomendações, as bandeiras, os nadadores salvadores, etc., nós não temos consciência de risco. Portanto, uma boa parte das consequências dos desastres em Portugal, desastres, catástrofes ou acidentes, são motivadas por ausência de consciência de risco. Ora, se isto é assim, se este problema tem esta dimensão, faria todo o sentido que se encontrasse espaço nos currículos do ensino básico e do ensino secundário, em que, com o desenvolvimento que os respetivos níveis de ensino aconselhariam e, naturalmente, exigiriam, fosse criada, e eu considero que é necessário e urgente que o fosse, com esta designação ou outra qualquer, mas que permitisse que as novas gerações que estão hoje nas escolas pudessem vir a transformar-se em cidadãos no futuro, por via do ambiente escolar, da comunidade escolar, em cidadãos mais conscientes e mais formados, do ponto de vista do risco. E isto só se faz diferentemente daquilo que foi a primeira parte da abordagem que eu fiz, institucionalizando no conteúdo dos planos de estudo de cada um destes níveis de ensino, uma disciplina com graus diferenciados, por exemplo, provavelmente numa primeira fase, com uma construção teórica prática, ao nível do básico, mas depois no secundário já permitia laboratórios de experiências,

organização de exercícios, ou seja, havia aqui uma multiplicidade de possibilidades para diferenciar as competências adquiridas por estes jovens, mas numa perspetiva não instrumental, ou seja, fazer de vez em quando um exercício, fazer de vez em quando um colóquio sobre isto, convidar o comandante do Corpo de Bombeiros ou o comandante do posto local da Guarda Nacional Republicana, isto são iniciativas muito meritórias casuísticas que muitas vezes deixam mensagens que depois são reproduzidas para os encarregados de educação, mas se tivesse uma linha de continuidade, um horário, um programa a estabelecer e talvez não necessariamente uma avaliação, mas é uma questão de discussão, dentro do modelo de avaliação, não é preciso fazer um teste, mas pode-se fazer uma atividade coletiva e depois avaliar o grau de participação dos alunos, mas dar consistência institucionalizando esta formação no quadro da formação geral do aluno. Portanto, esta é uma lacuna que eu considero que seria (pausa)... às vezes quando falo disto dizem assim: “mas como é que se encaixa em programas que já são de si pesados, mais esta disciplina?”. Há opções, são opções, tudo isto são opções, da mesma forma como construir um conteúdo curricular de um qualquer curso, tem subjacente opções do que é que se pretende que o destinatário, à saída desta formação, seja que de competências é que seja, que seja detentor, este exercício é exatamente o mesmo exercício. Portanto, ao nível da formação escolar, com o tratamento diferenciado, criando uma disciplina no ensino básico e secundário, naturalmente respeitando, sublinho, a evolução etária e de conteúdo funcional de ensino, portanto, em função da natureza de cada um dos graus, de cada um dos níveis, mas institucionalizando na formação dos jovens, da mesma forma como têm filosofia, como têm matemática, como têm geografia, como têm biologia, como têm outra coisa qualquer, ter de facto uma disciplina que podia ser ciência do risco, que podia ser preparação para o risco, enfim, podia ser qualquer coisa, desde que direcionada neste domínio.

Investigador: Neste contexto (pausa)... Eu desliguei o som, está aqui um ruído de fundo, que era para não interferir com o seu discurso e esqueci-me de ativá-lo. Neste contexto, e nesta disciplina, faria sentido a discussão ou pensarmos, por exemplo, em vez de uma disciplina que vá ao longo dos diferentes ciclos, encontrarmos aqui uma natureza curricular onde, por exemplo, nas diferentes disciplinas que já existem, por exemplo, geografia, matemática, que já existem, pegar nesses conteúdos adaptados aos diferentes níveis, mas o professor de geografia, por exemplo, no seu conteúdo, aproveitar, não aproveitar, mas fazer sentido de exemplificar, de discutir riscos geográficos de ambiente nas ciências naturais, ou seja, fluir aqui esses conteúdos, causando provavelmente um

menor impacto, ou não, mas pronto, nesses conteúdos e facilitar a materialização desse currículo dentro de um currículo.

PAI3: É uma via alternativa, mas também bastante interessante, ou seja, em vez de criar uma disciplina específica, incorporar nas diversas disciplinas matéria associada ao risco, correlacionando com a dimensão científica de cada uma das outras disciplinas. Claro que sim, é perfeitamente. Poderá ser instrumentalmente um processo mais difícil, porque exige a montante, a formação específica dos professores das várias áreas, para se prepararem à incorporação dos conteúdos currículos das suas áreas de especialidade, esta dimensão do risco, mas é uma via alternativa que é perfeitamente possível. Qualquer uma das vias que atinja o objetivo, eu considero muito importante. Essa também pode, efetivamente. Agora, aquilo que me parece é que seria desejável que esta matéria, nós somos o país das comissões de inquérito, das comissões técnicas, dos grupos de trabalho, mas nunca há disponibilidade para se criar grupos que possam estudar grandes problemas nacionais, que depois, claro, que se consideram não problemas nacionais, mas que possam, efetivamente, criando equipas multidisciplinares. Eu sou muito partidário nestas temáticas e a experiência que tive, riquíssima, quer na Comissão Técnica Independente da Assembleia da República, quer no Observatório Técnico, também, da que eu integrei, o carácter multidisciplinar dos dez elementos que criaram estas duas estruturas, enriquecem a discussão final. Eu costumo dizer que aqui o segredo é ter um bom coordenador de cada uma destas comissões, mas com um bom coordenador e incorporando vários domínios do conhecimento, o resultado final é sempre um resultado muito mais profícuo do que um grupo constituído com prevalência numa área de formação. Portanto, agora, voltando à sua questão inicial, parece-me que é absolutamente uma alternativa possível, desde que atinjam o mesmo objetivo. E o mesmo objetivo, no fundo, é isso. É preciso trazer para a comunidade escolar, não numa perspetiva lúdica, mas numa perspetiva de formação, formação específica e incorporada nos vários graus de ensino, disciplina que traga este conhecimento ao conteúdo, incorporado na disciplina, pegando exatamente na sua interessante sugestão, que traga para a formação dos homens a problemática do risco, o conhecimento do risco, a diversidade do risco, a forma de gerir o risco, a forma de prevenir o risco. Isto ajuda a criar uma sociedade mais resiliente, ajuda a criar sociedades com uma cultura preventiva que resulte, no final, em redução de danos, quer ao nível da vida humana, quer ao nível dos danos físicos provocados por acidentes ou catástrofes e depois ao nível de toda a economia. Quando olhamos para estas matérias, e bem, centramo-nos no bem de todos os bens que é a pessoa. Mas se também devemos

trazer à discussão e à coação destes raciocínios, em que medida é que estas políticas de prevenção e de preparação para o risco trazem de benefício do ponto de vista económico? Nomeadamente prevenindo riscos de danos provocados em infraestruturas, ao nível, portanto, dos danos provocados nas estruturas de saúde, nas estruturas de transportes, ou seja, tudo isto tem associado, numa situação de catástrofe, riscos, ou melhor, custos associados, custos resultantes. Portanto, para além da vida humana, que deve ser o valor da vida, é o valor dos valores, e esta é uma dimensão de valor que está impregnada na doutrina de proteção civil em qualquer parte do mundo, portanto, o primeiro valor é o da vida humana. Mas, se associar ao valor da vida humana, há depois outros valores que são igualmente importantes, não tão importantes, mas também importantes, nomeadamente o que é que a melhor preparação para enfrentar catástrofe resulta em minimização de custos para a comunidade, custos para o Estado que, no fundo, em qualquer país, é o conjunto dos cidadãos, portanto, e, portanto, trazer-se até mais valiosa. Portanto, a via que propõe é uma via alternativa que seguramente chega ao mesmo objetivo, que é a reforçar a cultura de segurança, a cultura de risco na sociedade portuguesa, em qualquer um dos pontos do território nacional.

Investigador: Independentemente de ser uma via ou outra, o que interessa é atingir o objetivo, correto? Faria sentido, ou fará sentido, aqui um contínuo. Muitas vezes vemos a escola como fechada. Agora estamos aqui a falar, sobretudo, do contexto escolar, do primeiro ciclo ao secundário. Muitas vezes vemos ali uma cultura que a escola quase que está fechada sobre ela própria. Mas aqui, estando ela inserida na comunidade, estando nós aqui a pensar em segurança comunitária, deverá haver aqui um contínuo nesta educação, entre o que é trabalhado numa escola e depois, por exemplo, naquela tal política nacional, regional, local, em que no serviço local também houvesse esta continuidade nos serviços que existem. Olhe, estou aqui a imaginar o Serviço Municipal de Proteção Civil, mas também os núcleos locais de proteção civil, onde aquela pessoa anda, quer o próprio aluno, mas também a família, o pai, a mãe, ter ali uma continuidade, uma articulação destes conteúdos, para o contexto onde a pessoa está, ter esta continuidade desta educação e deste ensino mais ou menos articulado, contínuo. É muito repuxado? É muito fora da caixa, como costumamos dizer?

PAI3: Não, não. É exatamente com essa perspetiva. Eu, há pouco, não preferi uma coisa. Foi aqui aprovado também pelo Governo um diploma que criava a Estratégia Nacional de Proteção Civil Preventiva. Ora bem, é um documento, tecnicamente e no ponto de vista da elaboração enquanto instrumento estratégico, muito interessante, bom (pausa) ...,

mas pouco deixou de ser para além de um documento. Porque, evidentemente, para que estes instrumentos, que depois são construídos com incorporação técnica, com grupos multidisciplinares, se depois não forem dotados dos meios nomeadamente orçamentais, para dar consequência prática aos objetivos e aos planos e às medidas que estão integrados, ou que estão em contemplo, naturalmente que eles não deixam de ser mais se não um instrumento que podia ser útil, mas que por ausência de recursos acaba de ficar para o caminho. É o caso desta Estratégia Nacional de Proteção Civil Preventiva. Um documento muito bem elaborado, com objetivos que abrangem uma multiplicidade de setores, nomeadamente também ao nível da educação e dos estabelecimentos de ensino, da sociedade, dos agentes económicos, das autarquias, um documento muito abrangente, mas que o seu grau de resultados objetivos é manifestamente diminuto, porque muitos destes projetos ficaram não dotados de orçamento para se poderem concretizar. E este é outro problema, lá está. Aqui, a responsabilidade dos decisores políticos é fundamental, porque não serve nada nós construirmos documentos brilhantes recorrendo a pessoas que possam até considerar de serviço público a sua participação e que estariam até disponíveis para colaborar sem qualquer interesse, tipo nenhum que não seja o de colaborar na criação de uma sociedade mais resiliente, mas para isso tem que haver a confiança de que estes trabalhos não são trabalhos em vão, ou seja, em que depois é preciso dar-lhes consequência. E se não forem dotados do devido orçamento, se não forem escalonados no tempo, se não forem planificados no horizonte temporal de médio prazo, quer dizer, se não tiver um plano disso, naturalmente que eles ficam pelo caminho. Portanto, a proposta de continuidade que refere é aí que eu encaixo a tal proposta de um plano nacional de formação para o risco, que começa precisamente nos bancos da escola e que termina precisamente ao nível do Conselho de Ministros, por exemplo. Portanto, tem exatamente essa linha de continuidade, essa abrangência, e só faz sentido haver uma estratégia nacional de proteção civil, se a membro preventivo ou não, mas uma estratégia nacional para a formação para o risco, se ela tiver essa continuidade. Ter um princípio nos bancos da escola, onde começa tudo, e depois ser alargado aos múltiplos atores da sociedade, porque são atores do risco, são atores vítimas do risco, expostos ao risco, uns de uma maneira ou de outra, uns a um determinado tipo de risco e outros a outro determinado tipo, mas todos expostos ao risco. Portanto, essa linha de continuidade que refere é condição indispensável para que essa estratégia de formação para o risco tenha exequibilidade. De outro modo, se ficar circunscritos a setores isolados da sociedade, não deixam de ser interessantes experiências, como há muitas, há muitas experiências

interessantes. Seria injusto dizer, por exemplo, que não há escolas ao longo do país onde têm planos de formação anuais, por iniciativa da própria escola, eu tive a ocasião já de participar em algumas dessas situações, direcionadas ao risco. Não, é claro que há experiências! Mas são experiências que, se o aluno, se o jovem, não replicar para a sua casa, fica no âmbito da escola e, portanto, nem sequer é reproduzido para a comunidade no seu todo. Portanto, como dizia e bem, a questão da escola de fazer, ficando dentro dela própria, naturalmente, só é suscetível de ser contrariado, enquadrado numa estratégia mais global, onde o enfoque seja atingir todos os setores para um mesmo objetivo comum, que é reforçar a cultura de risco da sociedade.

Investigador: É porque, inclusive, também temos o referencial de educação para o risco, que está enquadrado na formação cívica das crianças e, ao fim e ao cabo, fica na alçada da autonomia da escola depois da sua operacionalização. Cá está, depois de (pausa)... como referiu e bem, tem boas experiências em algumas escolas, mas poderíamos não encontrar essas boas experiências em todas as escolas, nem na maioria das escolas, ficando ali um pouco, cá está, fechadas sobre elas próprias. E esse referencial também poderá (pausa)... não o referencial, mas a operacionalização desse referencial para a educação para o risco.

PAI3: Esse instrumento foi muito bem produzido, foi produzido por uma equipa na qual participou a Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil, o Ministério da Educação, um conjunto diversificado de entidades e técnicos indicados por essas entidades, como diz e bem, há um referencial, mas o problema está é que ele fica sujeito à disponibilidade da escola o aproveitar ou não, no contexto da sua formação ou no contexto do seu programa anual de atividade. Isto, obviamente, retira qualquer eficácia para resultados mais abrangentes.

Investigador: Ou seja, quando falamos, e aqui também já vamos discutir um bocadinho isso do termo ou do conceito, mas quando estamos aqui a falar de educação para o risco, a proteção civil, é sempre útil termos aqui também, não só a previsão dos recursos, mas também um orçamento. Onde e como é que vamos investir para. Porque, por exemplo, pegando um exemplo do referencial para a educação para o risco, a escola não recebe mais recursos, nem materiais, nem humanos, aqui a capacidade humana, nem financeiros, para operacionalizar esta educação para o risco. Depois, cá está, as escolas sentem-se com grandes dificuldades para, dentro dos seus recursos, conseguirem operacionalizar. É importante este orçamento? Chamemos-lhe assim!

PAI3: Este orçamento é indispensável. E é indispensável até por uma razão equitativa. Não podemos, portanto, permitir que hajam modelos de formação que não sejam dotados dos mesmos recursos de base, dos mesmos recursos à partida, porque isso resulta em discriminação relativamente ao público-alvo dessas formações. Portanto, não basta ter um bom referencial descrito, mas depois é preciso haver condições mínimas de base para materializar os objetivos constantes desse referencial, porque se não ficam apenas em mais um instrumento teórico. É um instrumento teórico que se introduz numa sala de aula, mas que depois não tem consequências práticas ao nível do que estas coisas exigem, que é o saber-fazer. O saber-fazer é o método mais eficaz para alterar comportamentos. É o saber-fazer. Portanto, se a pessoa não tiver condições, ou melhor, se o professor não tiver condições ou verba para adquirir alguns materiais que deem consistência à formação, à demonstração e à experimentação, naturalmente criamos aqui uma diferenciação que não respeita o princípio equitativo, que deve ser, digamos que, a base de acesso ao ensino, seja lá qual for a natureza decisiva. Portanto, a orçamentação é, naturalmente, absolutamente indispensável.

Investigador: Da sua experiência, da sua perceção, atendendo aqui aos diferentes níveis, neste caso, estamos aqui (pausa)... nacional e regional, tem havido essa articulação? Aqui, obviamente, se calhar o que sobressai são as medidas de prestação civil, embora nós estejamos mais focados na educação para a proteção população civil, mas, da sua perceção, essa articulação é feita? Se é feita (pausa)... Qual a sua opinião?

PAI3: Bom, eu acho essa pergunta interessante, porque, para mim, dar aqui uma opinião em relação a tudo. Começo por lhe dizer que sou um autonomista nato. Da mesma forma como sou um municipalista nato. Porquê? Porque eu considero que o princípio da subsidiariedade, que eu gosto de resumir nisto: “faz melhor quem está mais próximo”. Deve ser o princípio padrão da gestão da coisa pública. E, portanto, relativamente à generalidade das questões, elas devem ser resolvidas num contexto sociocultural e económico respetivo. E o sociocultural respetivo é na região, é no município, até mesmo é na freguesia, e, portanto, não tem que ser, digamos que, ditado a partir do Estado Central. Mas há circunstâncias de soberania, ou seja, circunstâncias que são necessárias garantir que o todo nacional alinhe pela mesma diapasão. Por exemplo, não faz sentido que haja um modelo de forças armadas diferente para as regiões autónomas (...) do que cá no continente. O modelo de forças armadas é igual. Estamos a falar de uma função de soberania. Da mesma forma, como não faz sentido que houvesse um modelo de organização de base da proteção civil que não respeitasse a lei de base da proteção civil,

que é uma lei da Assembleia da República e, portanto, vinculativa para todas as regiões. Existem, depois, os decretos regionais organizadores dos serviços respetivos, mas os princípios da doutrina são comuns e, portanto, outra dimensão que respeita exatamente o todo nacional. A soberania. A mesma coisa relativamente ao sistema de ensino. O sistema de ensino não é o sistema de contratação de professores, mas o sistema de ensino propriamente dito. Em relação aos professores e à regulamentação de trabalho pode haver diferenciação, e há, entre o que acontece no território nacional e nas regiões autónomas, mas o sistema de ensino está padronizado. Ora, eu defendo exatamente, para esta dimensão da formação cívica, o mesmo. Se constituirmos esta formação cívica na área do risco, com um direito e um dever de igual amplitude, nós estamos a falar do cidadão, do cidadão nacional. E o cidadão nacional é tanto o cidadão que mora em (...) como aquele que mora no (...), como mora em (...), como mora em qualquer outra zona do território nacional.

Portanto, eu considero que, sem prejuízo e sem desrespeito pela natureza constitucional da autonomia, esta matéria que temos estado a falar deve ser considerada como uma função de soberania, ou seja, da responsabilidade do Estado no seu conjunto, enquanto unidade orgânica, e não, evidentemente, ficar dependente das especificidades de cada município, de cada região do país. Portanto, separar estas coisas, sem pôr em causa, eu acho que o Estado, pela Constituição de 1936, e depois o respeito dos regimes autonómicos (...), esta matéria é uma matéria de interesse nacional, é uma matéria de interesse da cidadania. E o cidadão português é tão cidadão nas ilhas como no território do continente. Logo, os seus direitos e as suas obrigações têm que ser equitativas.

Investigador: E da sua experiência, tem notado que, na prática, no dia-a-dia, os políticos, os agentes económicos, aqui sobretudo os agentes políticos locais, regionais, nacionais, têm tido essa preocupação de articular na prática, trocando experiências, realizando fóruns, mas trocar essas experiências no sentido de enriquecer esse sistema, que tem que existir, mas numa verdadeira articulação entre os diferentes níveis, ou não?

PAI3: Não. Eu acho, inclusive, que essa é uma das lagunas das autonomias, que é, precisamente, um excesso de virar para dentro e de desconfiança relativamente à partilha de experiências com o todo nacional. Portanto, aliás, o que tivemos agora, enfim, vou dar aqui uma consideração de carácter pessoal, que só me responsabiliza a mim naturalmente. A discussão ocorrida na região (...), a propósito da questão se foi tarde ou foi cedo, o pedido de ajuda ao continente para ser agilizada, por consequência, o apoio do Mecanismo Europeu de Proteção Civil, na medida em que o Mecanismo Europeu de

Proteção Civil, o acionamento das ajudas, é uma responsabilidade dos Estados centrais. Portanto, numa parte do território de qualquer outro país, pode pedir apoio ao Mecanismo Europeu de Proteção Civil. Ora, sendo assim, inevitavelmente, não tem discussão, se a região (...) em caso de necessidade, tem ou não tem que manifestar essa necessidade de ajuda ao governo central. Claro que tem, porque é a única forma de poder agilizar o apoio do Mecanismo Europeu de Proteção Civil, nomeadamente, como se veio a verificar, neste caso particular, até na dupla função do acordo bilateral com a Espanha, no meio aéreo, que depois acabou por ser deslocado para a região. Assim como, naturalmente, a força operacional que veio reforçar os meios locais para enfrentar os incêndios. Portanto, essa partilha de experiências, embora ela seja, isso também é verdade, ela se verifica através das instâncias internas de vários partidos, elas não têm uma dimensão institucional, territorial, nacional. Portanto, certamente que um partido que está no governo, promulga experiências com o partido equivalente, que está numa região e depois no continente. Naturalmente, isso é um funcionamento normal de qualquer partido, de qualquer organização. Mas isto depois não tem expressão na academia, não tem expressão na sociedade civil, não tem expressão em outros setores da sociedade que não dominem o estrito das forças partidárias. E isto afunila a sociedade. Isto retira capacidade de consciência de intervenção ao cidadão enquanto tal. Assim como não estimula a participação de organizações, quando se tem dificuldade em aceder a serviços oficiais para recolher informação, por exemplo, para estudos académicos ou de investigação, como sabem, isto é, desde logo, uma forma de desmotivar as pessoas ou as organizações a poderem efetivamente desenvolver conhecimento para o pôr à disposição de todos, nomeadamente das entidades competentes. Portanto, eu diria que não existe suficiente articulação, não existe suficiente partilha de ensinamentos, não existe suficiente humildade das partes, todas as partes, de modo a que uma parte do território não pense que ao recorrer a essa ajuda se está a subordinar a essa, nem da parte do central, que não pode aproveitar essa ajuda ou aproveitar essa participação como um elemento de subjugação ou de desrespeito para a natureza das competências específicas que são salvaguardadas de constitucionalidade para a autonomia. Mas a sua pergunta é pertinente. A minha resposta é esta. Não existe, efetivamente, partilha de conhecimento enquanto cidadãos do mesmo país e instituições de decisão política legitimadas pelo mesmo fim ou pelo mesmo princípio que é o voto de cidadãos. E, portanto, não há concorrência em relação a esta matéria porque não faz sentido que haja.

Investigador: Essa falta de ligação, também existe entre o poder político e as instituições de ensino superior ou de investigação, ou centros de investigação, ou aí é diferente?

PAI3: Olhe, eu vou-lhe dar também uma resposta, que é uma crítica que assumo frequentemente e que faço, mas faço comprovadamente. Para a boa decisão política é preciso que ela seja incorporada de bom conhecimento. Não há bom conhecimento em instruir decisão política sem uma articulação séria, sólida e profícua entre a academia e os órgãos de poder. A universidade não pode ser encarada por um decisor político como um fim de transferência orçamental de verbas. Tem que ser incorporada como um instrumento indispensável de qualificação da boa decisão política, por um lado, da promoção do conhecimento indispensável à evolução das sociedades modernas e, finalmente, também como uma forma de exercer democracia participada. Portanto, sobre isto não tenho qualquer dúvida e, infelizmente, quer ao nível nacional, quer ao nível regional, quer ao nível municipal e aos vários níveis de poder, existe muito pouca interação entre as instâncias produtoras de conhecimento e as universidades e os politécnicos e os decisores políticos. Primeiro, porque existe um excesso de arrogância, não genericamente, não quero generalizar, mas em muitas circunstâncias, arrogância do decisor político e, muitas vezes, portanto, até receio de ficar mal, eu vou utilizar uma expressão mais simples, na fotografia, em contraste com o agente do conhecimento, com o professor, com o investigador. Portanto, nós temos no nosso país uma relação não suficientemente de confiança entre o decisor político e os produtores de conhecimento. No dia em que essa confiança se robustecer, tenho a certeza que as decisões políticas serão mais sólidas, melhores, logo mais eficazes e eficientes.

Investigador: Senhor Dr., brevemente, falando agora no âmbito do centro que preside, há estudos no sentido de trabalhar esta questão da educação para o risco, em parceria com as universidades ou os centros de investigação, mas aqui sendo o foco, efetivamente, esta educação, esta formação para a proteção civil, para o risco, ou sobretudo, no âmbito da formação dos agentes formais de proteção civil para formar esses agentes?

PAI3: Muito bem, olhe, então eu fazia-lhe aqui rapidamente uma retrospectiva histórica do Centro de Estudos de Intervenção e Proteção Civil. O Centro de Estudos de Intervenção e Proteção Civil foi fundado em 2011, pelo Serviço Municipal de Proteção Civil (...), por um conjunto de 7 pessoas, nomeadamente eu, e o antigo Presidente da Câmara (...), hoje Deputado Europeu, portanto eleito recentemente, tinha como objetivo, não somente isto, agregar um conjunto de técnicos e de pessoas que ou exerciam, à época, ou tinham exercido à época, funções no sistema em múltiplos serviços e dimensões, bem

como elementos da academia, portanto, professores, universitários, etc. Nós hoje somos 63 associados e temos um amplo leque de pessoas com formações muito diversificadas, desde professores universitários, militares, elementos das forças de segurança, técnicos, advogados, arquitetos, engenheiros civis, geógrafos, quer dizer, temos uma multiplicidade de elementos. A nossa associação, é uma associação privada sem fins lucrativos, tinha numa primeira fase como objetivo intervir com o foco a necessidade de investir na formação do cidadão para o risco. Este é o elemento inspirador, desde a primeira hora do nosso assento. Ter como alvo o cidadão na formação para o risco. Criando mecanismos que permitissem captar apoios, realizar projetos e programas, com este objetivo. Numa primeira fase, nós, digamos que nos primeiros anos, ainda conseguimos realizar com alguns apoios, visto que o único apoio que temos é a quotização dos nossos associados. Tudo mais, constitui em total regime voluntariado das 63 pessoas que integram esta organização. E, portanto, conseguimos realizar alguns objetivos. Depois, numa segunda fase, já por indisponibilidades profissionais de muitos de nós, digamos que o centro caiu aqui, num bocadinho, num certo marasmo, em que tivemos dificuldade em dinamizar, em funcionarmos sempre regularmente. Os órgãos funcionaram sempre. Temos os planos de atividades e orçamentos e contas, tudo aprovado. Assembleias gerais, reuniões periódicas, iniciativas casuísticas. Mas, digamos que nunca conseguimos reunir condições entre nós para que poderemos disponibilizar ao centro mais tempo, o que nos permite, isso efetivamente, portanto, dar saltos qualitativos. Para o ano fazemos 15 anos. E nós temos estado a discutir e vamos continuar a discutir. Em abril fazemos 15 anos. E quando chegarmos a essa altura, nós queremos ter condições para entrar numa nova fase da nossa atividade. Porquê? Porque muitos de nós, entretanto, ficaram mais disponíveis, reformaram-se, não no meu caso, embora não queira parar em qualquer circunstância, que aceite qualquer desafio que neste domínio me seja lançado, porque tem necessidade de sentir o pulsado deste sistema e de intervir nestes domínios. Mas temos hoje uma disponibilidade (pausa)... muitos de nós, que permite equacionar isto de uma forma diferente. E então nós fizemos uma Conferência Nacional agora em abril. A primeira Conferência Nacional sobre Políticas Públicas de Proteção Civil. Eu posso mandar até o acesso ao site onde temos toda a documentação da conferência. Este foi um marco importante na vida do nosso centro, porque ele iniciou uma nova fase da nossa atividade e da nossa intervenção. Porquê? Porque conseguimos reunir um conjunto de agentes, nomeadamente tivemos a participação dos Presidentes dos Serviços Regionais de Proteção Civil (...), que nos trouxe a realidade (...). Tivemos cerca de sete dezenas de

autarcas e municípios do país. Ou seja, fizemos uma radiografia do país neste domínio e identificámos quais são os caminhos mais eficazes para atingir este objetivo, que é robustecer o sistema, dar maior força à participação do cidadão no sistema, multiplicar a cultura de risco nos cidadãos. Estes são os três objetivos que nos centram. Claro que, para além disso, nós temos participado na elaboração de relatórios conjuntamente com outras instituições. Temos agora, por exemplo, uma parceria com a Faculdade (...). Vamos organizar no dia 6 de novembro uma conferência nacional subordinada ao tema As Leis do Sistema de Proteção Civil, onde teremos a intervenção de diversos professores da faculdade e depois de uma parte da tarde teremos uma mesa redonda que eu vou moderar com a participação dos representantes dos vários partidos representados na Assembleia da República, para discutir depois o sistema, na primeira parte, o sistema na perspetiva académica, na segunda parte, o sistema na perspetiva dos políticos, dos deputados eleitos na Assembleia da República. Portanto, é uma parceria. Temos outra parceria que, aqui com a Câmara Municipal (...), vamos participar, a propósito do Dia Internacional para a Redução de Catástrofes, no dia 11 de abril, também na organização de um seminário que tem como objetivo a análise do risco sísmico. Portanto, participamos em diversos projetos, sempre em parceria com outros. Precisamente porque, só na fase posterior que queremos desenvolver, a partir do próximo ano, é que achamos que estaremos em condições de começar a ser promotores de projetos e não pareceres de projetos. Mas sempre sem nos desviarmos deste objetivo e deste foco. O cidadão, o risco e o robustecimento e a resiliência da sociedade que decorre de cidadãos mais preparados e de uma mais criteriosa identificação do risco e com tudo com que isso se relaciona. Editamos uma *newsletter* que leva 10 anos de edição mensal, só com interrupção ao mês de agosto. Vou-lhe mandar também a última edição e passar com a sua autorização em integral em inglês da *newsletter*. Onde fazemos, no fundo, a expressão da publicação de trabalhos dentro desta área e também, ao mesmo tempo, a posição do nosso centro em relação à atualidade do sistema, quer no ponto de vista da atualidade política no sistema, exclusivamente no âmbito do sistema, quer também no que se refere, portanto, a outros domínios, nomeadamente, por exemplo, no próximo mês, vamos homenagear o nosso estimado sócio, ex-reitor (...), que é nosso sócio há uns anos e que é uma das personalidades que nos dá amor de ser nosso associado e que achamos importante também valorizar a nossa comunidade associativa, e por isso vamos iniciar uma divulgação também do perfil dos nossos associados, precisamente para os valorizar e, ao mesmo tempo, também, com a participação deles, valorizar naturalmente o próprio centro.

Investigador: Por curiosidade, existe algum associado da região (...)?

PAI3: Não existe, mas vai haver um candidato, como é o meu amigo, para o qual eu vou me remeter. Já está aprovado. Já está aprovado exatamente. Isto era uma surpresa, mas já que me obrigou, está revelado!

Investigador: Peço desculpa esta provocação, mas a provocação não é para si, é aqui para a região, porque, efetivamente, estamos a perceber...

PAI3: Sim, mas nós temos. Na região (...) será o primeiro, naturalmente. Aliás, a nossa quota é uma quota simbólica, são 15 euros anuais e, portanto, para nós o importante é, efetivamente, a diversidade das pessoas. É realmente a questão do território das regiões autónomas, nós gostaríamos também de garantir uma maior cobertura do território das regiões autónomas. Por exemplo, (...) só temos o professor (...). Será o meu amigo de facto o primeiro, e gostaríamos de alargar, e por isso pedimos, e ainda há dias pedi ao professor (...), a colaboração nesse sentido, porque gostaríamos muito de reforçar a nossa representação nas regiões autónomas (...), tendo em conta este projeto de, a partir do próximo ano, entrarmos numa nova fase da nossa ação e da nossa intervenção.

Investigador o: Terei todo o gosto em iniciar essas pontes e essa rede. Agora um bocadinho mais a sério, mas em termos também de rede, há aqui alguma ligação a nível internacional, quer do sistema europeu de proteção civil ou até do seu braço de formação, ou então até com a UNESCO, ou com a ONU, no sentido desta linha, não só da preparação do profissional, que isto aqui quando se fala de educação, muito bem, estamos a falar do profissional, agente profissional, muito bem, mas também desta educação para a população de uma forma geral, começando de tenra idade e indo, cá está, aquela tal formação contínua do que é formal, mas também do que pode ser formal, mas que acontece na comunidade, há aqui alguma parceria a nível internacional ou ainda não?

PAI3: Nós temos diversos protocolos de cooperação com instituições do país, nacionais, por exemplo, a Faculdade de Letras (...), a Universidade (...), a Faculdade de Direito (...), portanto, temos várias instituições, vários protocolos. Em termos internacionais, temos contato com o Mecanismo Europeu de Proteção Civil. Quando eu estava na Escola Nacional de Bombeiros, participei na formação do conteúdo dos peritos da União Europeia, que são deslocados para vários pontos, tanto quer do território europeu, quer fora do território europeu, em situações de catástrofe, ou seja, peritos de avaliação. Nós participámos na construção do modelo de formação desses peritos em 2001, portanto, em 2002, melhor dizendo, em 2001 foi criado o mecanismo e foi no ano seguinte, portanto, em 2002, e o contacto preferencial em termos internacionais é o Mecanismo Europeu de

Proteção Civil. Porquê? Porque eles, de facto, hoje agregam a rede que há 27 países da União Europeia, mais 5 de fora da União Europeia, mas que estão igualmente, são 32 no total, igualmente inseridos no mecanismo. Em termos de fora da Europa, nós temos com a União dos Bombeiros de Países de Língua Portuguesa, que há vários países de língua portuguesa. Eu fui presidente da União dos Bombeiros de Países de Língua Portuguesa e, portanto, desde aí fiquei como membro honorário dessa organização e participamos, enfim, em processos desse domínio. Temos também um contacto, neste que eu também integrei, eu esqueci de referir há pouco isso, o Comissariado para a Transição em Timor-Leste, em 2000, e em 2002 participei, integrando como adjunto técnico, o Comissariado, aqui em Lisboa, para a área da proteção civil e também, curiosamente, para a área da educação, visto que participei no dossier de mobilização de professores para Timor, e nesse quadro, portanto, também temos um protocolo com o Serviço Nacional de Proteção Civil (...). Portanto, para além do âmbito União dos Bombeiros de Países de Língua Portuguesa, também temos, de facto, com o Serviço Nacional de Proteção Civil de Timor e também com o Serviço Nacional de Proteção Civil de Angola, particularmente estes dois em termos bilaterais. No que se refere a Espanha, também temos com a ASELF, que é a Associação de Luta contra o Fogo Espanhola, e através da ASELF, com a Unidade Militar de Espanha, a UME, que é a única Unidade Militar especializada em proteção civil que existe, que é diferente do que existe em França, portanto, a Unidade Especializada em Proteção Civil é a única que existe na Europa, que é a Unidade Militar de Emergência, a UME, em Espanha. E, portanto, são, digamos que, os níveis de contato e de trabalho que se desenvolvem no quadro internacional.

Investigador: Então, Dr. (...), peço-lhe muito a desculpa, mas é mesmo para terminar, para ouvir a sua opinião. Pronto, concluindo, no que diz respeito, então, para aqueles que promovem, há aqui várias formas de chamá-lo, sensibilização, informação, educação, mas os agentes responsáveis por essas ações, desde professores a agentes de proteção civil formais, deverão ter na sua formação de base, na sua licenciatura, por exemplo, formação sobre como formar, formação para formar os outros?

PAI3: Não percebi muito bem a pergunta, não percebi a parte final. Houve aqui é um corte qualquer, acabei por não perceber.

Investigador: Ah, desculpe, desculpe. A pertinência de quem se propõe a sensibilizar, informar, formar a população, quer seja no ensino formal na escola, quer seja no ensino não formal na comunidade, nomeadamente dos agentes económicos, dos agentes políticos, sociais, se essas pessoas também deverão elas terem formação para formar,

porque muitas vezes vimos o fenómeno de alguém que vai formar, não interessa, mas depois vamos ver, não tem propriamente (pausa)... Ok (pausa)... partilha a sua experiência, ou partilha alguns conhecimentos técnicos, científicos, mas não está propriamente habilitado, vamos chamar assim, para formar, para ensinar, para sensibilizar. Não sei qual é a sua opinião.

PAI3: Não, não, já percebi perfeitamente! E nesse aspeto, por exemplo, quando eu falava há pouco, no Plano Nacional de Formação para o Risco, ele tem subjacente a necessidade de formar animadores, da mesma forma como o processo verificado no país, por aí há 30, 40 anos, em que para promover a dinamização cultural em várias áreas do país, foram formados animadores culturais, que depois nos territórios municipais, em conjugação com as câmaras, a partir do levantamento da realidade cultural, o objetivo de cada meio, promoveram um plano de animação cultural, aqui é indiscutível que este plano de difundir ou promover a cultura de risco na sociedade, desde que feita em associações, em clubes, em freguesias, em meios locais, tem de ser obviamente orientado por formações, por pessoas que tenham formação básica de preparação para serem eficazes na sua missão. Portanto, nas várias fases em que este Plano Nacional de Formação para o Risco se tem que desenvolver, uma delas será, inevitavelmente, a certificação de formadores, quer formador no domínio das técnicas pedagógicas de comunicação, quer também, depois, no domínio específico do que se pretende que venha a ser o efeito reprodutivo dos conhecimentos passados à população ou aos destinatários da formação. Portanto, inevitavelmente, terá que ser saldo guardado como o primeiro momento deste Plano Nacional de Formação para o Risco, a formação de formadores que depois vão difundir, precisamente, estes conhecimentos, nas várias zonas do território nacional, fora do contexto académico, se falámos em universidades, do sistema formal de ensino, se falámos no ensino básico, no ensino pré-escolar, no ensino básico e no ensino secundário. Portanto, digamos que à população, na sua generalidade e nos meios onde ela, a população. Lá está, porque esta é a melhor forma de formar os cidadãos, é fazê-los participar destes processos e a participação destes processos pressupõe que o agente formador esteja preparado para o efeito. Portanto, porque se não, para além de a ação ser improdutiva, pode resultar, exatamente, um efeito contrário, ou seja, a experiência formativa foi de tal maneira negativa, que deixa um ónus no objeto da formação, que as pessoas tenderão a rejeitá-lo. Portanto, naturalmente, que processos destes, que são processos de grande responsabilidade, porque estamos a lidar com pessoas, com sensibilidades, com histórias de vida, com formações culturais diversificadas, enfim,

estamos a lidar com uma panóplia de diversas pessoas, logo, o produtor de conhecimento, ou o formador, tem que estar preparado para exercer cabalmente e eficazmente a sua missão. Claro que sim!

Investigador: Mesmo para terminar! Quando nós estamos a falar de cultura de segurança, cultura de proteção civil, cultura de risco, eu digo isto porque não só ouvido, mas lido, inclusive, em várias documentações, temos cultura, mas depois difere aqui um pouco o termo. Aqui a questão é, estamos a nos referir todos ao mesmo conceito e a usar termos diferentes, ou há realmente aqui diferenças nestes termos?

PAI3: Muito bem! É uma pergunta interessante porque ela desemboca num dos problemas do Sistema Nacional de Proteção Civil, que é a ausência de doutrina consolidada e do correspondente léxico para a padronizar. Como diz e muito bem, uma das dificuldades que nós temos no nosso sistema é que o mesmo conceito é interpretado de forma diferente por pessoas diferentes. E isso depois acaba por influenciar no trabalho que é desenvolvido ou produzido e, portanto, digamos que não é possível desenvolver, e é uma pergunta muito interessante, desenvolver este programa sem primeiramente revisitarmos os instrumentos do sistema, na perspetiva legislativa e doutrinária, e dando-lhe consistência, que sirva depois de inspiração para o trabalho todo subsequente. Mas enquanto o conceito de risco não for interpretado por todos de igual modo, enquanto o conceito de segurança não for interpretado por todos de igual modo, enquanto não for interpretado de igual modo, o conhecimento relativamente à forma de mitigar efeitos, o que é que devemos saber no que se refere, por exemplo, a coisa tão elementar como o suporte básico de vida, que é hoje uma coisa elementar em qualquer parte do mundo? Quer dizer, os cidadãos, normalmente, nas escolas, uma das disciplinas (pausa)... uma das formações que quando saem das escolas ficam a saber é a utilização do suporte básico de vida. Portanto, nós temos que nos entender, mas isto é um problema das instâncias políticas, nomeadamente dos órgãos que têm competências legislativas, que têm que se empenhar em visitar os instrumentos existentes no que se refere à produção de doutrina no sistema, consolidá-lo e depois, a partir dessa consolidação, haver condições para todos falarmos do mesmo, referindo-nos ao mesmo. E, portanto, a pergunta que coloco é altamente pertinente, porque ela é uma vulnerabilidade do sistema que nós temos. É muito fácil, nós, em trabalho académico, é legítimo, e existem múltiplos exemplos disto, o professor (...), geógrafo, tem uma dimensão ou uma interpretação, uma definição de risco, que não é a mesma do professor (...), no que se refere, portanto, ao mesmo tema, não é o mesmo do professor (...), do Instituto do Laboratório Nacional de Engenharia

Civil, em relação ao risco sísmico, portanto, digamos que falta consolidar a definição doutrinária e dos conceitos de modo que, a partir dele, seja então possível harmonizar conteúdos e estarmos todos, quando falamos, a falar do mesmo, e não a falar de coisas diferentes, porque isso, obviamente, não é possível passar conhecimento, sem esse conhecimento, estar devidamente estribado em conceitos bem sólidos e que não sejam sugestivas múltiplas interpretações. Isso é para o domínio do direito, mas esta matéria não é para analisar quem tem culpa ou não, é, pura e simplesmente, como é que nós identificamos o que é o risco, que tipo de risco, que tipo de manifestação do risco e como é que nós poderemos mitigar ou defender, em circunstância de exposição ao mesmo risco. Portanto, isso é uma questão que carece, de facto, de trabalho, mas que aí entram, inevitavelmente, os decisores políticos e constitucionais, nomeadamente, quem tem competência legislativa, e é nesse contexto que eu considero que a Lei de Bases da Proteção Civil, a rever, e a atual não tem, deve ter em anexo um glossário que defina precisamente em termos de conceito doutrinário para o sistema, todos esses conceitos, para que depois cada um não invente à sua maneira. É claro que esse é um trabalho que tem de ser produzido com a academia, com os cientistas, com técnicos, com académicos, não é? Ou seja, digamos que um qualquer jurista, num governo de qualquer ministro, vai agora produzir o glossário da coisa que consulta o Sr. Google, não é? Para o Dr. Google. Portanto, obviamente que isso é absolutamente impensável. Agora, a Lei de Bases da Proteção Civil, que deve funcionar para o sistema, da mesma forma que a Constituição da República funciona para todo o ordenamento jurídico nacional, portanto, deve ser a mãe de todas as leis do sistema, deve, simultaneamente, num anexo, integrar um glossário consolidado de conceitos, de modo que, a partir desse glossário, seja possível estruturar, organizar e até legislar, subsequentemente.

Investigador: No entanto, não está incorreto dizermos que tudo isto que estamos a conversar está sobre o chapéu da proteção civil.

PAI3: Não é nada incorreto, pelo contrário. Entendida a proteção civil, na sua dimensão internacional. Proteção civil é prevenir, preparar, socorrer, reabilitar. E depois ainda podemos, aliás, a Lei de Bases da Proteção Civil está estribada em oito princípios, que é uma mais-valia que esta lei tem, oito princípios informadores da doutrina de proteção civil. Não sei se conhece a Lei n.º 27 de 2016, mas ela tem oito princípios que vale a pena visitar. Por exemplo, precaução. Tem oito princípios gradativos, ou seja, evolutivos, que termina numa que é o direito à informação. O direito à informação é um princípio de unidade de comando. Ou seja, nestes oito princípios, estão subordinados exatamente à

ideia de que prevenção, preparação, resposta e reabilitação são os quatro momentos que consubstanciam o sistema de proteção civil no seu todo. Porque o sistema de proteção civil é muitas vezes confundido com a resposta, que é o que é mais visível. Ora, proteção civil é muito mais do que responder a uma ocorrência, é preveni-la, é antecipar os riscos, é preparar em tempo útil os instrumentos de planeamento para uma melhor resposta, é recuperar em sede de correção de erro. Se existe um conjunto de casas num local onde não deveria de haver casas e há uma catástrofe e a casa é abrasada, não se pode reconstituir a casa no mesmo sítio, porque ela estava exposta a um risco, não foi tratada em tempo útil, a obrigação em sede de recuperação é exatamente corrigir a sua vulnerabilidade. Portanto, é preciso, sobretudo, quando dizemos que proteção civil é isto tudo, mais uma vez e voltamos aos conceitos, é preciso de facto que eles estejam estribados neste conjunto harmonioso, de modo a que, tudo isso seja entendido, claro, com proteção civil, mas nesta lógica, na lógica de um conceito integrado.

Investigador: Dr., não lhe tiro mais tempo, não sei se quer algum esclarecimento da minha parte ou...

PAI3: Não, queria apenas dar-lhe a minha disponibilidade total para caso tenha necessidade de aprimorar ou especificar melhor algumas das matérias que falamos. Manifestar a minha disponibilidade total. Vou lhe mandar então a nossa ficha de admissão de sócio, teremos muito gosto em tê-lo entre nós na nossa equipa. Mas manifestar disponibilidade. Tem o meu contacto, se precisar disponha, terei muito gosto em colaborar.

Investigador: Muito obrigado! Agradeço-lhe imenso, vou então parar a gravação, terminando assim o conteúdo da nossa entrevista.

Apêndice 6 – Análise documental sobre proteção civil – leitura horizontal

Análise documental sobre PC – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	CRP	Lei n.º 80/2015	Resolução n.º 112/2021
A - Caracterização do documento	Tipo de documento	Lei	Lei	Resolução
	Ano	1976 / 2005 - VII Revisão Constitucional	2006 / 2015	2021
	Âmbito	Garantir os direitos fundamentais dos cidadãos	Segunda alteração à Lei n.º 27/2006, de 3 de julho, que aprova a Lei de Bases da Proteção Civil (LBPC)	Aprova a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030 (ENPCP)
	Dimensão	Nacional	Nacional	Nacional
	Responsabilidade	Assembleia Constituinte	Assembleia da República	Presidência do Conselho de Ministros
B - EpPC	B1 – Definição de EpPC	---	“Artigo 4.º (Objetivos e domínios de atuação) c) <u>Informação e formação</u> das populações, visando a sua <u>sensibilização</u> em matéria de autoproteção e de colaboração com as autoridades;” “Artigo 7.º (Informação e formação dos cidadãos) 1 - Os cidadãos têm <u>direito à informação</u> sobre os riscos a que estão sujeitos em certas áreas do território e sobre as medidas adotadas e a adotar com vista a prevenir ou a	“OE 5 - <u>Envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos</u>: o conhecimento dos riscos com que os cidadãos coabitam e a <u>promoção da adoção de condutas de autoproteção e segurança</u> (incluindo a correta interpretação da informação disponibilizada por sistemas de aviso) constitui uma <u>ferramenta indispensável</u> para a minimização dos efeitos de acidentes graves e catástrofes. Neste particular, a comunidade educativa e os atores do sistema formativo do ensino básico e secundário continuam a constituir-se como um grupo

			<i>minimizar os efeitos de acidente grave ou catástrofe.</i> <i>2 - A <u>informação pública</u> visa <u>esclarecer as populações</u> sobre a natureza e os fins da proteção civil, <u>consciencializá-las</u> das responsabilidades que recaem sobre cada instituição ou indivíduo e <u>sensibilizá-las</u> em matéria de autoproteção.”</i>	<i>a privilegiar no quadro da educação e formação para o risco, sem prejuízo de iniciativas mais amplas, direcionadas para toda a comunidade, em particular os grupos mais vulneráveis, visando a <u>interiorização de uma cultura de segurança.</u>”</i> <i>“AP 5.1 – <u>Educação para o risco</u></i> <i>AP 5.2 – <u>Sensibilização da comunidade</u>”</i>
	B2 - Democratização	<i>“Artigo 73.º (Educação, cultura e ciência)</i> <i>2. O Estado promove a <u>democratização da educação</u> (...)”</i>	<i>“Artigo 6.º (Deveres gerais e especiais)</i> <i>1 - Os cidadãos e demais entidades privadas têm o <u>dever de colaborar na</u> prossecução dos fins da proteção civil, observando as disposições preventivas das leis e regulamentos, <u>acatando ordens, instruções e</u> <u>conselhos dos órgãos e</u> agentes responsáveis pela segurança interna e pela proteção civil <u>e satisfazendo prontamente as solicitações</u> que justificadamente lhes</i>	---

			<i>sejam feitas pelas entidades competentes.”</i>	
	B3 - Cidadania	<i>“Artigo 73.º (...) a educação contribua para a <u>participação democrática na vida colectiva.</u>”</i>	<i>“Artigo 7.º (Informação e formação dos cidadãos) 3 - Os programas de ensino, nos seus diversos graus, devem incluir, <u>na área de formação cívica</u> (...)”</i>	---
	B4 - Autodeterminação	---	---	---
	B5 - Política de EpPC	---	---	---
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional para a PC	<i>“Artigo 73.º (...) a educação, <u>realizada através da escola</u> e de outros meios formativos (...)”</i>	---	---
	B7 - Educação transformadora da sociedade	<i>“Artigo 73.º (...) <u>a educação</u> (...) <u>contribua para a igualdade de oportunidades</u>, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de</i>	---	---

		<i>responsabilidade, para o progresso social (...)”</i>		
	B8 – Currículo em EpPC	---	<i>“Artigo 7.º (Informação e formação dos cidadãos) 3 - Os <u>programas de ensino</u>, nos seus diversos graus, devem incluir, na área de formação cívica, <u>matérias de proteção civil e autoproteção</u> (...)”</i>	<i>“5 - Plano de ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.1 – Educação para o risco 5.1.1 <u>Atualizar o Referencial de Educação para o Risco</u>”</i>
	B9 - Práticas educativas para a PC	---	---	<i>“5 - Plano de ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.1 (...) 5.1.2 <u>Elaborar materiais pedagógicos acessíveis e interativos</u>, para difusão junto da comunidade educativa e dos atores do sistema formativo e do público em geral, visando divulgar os riscos existentes e fomentar uma conduta de autoproteção. 5.1.3 <u>Conceber um manual acessível a distribuir nas escolas do país</u>, que promova e divulgue os procedimentos e boas práticas de redução do risco de catástrofes.”</i>

	B10 – Simulacros/Simulação na escola e na comunidade	---	---	“5 - Plano de ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.2 - Sensibilização da comunidade. 5.2.10 Incentivar a <u>prática de exercícios e simulacros</u> (ex.: evacuação, suporte básico de vida, uso de extintores) em edifícios do setor privado e público, visando a criação de uma cultura de resiliência nos seus ocupantes.”
	B11 - Autonomia da escola	---	---	---
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	---	---	“5 - Plano de Ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.1 (...) 5.1.4 Proceder ao levantamento, <u>avaliar o funcionamento e incentivar a criação de «Clubes de Proteção Civil» no ensino básico e divulgar as boas práticas na implementação dos clubes.</u>”
	B13 - Educação formal e não formal para a proteção civil	---	---	“5 - Plano de Ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.1 (...)”

	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	---	---	“5 - Plano de Ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.1 (...) 5.1.5 Promover a realização de <u> cursos de proteção civil para professores e formadores.</u> 5.1.6 Promover a realização de <u> cursos de proteção civil para a comunidade educativa e dos atores do sistema formativo.</u> 5.1.7 Realizar <u> ações de sensibilização e educação para o risco, orientadas para a população sénior,</u> envolvendo as universidades seniores. 5.1.8 Promover a <u> educação para o risco e para a autoproteção em organizações de solidariedade social e outras coletividades locais.</u> 5.1.9 Promover a <u> educação para o risco e para a autoproteção junto da comunidade empresarial.</u>”
C - Cultura segurança/PC	C1 - Definição de cultura de segurança/PC	---	---	“5 - Plano de ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.2 (...) 5.2.9 Implementar programas piloto de proximidade (ao nível de bairros ou pequenos lugares) para incremento da

				<i>cultura de segurança e resiliência na população.”</i>
	C2 - Conselho de segurança escolar	---	---	---
	C3 - Plano de segurança escolar	---	---	---
	C4 - Princípio da subsidiariedade	<i>“(Artigo 6.º) As comunidades ou estruturas superiores não deverão prosseguir atribuições ou competências que as comunidades ou estruturas mais pequenas logrem cumprir de forma igual ou mais eficiente.”</i>	<i>“Artigo 5.º (Princípios) d) <u>O princípio da subsidiariedade</u>, que determina que o subsistema de proteção civil de nível superior só deve intervir se e na medida em que os objetivos da proteção civil não possam ser alcançados pelo subsistema de proteção civil imediatamente inferior, atenta a dimensão e a gravidade dos efeitos das ocorrências”</i>	<i>“1- Enquadramento Esta preocupação <u>assume especial relevância no patamar municipal</u>, onde, por via da aplicação plena do <u>princípio da subsidiariedade</u> e da especial proximidade às populações e ao efetivo conhecimento do território e das suas vulnerabilidades, reside muito do sucesso da mudança de paradigma que se pretende fomentar. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 44/2019, de 1 de abril, que concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais no domínio da proteção civil, reconhece que «as autarquias locais são a estrutura fundamental para a gestão de serviços públicos numa dimensão de proximidade», pelo que alarga a participação</i>

				<i>daquelas estruturas de modo a potenciar «capacidades reforçadas na monitorização e gestão dos riscos, nos sistemas de alerta e de aviso às populações e <u>no envolvimento dos cidadãos para a construção de comunidades mais resilientes a catástrofes</u>». Tal diploma consagra a «prevenção e avaliação de riscos e vulnerabilidades» e a «<u>sensibilização e informação pública</u>» como áreas funcionais de intervenção dos serviços municipais de proteção civil, enquanto impõe às juntas de freguesia «o dever de colaboração» com aqueles Serviços para a promoção de ações nos mesmos domínios.”</i>
	C5 - Sentimento de apropriação	---	<i>“Artigo 46.º - Agentes de proteção civil 1- São agentes de proteção civil, de acordo com as suas atribuições próprias: a) Os corpos de bombeiros; b) As forças de segurança; c) As Forças Armadas; d) Os órgãos da Autoridade Marítima Nacional;</i>	---

			e) A Autoridade Nacional da Aviação Civil; f) O INEM, I. P., e demais entidades públicas prestadoras de cuidados de saúde; g) Os sapadores florestais.” <u>O cidadão?</u>	
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	“Artigo 1.º - Proteção civil 1 - A proteção civil é a atividade desenvolvida pelo Estado, regiões autónomas e autarquias locais, pelos cidadãos e por todas as entidades públicas e privadas com a finalidade de prevenir <u>riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, de atenuar os seus efeitos e proteger e socorrer as pessoas e bens em perigo quando aquelas situações ocorram.</u>”	---
	C7 - Gestão do risco		“Artigo 4.º Objetivos e domínios de atuação 1 - São objetivos fundamentais da proteção civil:	“1 – Introdução A gestão destes riscos assentou tradicionalmente num aparente monopólio da componente de resposta em detrimento da de prevenção. Contudo, em linha

		a) <u>Prevenir os riscos coletivos</u> e a ocorrência de acidente grave ou de catástrofe deles resultante; b) <u>Atenuar os riscos coletivos e limitar os seus efeitos</u> no caso das ocorrências descritas na alínea anterior; c) Socorrer e assistir as pessoas e outros seres vivos em perigo, proteger bens e valores culturais, ambientais e de elevado interesse público; d) Apoiar a reposição da normalidade da vida das pessoas em áreas afetadas por acidente grave ou catástrofe. 2 — A atividade de proteção civil exerce-se nos seguintes domínios: a) <u>Levantamento, previsão, avaliação e prevenção dos riscos coletivos</u>; b) <u>Análise permanente das vulnerabilidades</u> perante situações de risco; c) <u>Informação e formação das populações</u>, visando a sua sensibilização em matéria de autoproteção e de	com o enquadramento internacional vigente, vem -se assistindo a uma alteração progressiva do paradigma da gestão de consequências para o da gestão do risco, isto é, <u>uma transição da resposta para o foco na prevenção.</u>” “2 – Enquadramento: (...) estratégias globais relevantes para a gestão de riscos, todas elas adotadas em 2015: o Quadro de Sendai para a Redução do Risco de Catástrofes, o Acordo de Paris, referente à adaptação às alterações climáticas, e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2030. Destas, o principal referencial da Estratégia 2030 é (...) «<u>prevenir novos riscos e reduzir os riscos de catástrofes existentes</u>, através da implementação de medidas integradas e inclusivas [...], <u>para prevenir e reduzir a exposição a perigos e vulnerabilidades a catástrofes</u> (...)”

			colaboração com as autoridades; d) <u>Planeamento de soluções de emergência</u>, visando a busca, o salvamento, a prestação de socorro e de assistência, bem como a evacuação, alojamento e abastecimento das populações; e) <u>Inventariação dos recursos e meios disponíveis</u> e dos mais facilmente mobilizáveis, ao nível local, regional e nacional; f) <u>Estudo e divulgação de formas adequadas de proteção dos edifícios</u> em geral, de monumentos e de outros bens culturais, de infraestruturas, do património arquivístico, de instalações de serviços essenciais, bem como do ambiente e dos recursos naturais; g) <u>Previsão e planeamento de ações atinentes à eventualidade de isolamento de áreas afetadas por riscos.</u>”	“3 - Caracterização da situação de referência Portugal apresenta já uma clara orientação no sentido da construção de uma efetiva capacidade de gestão de riscos», traduzida nas seguintes dimensões: Em termos de avaliação de riscos (...) Ao nível do planeamento de medidas de minimização dos riscos e vulnerabilidades (...) Na componente da aplicação de medidas de prevenção e gestão de riscos (...)”

	C8 - Preparação		<i>“Artigo 7.º (Informação e formação dos cidadãos) 3 – (...) com a finalidade de difundir conhecimentos práticos e regras de <u>comportamento a adotar</u> no caso de acidente grave ou catástrofe.”</i>	<i>“2 - Enquadramento (...) <u>aumentar o grau de preparação</u> para resposta e recuperação (...)”</i> <i>“3 - Caracterização da situação de referência (...) por fim, promover um melhor conhecimento dos cidadãos quanto aos riscos com que coabitam e quanto às <u>condutas de autoproteção mais adequadas.</u>”</i>
	C9 - Resiliência			<i>“2 - Enquadramento (...) e assim reforçar a resiliência»”</i> <i>“No âmbito do objetivo estratégico n.º 1, fortalecer a governança na gestão de riscos: A crescente adesão à iniciativa «Cidades Resilientes» das Nações Unidas (onde o nível local é encorajado a implementar medidas que contribuam para o <u>aumento da resiliência a catástrofes</u>)”</i>

D - Investigação e Inovação	D1 – Definição de investigação e inovação	<i>“Artigo 73.º 4. A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica, são incentivadas e apoiadas pelo Estado, por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade (...)”</i>		
	D2 - Projetos	---	---	---
	D3 - Parcerias	<i>“Artigo 73.º 4. (...) a articulação entre as instituições científicas e as empresas.”</i>	<i>“Artigo 47.º (Instituições de investigação técnica e científica) 1 - <u>Os serviços e instituições de investigação técnica e científica, públicos ou privados, com competências específicas em domínios com interesse para a prossecução dos objetivos fundamentais da proteção civil, cooperam com os órgãos de direção e coordenação, previstos na presente lei e com a autoridade nacional de proteção civil.</u>”</i>	<i>“5 - Plano de ação Objetivo estratégico n.º 5 (...) 5.2 (...) 5.2.1 (...) <u>Outras entidades envolvidas:</u> <u>Instituições de ensino superior e entidades técnico-científicas.</u> 5.2.9 (...) 5.2.10 (...) <u>Outras entidades envolvidas:</u> <u>LNEC, I. P., e outras entidades técnico-científicas.</u>”</i>

Síntese da análise documental sobre proteção civil

A análise destes documentos foi essencial para compreendermos o enquadramento legal sobre segurança e PC em Portugal. Mantivemos o foco na EpPC, no entanto, procurando pontes concretas com a PC promotora da segurança comunitária. Para além destes três documentos, consultamos outros como a Lei de Segurança Interna ou o Decreto-lei que aprova a orgânica da ANEPC (ponto 1 e 2 do artigo 10º).

Caracterização dos documentos (A)

Para além da última revisão da CRP, analisamos a LBPC (atendendo a todas as suas alterações [2006 - 2015]) e a resolução que aprova a ENPCP. Todos de dimensão nacional e da responsabilidade do Estado.

Caracterização da EpPC (B)

Na LBPC, daquilo que nos parece se aproximar de uma definição de EpPC (B1) (Artigo 4.º [Objetivos e domínios de atuação] e Artigo 7º [Informação e formação dos cidadãos]), sobressai o **direito** à informação e à formação da população com o objetivo de a esclarecer, consciencializá-la e sensibilizá-la (**recurso**) para a autoproteção e para colaborar com as autoridades (**resultado**). Já na ENPCP (Objetivo Estratégico 5), ressalta o envolvimento dos cidadãos no conhecimento dos riscos (**direito**), através da educação e da sensibilização (**recurso**), visando a promoção da adoção de condutas de autoproteção e segurança e a interiorização de uma cultura de segurança (**resultado**). Neste sentido, parece-nos que emergem três dimensões do conceito de EpPC, ou seja, a EpPC como um **direito**, como um **recurso** e como um **resultado**.

Se na CRP é evidente o dever de o Estado (direito) promover a democratização (B2) na educação (ponto 2 do Artigo 73º), na LBPC sobressai um cidadão passivo com o dever de cumprir o que lhe é exigido (ponto 1 do Artigo 6º e ponto 3 do Artigo 7º), nomeadamente adotando conhecimentos práticos e regras de comportamentos (**resultado**), difundidos pelas autoridades (**recurso**), perante situações emergentes.

A cidadania (B3) é reconhecida como **resultado** da educação (CRP), sendo que a informação e formação dos cidadãos no âmbito da PC deverá ser incluída na formação cívica dos alunos (**direito**) (LBPC).

Efetivamente, segundo a CRP, a educação deverá ser realizada através da escola (**direito**) (escola dinamizadora da política educacional para a PC [B6]), contribuindo

(**resultado**) “(...) para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social (...)” (educação transformadora da sociedade [B7]).

Não se referindo explicitamente a um currículo em EpPC (B8), a LBPC recomenda que, na área da educação cívica, se incluam (**direito**) “(...) matérias de proteção civil e autoproteção (...)” nos programas dos diferentes graus de ensino (**recurso**). Neste sentido, a ENPCP, no âmbito da educação para o risco, objetiva “Atualizar o Referencial de Educação para o Risco”, assim como “Elaborar materiais pedagógicos acessíveis e interativos, para difusão junto da comunidade educativa e dos atores do sistema formativo e do público em geral (...)” e “Conceber um manual acessível a distribuir nas escolas do país (...)” (práticas educativas para a PC [B9]), assim como, “Incentivar a prática de exercícios e simulacros (ex.: evacuação, suporte básico de vida, uso de extintores) em edifícios do setor privado e público, visando a criação de uma cultura de resiliência nos seus ocupantes.” (simulacros/simulação na escola e na comunidade [B10]). Ainda neste âmbito, objetiva “Proceder ao levantamento, avaliar o funcionamento e incentivar a criação de «Clubes de Proteção Civil» no ensino básico e divulgar as boas práticas na implementação dos clubes.” (**recurso**), deixando antever uma possível parceria escola-comunidade na EpPC (B12).

Sem referência explícita à educação formal e não formal para a PC (B13), no objetivo estratégico n.º 5, do seu plano de ação, a ENPCP com a descrição dos vários objetivos operacionais deixa transparecer uma série de práticas a serem desenvolvidas no contexto do sistema educacional formal (comunidade educativa, atores do sistema educativo, escolas, ensino básico), assim como fora deste sistema (público em geral, população sénior, organizações de solidariedade social, comunidade empresarial). Também, interpretando estes objetivos operacionais, verificamos que está implícita a preocupação com a aprendizagem ao longo da vida (B14).

Caracterização da Cultura de PC (C)

Não estando clarificado o que se entende por cultura de PC (segurança) (C1), na ENPCP percebe-se que esta é um **resultado** esperado da educação para o risco, assim como a preparação (C8) e a resiliência (C9).

O princípio constitucional (Artigo 6.º da CRP) da subsidiariedade (C4), está devidamente plasmado na LBPC, assim como na ENPCP, nomeadamente conferindo a

sensibilização e a informação pública como áreas funcionais de intervenção dos serviços municipais de PC (**recurso**).

Na LBPC é definido que a atividade de PC é desenvolvida, também, pelos cidadãos (ponto 1 do Artigo 1.º - Proteção civil), porém, aparentemente, o desenvolvimento dessa atividade por parte do cidadão não vai para além do dever de acatar ordens, instruções e conselhos dos agentes de PC (ponto 1 do Artigo 6.º - Deveres gerais e especiais), até porque, efetivamente, não é considerado um agente de PC (Artigo 46.º - Agentes de proteção civil), embora, constantemente, se apregoe que todos somos agentes de PC. Perante esta evidência, não nos parece que efetivamente se procure fomentar em cada um o sentimento de apropriação (C5).

No próprio conceito de PC, na LBPC (ponto 1 do Artigo 1.º), está implícito que há uma preocupação em promover o bem-estar individual e coletivo (C6), nomeadamente “(...) com a finalidade de prevenir riscos coletivos inerentes a situações de acidente grave ou catástrofe, de atenuar os seus efeitos e proteger e socorrer as pessoas e bens em perigo quando aquelas situações ocorram.”

Quanto à gestão do risco (C7), quer na LBPC quer na ENPCP, está explícita a vontade de a orientar para a prevenção em detrimento da resposta, encontrando-se numa fase de transição. Efetivamente, emerge o conceito de uma prática para reduzir os riscos de desastres através de esforços sistemáticos para analisar e gerir os fatores causais dos desastres, incluindo a redução da exposição aos perigos, a diminuição da vulnerabilidade das pessoas e bens, a gestão criteriosa do solo e do ambiente e a melhoria da preparação para eventos adversos.

Caracterização da Investigação e Inovação (D)

Sendo um dever constitucional do Estado, no âmbito da educação, cultura e ciência, “A criação e a investigação científicas, bem como a inovação tecnológica (...) por forma a assegurar a respectiva liberdade e autonomia, o reforço da competitividade e a articulação entre as instituições científicas e as empresas.” (ponto 4 do Artigo 73.º da CRP), a LBPC faz alusão às instituições de investigação técnica e científica (ponto 1 do Artigo 47.º), no sentido de cooperarem “(...) com os órgãos de direção e coordenação, previstos na presente lei e com a autoridade nacional de proteção civil.”, no entanto, não nomeando nenhum domínio no âmbito da EpPC no desenvolvimento desta cooperação. Por seu lado, na ENPCP a única referência a instituições de ensino superior e entidades técnico-científicas, surge no quadro descritivo dos objetivos operacionais referentes ao

objetivo estratégico n.º 5 (envolvimento dos cidadãos no conhecimento dos riscos), nomeadamente no âmbito da sensibilização da comunidade, como “Outras entidades envolvidas” para “Elaborar uma Estratégia Nacional de Comunicação do Risco.” e para “Implementar programas piloto de proximidade (ao nível de bairros ou pequenos lugares) para incremento na cultura de segurança e resiliência na população.” (parcerias [D3]).

Apêndice 7 – Análise documental sobre educação para proteção civil – leitura horizontal

Análise documental sobre EpPC – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	Despacho n.º 6478/2017 (PASEO)	Decreto-Lei 55/2018	Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)	Referencial de Educação para o Risco (RER)	Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz (RESDP)
A - Caracterização do documento	Tipo de documento	Despacho	Decreto-Lei	Estratégia	Referencial	Referencial
	Ano	2017	2018	2017	2015	2022
	Âmbito	Estabelece o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.	Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.	Integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses.	Enquadra a Educação para o Risco na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.	Enquadra a Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz na Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.
	Dimensão	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional
	Responsabilidade	Ministério da Educação	Conselho de Ministros	XXI Governo Constitucional	Ministério da Educação e Ciência	Ministério da Educação
B - EpPC	B1 – Definição de EpPC	---	---	A educação para o risco e segurança rodoviária, assim como para o desenvolvimento sustentável, ambiente e saúde, foi enquadrada no valor da cidadania e desenvolvimento, atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade	<i>“A Educação para o Risco é hoje reconhecida como uma componente da formação da criança e do jovem que importa desenvolver desde os primeiros anos de vida.” (p. 5)</i>	---

				obrigatória. No entanto, a segurança rodoviária e o risco, por não serem consideradas áreas transversais e longitudinais, foram enquadradas no segundo grupo, ou seja, a lecionar, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico e não obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade.		
	B2 - Democratização	<i>“D. Inclusão – <u>A escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia.</u> A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. <u>Todos os alunos</u></i>	---	<i>“(…) o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de <u>cidadania democrática</u>, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor.” (p. 1)</i> <i>“A Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) consagra um lugar de destaque aos</i>	---	---

		<u>têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.</u>” (p. 13) “A Visão de aluno integra desígnios que se complementam, se interpenetram e se reforçam num modelo de escolaridade que visa a qualificação individual e a cidadania democrática.” (p. 15)		<u>valores da Democracia e da Cidadania.</u>” (p. 5) “<u>Está integrada nas políticas e práticas da escola democrática envolvendo toda a comunidade escolar.</u>” (p. 6) “Identificação de competências essenciais de formação cidadã (Competências para uma <u>Cultura da Democracia</u>).” (p. 6) “A escola no seu todo deve assentar as suas práticas quotidianas em valores e princípios de cidadania, de forma a <u>criar um clima aberto e livre para a discussão ativa das decisões que afetam a vida de todos os membros da comunidade escolar.</u>” (p. 10)		

	B3 - Cidadania	“Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. <u>Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos.</u>” (p. 5) “A Visão de aluno, decorrente dos Princípios, explicita o que é pretendido para os jovens <u>enquanto cidadãos à saída da escolaridade obrigatória.</u>” (p. 9) “(…) <u>dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.</u>” (p. 10) “(…) <u>revisão da literatura produzida</u>	“Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, <u>para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida,</u> implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”	“(…) <u>integra um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses (…)</u>” (p. 1)	“Conhecer e agir neste paradigma de “sociedade de risco” exige novas competências pessoais, <u>fundadoras de uma cidadania mais ativa, participada e informada, que deve ser adquirida desde o início do percurso escolar.</u>” (p. 5)	“O domínio de Cidadania, <u>Segurança, Defesa e Paz</u> integra o conjunto de domínios que constam da <u>Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania.</u>” (p. 8)

		<i>no campo da investigação em educação, sobre, designadamente, as competências que as crianças e os jovens <u>devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.</u></i>” (p. 10)				
	B4 - Autodeterminação	“As questões relacionadas com <u>identidade</u> (...) <u>Interculturalidade</u> (...) estão no cerne do debate atual.” (p. 7) “A. Base humanista – A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, <u>centrada na pessoa, na</u>	“(…) concretização de uma política educativa <u>centrada nas pessoas que garanta a igualdade de acesso à escola pública, promovendo o sucesso educativo e, por essa via, a igualdade de oportunidades.</u>”	“Assenta em práticas educativas que promovem a <u>inclusão</u>.” (p. 6) “Está alinhada com as <u>especificidades de alunos/as e as prioridades da comunidade educativa.</u>” (p. 6) “O sucesso da implementação desta Estratégia está <u>intrinsecamente ligado</u>	---	---

		<i><u>dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.</u></i> ” (p. 13)	<i>“<u>Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos (...)</u>”</i>	<i>à cultura de cada escola e às oportunidades dadas aos/às alunos/as para <u>se envolverem na tomada de decisões, nomeadamente nas que os/as afetam.</u></i> ” (p. 11)		
	B5 - Política de EpPC	---	---	---	<i>“Neste sentido, importa prosseguir os esforços para que a educação, a formação e a informação se situem nos patamares superiores da hierarquia dos objetivos das políticas públicas neste domínio, estimulando e promovendo o ambiente propício ao desenvolvimento dos indivíduos, na proteção das suas comunidades e na preservação dos bens comuns.”</i> (p. 7)	---

	B6 - Escola dinamizadora da política educacional para a PC	<u>“É neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, onde os alunos adquirem as múltiplas literacias que precisam de mobilizar, tem que se ir reconfigurando para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas.”</u> (p. 7) <u>“B. Saber – O saber está no centro do processo educativo. É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a</u>	<u>“A assunção do papel decisivo das escolas e dos professores no processo educativo dos alunos leva o Ministério da Educação a assumir um papel subsidiário do trabalho das escolas.”</u>	<u>“A Cidadania deve estar embutida na própria cultura de escola – assente numa lógica de participação e de corresponsabilização.”</u> (p. 5) <u>“Considerando que a Educação para a Cidadania é uma missão de toda a escola, propõe-se que a implementação da componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento siga uma abordagem de Whole-school Approach”</u> (p. 6) <u>“B - Implementada e coordenada ao nível de cada escola - Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola (EECE).”</u> (p. 11)	<u>“A escola tem um papel fundamental neste processo, enquanto interveniente privilegiado na mobilização da sociedade, proporcionando e promovendo dinâmicas e práticas educativas que visam, no espectro mais amplo da educação para a cidadania, a adoção de comportamentos de segurança, de prevenção e gestão adequada do risco.”</u> (p. 5) <u>“O ambiente escolar é um terreno propício para implementar os mecanismos que conduzirão a cidadãos mais bem preparados, a sociedades mais resilientes, à minimização nos custos das</u>	---

		<i>ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.”</i> (p. 13)			<i>catástrofes quer no âmbito humano, quer no âmbito económico e da perda de recursos.”</i> (p. 10)	
	B7 - Educação transformadora da sociedade	“A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha <u>a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.</u>” (p. 5) “O Perfil dos Alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global	---	“(…) para que <u>no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica...</u>” (p. 1) “As aprendizagens na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento alicerçam-se no <u>desenvolvimento de competências cognitivas, pessoais, sociais e emocionais, ancoradas no currículo e desenvolvidas num ciclo contínuo e em progressão de “reflexão-antecipação-ação”, em que as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula e da escola, e tomando em</u>	“<u>As crianças e os jovens podem ser importantes agentes de mudança, quer pela aquisição de conhecimentos, quer enquanto transmissores à sua família de uma cultura de prevenção, sendo assim parceiros poderosos dos agentes institucionais de proteção civil.</u>” (p. 7) “Este documento pretende provocar uma <u>mudança de comportamento e de atitude das crianças e dos jovens, envolvendo as suas famílias e a comunidade, para</u>	---

		<u>constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista.</u> <u>Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.”</u> (p. 10)		<u>consideração as implicações das suas decisões e ações, tanto para o seu futuro individual como coletivo.”</u> (p. 11)	<u>que se verifique uma maior exigência e rigor, em matéria de proteção e segurança coletiva, face aos riscos coletivos.”</u> (p. 7)	
	B8 – Currículo em EpPC	---	---	<u>“Está integrada no currículo, nas atividades letivas e não-letivas, nas práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade.”</u> (p. 6) “Nesta perspetiva, foram identificados	<u>“(…) este referencial, para além de instrumento-chave curricular, permite ainda a sua utilização como base de trabalho para o desenvolvimento de outros projetos</u>	<u>“(…) o presente documento tem como finalidade apoiar a Escola atual no desenvolvimento de um currículo que é muito mais do que um espaço de transmissão de saberes e</u>

				<u>temas globais, subtemas, objetivos e descritores de desempenho. Os temas globais e os subtemas definidos para cada nível de ensino tiveram em linha de conta o nível de conhecimentos e o escalão etário dos alunos.</u>” (p. 7)	ligados à Educação para a Cidadania.” (p. 6) “III. <u>Temas, Subtemas, Objetivos e Resultados de Aprendizagem</u>” (p. 11 à 71)	<u>conhecimentos.</u>” (p. 8) “(…) <u>encontra-se organizado por níveis de educação e por ciclos de ensino</u> – educação pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário –, assumindo-se como um <u>documento orientador para a implementação do domínio da Segurança, Defesa e Paz</u>, no âmbito da educação pré-escolar e da escolaridade obrigatória.” (p. 10) “V. <u>Temas e Objetivos nos Diferentes Níveis de Educação e Ciclos de Ensino</u>” (p. 18 à 57) No âmbito da temática em estudo, salientam-se os temas: “D Riscos e Ameaças no Mundo Global” e “E Segurança e

						<i>Defesa Nacional no Mundo Global”</i>
	B9 - Práticas educativas para a PC	---	---	“A constatação de que a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas <u>por processos vivenciais</u>.” (p. 5) “Decorre de <u>práticas sustentadas no tempo</u> e não de meras intervenções pontuais.” (p. 6) “Envolve alunos e alunas em <u>metodologias ativas</u> e oferece oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais.” (p. 6) “Apoia-se na <u>monitorização e avaliação</u> de forma a garantir efetividade e participação.” (p. 6) “A diversidade de metodologias e de práticas pedagógicas	“A abordagem destes conteúdos num referencial aplicável quer nas atividades letivas, quer em <u>projetos transversais</u>, propõe uma <u>perspetiva mais informal e lúdica de abordagem destas matérias</u>, associadas a competências sociais e de autonomia.” (p. 7)	---

				<i>adotadas na escola deve ser indutora à aplicação em <u>experiências reais de participação e de vivência da cidadania</u>, de forma adequada a cada nível de educação e ensino.” (p. 10)</i>		
	B10 – Simulacros/Simulação na escola e na comunidade	---	---	---	<i>Representação o mais realista possível de ações previamente planeadas para enfrentar a catástrofe, no âmbito da qual são testadas normas, procedimentos, grau de treino das equipas, planeamento de emergência e outros dados, num cenário concebido com base em estudos de análise de risco. (p. 102)</i>	---
	B11 - Autonomia da escola	---	<i>“(…) a operacionalização do perfil de competências que</i>	<i>“<u>O respeito pela autonomia das escolas na definição de prioridades e</u></i>	---	---

			<i>se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas <u>autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.</u></i> <i>“É neste enquadramento que no presente decreto-lei se <u>desafiam as escolas, conferindo-lhes autonomia para, em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade (...)</u>”</i>	<i><u>finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos.</u></i> <i>“A valorização das especificidades e realidades locais em detrimento de abordagens de temáticas abstratas e descontextualizadas da vida real – <u>importância do diagnóstico local.</u>”</i> (p. 5)		
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	---	---	“(…) práticas diárias da vida escolar e	“(…) contempla uma abordagem técnico-	---

				<u>sua articulação com a comunidade.” (p. 6)</u> <u>“Envolve o trabalho em parceria com as famílias e as comunidades.” (p. 6)</u> <u>“Os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e outros projetos realizados na escola devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas (vd. ponto sobre stakeholders), numa perspectiva de trabalho em rede. A conceção e o desenvolvimento de projetos assentes nas necessidades, recursos e potencialidades da comunidade</u>	<u>pedagógica, estabelecendo a ponte necessária entre a comunidade e a escola, objetivo primordial no contexto da Educação para a Cidadania.” (p. 6)</u> <u>“Este trabalho de conjunto implica um processo, contínuo e persistente, de aumento de capacidades, de interação e confiança, estabelecendo de forma clara mecanismos e estruturas de coordenação e otimizando a comunicação entre parceiros, bem como entre os servidores públicos e os cidadãos.” (p. 7).</u> “POTENCIAIS PARCEIROS A CONTACTAR	

				<i>corporizam situações reais de vivência da cidadania.” (p. 11)</i> <i>“<u>Articulação com Stakeholders</u> A título de exemplo identificam-se e recomendam-se os seguintes tipos de entidades:</i> • <i>Associações juvenis;</i> • <i>ONG;</i> • <i>Autarquias e seus órgãos;</i> • <i>Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional;</i> • <i>Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado;</i> • <i>Meios de comunicação social;</i> • <i>Empresas do sector público e privado.”</i> <i>(p. 15)</i> <i>“<u>A articulação com as autarquias locais e os municípios (...)</u> afigura-se como uma prática a privilegiar pelas escolas potenciando soluções</i>	<i>Câmaras Municipais (Serviço Municipal de Proteção Civil)</i> <i>Associações de Bombeiros</i> <i>PSP</i> <i>GNR</i> <i>Polícia Municipal”</i> <i>(p. 115).</i>	

				de complementaridade e convergência capazes de gerar sinergias locais e regionais que de forma contextualizada contribuam para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania.” (p. 15)		
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	---	---	---	---	---
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	“As competências associadas a <u>Desenvolvimento pessoal e autonomia</u> implicam que os alunos sejam capazes de: • <u>consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida;</u>” (p. 26)	---	“A necessidade de investir e integrar a Educação para a Cidadania na formação inicial e na <u>formação contínua de docentes.</u>” (p. 5) “Apoia-se no <u>desenvolvimento profissional contínuo</u> dos e das docentes.” (p. 6) “(…) a <u>formação contínua</u> a desenvolver, assume prioritariamente carácter teórico-prático, devendo ser	---	---

				<i>“centrada na Escola”, nas suas prioridades, necessidades e contextos, em articulação com os projetos e as atividades curriculares e extracurriculares da mesma (...)” (p. 13 e 14)</i> <i>“(...) poderão estabelecer protocolos de colaboração com diferentes entidades com vista à <u>viabilização de ofertas formativas</u> em domínios de formação considerados prioritários para a implementação da estratégia e <u>para a constituição de uma bolsa de formadores/as interna.</u>” (p. 14)</i>		
C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura de segurança/PC	---	---	<i>“Em cada escola a Estratégia da Educação para a Cidadania <u>enforma a cultura escolar</u> que se exprime através</i>	<i>Conjunto de valores e normas sobre segurança, partilhados pelos membros de um grupo e</i>	<i>“A paz, corolário da segurança, é condição para a prosperidade e Desenvolvimento” (p. 5)</i>

				<u>das atitudes, dos valores, das regras, das práticas</u> <u>quotidianas, dos princípios e dos procedimentos</u> <u>adotados</u> <u>tanto ao nível global da escola, como ao nível da sala de aula.</u>” (p. 11)	transmitidos através de processos de interação social. Envolve memória, reflexão e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de sentimentos positivos que levem a encarar a segurança como responsabilidade partilhada relativamente à qual se deve assumir um papel ativo e participativo, convertendo, assim, o cidadão no primeiro agente de proteção civil. (p. 88)	“(...) a visão da segurança centrada na dimensão militar evoluiu para a consideração de múltiplas dimensões da <u>segurança</u>, incluindo a <u>económica, política, social ou ambiental</u>. O <u>conceito de segurança humana</u> veio consagrar esta alteração de perspetiva, abrindo espaço para a busca de uma paz duradoura, baseada na garantia da sobrevivência, subsistência e <u>dignidade dos indivíduos face a ameaças atuais e emergentes.</u>” (p. 5) “<u>A Segurança visa justamente antecipar e confrontar as situações de risco e ameaças com que as sociedades se confrontam...</u> A <u>segurança é, antes de</u>

						<i>mais, um ato de <u>precaução ou de dissuasão</u>, isto é, tem uma <u>lógica de prevenção</u>, procurando evitar que ameaças e riscos se concretizem, e, se tal não for possível, <u>reagir com o fim de os debelar</u>... o seu propósito é sempre o de obviar a que os riscos e as ameaças perturbem, constringam e destruam uma dada sociedade. Por isso, é possível <u>pensar a segurança como uma emancipação</u>, libertando os indivíduos e as sociedades de constrangimentos que condicionem a sua autonomia e o seu desenvolvimento.” (p. 6-7)</i>
	C2 - Conselho de segurança escolar	---	---	---	---	---
	C3 - Plano de segurança escolar	---	---	---	“Instrumento de gestão operacional para resposta a eventuais acidentes,	---

					<i>catástrofes, o qual contempla o conjunto de medidas de autoproteção tendentes a evitar a ocorrência de acidentes e a limitar as suas consequências.” (p. 97)</i>	
	C4 – Princípio da subsidiariedade	---	---	---	---	---
	C5 - Sentimento de apropriação	---	---	---	<i>“(…) é consensual que a proteção de pessoas e bens são valores inerentes a este modo civilizacional que todos defendemos.” (p. 10)</i>	---
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	---	<i>“Promove o bem-estar e a saúde individual e coletiva.” (p. 6)</i>	<i>“A formação de <u>cidadãos solidários e conscientes em matéria de proteção e socorro</u> passa por um trabalho de proximidade, nomeadamente com as escolas, nas diversas vertentes do sistema nacional</i>	---

					<i>de proteção civil”</i> (p. 7) <i>“II. PROTEÇÃO CIVIL - UMA ATIVIDADE DE TODOS PARA TODOS”</i> (p. 9)	
	C7 - Gestão do risco	---	---	---	<i>“(…) <u>a interiorização da noção de risco</u> local permitirá um comportamento adequado e responsável face a eventuais ocorrências”</i> (p. 6) <i>“(…) <u>objetivos</u>:</i> • <i>Identificar os riscos;</i> • <i>Promover atitudes e comportamentos adequados em situações de emergência;”</i> (p. 6) <i>“• Componente técnica e científica - riscos considerados antecipadamente,</i>	<i>“Os riscos e as ameaças são hoje múltiplos e distintos, sendo necessário encontrar respostas integradas e multidimensionais para os confrontar. Isto supõe a existência de uma Estratégia integrada.”</i> (p. 7)

					<i>identificados, estudados, difundidos, treinados;</i> • <i>Ações de informação pública que motivem os cidadãos para a adesão a projetos que aumentem a sua preparação para uma situação de emergência;</i> • <i>Processos de planejamento de emergência, incluindo a componente da formação e do exercício;</i> • <i>Operações de resposta ao acidente, à emergência, à catástrofe, capacitando e estimulando o cidadão a reagir pró-ativamente nos processos.” (p. 7)</i>	
	C8 - Preparação	---	---	---	“• <i>Promover atitudes e comportamentos</i>	---

					adequados em situações de emergência;” (p. 6)	
					“PREPARAÇÃO, FASE DE Atividades e medidas de Proteção Civil que compreendem essencialmente as ações relacionadas com o planeamento de emergência, a definição dos níveis de alerta e as conclusões dos simulacros para a definição da resposta adequada (rápida e efetiva).” (p. 97)	
	C9 - Resiliência	---	---	---	---	---
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de Investigação e inovação	---	---	---	---	---
	D2 - Projetos	---	---	---	---	---
	D3 - Parcerias	---	---	“Articulação com Stakeholders A título de exemplo identificam-se e recomendam-se os	“POTENCIAIS PARCEIROS A CONTACTAR Instituições de Ensino Superior” (p. 115)	---

				<i>seguintes tipos de entidades:</i> • <i>Instituições de ensino superior e centros e redes de investigação;</i>” (p. 15)		

Síntese da análise documental sobre educação para a proteção civil

A análise destes documentos foi essencial para compreendermos o enquadramento legal sobre a EpPC em Portugal. Para além destes cinco documentos, consultamos outros, como por exemplo a Lei de Segurança Interna ou a ANEPC (ponto 1 e 2 do artigo 10º).

Caracterização dos documentos (A)

Neste elenco de documentos, analisamos o Despacho n.º 6478/2017, o Decreto-Lei n.º 55/2018, a ENEC, o RER, e o RESDP, todos de dimensão nacional e da responsabilidade do Estado.

Caracterização da EpPC (B)

No RER (p. 5), ressalta o **direito** da criança e do jovem à educação para o risco, ou seja, “A Educação para o Risco é hoje reconhecida como uma componente da formação da criança e do jovem que importa desenvolver desde os primeiros anos de vida.”. Porém, quando analisamos a ENEC, a educação para o risco e segurança rodoviária, assim como para o desenvolvimento sustentável, ambiente e saúde, foi enquadrada no valor da cidadania e desenvolvimento, atendendo ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. No entanto, a segurança rodoviária e o risco, por não serem consideradas áreas transversais e longitudinais, foram enquadradas no segundo grupo, ou seja, a lecionar, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico e não obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade.

No PASEO e na ENEC, é evidente a identificação da democratização (B2) como valor intrínseco da educação. Por sua vez, a cidadania (B3) é reconhecida, em todos os documentos, como uma área fundamental da formação da criança e do jovem, nomeadamente no âmbito da EpPC (segurança, risco).

Implicitamente, conseguimos identificar, no PASEO, no Decreto-Lei 55/2018 e na ENEC, o que nos pareceram, significados de uma escola, nomeadamente pública, promotora da autodeterminação (B4) da comunidade escolar, sobretudo dos alunos.

Não abordando explicitamente uma política de EpPC (B5), o RER deixa transparecer a importância de “(...) prosseguir os esforços para que a educação, a formação e a informação se situem nos patamares superiores da hierarquia dos objetivos das políticas públicas neste domínio, estimulando e promovendo o ambiente propício ao

desenvolvimento dos indivíduos, na proteção das suas comunidades e na preservação dos bens comuns.” (p. 7). Porém, em nenhum dos documentos, é explícita a afirmação de que existe esta política.

À exceção do RESDP, é explicitamente consentâneo que a escola é o contexto mais adequado para a dinamização da política educacional (B6), nomeadamente na promoção da cidadania e, consequentemente, na EpPC. Neste sentido, também, se evidencia a educação transformadora da sociedade (B7) (PASEO, ENEC e RER).

Na ENEC, no RER e no RESDP é possível verificar que se defende o currículo (B8) como instrumento-chave (**recurso**) para orientar a escola a implementar os domínios da cidadania, risco, segurança, defesa e paz. Este é entendido como o conjunto organizado de experiências de aprendizagem planeadas e estruturadas, a ser desenvolvido pelas escolas, incluindo os objetivos educacionais, os conteúdos a ensinar, os métodos de ensino, as estratégias de avaliação e os recursos a utilizar para facilitar a aprendizagem dos alunos, adequados a cada ciclo de ensino e orientados para o perfil de competências que se espera que os alunos desenvolvam ao longo do processo educativo. Inclusive, o RER é considerado o “(...) instrumento-chave curricular (...)” (RER, p. 6). Efetivamente, da página 11 à página 71 deste documento, podemos consultar os temas, os subtemas, os objetivos e os resultados esperados de aprendizagem, organizados por níveis de educação e por ciclos de ensino. Porém, já não é evidente que se atente aos resultados da investigação no âmbito da educação e do currículo.

Quanto às práticas educativas (B9), na ENEC e no RER, emergem algumas orientações e características que as práticas deverão assumir aquando da sua operacionalização (processos vivenciais, sustentadas no tempo, metodologias ativas, informais, lúdicas, monitorizáveis e avaliáveis) e não propriamente um elenco de práticas a implementar. Embora no RER se sugira a implementação de projetos transversais.

No RER, o simulacro/exercício é definido como a “Representação o mais realista possível de ações previamente planeadas para enfrentar a catástrofe, no âmbito da qual são testadas normas, procedimentos, grau de treino das equipas, planeamento de emergência e outros dados, num cenário concebido com base em estudos de análise de risco” (p. 102).

É conferida a autonomia à escola (B11), no Decreto-Lei 55/2018, “(...) para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.”, sustentado “(...) em diálogo com os alunos, as famílias e com a comunidade (...)”. Neste sentido, na ENEC é valorizada e estimulada esta autonomia “(...) na

definição de prioridades e finalidades a incluir no seu Projeto Educativo, tendo em conta a diversidade de contextos socioeconómicos e geográficos.” (p. 5).

Daqui já se compreende a importância do estabelecimento de parcerias escola-comunidade (B12) “(...) como uma prática a privilegiar pelas escolas potenciando soluções de complementaridade e convergência capazes de gerar sinergias locais e regionais que de forma contextualizada contribuam para o desenvolvimento de experiências reais de participação e de vivência da cidadania.” (ENEC, p. 15). Efetivamente, a ENEC sugere “(...) práticas diárias da vida escolar e sua articulação com a comunidade.” (p. 6), como por exemplo, “Os projetos desenvolvidos na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e outros projetos realizados na escola devem estar articulados com a Estratégia de Educação para a Cidadania da Escola e ser desenvolvidos preferencialmente em parceria com entidades da comunidade, podendo mesmo alargar-se a outras escolas (vd. ponto sobre *stakeholders*), numa perspetiva de trabalho em rede.” (p. 11). Neste sentido, “A título de exemplo identificam-se e recomendam-se os seguintes tipos de entidades: Associações juvenis; ONG; Autarquias e seus órgãos; Serviços públicos de âmbito local, regional e nacional; Grupos de cidadãos/ãs organizados/as, tais como grupos de voluntariado; Meios de comunicação social; Empresas do sector público e privado.” (p. 15).

Também no RER, se enfatiza a importância de estabelecer “(...) a ponte necessária entre a comunidade e a escola, objetivo primordial no contexto da Educação para a Cidadania.” (p. 6), implicando “(...) um processo, contínuo e persistente, de aumento de capacidades, de interação e confiança, estabelecendo de forma clara mecanismos e estruturas de coordenação e otimizando a comunicação entre parceiros, bem como entre os servidores públicos e os cidadãos.” (p. 7).

Não tendo sido abordado explicitamente a educação formal e não formal (B13), mas atendendo à ênfase dada às parcerias escola-comunidade (ENEC e RER), transparece um continuum da educação entre o contexto do sistema educacional formal (escola) e o contexto fora deste sistema (comunidade).

É enfatizada a autonomia dos alunos (PASEO) para que, futuramente, consolidem e aprofundem o desenvolvimento de competências que já possuem e que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida (B14). Esta, também, é destacada no âmbito da formação dos professores (ENEC), nomeadamente no seu desenvolvimento profissional contínuo. A formação contínua deve centrar-se no contexto, nas necessidades e nas prioridades da escola, em articulação com os projetos em desenvolvimento e através

de protocolos com diferentes entidades da comunidade, promovendo a constituição de bolsas internas de formadores e ofertas formativas em áreas consideradas prioritárias.

Caracterização da Cultura de PC (C)

Da interpretação da ENEC e do RESDP, emergem como dimensões de cultura a expressão de atitudes, de valores, de regras, de práticas do dia-a-dia, de princípios e de procedimentos a adotar, nomeadamente no âmbito da segurança e da PC. No glossário do RER a cultura de segurança é definida como o “Conjunto de valores e normas sobre segurança, partilhados pelos membros de um grupo e transmitidos através de processos de interação social. Envolve memória, reflexão e aprendizagem com vista ao desenvolvimento de sentimentos positivos que levem a encarar a segurança como responsabilidade partilhada relativamente à qual se deve assumir um papel ativo e participativo, convertendo, assim, o cidadão no primeiro agente de proteção civil” (p. 88).

Como condição para uma efetiva cultura de PC (segurança) (C1), “(...) é necessário que o indivíduo seja incentivado a participar ativamente na construção de soluções de problemas, discutindo-os, intervindo, exigindo, cooperando com os organismos públicos e organizações diversas e assumindo-se como primeiro interveniente da própria estrutura de proteção civil.” (RER, p. 7). Por exemplo, como manifestação desta cultura, temos a implementação dos planos de segurança escolar (C3). No RER, o plano de segurança/ prevenção é definido como o “Instrumento de gestão operacional para resposta a eventuais acidentes, catástrofes, o qual contempla o conjunto de medidas de autoproteção tendentes a evitar a ocorrência de acidentes e a limitar as suas consequências” (p. 97).

No RER é notória a preocupação com a conscientização do próprio sobre a interiorização do conhecimento, sendo capaz de o utilizar de forma independente em contextos reais (sentimento de apropriação [C5]). Neste sentido, na ENEC e no RER, é evidente a ambição de se promover o bem-estar individual e coletivo (C6) através da educação para a cidadania, nomeadamente através da EpPC.

Não sendo explicitamente abordada, no RER e na ENESDP sobressai a perspetiva preventiva da gestão do risco (C7), exigindo respostas integradas e multidimensionais, assim como é notório (RER) que se espera como resultado da educação para o risco a preparação (C8) dos seus intervenientes (comunidade escolar).

Caracterização da Investigação e Inovação (D)

Da análise a estes documentos, a única referência explícita à investigação surge na ENEC (p. 15) onde, a título de exemplo da articulação com os *stakeholders* (parcerias [D3]), são enumeradas as instituições de ensino superior e os centros e redes de investigação.

Apêndice 8 – Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes da dimensão regional – leitura horizontal

Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes a nível regional – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	SRES1	DREC1	SRSPC1
A - Caracterização do entrevistado	Género	Masculino	Masculino	Masculino
	Idade	55 anos	50 anos	59 anos
	Habilitações académicas	Licenciado em educação física; Mestrado.	Licenciado em educação física. Mestrado.	Licenciado.
	Tempo de serviço	34 anos (professor educação física).	20 anos (professor educação física).	40 anos de serviço.
	Anos em exercício no cargo atual	8 anos.	13 anos.	2 anos.
	Formação em PC	Sem formação na área.	Com formação na área, no âmbito do exercício das suas funções.	Com formação militar na área.
	Área onde reside	Diferente do Concelho onde exerce funções.	Diferente do Concelho onde exerce funções.	No mesmo Concelho onde exerce funções.
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	<i>“(...) <u>ter conhecimento</u> para adotar os melhores comportamentos... <u>capacitação</u> para o risco com as questões da PC (...)”</i>	<i>“(...) com preocupações na área dos riscos e do socorro, principalmente <u>atitudes e comportamentos</u> de prevenção e de emergência relacionados com esses dois temas, com essas duas dimensões da Proteção Civil.”</i>	<i>“(...) passar estas informações.”</i>
	B2 - Democratização	<i>“A cadeia de comando está (...) no gabinete do secretário.”</i> Nota: Declaração proferida após deligado o gravador: <i>“Há uma orientação vertical... aqui não há muito</i>	<i>“(...) <u>o projeto é obrigatório em todas as escolas da Região, desde a pré ao décimo segundo, todos os níveis, públicas e privadas, porque? Porque assim decorre na lei o tal tema um, que é o tema das medidas de autoproteção. Esse tema não é negociável, esse tema é uma</u></i>	<i>“<u>Esta formação que nós damos, em complemento de uma ação que nós damos aos responsáveis pela segurança das escolas, esses responsáveis das escolas todas da região, antes do início do período escolar,</u></i>

		<i>espaço para a criatividade, há que seguir as orientações...”</i>	<i><u>obrigatoriedade em todas as escolas, de todos os tempos. Agora, o tema 2, 3 e 4, riscos naturais, riscos tecnológicos e os gestos que salvam vidas são obrigatórios do primeiro ciclo ao terceiro ciclo, portanto, do primeiro ao 9º ano. É facultativo na pré, e é facultativo no secundário.</u></i>	<i>em setembro, vêm aqui ao serviço e nós damos-lhes <u>uma formação</u> que os habilita a serem eles localmente, turma a turma, a passar estas informações.”</i>
	B3 - Cidadania	<i>“...é um projeto que se enquadra no âmbito da promoção da cidadania.”</i> <i>“(...) é um conhecimento que faz parte daquilo que é o nosso desempenho enquanto cidadãos.”</i>	<i>“Diria que é uma das dimensões da Cidadania (...)”</i> <i>“(...) nas escolas do segundo e terceiro ciclo, este projeto está incluído dentro da formação pessoal e social (...)”</i>	---
	B4 - Autodeterminação	---	---	---
	B5 - Política de EpPC	<i>“Isso, sem dúvida nenhuma.”</i>	<i>“Sim, desde 2010, em particular o 20 de fevereiro, com o relatório do Instituto Superior Técnico, e do LREC e dos fóruns intermunicipais feitos para o 20 de fevereiro, <u>foi designado que era necessário haver de forma contínua, permanente e cíclica sensibilização e atividades de sensibilização para a população e particularmente nas escolas.</u> A</i>	---

			secretaria da educação apostou, portanto, <u>houve uma medida política de decisão de criar um projeto que nas escolas desenvolvesse essa área, portanto houve uma política de decisão e de estratégia relativamente a esse assunto, houve um projeto criado, houve uma coordenação para esse projeto e houve pessoas designadas em cada escola para desenvolverem esse projeto.</u> ”	
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	“ <u>Temos uma pessoa que é responsável por esse projeto, que depois articula com os coordenadores de segurança de cada escola. E toda a formação que ocorre, não é só para os alunos, mas também para a comunidade educativa, é sempre em articulação com esta estrutura e com a proteção civil.</u> ”	“(…) <u>organizo formação, dou acompanhamento e faço avaliação, quem dinamiza nas escolas são os docentes com cargo de delegado de segurança, que são dadas horas a esses delegados de segurança para dinamizar tanto a parte das medidas de autoproteção e dos simulacros, como esta parte pedagógica dos riscos naturais e tecnológicos, e dos gestos que salvam vidas (…)</u> ”	“ <u>Nós temos três projetos diferentes, dirigidos aos três níveis escolares, aos mais pequeninos, aos intermédios e aos outros do ensino secundário.</u> ” “ <u>Nós temos, um deles (professor) exclusivamente, faz o acompanhamento dos alunos nas escolas...</u> ”
	B7 - Educação transformadora da sociedade	“Nós entendemos que o conhecimento que é necessário para os nossos alunos, enquanto cidadãos,	“(…) o projeto já tem 13 anos, os alunos começaram com o projeto em 2011/2012, hoje em dia já são adultos... podemos	“Como estava a dizer... daquela franja que lhe estava a dizer, que está infoexcluída, daqui a uns

		possuírem para uma adoção de comportamentos mais adequados em determinadas circunstâncias, é um conhecimento que faz parte daquilo que é o nosso desempenho enquanto cidadãos.” “Sim, isso... também... temos dados que confirmam, portanto, essa... como acontece no caso da prevenção rodoviária, como acontece na alimentação saudável (...)”	dizer assim, estamos a distribuir fornadas de uma massa crítica mais informada relativamente às situações de risco. Claro que eu não tenho a certeza de quanto os adultos que não passaram por isto na escola... o quanto é que podem estar acordados. Agora, eu acredito que passa dos alunos para os adultos, para os pais, para os avós, de certeza absoluta.”	anos, se calhar, essa franja, pela ordem natural da vida, já não existirá e os outros começarão a ser informados logo na escola primária, logo com estes livrinhos como lhe estava a mostrar, que vão depois receber um outro nível quando passarem para o secundário e depois no décimo segundo ano vão receber outras valências, porque isso é uma aposta de mantê-los informados continuamente.”
	B8 - Currículo em EpPC	“Não é um projeto regular, é um projeto que se enquadra no âmbito da promoção da cidadania (...) <u>Não, temos um programa, não temos um currículo</u> (...) até porque nós, a Madeira, não temos competência, não regionaliza o currículo.” “Portanto, isso faz parte, digamos, de <u>uma checklist que tem que ser cumprida por parte da escola.</u>”	“...o referencial da educação para a segurança e para o risco, que o Ministério da Educação lançou em 2015, já é posterior ao início do nosso projeto cá... depois de analisar o referencial para a educação para o risco do Ministério da Educação, existem várias pontes em termos de conteúdos, em termos de pressupostos, que fazem parte de ambos os projetos, digamos assim, das premissas do projeto.”	“(...) incêndios florestais e incêndios domésticos, cheias, inundações, tremores de terra.”

		“(…) <u>não o chamamos de currículo, porque ele não tem um processo avaliativo, mas há um programa definido para os diferentes ciclos de ensino e onde todos os alunos passam por essa formação.</u>”	“Na área da Proteção Civil, portanto... <u>na dimensão que é obrigatória por lei, das medidas de autoproteção...</u> juntou mais oito temas, mas desses oito, três são obrigatórios, são os que a gente chama nucleares, que tem a ver com <u>os riscos naturais, com os riscos tecnológicos e mistos e com os gestos que salvam vidas...</u> são obrigatórios do primeiro ciclo ao terceiro ciclo, portanto, do primeiro ao 9º ano. É facultativo na pré, e é facultativo no secundário.” “(…) temos um projeto completo do que se pode considerar a área da Proteção Civil, porque depois foi decidido que para além destes temas, caso houvesse tempo dos delegados de segurança que aplicam o projeto e caso tivesse a ver com o projeto pedagógico da escola, eles podiam ainda abordar alguns outros temas, como por exemplo a <u>segurança alimentar, a segurança rodoviária, na altura tínhamos o Aedes Aegypti (...)</u>”	

	B9 - Práticas educativas para a PC	---	<i>“...recursos pedagógicos como PowerPoint, com muitas fotografias, vídeos, vídeo análise, atividades práticas de, por exemplo, identificação de riscos na zona de residência, no caminho para a escola, elaboração de um plano de emergência, de evacuação da própria casa, portanto, algumas atividades práticas e depois, em complemento, podem ter as tais sensibilizações dos parceiros na escola, e a Proteção Civil tem três atividades que são: o projeto que são os óculos de 3D, um jogo da glória e um jogo UNO em que podem ser requeridos...”</i>	<i>“(...) um jogo baseado no princípio do UNO, só que é com normas associadas à Proteção Civil.”</i> <i>“(...) fazemos uns livrinhos para entregar aos miúdos para os sensibilizar com os animais típicos aqui da Região.”</i> <i>“Até para aqueles mais pequeninos... tem um para colorir.”</i> <i>“Nós temos um que tem tido muito sucesso, que é os óculos da realidade virtual, que para aqueles mais velhinhos já tem sido o sucesso, e nós aí temos vários cenários onde eles podem treinar como é que devem de agir em determinados ambientes, quer seja em incêndios florestais e incêndios domésticos, cheias, inundações, tremores de terra.”</i>

		<i>“(...) todas as escolas têm que manter uma atualização, digamos assim, dos conteúdos, onde fazem parte, também, <u>o simulacro</u>.”</i>	<i>“(...) <u>há uma calendarização feita pela Secretaria Regional da Educação e Serviço Regional de Proteção Civil em consonância com os municípios e com os bombeiros de cada município, em que foi definido um cronograma, uma calendarização para a execução dos simulacros, sendo que nem todas as corporações de Bombeiros têm a capacidade de fazer o simulacro com todas as escolas do seu conselho todos os anos... escolas fazem todos os anos, de dois em dois, ou de três em três anos, os simulacros, com as autoridades. <u>No ano ou nos anos que não fazem com as autoridades, fazem na mesma simulacro...</u> um exercício, chamado um exercício interno, mas podem convidar observadores (...) e esses exercícios normalmente são exercícios que vamos alternando entre <u>incêndio</u>, entre <u>evacuação e abrigo</u>, e além destes, anualmente, as escolas da Região participam do <u>exercício da escala nacional, que é o 'Terra Treme', que normalmente</u></u></i>	<i>“<u>Aquelas ações da “Terra Treme”</u>, nós também colaboramos, ou eles colaboram connosco, no desenvolvimento ou na sensibilização para o efeito (...)”</i>
	B10 – Simulacros/Simulação na escola e na comunidade			

			<i>é feito em outubro ou novembro, num <u>exercício de sismo</u> que a maioria das escolas da região participam.”</i>	
	B11 - Autonomia da escola	---	<i>“Sim, com uma vantagem de, <u>se eles sentirem que precisam de ajuda, se eles quiserem pedir algum dos nossos parceiros, eles têm recursos pedagógicos para serem eles a sensibilizar os alunos.</u> Se eles quiserem podem pedir determinadas atividades aos parceiros, para além dos recursos pedagógicos que eles têm (...)”</i>	<i>“(...) nós temos projetos dentro das escolas, onde ele (professor) vai regularmente e depois desenvolve aquele projeto dentro da comunidade escolar.”</i> <i>“(...) permite-nos a nós aqui manter uma relação muito próxima entre nós e aqueles mais pequenos, porque nós sabemos perfeitamente qual é a forma de atuar das crianças.”</i>
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	<i>“Sim... sim... sim... ações e... e... há uma... mesmo os planos de segurança de cada escola são validados pela própria PC. E <u>o nosso projeto é elaborado em parceria com a PC.</u>”</i> <i>“Não tenho exatamente essa informação muito precisa.</i>	<i>“(...) riscos naturais é da alçada de um dos nossos parceiros, que é a Associação Insular de Geografia, os riscos tecnológicos e mistos estão sobre a alçada do Serviço Regional de Proteção Civil e os Gestos que Salvam Vidas também dentro do serviço</i>	<i>“As escolas, são também elas, um parceiro muito fundamental para nós na forma como elas se posicionam e como permitem que nós interagamos com elas.”</i> <i>“Nós temos aqui no serviço três professores</i>

		<i>Mas sei que nós abordamos o risco, em função também das circunstâncias. Há zonas que são sujeitas a aluviões, zonas que são mais sujeitas a derrocadas. Não sei se existe esse cuidado, essa preocupação de dar uma informação mais circunstancial ou circunscrita, digamos assim, ou se faz parte de toda... Mas essas questões são abordadas, de forma muito objetiva, por toda a formação nesta área.”</i>	<i>Regional de Proteção Civil, através da emergência médica.”</i>	<i>destacados da Direção Regional de Educação e que fazem uma ligação muito eficaz entre o Serviço Regional de Proteção Civil e a comunidade educativa.”</i>
	B13 - Educação formal e não formal para a proteção civil	---	<i>“Sim, eu penso que as duas escolas que eu tenho conhecimento que têm NLPC (...) e nessas duas também há um delegado de segurança, que é um docente com cargo, que já trata o assunto de fundo. Quando vão as pessoas da Câmara responsáveis por esse núcleo, o delegado de segurança articula os seus conteúdos e a sua atuação com os responsáveis da Câmara por esses, às vezes dão as aulas em conjunto, às vezes dão as aulas separadas, articulam-se para os</i>	---

			<i>simulacros e eles participam também nas iniciativas uns dos outros.”</i>	
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	---	<i>“<u>Sim, faria sentido. Eu não sei se chegará a tal ação dos meios de comunicação social, dos programas e das reportagens que se faz. Nós sabemos que, ao fim de alguns anos de termos uma determinada formação específica, os conteúdos não são treinados, vão sendo esquecidos, faria sentido. ...será um papel da sociedade, e se calhar de algumas instituições e dos municípios, se calhar, em particular, para tentar chegar à comunidade adulta, fora do tempo escolar, digamos assim, da idade escolar.</u>”</i>	<i>“Dos elementos adultos, os bombeiros em si e os formadores das escolas, através das formações que nós damos aqui e a remanescente comunidade madeirense ou os <u>habitantes do arquipélago, são alvo de sensibilizações que nós também promovemos de uma forma regular.</u>”</i> <i>“(…) acreditamos que sucesso terá, que existe alguma sensibilidade por parte das pessoas que pelo menos veem as <u>redes sociais ou veem os órgãos de comunicação social.</u>”</i> <i>“Faz todo sentido e, mais uma vez, eu acho que o <u>Serviço Regional de Proteção Civil enquadrado aqui no Governo Regional da</u></i>

				<u>Madeira, tem contribuído nesse sentido.</u>” “(…) estamos a falar de <u>socorro básico, dos gestos que salvam vidas...</u> <u>promovemos essas campanhas nas praias...</u> nós corremos os municípios todos da região durante o ano, durante o verão...” “(…) <u>nós também damos formação às empresas na operação dos meios de socorro, nos extintores dos sistemas de alta proteção, todos esses sistemas nós damos também formação às empresas, e isso também é um contributo que nós estamos a dar para a educação transversal de toda uma população.</u>”
C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura segurança/PC	“Acima de tudo, uma cultura de segurança que permite que o indivíduo possa... deixa-nos <u>capacitados</u> para, numa situação de risco real, poder	“(…) o assunto da cultura da segurança, o desenvolvimento de <u>uma consciência</u> e de uma cultura de segurança, é um	“<u>O conjunto de conhecimentos</u> que serão essenciais para salvaguarda das vidas e dos bens, quer dos

		<i>adotar, efetivamente, a... os <u>comportamentos</u> mais adequados porque existe esse conhecimento.</i>	<i>assunto completamente vivo hoje em dia nas escolas da região...” “(...) há um caminho de cultura de segurança, de <u>mentalização e de preparação</u> das pessoas para sentirem este assunto como importante, e eu acho que é um caminho que é feito, e posso lhe garantir que estamos completamente diferentes, o nível de cultura de segurança de 2010 para agora, para 2023, é exponencial, diria eu, está toda a gente muito mais sensibilizada, muito mais acordada, muito mais formada para lidar com situações de risco.”</i>	<i>próprios, quer de terceiros, acho que se calhar, de uma forma sucinta, seria uma coisa, assim, deste género.”</i>
	C2 - Conselho de Segurança escolar	<i>“Todas as escolas... também as privadas.”</i>	<i>“Sim.”</i>	---
	C3 - Plano de segurança escolar	<i>“Todas as escolas... também as privadas.”</i>	<i>“Sim, todas as escolas têm um plano operacional de segurança, <u>são obrigadas por lei a ter as chamadas medidas de autoproteção entregues na Proteção Civil</u> e têm, portanto, um plano de segurança interno para lidar com situações de emergência na escola.”</i>	---

			<u>“Em algumas escolas até fazem passar essa informação aos encarregados de educação, no sentido de que a escola tem um plano, as pessoas estão treinadas, se acontecer algumas coisas estejam descansados, porque eles estão seguros e estão as coisas organizadas e planeadas para gerir situações de emergência na escola.”</u>	
	C4 - Princípio da subsidiariedade	<u>“Os planos são coordenados por um elemento aqui do gabinete, há um conjunto de referenciais que têm de cumprir são definidos pela PC e, portanto, cabe às escolas providenciar, digamos, esses requisitos de forma a cumprirem o mínimo para terem uma validação dos seus planos de segurança.”</u>	<u>“Há uma estrutura designada por lei, há uma quantidade de missões de emergência e quem estivesse a fazer as medidas... tiveram reuniões com a escola para alocar as pessoas, aquelas determinadas funções, e estabelecer em conjunto os caminhos de evacuação, os pontos de encontros, alarmes de evacuação e abrigo, toda essa parte operacional.”</u> <u>“...as escolas... tiveram participação no processo na construção dessas medidas de autoproteção... as escolas foram incluídas no processo, porque tinham que saber o que é que se estava a construir, porque isso</u>	---

			<u>ia determinar os procedimentos de prevenção e emergência.”</u>	
	C5 - Sentimento de apropriação	<u>“(…) são os nossos alunos que são o veículo para uma melhor informação das famílias e a adoção de comportamentos mais adequados.</u> E lá está, uma vez mais, em situação real, o feedback que nós tivemos de alguns encarregados de educação, aquando do último sismo, que se verificou na região, em que quem estava mais capacitado em termos dos comportamentos a voltar, eram precisamente os alunos das suas aulas.”	<u>“(…) o que eu tenho reparado ao longo destes últimos 13 anos é que cada vez mais a comunidade escolar está mais aberta e eles têm uma atitude prática e operacional, hoje em dia, perante a situação. Eles sabem que é preciso ser feito, eles reconhecem o valor daquilo ser feito (…)”</u> Nota: declaração proferida após desligado o gravador: <u>“As escolas estão cheias de tantas coisas, há alguma resistência. É tanta coisa, burocracia. Tem de ser projetos para fazer e serem eficazes, aceites.”</u>	<u>“Eu acho que eles estão a ficar com essa cultura e a enraizar, porque nós tentamos ir paulatinamente dando-lhes mais dados de acordo com as idades que eles têm.”</u> <u>“(…) existe lá o bichinho, que lhes mantém a curiosidade aberta, para que quando alguma informação adicional nova surge para aqueles que sintam a curiosidade de se informar um bocadinho melhor relativamente a estas questões (…)”</u> <u>“(…) à medida que o tempo vai passando, vai dando a possibilidade de eles interiorizarem isto de uma forma natural sem se sentirem obrigados ou como se fosse mais uma matéria para estudar. Isto é executado de uma forma</u>

				<i>paulatina, espaçada no tempo, <u>mas eu acho que isso interioriza-se de forma definitiva.</u></i>
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	<i>“(...) acho que isto é <u>uma conjunção de cada pessoa como agente de Proteção Civil</u>, cada vez estar mais consciente, tanto na prevenção como na emergência dos seus comportamentos e das suas atitudes, como das entidades regionais ou mesmo municipais de fazerem valer os instrumentos que <u>tem para aumentar a segurança da população.</u>”</i>	<i>“(...) partindo daquele pressuposto que é o lema de <u>que todos nós somos agentes da Proteção Civil</u>, apostando naqueles que estão identificados na doutrina que está em vigor como agentes de Proteção Civil, nós temos esse princípio de apostar muito na formação, porque sabemos que o retorno que advém é sempre um produto diferenciado pela positiva porque as pessoas que sabem como é que devem de agir, como é que devem de proceder em todas as situações, inclusive em situações de mais stress.”</i>
	C7 - Gestão do risco	<i>“Para a comunidade, seja a comunidade regional, onde neste momento estão inseridos, seja qualquer outra comunidade, isto é</i>	<i>“Eu não sei até que ponto é que isso é sentido como uma prioridade... mas perante uma consciencialização crescente na área da segurança e os eventos</i>	

		um... um... um capital, um conjunto de competências que são importantes em qualquer circunstância em qualquer... ponto do... do... do planeta onde o indivíduo se encontre, porque... a segurança é... fundamental para o exercício da nossa cidadania do nosso... da nossa atividade, seja ela lúdica, profissional ou social, portanto, e termos esse... esse... esse now-know capacita-nos para desempenhos competentes independentemente da comunidade onde o indivíduo esteja inserido. Procura responder, em primeira instância, aquilo que são os desafios que a... a nossa Região... enfrenta, mas, que em algumas circunstâncias, não são diferentes de... de outras latitudes.”	acontecidos, <u>eu acho que cada vez essa gestão do risco comunitário será sentida cada vez mais como uma obrigatoriedade e como uma prioridade de quem trata disso no terreno, não é?”</u>	
	C8 - Preparação	“A melhor avaliação que nós temos do projeto é precisamente quando os alunos são colocados em situações reais. E a última	“(…) eles reconhecem que ao treinarem ficam mais seguros e <u>ficam mais preparados para, seja na escola ou seja na rua, seja em casa, tomarem as decisões certas</u>	“(…) capazes, também, se necessário for, de darem alguma resposta.”

		<i>situação, infelizmente, que nós tivemos, foi a dos incêndios, onde tivemos que evacuar 2 escolas, e onde quem esteve presente e quem coordenou todo esse processo percebeu que os alunos tinham informação suficiente para que esse processo fosse um processo coordenado (...) e foi o resultado, precisamente, de todo o investimento que é realizado na capacitação dos nossos alunos.”</i>	<i>em diferentes situações de risco.”</i>	
	C9 - Resiliência	<i>“(…) sem histerias, sem pânicos (...)”</i>	---	---
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	---	---	---
	D2 - Projetos	<i>“Não tenho... penso que não... não tenho... não tenho presente.”</i>	<i>“A nível científico e de investigação, não.”</i>	---
	D3 - Parcerias	---	<i>“O projeto tem as parcerias com as instituições locais que nós entendemos que eram as que tinham mais know-how para falar e para serem as mentoras de um determinado tema e produzirem conteúdos pedagógicos para esse tema, e</i>	<i>“...protocolos formais, se calhar, não existem, mas existem de forma informal, existem protocolos e nós estamos a desenvolver ações com a ARDITI ou LREC, onde nós tiramos</i>

			<i>temos esses parceiros (...) Temos apresentado em congressos, já foi apresentado sim pela PC em diferentes congressos nacionais e internacionais, mas com investigação ou com instituições do ensino superior não calhou, não se sentiu como uma necessidade para já.”</i>	<i>daí alguns conhecimentos.”</i> Não no âmbito da EpPC.

Apêndice 9 – Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes da dimensão municipal – leitura horizontal

Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes a nível municipal – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	VPCCM	DSMPC	CNLPC
A - Caracterização do entrevistado	Género	Masculino.	Masculino.	Masculino.
	Idade	51 anos.	44 anos.	60 anos.
	Habilitações académicas	Licenciatura (Relações internacionais e económicas).	Mestrado (área da PC).	6º ano de escolaridade.
	Tempo de serviço	28 anos.	20 anos.	46 anos.
	Anos em exercício no cargo atual	2 anos e 4 meses.	9 anos.	6 anos.
	Formação em PC	Sim, vários cursos de formação no âmbito do exercício das suas funções.	Sim, vários cursos de formação no âmbito do exercício das suas funções.	Sim, mas apenas as formações ministradas pelo SRPC no âmbito das funções no NLPC.
	Área onde reside	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (zona rural de um centro urbano).
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	“(…) eu gosto mais de chamar de <u>sensibilização</u>, promoção para a sensibilização.” “(…) o 20 de fevereiro foi um ponto de viragem. Se na resposta operacional nós estávamos bem e respondemos bem, aí percebermos a necessidade da <u>comunicação</u> e <u>sensibilização</u> para a população, que ela tinha que ser feita (...)”	“O nosso grande objetivo é <u>passar algum conhecimento</u> para a população, para terem noção e consciência da cultura de segurança, dos riscos em que possam estar envolvidas, e saber como agirem em situações de emergência, delas próprias ou de pessoas próximas delas. De forma muito resumida, é isto.”	“Hoje em dia as pessoas já estão mais educadas para esse sentido. Hoje em dia a gente valorizamos cada vez mais as nossas residências e só damos valor quando a gente vê que vamos perdê-la.”

		<i>“(…) é todo o trabalho, todas as iniciativas, as ações que são feitas para as diferentes populações (...) privilegiando as populações mais jovens (...)”</i> <i>“(…) o nosso grande objetivo, é levar as pessoas a adotarem comportamentos corretos que diminuam a exposição ao risco (...) a grande definição, é <u>trabalhar ao nível dos comportamentos</u>, para que por via de uma menor exposição ao risco, seja possível diminuir, digamos assim, o perigo.”</i> <i>“Hoje em dia eu diria que é (...) prioridade, claramente, da Proteção Civil. O que não significa desguarnecer os outros dois, nem a operação, a resposta, nem a fase da normalidade, mas essa é a nossa principal prioridade.”</i>		

	B2 - Democratização	---	“E depois a segunda parte do projeto é <u>os alunos conceberem o projeto.</u> (...) criaram o monopólio do agente P (...) Criaram um jogo que nós depois imprimimos (...) Criaram uma peça de teatro também para chamar a atenção das questões dos incêndios florestais (...) Quem produz os jogos e nos auxilia é a partir do 5º ano. <u>Portanto, entre os 11, 12 anos, eles começam a nos auxiliar na produção dos jogos.</u>”	“<u>É a Proteção Civil e vem técnicos cá, porque a própria Proteção Civil pede para ser um formador mesmo naquela área.</u>”
	B3 - Cidadania	“(…) e a sociedade mudou, também, <u>está mais individualista, mais focada em si, mais focada no hedonismo, no prazer momentâneo e infelizmente estamos a esquecer esta parte mais altruísta, mais benemérita</u>”	“Ele pegou na parte de <u>cidadania, que é importante, na cadeira de cidadania, e formulou todos os nossos objetivos, tanto de proteção civil como a parte psicossocial, e formulou mais para a pedagógica.</u>”	“<u>Sim, o núcleo é um serviço municipal, mas somos nós que vivemos cá neste sítio, onde a primeira intervenção somos nós a fazer, em caso de nós conseguirmos, imagina, há um fogo de incêndio, e aí conseguimos logo, nós o grupo, nós chegarmos cá e tentar combatê-lo.</u>”
	B4 - Autodeterminação	---	“(…) nós vamos, todos os anos, revendo <u>as temáticas que eles entendem, que eles sentem necessidade</u> (...) A	---

			<i>nossa intenção é essa. Uma formação inicial e depois, todos os anos, ir mantendo, <u>consoante as necessidades e os pedidos deles.</u></i>	
	B5 - Política de EpPC	<i>“(…) o Japão, que em função do grande risco que tem, que são os seus sismos e os terremotos, que realmente tem desde tenra idade nas escolas todo um sistema de educação para o risco, que é muito grande. <u>Ainda não chegamos a esse patamar em Portugal</u> (…)”</i> <i>“Sim, <u>ela pode ser melhorada</u>, claramente, quando digo melhorada, tem que ser ampliada, maior ainda, <u>mas temos já uma política claramente, isso já ali existe</u>, e... é um bom exemplo disso, nem todas as câmaras estão no mesmo patamar que nós cá estamos..., é normal, mas estamos a falar, como eu dizia, num serviço tem um diretor e seis técnicos superiores. (...) Agora, é</i>	<i>“(…) geógrafa de profissão e outra é psicóloga (...) <u>só duas pessoas na área da informação e da prevenção. Mas já tivemos, anteriormente, assistentes sociais, educadores sociais. Quando o projeto das Núcleos de Proteção Civil arrancou, tivemos outras áreas que nos ajudaram a consolidar. Neste momento, é só essas duas áreas.</u></i>	---

		<i>um trabalho desigual, com meios desiguais, mas é o que é, é a realidade da divisão administrativa de Portugal, da Região. Há municípios maiores, mais pequenos (...)</i>		
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	<i><u>“(...) todos os projetos de educação / sensibilização da população têm que ser feito pelas crianças e pelos jovens em ambientes escolar, essa é a melhor maneira de incutir, digamos assim, essas mesmas preocupações, essas mesmas reflexões, esses mesmos comportamentos (...)”</u></i> <i>“A criança, se for trabalhada com os conteúdos, está disponível e recetiva para ter o comportamento correto, e nós sabemos disso há muitos anos (...) <u>todo o trabalho da educação ambiental foi baseado na escola</u>, e estendeu-se depois à população toda, com</i>	<i>“No serviço regional (educação), a noção que temos é que, normalmente, são professores, a quem é-lhes dada formação. Não sabemos bem qual o tipo de formação, mas, normalmente, está destacado um professor no serviço regional. Mas nem se quer sei qual é a (...) acho que era de Educação Física, que já está há muitos anos nesta questão dos riscos. A Associação Insular de Geografia é só geógrafos que estão a dar esta temática.”</i>	<i>“Eu penso que nas próprias escolas deve haver alguma formação nesse sentido.”</i>

		<i>campanhas massivas ao nível dos meios de comunicação social, da televisão, dos jornais, mas o centro desta política foi em crianças. Aqui é igual (...)</i>” <i>“(...) o primeiro ciclo é responsabilidade das autarquias, portanto (...) todo o trabalho de risco, da sensibilização para o risco do primeiro ciclo é feito pelas vias municipais, daí para a frente é da responsabilidade do Serviço Regional, embora muitas vezes serem eles próprios que nos venham solicitar a colaboração. Mas nós temos os projetos de educação municipais, os PEM, em que nós fizemos, ao nível das escolas de 1º ciclo, mais de 200 ações por ano, que é ir às 20 e tal escolas do Funchal, permanentemente, <u>com os professores que já têm nos currículos escolares essas mesmas valências</u>, são eles que muitas vezes nos</i>		

		<i>solicitam, na medida dos casos, e vamos lá fazer um dia.”</i>		
	B7 - Educação transformadora da sociedade	<i>“(…) <u>para além de serem eles amanhã os cidadãos do futuro</u>, como costumamos dizer. Portanto, não há melhor maneira do que de formar, do que educar a população para o risco, para a Proteção Civil, do que trabalhar com crianças.”</i>	<i>“Portanto, a mãe ia mudar de escola no ano seguinte, e manteve na mesma escola porque ela perguntou se nós dávamos, noutras (…) e nós dissemos que não temos essa valência fora do concelho, e a mãe manteve-a na escola para ter continuidade a nível da proteção civil.”</i>	<i>“(…) foi uma maneira também de nós termos uma pequena formação, aliás, várias formações (…) cada vez mais agora, os incêndios e não só, porque, de uma hora para outra, vem uma chuva torrencial, e aí a gente já está mais bem preparados (…)”</i>
	B8 - Currículo em EpPC	<i>“(…) desde o suporte básico de vida às situações normais de socorrismo, até às questões mais complicadas, DAE (…)”</i>	<i>“Portanto, nós temos duas vertentes na parte da sensibilização. Temos a parte geográfica e a parte da proteção civil, temáticas relacionadas, riscos naturais. O que é que são os agentes de proteção civil? O que é que a proteção civil faz? Depois temos da parte psicossocial, que é a gestão de emoções, gestão de stress, trabalho de equipe.”</i> <i>“Nós, na proteção civil, temos que insistir sobre os riscos coletivos. E os riscos coletivos</i>	<i>“Tem a ver, por exemplo, formações sobre sismos, formação sobre incêndio, formação de várias vertentes sobre o nosso clima.”</i> <i>“(…) os primeiros socorros (…)”</i>

			<i>são riscos naturais, tudo o que tem origem na natureza, geológicos, hidrológicos, riscos mistos (...)</i>	
	B9 - Práticas educativas para a PC	<i>“(...) temos jogos pedagógicos (...) vídeos (...)”</i> <i>“(...) as pessoas têm que aprender estes conteúdos, de certa forma, a brincar, de uma forma pedagógica. (...) temos uma mascote, que é o nosso Agente P, que também é fundamental e que desperta uma grande empatia por parte das crianças, o Agente P vai à escola e, através desses jogos pedagógicos, jogos tradicionais como o jogo da glória, como o jogo (pausa)... eu não sei como chama aquilo.” (origami)</i> <i>“Vão dando respostas que estão lá depois definidas e vamos, pedagogicamente, as pessoas vão levando as crianças àquilo que é a resposta que nós queremos</i>	<i>“Nos núcleos jovens, nós fazemos jogos, dinâmicas, vídeos, muito participativo. Em que nós temos parte expositiva, mas a maior parte é tudo pôr em prática. Porque nós consideramos que só a brincar é que os alunos vão aprender. (...) atividades lúdico-didáticas, fazemos através de jogos.”</i> <i>“Nós, em termos de jogos, ainda não é público, mas no dia 12 vamos apresentar o primeiro jogo digital relacionado com proteção civil. Vamos ter puzzles, sopas de letras, temos uma chamada ao 112, um quiz da chamada 112, e depois temos um de gestão de stress. São técnicas que têm que escolher as técnicas boas e as técnicas más para gerir o stress.”</i>	---

		<i>que elas... e os conteúdos que irão fazer. Essa nossa equipa que nós temos, acima de tudo dos geógrafos e da psicóloga (...)</i>”	<i>“(...) uma escola que nos chama muito para nós irmos aos 10º, 11º, 12º anos. O que normalmente fazem, como são muitas turmas, se conseguirem agregar, nós pedimos para agregar e é o que eles têm que fazer. Fazemos como se fossem umas masterclasses.”</i> <i>“Eles (SRE) não trabalham normalmente por turma, normalmente é masterclasse. Normalmente, consoante a temática. Principalmente, o suporte básico de vida, normalmente é masterclasse. Só agora, as novas temáticas que são com os jogos 3D, que eles aí parece-me que fazem mais turma a turma. Mas, de resto, a noção que temos é masterclasse.”</i>	
	B10 – Simulacros/Simulação na escola e na comunidade	<i>“(...) nomeadamente a realização de simulacros (...)</i>” (pelas escolas)	<i>“E outra que também tentamos fazer, todos os anos, é alguma formação mais prática, ou mesmo um exercício comunitário, de forma a eles reverem procedimentos, voltarem a</i>	<i>“Sim, pelo menos uma vez por ano, nós fazemos um simulacro (...)</i>”

			<i>trabalhar em grupo, em equipa, e voltar a manusear equipamentos.”</i> <i>“Nós temos filmado, por exemplo, os exercícios comunitários. As pessoas saem com uma noção, do final do exercício, que lhes correu tudo bem. Nós mostramos as imagens e as pessoas literalmente metem as mãos na cabeça que só fizeram, desculpe a expressão, asneira. Porque a noção que as pessoas têm, muitas vezes, é que fazem tudo bem, está tudo bem, mas é completamente errado. E mesmo elas próprias, vendo depois as suas imagens, tomam consciência disso.”</i> <i>“Ou seja, a parte prática e os exercícios que nós fazemos são extremamente importantes. É muito importante treinarmos isto em comunidade. Porque as pessoas de facto ficam com uma noção mais real. E também apanhamos outros</i>	

			<i>problemas, outras questões que é importante depois irem melhorando.”</i>	
	B11 - Autonomia da escola	---	<i>“Há escolas que nos pedem, porque os professores sentem que não têm conhecimento suficiente, para nós substituímos em algumas temáticas. E é através dos projetos de educação municipal, do PEM, que nós damos esse tipo de informação. Nós compreendemos, há professores que são professores de educação física e não conseguem, às vezes, expor as dúvidas que os miúdos têm (...) E os professores sentem-se ali, que não têm o tempo suficiente para adquirir aquele conhecimento, então pedem para ir o serviço municipal. Também há aqui um complemento, que é o projeto de serviço de regional com a AIG e a Secretaria de Regional da Educação, é para uma faixa etária. E nós, Câmara, estamos com outra</i>	---

			<i>faixa etária. Normalmente, é o primeiro ciclo nós, e eles ficam a partir do 2º ciclo.”</i>	
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	<i>“Daí o trabalho dos estabelecimentos de ensino ser fundamental, é fundamental, todos eles são os nossos parceiros (...)”</i> <i>“(...) eu diria, para cima de 200 ações por ano, com todas essas escolas públicas/privadas, todo um conjunto de entidades que nos pede (...)”</i> <i>“(...) nós próprios temos um conjunto de ações que fazemos com o Serviço Municipal de Proteção Civil, mas através da nossa psicóloga e de uma equipa, que são dois elementos, uma geógrafa, que nós chamamos os Núcleos da Proteção Civil, e nós temos escolas parceiras (...)”</i> <i>“(...) nós temos várias escolas, mas o trabalho que fazemos com a X (...) tem</i>	<i>“(...) temos também as escolas, temos aí... já é um projeto mais contínuo. Temos dois projetos nas escolas. Temos o núcleo de proteção civil jovem, que aí é uma temática, porque nós trabalhamos... tentamos direcionar para a localização... para o público-alvo e a localização da própria escola, os riscos mais prementes para eles (...) E qualquer pessoa das escolas pode pedir essas atividades. E nós temos atividades, aí são atividades pontuais. Vamos lá, falamos durante uma hora, uma hora e meia, duas horas, sobre uma temática específica. São duas realidades diferentes. Uma é a contínua e durante o ano inteiro, com uma semana, duas semanas, mês a mês, com certa disponibilidade da escola. E há as outras que são</i>	<i>“Não, o núcleo tem uma parceria com a Proteção Civil (...)”</i> <i>“Não. Geralmente a parceria só... Não existe nas escolas.”</i>

		<i>sido realmente um trabalho exemplar.”</i> <i>“(…) tem o mês da Proteção Civil, em que comunicamos com todas as escolas secundárias (...)”</i> <i>“Portanto, isto significa que na fase anterior à ocorrência, há todo um trabalho de sensibilização que é feito, pode se dizer, nas escolas, sim, nossos parceiros fundamentais, sempre que nos pedem, vamos (...)”</i>	<i>ações pontuais. Consoante, aí é a pedido da própria escola.”</i> <i>“Normalmente vamos às escolas que querem. Ou seja, nós vamos às escolas... tentamos, desde o início, ir às escolas onde sabíamos que tinha a população mais atingida, principalmente depois de 20 de fevereiro e depois de 2016, do incêndio... do grande incêndio. E a ideia foi ir aí trabalhar mais junto dessas pessoas.”</i> <i>“Está a se referir ao serviço regional, àquele projeto que o serviço regional tem. Nós não damos a mesma informação. Para não colidir, não faz sentido dois projetos estarem a abordar as temáticas da mesma forma. As temáticas são as mesmas, a abordagem é diferente.”</i> <i>“Realmente, a nível do projeto educativo do serviço regional não tenho conhecimento. O serviço regional a noção que nós</i>	

			<i>temos e da informação que obtivemos é... eles trabalham de forma a percorrer todas as escolas da Região em 3 anos. Ou seja, na teoria, uma escola é trabalhada essa temática com eles de 3 em 3 anos, só.”</i>	
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	<i>“(…) onde esse trabalho existe permanente ao nível das atividades não curriculares (…)”</i> <i>“(…) os professores, diferenciados, normalmente geografia ou desporto, que são as áreas sempre que são dados vários conteúdos ao longo do ano.”</i>	<i>“(…) geógrafa de profissão e outra é psicóloga (…)</i> só duas pessoas na área da informação e da prevenção. Mas já tivemos, anteriormente, assistentes sociais, educadores sociais. Quando o projeto das Núcleos de Proteção Civil arrancou, tivemos outras áreas que nos ajudaram a consolidar. Neste momento, é só essas duas áreas. Temos um complemento da Segurança Contra Incêndios, que é a colega que faz o Segurança Contra Incêndios nas suas tarefas diárias e depois tem, realmente, duas formações em que dá isto às escolas, porque também, muitas vezes, é pedido (…)”	---

	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	“(…) nós estamos a dar permanentemente formação aos seus funcionários*, formação essa que serve no local de trabalho, mas também nos seus princípios gerais, são transportados para casa a nível domiciliário e, portanto, esta sem dúvida é outra via que fazemos, que é muita formação nas unidades hoteleiras, nos centros comerciais, nas grandes entidades que são por lei obrigadas a fazerem desde a autoproteção, e existirem anualmente simulacros para o efeito.” (* Tecido económico / empresarial).	“Nós temos os núcleos de proteção civil residentes, que é... temos dois... que é mais para os adultos, embora apanhemos também crianças, apanhamos desde crianças até... dos 8 aos 88, literalmente.” “E depois temos hoje o PEMs, que é um projeto educativo municipal, que é um programa que a Câmara tem de todas as áreas, e diz que tudo que seja de educação que a Câmara tem está nesse site.” “(…) mas a ideia é trabalhar para onde as pessoas trabalham e vivem. E nesse sentido, temos estado mais nas zonas mais rurais.”	“É por isso que eu digo que, por exemplo, temos duas formações por ano. Por exemplo, no princípio, havia mais formações, mais “a miúdo”, mas, em seguida, entendemos que duas eram o suficiente (...)” “(…) foi uma maneira também de nós termos uma pequena formação, aliás, várias formações no âmbito do combate aos incêndios e não só (...) pelo menos duas vezes por ano, temos duas formações, onde vamos nos preparando para outras situações (...)”
C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura segurança/PC	“Isso também significa outras áreas, não só o <u>comportamento</u> normal do cidadão, significa ao nível de questões como a própria <u>construção</u>, do que é feita, as pessoas terem a noção daquilo que foi feito	“Cultura costuma-se dizer que <u>é tudo, não é?</u> Cultura de segurança, nós entendemos que há aqui uma área mais específica na parte da proteção civil, não só propriamente. É mais a <u>forma de estar e saber estar e saber</u>	“A cultura de segurança é, todos nós, e cada vez mais, estarmos, toda a gente está mais preocupado, hoje em dia, com a segurança.”

		<i>durante muito tempo, se calhar não havia alternativa (...)”</i> <i>“É a <u>formação</u>, digamos assim, a formação que o cidadão deverá ter, de forma que saiba <u>ter comportamentos adequados</u> em função do risco, digamos assim, que está a presenciar ou a vivenciar. Uma cultura de segurança significa exatamente isto, é <u>todas as iniciativas</u>, a <u>sensibilização</u>, a <u>informação</u>, tudo aquilo que falamos até agora, que permita ao cidadão, qualquer cidadão, vulgar cidadão, e não só a uma elite porque tem informação, porque está formado, porque tem um curso, porque tem uma (pausa)... <u>qualquer cidadão</u>, de <u>forma massificada</u>, o mais massificado possível, poder em função de um determinado risco (...)</i>	<i><u>agir</u> numa situação de (pausa)... e também é muito importante identificar os riscos. Nós temos trabalhado isso, que é muitas vezes com os núcleos de proteção civil e com a população, que é <u>as pessoas conseguirem identificar os riscos, também para nos ajudar na identificação desses riscos e nos transmitirem</u> para que nós possamos muitas vezes desenvolver alguma medida nesse sentido, mitigadora. E também para as próprias pessoas, muitas vezes entre si, já, desculpem a expressão, <u>fiscalizarem-se entre si</u>, e muitas vezes eles próprios já tomam essa iniciativa de solicitar aos vizinhos ou aos outros munícipes para poderem intervir ou terem outras ações que elas estão a desenvolver. E um pouco por aí.”</i>	

		<i>Poder ter comportamentos adequados ao risco (...)”</i> <i>“Portanto, a cultura de segurança é tudo isto, é uma cultura realmente que o cidadão tem para a vida, que eu na estrada adequo a minha condução em função do risco que estou a ter, se eu andar no centro da cidade a 80 km por hora é com certeza muito mais arriscado do que andar a 120 km na via rápida e, portanto, eu tenho que adequar a minha condução às condições da estrada e do risco.”</i> <i>“(...) não posso ficar também só pela formação, é preciso também criar <u>equipamentos, infraestruturas</u>, resposta, a cultura de segurança também é uma parte, não falamos até agora, só falamos na parte de educação... eu posso ter a melhor educação do mundo, mas depois não</i>		

		<i>tenho uma <u>rede de hidrantes, de marcos de incêndio</u> que não funcionam, se não tenho bons meios e veículos na resposta, se não tenho bombeiros e agentes de Proteção Civil muito bem formados, caio pela base e, portanto, a cultura de segurança é isso tudo, mas acima de tudo... e já percebeu isto na minha forma de trabalhar, nós cada vez mais <u>privilegiamos muito a população e a comunicação da população.</u>”</i>		
	C2 - Conselho de Segurança escolar	<i>“(...) a criação de medidas de autoproteção em cada uma dessas mesmas escolas, e nós estamos sempre aí, quer o Serviço Municipal de Proteção Civil, quer a Companhia de Sapadores Bombeiros (...)”</i>	---	---
	C3 - Plano de segurança escolar	<i>“(...) a secretaria da educação a certa altura começou a fazer um trabalho muito</i>	---	---

		<i>interessante, acima de tudo um trabalho legal, da existência dos planos de emergência das escolas e do seu efetivo cumprimento (...).”</i>		
	C4 - Princípio da subsidiariedade	<i>“<u>Claramente. O tal princípio que existe na lei de base da Proteção Civil, que é de poder ter os três níveis principais, nacional, regional, no caso de uma região autónoma, e municipal, porque eles mesmo numa região autónoma não se esgotam.</u> (...) Todos os níveis que referimos aqui têm que existir, têm que coexistir, porque nenhum se anula, a lei define perante a situação aquilo que é a responsabilidade de cada um, a quem compete a coordenação e o que, e, portanto, isso deverá sempre existir, nunca anulando o serviço em baixo.”</i>	<i>“<u>Nós não gostamos de perder, digamos assim, o controlo do grupo</u> (...) E nós não gostamos de perder, digamos assim... O que nós temos idealizado é haver uma pessoa que seja responsável, que seja o nosso ponto de contacto, e que ele possa ser o contacto com as outras pessoas. <u>Mas não, nunca, no sentido de eles serem autónomos em termos de formação.</u>”</i>	<i>“(...) O núcleo foi criado logo a seguir aos incêndios de 2016 pela Câmara Municipal, onde, da nossa parte, recebemos de mãos abertas, que era uma mais-valia para todos nós aqui (...) e a Câmara, quando veio cá connosco, tentaram, pela proteção civil, criar um núcleo. Aceitamos logo de mãos abertas (...)”</i>

		<i>“Estes dois Núcleos Locais de Proteção Civil, que volto a dizer, são projeto premiados, reconhecidos internacionalmente (...)”</i>		
	C5 - Sentimento de apropriação	<i>“(...) mudanças comportamentais que esses próprios jovens e crianças irão depois incutir no seu familiar, aos seus pais e aos seus avós (...)”</i> <i>“(...) são elas que têm abertura maior para a mudança de comportamentos e para serem eles próprios os agentes da mudança no seio familiar, é estratégico trabalhar com crianças e jovens.”</i>	<i>“Mas procurar porque lhes foi exposta, mas se for voluntariamente, <u>a percepção que eu tenho é que não.</u>”</i> <i>“(...) um exemplo também prático de uma criança que tinha na altura, eu creio, 8 anos. Nessa situação real que aconteceu, ela estava no cabeleireiro com a avó, em que uma pessoa sentiu-se mal, ela começou a dizer o que é que deveriam fazer, ela tinha tido uma formação em SBV mais DAE e os adultos, por serem adultos, mandaram-na calar. Os bombeiros chegaram e começaram a fazer todos os procedimentos que ela tinha aconselhado. E as pessoas ficaram a olhar para a criança literalmente e perceberam que nem sempre o conhecimento tem idade.”</i>	<i>“Sim, o núcleo é um serviço municipal, mas somos nós que vivemos cá neste sítio, onde a primeira intervenção somos nós a fazer, em caso de nós conseguirmos, imagina, há um foco de incêndio, e aí conseguimos logo, nós o grupo, nós chegarmos cá e tentar combatê-lo.”</i> <i>“E valorizamos todos nós, após estas situações, destas intempéries e incêndios, valorizamos cada vez mais o nosso património. E isso ajuda-nos também. Toda a gente está sensibilizada para isso.”</i> <i>“Eles sentem-se, porque eles próprios também têm que... quando vêm os pais a passar uma dificuldade e a ver que, de uma hora para a outra,</i>

				vão perder o seu património, eles sentem.”
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	“Estamos muito melhor do que estávamos (...) agora ainda não chegamos ao patamar que queríamos. De uma forma geral, toda a população já responde ao risco de uma forma que é mais responsável do que era anteriormente, mas ainda temos que aprofundar essas mesmas situações.” “(…) infelizmente temos vindo a notar que, no voluntariado, o número de pessoas que estão interessadas hoje em dia em ser bombeiro voluntário ou na cruz vermelha, infelizmente tem vindo a diminuir (...) está a ser muito complicado, porque as pessoas têm outras preocupações (...) portanto, estamos a ter dificuldade até em poder ter pessoas que tem que dar uma parte da sua vida pelos outros (...)”	“Portanto, eu acredito que, cada vez mais, exista essa pretensão de saber se proteger a si e aos outros. Mas é uma perceção que tem dois ou três anos, não mais do que isso.”	“E as pessoas que ficam em casa, ou que estão por cá, vão informando, ligam-nos para nós, e a partir daí nós partilhamos, começamos logo a ligar para colegas que têm possibilidades de sair dos seus trabalhos e vir a um encontro para tentar resolver o problema, ou então encaminhar para a Proteção Civil (...)” “Nós temos um levantamento das pessoas mais idosas, e no grupo há sempre um filho, um neto, onde nós sabemos que aquela família tem uma pessoa com 80, 90... E a partir daí a gente tem mais preocupação. Já temos isso em linha de conta.” “(…) pode-se ter conhecimento, mas o grupo não tem. E aí nós entramos em contacto para ver também a reação e o impacto que temos para

				<i>chegar àquele núcleo, preparar os equipamentos, pô-los em funcionamento.”</i>
	C7 - Gestão do risco	<i>“Há um trabalho também, um sistema de alertas, ou seja, sempre que o IPMA declara uma situação de aviso laranja, há um conjunto de procedimentos não só internos, cá está, ao nível da resposta interna, isto tem que existir, é de lei, por parte dos bombeiros, mas também de comunicação à população e, portanto, a Câmara Municipal no seu site, nas suas redes sociais, Facebook, Instagram, automaticamente com isso começa a informar a população dos cuidados que deverá ter.”</i> <i>“Hoje em dia, o grande trabalho que temos que fazer, o maior trabalho, o maior desafio, é na prevenção, é na fase anterior, é na sensibilização, é na</i>	<i>“Na parte da proteção civil, o que nós tentamos desconstruir é a origem dos riscos. Porque só sabendo a origem é que as pessoas vão perceber porque é que têm que se proteger e como é que têm que se proteger.”</i>	<i>“Nós temos um grupo no WhatsApp, onde temos desde as crianças, a partir dos oito, dez anos, até os setenta e tal anos, que alguma coisa vai aparecendo, algum do grupo, vão pondo no grupo, e as pessoas já vão tendo uma informação mais fidedigna, e mesmo na hora (...) O objetivo do núcleo com o WhatsApp é mesmo para ir nesse sentido, que é para nós estarmos todos ligados e terem a informação o mais rápido possível.”</i> <i>“Sim, principalmente as chuvas torrenciais. Mas, à partida, a nível de becos e veredas, as pessoas também tentam ter os becos mais ou menos limpos e, a partir daí, também é bom, porque as águas são encaminhadas (...)”</i>

		<i>promoção, é poder não se expor ao risco de forma desnecessária (...)</i>” <i>“(…) uma das formas mais corretas que nós temos é diminuir a exposição, ou seja, poder prever a sensibilização, explicar às pessoas, que um comportamento correto perante um risco significa diminuição do perigo, significa que se eu não tenho exposição (...)</i>” <i>“(…) também significa desse ponto de vista uma menor exposição por via de ocupação geográfica do espaço, e isso é o grande trabalho (...)</i>”		
	C8 - Preparação	<i>“Nós no fundo formamos a população para, em caso de necessidade, poder coordenar a sua resposta, em primeiro lugar para alertar para o risco, e é fundamental alertar para o risco e, portanto, eles estão formados nesse alerta do</i>	<i>“A componente teórica, técnica, chamemos-lhe assim, de proteção civil, ou seja, saber analisar os riscos, saber o que fazer.”</i>	<i>“(…) nós temos aqui o material para a primeira intervenção, onde temos uma giradora, temos várias mangueiras, temos aí quase 100 metros para incêndio e vamos tentar se preparar para isto (...) E aí a gente tem que estar preparados,</i>

		<i>risco (...) existe uma equipa que alerta para o risco, dá os avisos com as buzinas dos carros, o sino da igreja desse mesmo sítio tinha tocado, de forma que toda a população possa saber que vai acontecer um acidente. (...) É evidente que depois, se acaso a ocorrência não conseguir ser mitigada, a população tem que saber e estar formada para sair do local e, claro chamar logo o 112 e deixar que os bombeiros façam o seu trabalho.”</i> <i>“(...) a Câmara tem um programa municipal de DAE, em alguns espaços, infraestruturas desportivas, algumas escolas, centros comerciais, onde a câmara (pausa)... o projeto é nosso, é pago por nós, somos nós que damos a formação a essas pessoas, e, portanto, também aí é mais uma resposta que nós damos (...)”</i>		<i>pegar o equipamento e levá-lo ao encontro (...) Nós estamos preparados é para... o primeiro impacto é com este material usual (...)”</i> <i>“E este núcleo, a partir de 2016, foi excelente para nós estarmos preparados para o que vier.”</i>

		<i>“(…) quando o risco acontece, poder antecipadamente, sem ser de uma forma precipitada, sem ser de uma forma inopinada, poder sair e vir para um lugar seguro (…)”</i> <i>“(…) era uma aproximação muito bombeirística, entre aspas, era muito baseada no socorro, 'se acontecer o socorro está lá presente e vai responder', mas não na prevenção.”</i>		
	C9 - Resiliência	<i>“(…) aquilo que aconteceu nas réplicas do 20 de fevereiro, foi um disparate (…) houve sorte, ou para quem é crente, Nossa Senhora (…) nos protegeu, porque a padroeira (…), nos protegeu, porque a atitude das pessoas não foi a mais correta, foi uma atitude de pânico, foi uma atitude imponderada e, desde então, muito trabalho tem sido feito da nossa parte.”</i>	<i>“Na parte psicossocial, é sobretudo as pessoas reconhecerem as emoções. Saberem como elas próprias têm que gerir para numa situação de emergência conseguirem lidar. E depois também tem a parte da resiliência, que é: “eu passei por um trauma, eu preciso de ajuda ou não preciso, tenho capacidades para lidar sozinho e até mesmo em comunidade”.”</i>	<i>“E este impacto dos temporais, já desde a década de 94, 2010, 2016, preparou-nos para uma situação que nós não estávamos preparados.”</i> <i>“Todos colaboram. E, quando chega essa hora da verdade, eu garanto-lhe uma coisa, estão todos aos 100% connosco para colaborar.”</i> <i>“E valorizamos todos nós, após estas situações, destas intempéries e incêndios,</i>

		<i>“(…) que possam fazê-lo de uma forma calma, ponderada, que estejam rotinados para isso, que não existam comportamentos de pânico, que não exista uma ansiedade.”</i> <i>“(…) nós somos cidade quase fundadora, não fomos fundadora, mas entramos logo a seguir, que é a chamada 'Rede de Cidades Resilientes' (...) onde nós partilhamos, acima de tudo, boas práticas, onde são partilhadas boas práticas (...) que são bons exemplos e fazemos parte deste grupo de cidades que a nível nacional faz realmente aqui um trabalho, ao nível local, de segurança da população. Portanto, temos esse compromisso também de criar na Região uma rede dos municípios resilientes (...)”</i>	<i>“O que o colega faz é trabalhar as suas emoções. Porque a partir do momento que eu reconhecer como é que eu lido com as minhas emoções, eu vou ter capacidade de resiliência. A resiliência é um conceito que é muito difícil de nós contabilizarmos. Os indicadores que existem são muito subjetivos. O que nós tentamos é que a pessoa seja literata, tenha a literacia do risco, a informação possível, que a perceção de risco seja a mais aproximada possível, para que ela tenha uma capacidade de resiliência maior. Agora, só conseguimos perceber se são resilientes, só quando acontecer uma situação real é que nós vamos conseguir perceber.”</i> <i>“Outra coisa é a pessoa conseguir e ter essa capacidade (...) Mas para as próprias pessoas, o que estamos a notar é que isto é quase mais importante, não só para manusear uma</i>	<i>valorizamos cada vez mais o nosso património. E isso ajuda-nos também. Toda a gente está sensibilizada para isso.”</i>

			<i>motobomba, ou uma mangueira ou o que quer que seja, mas efetivamente para as próprias pessoas conseguirem gerir a situação em si. Ou seja, estamos a ir a uma temática que, à partida, não é muito trabalhada e que à partida não seria, se calhar, muito valorizada e muito importante, mas se calhar está a se revelar mais importante e mais fundamental no meio disto tudo do que propriamente às vezes as pessoas saberem efetivamente manusear equipamentos ou o que quer que seja.”</i>	
D - Investigação e inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	---	<i>“Ou seja, trabalhar a educação em si, propriamente dito, saber, desculpa a expressão, se estamos a trabalhar bem ou o que é que podemos melhorar e isso tudo, não temos tido.”</i>	---
	D2 - Projetos	---	<i>“Neste momento, não.”</i>	---
	D3 - Parcerias	---	<i>“Neste momento, não.”</i>	---

Apêndice 10 – Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e encarregado operacional – leitura horizontal

Análise de conteúdo das entrevistas aos professores e encarregado operacional da EBS – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	V-PE	DS	ApC	EO
A - Caracterização do entrevistado	Género	Masculino.	Masculino.	Masculino.	Feminino.
	Idade	53 anos.	58 anos.	51 anos.	54 anos.
	Habilitações académicas	Licenciatura (Física e Química).	Licenciatura (Educação Física).	Licenciatura (Educação Física).	6º ano.
	Tempo de serviço	30 anos (Professor).	28 anos (Professor).	30 anos (Professor).	21 (auxiliar).
	Anos em exercício no cargo atual	1,5 anos (V-PE).	4 anos (DS).	15 anos (ApC).	3 anos (EO)
	Formação em PC	Nunca teve, nem na formação inicial de professores.	No âmbito do exercício das suas atuais funções (SRPC, IP-RAM). Não na formação inicial de professores.	No âmbito do exercício das suas atuais funções (SRPC, IP-RAM). Não na formação inicial de professores.	No âmbito do exercício das suas atuais funções (escola).
	Área onde reside	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	“Educação para a Proteção Civil é <u>ser preparado para agir</u> em situações pouco comuns e de emergência que possam acontecer num sítio como uma escola.”	“ <u>Despertar para o que vai à nossa volta, ao nível do ambiente, as alterações climáticas, mais olhar um pouquinho para o nosso redor.</u> ” “Nós queremos <u>mudar mentalidades</u> , porque	“Bem, seria uma coisa mais global, <u>as pessoas perceberem que cada pessoa em si poderá ser um elemento da Proteção Civil</u> , quer dizer, um elemento que poderá ser uma ajuda para alguém que precise,	---

			normalmente não se pensa 'a segurança', a segurança é algo que só quando já aconteceu ou está a acontecer é que as pessoas pensam (...)”	ele próprio poderá ser <u>uma ajuda para si se não puser em risco a sua vida e também, em simultâneo, se ajudar outras pessoas.</u>”	
	B2 – Democratização	---	“<u>Eles são envolvidos, especialmente, na execução. É dado a conhecer aquilo que a escola acha de melhor, nós sabemos sempre a opinião dos alunos, nós implementamos o projeto nas turmas, damos a conhecê-lo, ouvimos a opinião dos alunos, por vezes achamos que também a opinião dos alunos poderá ser a opinião dos pais, veiculada através dos alunos, que nos é transmitida.</u>” “(…) <u>eu acho que, se calhar, a esse nível, penso que as próximas etapas do envolvimento deste projeto é trazer os</u>	“Em relação ao plano de emergência, propriamente da escola, <u>podemos estar em contacto às vezes com os alunos, recebendo sugestões, às vezes alguma coisa que acontece ou que eles acham, estamos disponíveis sempre nesse aspeto.</u>” “(…) e até mesmo a <u>associação de pais. E embora, neste momento, a associação foi ativada, pronto, deve ter dois/três anos assim, que está mais ativa, nós ainda não temos, assim, um</u>	---

			<u>pais à escola. Não é fácil, e não é preciso trazer sempre os pais à escola, mas nós temos um problema que há, propriamente, na escola, de envolvimento dos pais, a qualquer nível, e ao nível da segurança também sinto esse problema, claramente. Os pais normalmente fogem um pouquinho, não sei por que razões. Às vezes queremos envolver mais os pais e tem sido uma tarefa um pouquinho ingrata, e é por isso que penso que ia ser um dos próximos projetos que nós temos que investir. Embora a gente, junto dos alunos, tentamos e entregamos informações para darem aos pais, mas, achamos que deve ser feito mais ainda, sem dúvida, pelos pais deve ser feito muito mais.”</u>	<u>contacto específico com essa associação.”</u> “(…) e depois, a partir daí, também nos dão um pouco de liberdade para nós gerirmos, com os alunos também, ir ao encontro deles, perguntar, 'o que é que vocês querem? O que é que podemos fazer?', eles muitas vezes também nos dão sugestões.”	

	B3 - Cidadania	---	<i>“Educação para a Proteção Civil, para mim, é <u>uma questão de cidadania</u>, acima de tudo.”</i> <i>“Nós implementamos o projeto de segurança junto das turmas, <u>na hora de cidadania e desenvolvimento</u> (...)”</i>	<i>“(…) <u>é durante a cidadania e desenvolvimento, ou então é em formação pessoal e social</u>, dependendo da forma como nós conseguimos combinar com o diretor de turma.”</i>	---
	B4 - Autodeterminação	---	---	---	---
	B5 - Política de EpPC	---	---	<i>“<u>Eu penso que sim</u>, tem havido um interesse da secretaria, mesmo do Serviço Regional de Proteção Civil, de passar informação, cuidados a ter de situações de risco que nós podemos evitar, e o que é que podemos fazer também em cada uma das situações... Na minha opinião, poderíamos dizer que tem havido esse interesse de, por parte das políticas, podemos dizer regionais, do</i>	<i>“Talvez haja.”</i>

				governo, através da Proteção Civil e da Secretaria Regional de Educação, de fomentar este género de projeto, também para passar essa informação aos alunos e ir alertando para essas situações.”	
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	---	“<u>Com maior incidência, ao nível da comunidade escolar toda, naturalmente, mas com maior incidência ao nível das pessoas que vêm pela primeira vez para esta escola,</u> para conhecer a realidade, em termos a nível da segurança, o que é que a gente tem, o que é que nós implementamos aqui a nível da escola, ter conhecimentos dos espaços, ter conhecimento das normas de segurança que nós temos estipuladas (...)”	“(…) <u>principalmente a sensibilização passa com a repetição do que nós fazemos todos os anos, dos exercícios (...)”</u>	---

	B7 - Educação transformadora da sociedade	<u>“Eu acredito que há alguns alunos mais focados e mais responsáveis, mas isto vem de berço. Essa situação de levar isso para a frente e transmitir à família, aos amigos, é algo que tem a ver com a educação que eles trazem. Nós estamos inseridos no meio social aqui, que muitos dos nossos alunos são alunos com carências, são alunos que têm falta de atenção dos pais, e muitas vezes isso não se reflete, mas temos sempre exceções, temos alunos que acredito que levem a informação, passem a informação e sim, mobilizem aqueles que estão à volta deles, para o que fizeram e para a importância do que fizeram. Não</u>	<u>“Nós queremos mudar mentalidades, porque normalmente não se pensa 'a segurança', A segurança é algo que só quando já aconteceu ou está a acontecer é que as pessoas pensam 'eu devia de facto ter me prevenido não só nesta questão'.”</u> <u>“Eu penso que cada vez mais esta questão da mentalidade, aos pouquinhos, eu acho que estamos a chegar lá. Não vou dizer que está tudo conquistado, de maneira nenhuma, nunca se pode dizer uma coisa dessas, mas de facto nós estamos a despertar mentes, no fundo.”</u>	<u>“Eu sei que em relação aos professores, mesmo em relação aos funcionários, sei que estão muito mais atentos e às vezes, pronto, vou pelo corredor e às vezes há, 'Professor, já viu? Está previsto, não sei o que, chuva muito forte, é preciso ter cuidado, não sei quanto', quer dizer, as pessoas falam disto, tanto os funcionários, como os professores, isto quer dizer que se mudou um pedacinho, que as pessoas, 'ah, está bem, vai chover, pronto', notou-se que houve uma alteração a nível do comportamento, a nível da tal cultura de segurança. Então percebeu-se que há mais esse cuidado, pronto, vê-se muito os funcionários e mesmo</u>	---

		<i>serão muitos, mas teremos alguns.”</i>		<i>os professores. <u>Em relação aos alunos, também alguns já vão tendo algum cuidado, em relação a isso.</u></i>	
	B8 – Currículo em EpPC	<i>“(…) por exemplo, a parte do <u>suporte básico de vida</u> tem sido uma constante, ao longo destes anos todos, a parte também da prevenção de riscos.”</i> No âmbito da operacionalização do PPEE: <i>“Implementam e avaliam, claro. Fazem uma avaliação e apresentam a avaliação ao conselho pedagógico da escola, o que é que fazem bem, o que correu mal, onde é que se pode melhorar, nesse sentido, sim.”</i> <i>“É assim, os professores que estão</i>	<i>“(…) nós queríamos, se possível, implementar o projeto ao longo do ano letivo todo. Não é possível, porque há tanto projeto que a escola já está a desenvolver que nós, projeto da segurança, tivemos que selecionar entre os oito temas que nós temos para abordar com os alunos (...) temos que abordar apenas dois (...) A própria Secretaria da Educação deu-nos indicação que dos oito temas, dois deles eram fundamentais que déssemos a conhecer aos alunos, e assim o fizemos. Especialmente, <u>o plano de prevenção e emergência da escola, e o plano de emergência</u></i>	<i>“Há alguns temas que nós achamos que são importantes e mesmo foi definido pela secretaria de educação e o próprio IASAÚDE, alguns temas nucleares, que é <u>os riscos naturais</u> e, por exemplo, <u>o plano de emergência da escola e em casa, os gestos que podem salvar vidas.</u>”</i> <i>“<u>Não poderemos dizer que é um programa, assim, tão delineado, 'é isto, isto e isto', não, quer dizer, pronto, há os temas, há realmente os obrigatórios em que nós temos que focar aquelas determinadas</u></i>	<i>“Não.” Conhece nenhum tema lecionado.</i> <i>“Há um projeto, mas não sei se... há um projeto dos professores nessa questão da segurança. Sei que há um projeto. Projeto há, de segurança.”</i>

		envolvidos na implementação do projeto têm poucas horas disponíveis para aplicar o projeto e fazer atividades. Eu acho que seria de dar-lhes mais alguns tempos, no sentido de eles poderem fazer o trabalho mais eficaz.”	<u>familiar, bem como os riscos naturais</u>, esses dois temas, não havia discussão, portanto, a nossa formação junto das turmas é fundamentalmente vocacionada para esses dois temas.” “É, é uma avaliação qualitativa, mas é feito isso. No final das nossas formações, ao nível da cidadania, quando falamos sobre as questões da segurança, nós fazemos sempre um apanhado genérico do que é que os alunos tiveram, porque há coisas que eles têm que saber. (...) Qual é o ponto de encontro que nós temos na escola? Qual é o alarme que a escola tem estabelecido para os abrigos e para as evacuações? Qual é o percurso que nós fazemos desde uma sala	situações, os pontos mais importantes.” “(…) nós não conseguimos efetivamente ver, 'este tema não sabe, aquele tema não sabe', nós <u>não conseguimos aferir essa situação.</u>” “<u>A principal dificuldade</u>, muitas vezes, é conseguir conciliar a parte da lecionação das minhas aulas com as turmas, essencialmente a disponibilidade para ir lá (...) e o <u>número de horas disponíveis</u> (...) <u>o número de horas que nós temos disponíveis para o projeto e para o que nós estamos a fazer</u>, todas as tarefas que temos que fazer, às vezes... <u>levando com alguma seriedade as coisas, o tempo fica</u>	

			<i>de aula até o ponto de encontro? E, portanto, para nós, há três ou quatro questões fundamentais que os alunos devem saber, e fazemos sempre no final das nossas formações, nas turmas, fazemos sempre um apanhado a ver o que é que os alunos tiveram a este nível.”</i>	<i>pouco, se a pessoa for mesmo para cumprir exatamente aquelas horas que nos dão, ficava algumas coisas pelo caminho (...)”</i>	
	B9 - Práticas educativas para a PC	<i>“...fazem algumas ações sim, com turmas específicas. É pontualmente, naturalmente, mas fazem.”</i>	<i>“Só podemos selecionar quatro aulas, nós sabemos que é muito pouco, sem dúvida, mas não nos dão mais oportunidades, porque o leque de projetos que a escola também implementa naquele momento, e nós não podemos implementar noutra hora, é difícil de implementar o projeto noutra hora que não seja àquela, e por isso mesmo nós partimos um pouquinho dessa situação.”</i>	<i>“...grande parte da aplicação do projeto é na sala de aula.” “...seja informação já em PowerPoint, sejam vídeos...” “...os alunos estão lá na sala, e fazemos a aplicação, seja com a apresentação de vídeos, seja com coisas práticas mesmo, por exemplo, o suporte básico de vida, nós temos cá um boneco que utilizamos</i>	<i>“Eles, às vezes, vão às salas explicar esses planos de segurança, eles às vezes vão às salas ensinar aos alunos como é que devem de proceder, isso existe, isso acontece muitas vezes.”</i>

			<i>“Nós utilizamos especialmente o videoprojector, o portátil, naturalmente (...)”</i> <i>“...como eles estão muito ligados para a área das tecnologias, aproveito a mais-valia da aplicação móvel da Proteção Civil e exploro ali um conjunto de temas muito vastos, tento maximizar, usando, principalmente, a aplicação móvel, pego no telemóvel, projeto no ecrã e dou a conhecer um pouquinho aquilo que a aplicação tem, que é excelente, muita informação que ali está, importantíssima para os alunos.”</i> <i>“(...) este ano, pela dificuldade que temos em implementar um número de horas nas</i>	<i>para fazer as compressões, dar as noções básicas, eles poderem experimentar, também é importante.”</i> <i>“...dão alguma parte inicial e depois saem da sala para fazer, sei lá, um peddy paper relacionado com isto, e os miúdos gostam, saem da sala, já fazem outra coisa, e estão ali com alguns conhecimentos que nós falamos anteriormente.”</i> <i>“Geralmente, isso é feito em 45 minutos... antes da formação da turma nós montamos, tipo, uns pinos com algumas perguntas, vamos lá, damos 20 minutos, os outros 25 minutos, mais ou menos 20 minutos, é para os miúdos procurarem,</i>	

			<i>turmas, o ano passado e há dois anos, fazíamos inclusive formações na área dos gestos que salvam vidas, portanto, que era algo de cariz muito prático (...)</i> <i>“(...) a medida mais visível, se é que se pode chamar assim, algo mais visível, mais de carácter, cariz mais prático, é a questão dos treinos que fazemos anualmente, das evacuações e dos abrigos.”</i> <i>“Portanto, nós temos um problema aqui, que é o tempo que nós temos para ir à turma e a produção que é atribuída por norma a cada um dos delegados de segurança.”</i>	<i>andarmos cá fora. Pronto, é uma forma diferente também deles irem se sensibilizando de outra forma...”</i> <i>“...dá cerca de 3 horas por ano, para além de algumas atividades que nós fazemos.”</i> <i>“Os outros alunos, depois nós vamos vendo, dependendo da disponibilidade e vamos, pronto, vamos vendo a nossa disponibilidade, e quando há coincidência de horas, então vamos e fazemos aí as atividades (...)”</i> <i>“(...) se nós olharmos para o número de turmas, nós não conseguimos num só ano ir a todas as turmas, e então a</i>	

				<i>forma de nós sensibilizarmos os alunos é tentar (pausa)... pronto, já houve vezes, <u>já houve alturas em que nós mandávamos a informação no início do ano para os diretores de turma, sobre o plano de emergência da escola (...)</u></i>	
	B10 – Simulacros/ Simulação na escola e na comunidade	<i>“(...) os simulacros que são feitos, nomeadamente “A Terra Treme”, as evacuações que são feitas na escola, numa situação que é criada anualmente de emergência para abranger toda a população escolar.”</i> <i>“Sim, o simulacro é um exemplo que se faz todos os anos.”</i>	<i>“Por exemplo, nós fazemos todos os anos duas ou três, pelo menos duas ou três evacuações ou abrigos, portanto, simulacros, que nos permite olhar um pouquinho para o todo da comunidade escolar e a readaptarmos sempre algo que não corre bem, porque nestas circunstâncias há sempre qualquer coisa que não vai correr bem, e os treinos são feitos tendo em conta,</i>	<i>“(...) há um exercício anual que é da sensibilização para os sismos, que é o Terra Treme, que envolve, além do proteger-se na fase inicial, a evacuação. E então nós, geralmente em novembro, fazemos sempre a evacuação, fazemos o exercício e isso indiretamente estamos a treinar a evacuação do edifício.”</i>	---

			<i>precisamente, para que as pessoas se habituem e treinem.”</i>	<i>“Pronto, nós vamos logo no início do ano, nós vamos aos quintos anos, que são os miúdos que começam cá na escola, inicialmente, e que têm que saber do plano de emergência, e isso nós todos os anos vamos sempre, primeiro mês, outubro, é mesmo daquelas turmas de quinto ano e treinamos com eles a evacuação, turma a turma, para eles também perceberem onde é que é o ponto de encontro, perceberem as saídas.”</i> Quanto ao simulacro envolvendo agentes da PC ou parceiros da comunidade: <i>“Não, não há essa obrigatoriedade de fazer a parte do simulacro</i>	

				<i>anualmente, porque envolve outros meios e às vezes, nem sempre... quer dizer, não é que não fosse possível, mas também a nível da parte organizacional, da estrutura dos bombeiros, para chegar a todas as escolas, poderia ser mais complicado. E então, pronto, é aqui, geralmente é de dois em dois anos que é feita essa envolvimento.”</i>	
	B11 - Autonomia da escola	<i>“Eu penso que sim, dá para fazê-lo, tendo em conta as especificidades de cada escola, é possível fazê-lo, mantendo sempre o plano comum, associado a todos os estabelecimentos de ensino, podemos sempre fazer</i>	<i>“Assim, <u>ao nível da SRE, foram-nos dadas sempre instruções para que nós implementássemos o projeto ao nível da escola.</u> A própria escola também sentiu necessidade de implementá-lo, face às condições que nós vivemos nos dias de hoje, atendendo às</i>	<i>“(…) <u>a SRE, com o SRPC e mais os outros parceiros que fazem parte do projeto, no início de cada ano, possibilitam uma formação de 25 horas sobre os temas que vão ser abordados no projeto, a forma de abordá-los, quais são os pontos, assim, mais importantes para a</u></i>	---

		<i>pequenas alteração, penso que sim.”</i>	<i>questões das alterações climáticas, às questões das intempéries que são um pouquinho... vão se tornando cada vez mais periódicas. Nós <u>sentimos necessidade em implementar este projeto pela imposição, mas também pela necessidade em termos da escola e, portanto, achamos com toda a lógica, implementar este projeto todos os anos letivos.”</u></i> <i>“Eu sei que a secretaria estipula um determinado número de horas, mas também sei que muitas das escolas adotam muito próximo daquilo que a secretaria aconselha e há outras escolas que reduzem substancialmente o número de horas de execução, para implementar o projeto é difícil.”</i>	<i><u>abordagem, como é que se pode abordar, também dão meios para nós levarmos aos alunos, seja informação já em PowerPoint, sejam vídeos (...)</u></i>	

	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	<i>“Normalmente, <u>eles organizam ações de sensibilização, convidam pessoas para vir cá à escola</u> falar sobre os assuntos envolvendo a Proteção Civil.”</i> <i>“Sim, <u>eles estabelecem contactos com a Proteção Civil, com os bombeiros</u>, mas em casos muito pontuais, de resto são eles que preparam as atividades.”</i>	<i>“A Proteção Civil veio cá implementar o projeto “Eu Sei Proteger”, que consiste em realizar jogos de realidade virtual (...) a escola, de uma forma genérica, tem feito isto, <u>tem participado desse projeto</u>, que consiste em aprender algo sobre como extinguir um fogo, usando uns óculos de realidade virtual, e participando num jogo para extinguir um fogo numa cozinha.”</i> <i>“Temos a <u>Proteção Civil, temos a Polícia de Segurança Pública...</u> uma operação STOP... com a colaboração dos alunos, para despertar, também, esta questão da segurança rodoviária para os alunos, depois para os automobilistas, para os pais.”</i>	<i>“...o serviço de <u>Proteção Civil</u> tem um projeto que é o “Eu Sei Proteger”, em que eles vêm cá à escola. Isso é um projeto mais para o sétimo ano, e sensibilizam os alunos através de um jogo de multimédia, sensibilizam os alunos para algumas situações, por exemplo, um incêndio em casa, um incêndio numa coisa florestal, e os alunos têm... pronto, há vários cenários e os alunos têm que, através do jogo, ir descobrindo.”</i> <i>“Os óculos virtuais, exato, realidade virtual. E os alunos, de uma forma lúdica, vão descobrindo e vão procurando.”</i> <i>“(…) tivemos há pouco tempo o novo tema relacionado,</i>	<i>“Às vezes também vêm. Às vezes também há estas formações, que eles vêm, trazem alguém, representante, para ensinar os alunos, como é que se deve proceder.”</i> <i>“Às vezes vêm da <u>Proteção Civil</u>.”</i>

			“Inclusive, também fazemos com as <u>escolas de condução</u>, algumas formações a nível da Minha Carta de Condução, é outra atividade que nós fazemos aqui à nível da escola, para os alunos mais velhinhos, neste caso os alunos do décimo primeiro e décimo segundo ano, aqueles que começam a tirar a carta pela primeira vez.” “Portanto, já falamos da <u>PSP, Proteção Civil, os bombeiros</u>. Inclusive não há voltar a dar, nós fazemos também com os <u>bombeiros</u>, já houve necessidade, também, muito disso, e, portanto, nós temos de estar abertos, não podemos estar a ficar fechados em nós próprios, nós fazemos parte da comunidade, portanto,	pronto, tivemos a Covid, tivemos o tema relacionado com as infeções respiratórias, e é sempre possível virem cá os elementos (<u>IASAÚDE</u>). <u>Arranjamos um grupo de alunos, duas ou três turmas</u>, que também justifica mobilizar um parceiro para vir cá à escola, se for só para uma turma não se justifica mobilizar (...)”	

			<i>queremos a participação de outras instituições.”</i>		
	B13 - Educação formal e não formal para a proteção civil	---	---	---	---
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	<i>“(…) <u>neste momento temos agora uma formação planeada, foram eles que planearam e foram feitos os contactos para todo o pessoal não docente, exatamente na área de suporte básico de vida, porque uma vez que nós lidamos com alunos, que os funcionários lidam com alunos, há situações pontuais que vão surgindo e é preciso eles saberem agir da maneira mais correta (…)</u>”</i> <i>“Sim, uma <u>formação contínua é importante, necessariamente importante.</u>”</i>	<i>“<u>É para a vida. E como costume dizer, sou da área da educação física, e tal como digo aos meus alunos que a educação física é para a vida e a atividade física deve ser para a vida, esta questão da segurança também é para a vida. Nós não vamos pensar que a segurança está garantida de hoje para amanhã. Isto tem que ser encarado sempre, não podemos fechar os olhos a esta questão, e manter sempre, e atualizarmos constantemente sobre questões que estão sempre na ordem do dia cada vez mais.</u>”</i>	<i>“Faz sentido, porque nós cá na escola temos a universidade sénior e continuamos a ir lá, muitas vezes falamos sobre o plano de emergência...eu acho que <u>é fundamental, ao longo da vida, haver essa passagem de conhecimento, reavivar determinados conhecimentos e coisas para... porque nós estamos sempre a aprender, de certa forma, e há sempre coisas novas que acontecem ou que aparecem, e se nós estivermos mais atualizados da forma como fazer, como reagir (…)</u>”</i>	<i>“Eu acho que é importante ao longo da vida, que estas coisas vai tudo mudando, é muito bom aprender.”</i>

C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura segurança/PC	“Cultura de segurança... como é que lhe respondia a isto, deixe-me pensar... Tentar construir aqui um conceito, ou tentarmos construir aqui uma ideia do que é que seria este nome, de cultura de segurança... Portanto, cultura de segurança, boa pergunta... <u>Agora deixou-me, assim, meio baralhado... No fundo, é criar hábitos de ter sempre presente aquilo que é importante para garantirmos a segurança de toda uma comunidade escolar, e a criação desses hábitos passa, exatamente, nas formações, pela formação contínua, em áreas que são importantes, pela preparação do tal plano de emergência,</u>	“A cultura de segurança, eu traduziria cultura de segurança... quando se diz pensar segurança, nem é pensar a segurança, para mim é <u>pensar segurança, pensar sempre, constantemente, em me prevenir em algo que possa acontecer.</u> Não vou colocar isso como a prioridade da vida, mas nós temos de <u>pensar essa questão acima de tudo.</u>” “Aqui a questão fundamental é a questão da cidadania, a questão de segurança é uma questão de cidadania, acima de tudo.”	“O que eu entendo como cultura de segurança tem a ver com a minha <u>forma como atuar em determinadas situações de risco.</u> Quer dizer, <u>estar preparado para pensar a situação e poder agir o mais adequadamente dentro daquilo que eu conheço, daquilo que eu sei, pode agir da melhor forma, para aumentar essa cultura. Quando se fala na cultura de segurança tem a ver um pouco com isso, que é <u>as pessoas também pensarem um pouco, preverem... tentar antever alguma situação e poder saber como reagir perante ela, será mais essa situação.</u>”</u>	“Não.” Nunca ouviu falar nem define.

		<i>que é fundamental para depois <u>se ter prática, sempre que for necessário</u>. No final das contas, segurança tem a ver com isso, é criar sempre os mais necessários para garantir a segurança do estabelecimento e de toda a sua comunidade educativa, em situações que ponham em risco quem cá está.”</i>			
	C2 - Conselho de Segurança escolar	---	---	<i>“A escola não tem propriamente um conselho de segurança, tem um chefe de segurança (presidente do Conselho Executivo), vice-presidente também com responsabilidade nesta área e os dois delegados de segurança.</i>	---

	C3 - Plano de segurança escolar	“Sim, temos”	“Portanto, <u>o plano de prevenção e emergência da escola é algo que tem que ser vivido constantemente e readaptado. Para nós só faz sentido, sim.</u>” Quanto ao envolvimento dos alunos e pais: <i>“Eles são envolvidos, especialmente, na execução. É dado a conhecer aquilo que a escola acha de melhor (...)”</i>	“Sim, temos”	“Sim.”
	C4 - Princípio da Subsidiariedade	<u>“Todas as escolas foram contactadas para elaborar o seu plano de prevenção e emergência, eu tive envolvido na construção do plano, na parte descritiva do plano, já foi há uns anos a esta parte, há uns bons anos, portanto, foi nesse sentido, a escola teve instruções, e seguiu as</u>	“Este projeto, todos os anos, deve ser reformulado por variadas razões, as condições materiais da escola não são sempre as mesmas todas os anos, há pequenas diferenças, há alunos que têm necessidades educativas muito especiais relativamente a outros, há alunos que têm dificuldades de	“...houve uma altura que a junta de freguesia chamou algumas escolas, algumas entidades aqui da freguesia para definir algumas medidas de risco, de segurança, sugestões, porque até na altura eu lembro-me que nós sugerimos... alguma medida de segurança, por exemplo, em	“Penso que sim, na altura falaram nisso, que tinha sido a escola a fazer este plano.”

		<u>instruções, fez o seu plano.</u>”	<i>mobilidade, outros nem por isso, e por isso o plano de prevenção e emergência da escola, ou por este projeto mais global, digamos assim, tem que ser reorganizado todos os anos, ele não pode ser algo estanque, ele tem que ser algo vivo e algo adaptado em função das circunstâncias.”</i> <i>“Portanto, o plano de prevenção e emergência da escola é algo que tem que ser vivido constantemente e readaptado. Para nós só faz sentido assim.”</i>	<i>relação à deslocação para a escola, quer dizer, a falta de um passeio... e nessa altura nós sugerimos, e mais outras medidas que foram sugeridas na altura.”</i> <i>“A parte exterior, por exemplo, a junta de freguesia ou outra entidade, às vezes, pronto, quer dizer, é mais a parte dos bombeiros, porque nós falamos, reunimos de vez em quando com os bombeiros mesmo quando há alterações que temos que fazer no plano de emergência da escola. Reunimos com o serviço municipal de Proteção Civil aqui da Câmara Municipal... mesmo pelo serviço Regional de Proteção Civil. Quer dizer, sempre que há alguma alteração, está feito</i>	

				<i>em sintonia com o resto das entidades, porque nós não podemos estar aqui a alterar as coisas por alterar, muitas vezes, não sabendo se está de acordo com o que seria o ideal.”</i>	
	C5 - Sentimento de apropriação	<i>“Eu acho que é assim, nem sempre, porque os alunos não têm maturidade nisto, eu acho que muitos dos alunos não têm a maturidade suficiente para encarar isto com seriedade. Por exemplo, na questão dos simulacros, muitas vezes vários encaram isto como uma brincadeira, para eles isto é mais uma brincadeira do que outra coisa qualquer, são poucos aqueles que encaram isto com seriedade. Os mais crescidos, talvez um pouco mais, mas</i>	<i>“Nós temos testemunhas até muito interessante e engraçadas, de quando os próprios alunos em casa dizem, 'pai, naquele momento tu devias ter feito assim'. O próprio aluno às vezes nos transmite essa informação, dizendo assim, porque os alunos não aprenderam tudo nesta escola, de certeza absoluta que já trouxeram do primeiro ciclo ensinamentos muito importantes. Nós vamos complementar também nesta escola mais alguma coisa, mas</i>	<i>“O objetivo disto tudo passa por aí, que eles sejam esse veículo (...) Quer dizer, nota-se que alguns... eu penso que de uma forma geral começam a estar mais atentos e começam a pensar que efetivamente é importante esta situação da segurança, desta cultura, ter cuidado, antever, penso que sim.”</i> <i>“(…) às vezes eles comentam, principalmente os alunos e às vezes tem piada, os alunos do</i>	<i>“Depende, que há uns que levam isto tudo na brincadeira, que isto para eles não é nada, e há outros que levam mais a sério, depende.”</i> (Estudantes) <i>“Alguns também não levam à sério. Às vezes dizem que isto é tudo uma brincadeira, que não é preciso fazer essas coisas. Há de uns e de outros, tanto os alunos, como os adultos.”</i>

		<i>mesmo assim, é como diz, quando a coisa bate na porta do vizinho, a gente não dá importância. Mas eu noto que há falta de seriedade por parte dos alunos, eles não têm maturidade para isto neste momento, na minha opinião.”</i> Quanto aos docentes e não docentes: <i>“Também há alguns que fogem com o rabo à seringa, como diz o ditado, mas há quem haja com seriedade.”</i>	<i>sabemos que eles já trazem muita coisa do primeiro ciclo, e que lá em casa, eles às vezes são os primeiros a dizer aos pais, para fazerem desta forma, porque eles sabem.”</i> <i>“(…) especialmente ao nível do quinto e do sexto ano, temos um entusiasmo tão grande para querer falar, participar, dar opinião, como é que eles viram isto, estão sempre a questionar. Portanto, nota-se que eles dão muita importância a isto.”</i> <i>“Agentes da segurança? É assim, eu penso que esse nível, ainda há um longo caminho a percorrer (…)”</i>	<i>segundo ciclo, porque eles falam de muitas situações que às vezes acontecem em casa e dizem, 'ah, mas o meu pai faz assim, não sei quê, mas eu já disse que era para fazer assim'. Quer dizer, principalmente nesses miúdos mais novos, nós muitas vezes temos um feedback do que eles fazem em casa, situações que ocorreram, 'o que é que vocês fizeram, o que é que os vossos pais fizeram? Ah, ele fez assim e assim'.”</i>	
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	<i>“(…) e por isso este ato de prevenir é um ato de civismo, <u>um ato de</u></i>	<i>“(…) <u>ele próprio</u> poderá ser uma ajuda para si, se não puser</i>	---

			<u>pensar no outro, pensar em si, pensar na comunidade em geral.</u>” “Eu acho que essa é a questão, essa para mim é a questão de ouro mesmo, é eles fazerem-se sentir que são úteis, <u>sentir que estão a contribuir para a segurança do outro, do próprio, das pessoas que estão em redor deles</u>, sejam os familiares, quem quer que seja. Se ele se sentirem úteis e fizerem esse papel, eu acho que é isto que se pretende, é uma questão de cidadania.” “Nós estamos a fazer tudo para que assim seja, que à saída da escolaridade obrigatória <u>o aluno seja capaz de fazer algo por si, fazer algo para os outros</u>, e prevenir-se e pensar, como já	em risco a sua vida, e também, em simultâneo, se ajudar outras pessoas (...)”	

			<i>falado aqui várias vezes, sobre a questão de pensar a segurança, e fazer em última instância esse gesto nobre de fazer algo pelo outro e fazer algo por si.”</i>		
	C7 - Gestão do risco	---	---	<i>“(…) <u>o risco vai haver sempre</u>, é o que eu digo, o risco há sempre, agora <u>nós podemos é aumentar ou diminuir esse risco de acontecer alguma coisa</u>, dependendo daquilo que... porque os alunos até ficam assim, 'ah professor, mas não nos apareceu isso', não, porque há sempre o risco de acontecer alguma coisa, <u>mas se a gente souber o que fazer naquela situação específica, a gente está a reduzir o risco.</u>”</i>	---

	C8 - Preparação	---	---	<i>“(...) estar preparado para pensar a situação e poder agir o mais adequadamente (...)”</i>	---
	C9 - Resiliência	---	---	---	---
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	---	<i>“(...) é importante que haja instituições que se preocupem com a mesma, porque é isto que nos faz mover, é isto que nos faz melhorar, sempre mais, nossa prática na escola. Nós não estamos, digamos assim, simplesmente a olhar todos os anos para isto de uma forma estanque, mas se a investigação estiver à frente, eu acho que pode ser um mobilizador ainda mais mobilizador daquilo que já se faz na escola. E é isso que se pretende, portanto, os projetos de investigação nesta área são todos bem-vindos, naturalmente.”</i>	---	<i>“Que eu saiba, não. Da minha parte, não.”</i>

	D2 - Projetos	<i>“Que eu saiba não. Não tenho conhecimento, mas como eu lhe disse, se calhar pode até ter acontecido, quando não estive neste tipo de cargo, mas que eu tenha conhecimento, não, pelo menos que me fosse transmitido (...)”</i>	<i>“(...) este projeto que está a ser implementado agora, precisamente aqui na entrevista, para nós tem sido inovador, foi inovador. Não temos tido muitos projetos de investigação nesta área (...)”</i>	<i>“É assim, que eu saiba, que eu tenha conhecimento, não. Eu sei que, pronto, aquele jogo que a Proteção Civil disponibiliza, que é dos óculos, foi um projeto europeu que, pronto, houve um estudo prévio, criou-se o jogo, mas não sei propriamente se há algum estudo dentro dessa área da Proteção Civil, não tenho, assim, conhecimento como aplicador. Os colegas, também, tenho algum contacto, mas não diretamente sobre um estudo ou outro que possa haver.”</i>	---
	D3 - Parcerias	---	---	---	---

Apêndice 11 – Análise de conteúdo das entrevistas aos alunos – leitura horizontal

Análise de conteúdo das respostas aos alunos da EBS – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	A5°3	A7°1	A10°2	A12°5
A - Caracterização do entrevistado	Género	Feminino	Masculino	Masculino	Masculino
	Idade	10 anos	12 anos	16 anos	17 anos
	Ano escolaridade	5º	7º	10º	12º
	Área onde reside	No mesmo Concelho e Freguesia da escola (centro urbano).	No mesmo Concelho e Freguesia da escola (centro urbano).	No mesmo Concelho e Freguesia da escola (centro urbano).	No mesmo Concelho e Freguesia da escola (centro urbano).
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	<i>“(…) ajudar as pessoas a saberem o que fazer quando acontecer alguma coisa.”</i>	<i>“Proteção Civil são várias pessoas, uma organização, para proteger e para ajudar as pessoas que não sabem, por exemplo, como se proteger se houver um sismo ou uma coisa assim parecida.”</i> <i>“Educar é ensinar as pessoas a fazer isso.”</i>	<i>“(…) acho que a educação para Proteção Civil é prepararmos e darmos bases para de tal forma estarmos cientes do que pode acontecer e da maneira que podemos evitar e prevenir as coisas, e até na hora, quando está a acontecer, como é que podemos resolver da forma mais completa.”</i>	<i>“Eu acho que a Proteção Civil é para tentar ajudar mais na educação, ver como as escolas estão funcionando, como está a decorrer as coisas na escola e a educação. Acho que é isso.”</i>
	B2 – Democratização	---	---	---	---
	B3 - Cidadania	Nota: Quando questionada sobre a componente da formação do aluno em que está enquadrada a EpPC, não soube responder.	Nota: Quando questionado sobre a componente da formação do aluno em que está enquadrada a EpPC, não soube responder.	Nota: Quando questionado sobre a componente da formação do aluno em que está enquadrada a EpPC, respondeu:	Nota: Quando questionado se a componente da formação do aluno em que está enquadrada a EpPC era a cidadania, respondeu:

		Só depois de referida a cidadania, é que respondeu: <i>“Ah, isso sim.”</i>	Só depois de referida a cidadania, respondeu: <i>“Ah, sim. (...) Sim, acho que era cidadania.”</i> <i>“(…) porque cidadania tem a ver com isso, tem a ver com as pessoas, com ser um cidadão, ou seja, isso tem a ver, eu acho.”</i>	<i>“Como assim?”</i> Após uma clarificação, respondeu: <i>“Ah, sim, geralmente era na aula de cidadania (...) Cidadania engloba tudo o que possa ter a ver com o cidadão e esse tema da Proteção Civil tem muito a ver connosco. Eu acho que é mais por isso, pelo facto de também estarmos ali todos na turma, com a diretora de turma, que também acaba por nos fazer comportar melhor e estar mais atentos, eu acho que tudo encaixa-se.”</i>	<i>“Cidadania.”</i>
	B4 - Autodeterminação	---	---	---	---
	B5 - Política de EpPC	---	---	---	---
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	---	---	---	---

	B7 - Educação transformadora da sociedade	---	---	---	---
	B8 - Currículo em EpPC	<i>“(…) incêndio (…)”</i> Nota: Não faz referência ao projeto.	<i>“Era que tínhamos de ter uma mochila, assim, com várias coisas, caso houvesse um sismo e tivéssemos de sair de casa e coisas assim parecidas, não lembro muito bem.”</i> Nota: Não faz referência ao projeto.	<i>“(…) nós falamos (…)</i> <i>não sei se também engloba os incêndios, as ações e reações que devemos ter na hora do incêndio. Pronto, foi isso também, falamos sobre os sismos (…)</i> <i>entretanto, falamos e depois um tempo depois aconteceu o 1º sismo aqui na Madeira.”</i> Nota: Não faz referência ao projeto.	<i>“Não, porque do quinto ao nono foi só fazer o básico, não tivemos nada, assim, mais específico.”</i> Nota: Não faz referência ao projeto.
	B9 - Práticas educativas para a PC	---	<i>“Aqui já fizemos isso do simulacro, mas acho que sem ser isso, só tive que ir para debaixo da mesa. Isso, acho que mais nada.”</i>	<i>“(…) por vezes na sala de aula, às vezes os professores explicam-nos também, tem um professor designado mesmo para informar-nos, é dentro disso.”</i> <i>“Vídeos, PowerPoint (…)”</i>	<i>“Não me lembro.”</i> <i>“Usava mais vídeos sobre segurança e muitas mais coisas. Mas de resto era estar sempre atento em outra disciplina, estar a estudar outra disciplina.”</i>

	B10 - Simulacros/Simulação na escola e na comunidade	<i>“Um professor teve-nos a explicar e depois nós fomos fazer como ele disse.”</i>	<i>“Ah, sim. Isso já trabalhamos, sim, ali no campo.”</i>	<i>“Nós fazemos regularmente aqui na escola aquele alerta, em que todos nós saímos da sala, em ordem, o delegado à frente, o professor atrás, dirigimos até ao ponto de encontro.”</i>	---
	B11 - Autonomia da escola	---	---	---	---
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	---	---	<i>“(…) nós já tivemos aqui também, se não me engano foram os bombeiros que nos mostraram... os óculos RV, que nós entrávamos num local de incêndio e tinhas lá os procedimentos que tínhamos que seguir, os passos, nós pegávamos no extintor, afastávamos, apagávamos o fogo, tudo assim em segurança, e além de ser interessante para nós, explica-nos e cativa-nos até.”</i>	<i>“Bombeiros já foram, mas foi para dar os primeiros socorros (...)”</i>

	B13 - Educação formal e não formal para a PC	---	---	---	---
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	---	---	---	---
C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura segurança/PC	“Não.” Nota: Nunca ouviu falar nem procura definir ou exemplificar.	“Acho que sim, acho que já ouvi falar. Eu acho que, por exemplo, é saber o que é que é proteger-se, não sei muito bem (...)”	“Cultura de segurança eu acho que tem a ver com aquilo que nós sabemos, no geral, sobre a segurança. Mais uma vez as medidas que devemos tomar, eu acho que tem tudo a ver com isso, com um todo sobre a segurança.”	“Cultura de segurança para mim é termos a segurança de nós próprios, mas também em volta ajudarem a ter a segurança. Por exemplo, a polícia nas estradas, os sinais nas estradas, e muitas mais coisas. Por isso, a cultura eu acho que é o que eu disse, praticamente, não sei explicar melhor (...)”
	C2 - Conselho de segurança escolar	---	---	---	---
	C3 - Plano de segurança escolar	---	---	---	---
	C4 - Princípio da subsidiariedade	---	---	---	---
	C5 - Sentimento de apropriação	“Não” Nota: Inicialmente refere que não discute estas problemáticas com	“Acho que não.” Nota: Não discute estas problemáticas com colegas (no intervalo) ou	“É sobretudo aqui na escola. Fora da escola, assim, não consigo lembrar de nenhuma atividade em que tenha participado,	Nota: Não discute estas problemáticas fora do contexto escolar.

		colegas (no intervalo) ou familiares (em casa), nem participa noutras atividades fora da escola. Depois, já fala com a mãe e irmã e procura informação na <i>internet</i>. No entanto, não materializa que assuntos discute ou pesquisa. Nota: Refere que os conteúdos trabalhados são importantes, mas não materializa: <i>“Se houver um terremoto, ou se começar a ter um incêndio, de repente, as vezes acontece.”</i> Nota: Quando questionada se se considerava uma agente de PC, respondeu:	familiares (em casa), nem participa noutras atividades fora da escola. Nota: Quando solicitado que identificasse agentes de PC, respondeu: <i>“Agente? (...) Acho que não.”</i> Depois de dado um exemplo (bombeiro): <i>“Ah, por exemplo, a polícia... não sei muito bem.”</i> Nota: Não se identifica como um agente de PC.	<i>mas sobretudo aqui na escola.”</i> <i>“Não, nós não discutimos muito.”</i> Nota: Não discute estas problemáticas com colegas (no intervalo) ou familiares (em casa), nem participa noutras atividades fora da escola: Nota: Quando solicitado que identificasse agentes de PC, respondeu: <i>“Não estou a ver.”</i> Depois de dado um exemplo (bombeiro): <i>“Ah, exatamente (...) Os PowerPoint, tipo, eles demonstrarem-nos e exemplificarem-nos com imagens, não só falar com imagens, vídeos também. E</i>	Nota: Quando solicitado que identificasse agentes de PC, respondeu: <i>“Funcionários, seguranças da escola, estão aqui sempre a ajudar. (...) Lá fora polícias, médicos, muita coisa, pode-se dizer.”</i> Nota: Não se identifica como um agente de PC.

		<i>“Às vezes.”</i>		<i>isso, é mais ou menos isso.”</i> Depois de tornar a esclarecer: <i>“Os guardas-florestais, por exemplo, a polícia. É isso, é mais ou menos isso. E mesmo os senhores da Proteção Civil, que usam aquela roupa laranja, acho que são esses quatro os principais, os que nós já vimos.”</i> Nota: Não se identifica como um agente de PC.	
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	---	---	---
	C7 - Gestão do risco	---	---	---	---
	C8 - Preparação	<i>“Sim, se houver algum incêndio, como é que a gente tem de fazer e o nosso ponto de encontro e já não me lembro mais.”</i>	<i>“Por exemplo, se for mesmo real, para onde é que tem de ir, o que é que devem fazer, tem de ir em fila e isso. Sim, acho que é bom.”</i>	<i>“(…) os diferentes meios que podemos usar…”</i>	<i>“Quando aconteceu um terremoto aqui na Madeira, eu já sabia o que fazer, porque já tinha feito nas aulas.”</i>

	C9 - Resiliência	---	---	<i>“(...) até para nós, perante uma situação, estarmos calmos, não agirmos sob pressão.”</i>	---
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	---	---	---	---
	D2 - Projetos	---	---	---	---
	D3 - Parcerias	---	---	---	---

**Apêndice 12 – Análise de conteúdo das entrevistas aos encarregados de educação –
leitura horizontal**

Análise de conteúdo das entrevistas aos encarregados de educação dos alunos da EBS – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	EEA5°3	EEA7°1	EEA10°2	EEA12°5	REE
A - Caracterização do entrevistado	Género	Feminino.	Feminino.	Feminino.	Feminino.	Feminino.
	Idade	31 anos.	43 anos.	44 anos.	46 anos.	50 anos.
	Habilitações académicas	12º ano.	Licenciatura (Ensino Básico).	12º ano.	6º ano.	Licenciatura (Educação Física).
	Formação em PC	Sim, na empresa onde trabalha (primeiros socorros).	Não, nem na formação inicial de professores.	Não.	Não.	Não, nem na formação inicial de professores.
	Área onde reside	No Concelho e Freguesia da EBS	No Concelho e Freguesia da EBS	No Concelho e Freguesia da EBS	No Concelho e Freguesia da EBS	No Concelho e Freguesia da EBS
B - EpPC	B1 – Definição de EpPC	“Eu acho que é um bocado fantasma, é só falar, mas não existe no fundo a própria educação para isso. É publicidade só.”	“Educação para a Proteção Civil? Passa muito por <u>educar os jovens</u> , no sentido de <u>prevenir riscos</u> , <u>saber como lidar em situação de determinados riscos</u> , não só sismos, como sei lá, todo o tipo de inundações, situações do dia a dia que podem acontecer. A educação é mesmo isso, é	“A perceção que eu estou a ter é que pode ter várias saídas, pode ser para <u>ensinar a proteger dos próprios incidentes da natureza</u> , que nós sabemos bem isso o que é, por vivermos numa ilha, pode ter a ver, também, com o <u>bullying</u> , a Proteção Civil	“Não me ocorre, assim, nada.”	“É nós <u>prepararmos a sociedade</u> , incluindo os nossos filhos que estão aqui na escola, <u>para casos de catástrofes</u> , como nos aconteceu já. Portanto, eu penso que a partir do 20 de fevereiro foi o boom de tudo, começaram as pessoas a

			<i>sensibilizar os alunos para esse tipo de acontecimentos.”</i>	<i>para eles saberem as leis, para eles estarem informados sobre o respeito para e com, pode ter várias vertentes.”</i>		<i>preocupar-se mais com as intempéries todas que têm surgido, e isso é tudo trabalho que se faz com a sociedade e com os nossos filhos, nessa área. Portanto, isso é a <u>educação geral e senso comum que deveria de ser obrigatório</u>, não é? Portanto, eles perceberem um bocadinho de tudo, penso que será isso.”</i>
	B2 - Democratização	<i>“<u>Não senti que eles tivessem sido envolvidos</u>, seguiram ordens que foram dadas, mas não, assim, um envolvimento, tanto que ela até disse que não</i>	Envolvimento dos pais: <i>“<u>Que eu tenha conhecimento, não</u>. Pode eventualmente ter sido, mas que eu tenha</i>	<i>“Mas talvez, de forma geral, se realmente é importante e estão a fazer algo de diferente, tentar trazer os pais à escola num certo</i>	<i>“Aqui não tenho conhecimento porque <u>eu nunca fui chamada</u>.”</i>	<i>“<u>Eu, propriamente dito</u>, ajudando na elaboração desses processos, <u>não</u>.”</i>

		<i>entendeu muito bem como é que tinha se passado, seguiu só ordens, mas não teve bem noção.”</i> <i>“A nível de pais, penso que não, <u>acho que estamos um bocadinho postos à parte.</u>”</i>	<i>conhecimento não.”</i>	<i>dia, nem que seja ao fim de semana, talvez mais pais tivessem tempo, e trazer os pais à escola e fazer mesmo algo de diferente com toda a comunidade, na minha opinião. Eu gostava de participar disso, eu gostava de ter a informação.”</i> <i>“É um trabalho de família e escola, escola e família, porque afinal de contas, ele agora no décimo eu não digo, mas nos outros anos, infelizmente, ele passava mais tempo na escola com os professores, com os funcionários,</i>		<i>“Não... simplesmente soubemos que estão a trabalhar nessa área, mas nada muito específico e <u>nem foi discutido, nem posto e achado connosco.</u>”</i> <i>“Eu acho que é a própria SRE, penso que tem um plano que pede às escolas para seguirem (...)”</i>

				<i>do que passava em casa conosco.”</i>		
	B3 - Cidadania	---	<i>“Ora bem, isso acho que depende um bocado... <u>pode fazer parte da formação pessoal e social.</u>”</i>	<i>“Agora no décimo, eu acho que ele não tem a <u>cidadania</u>, mas nos outros eu sei que ele tinha, eu acho que isso entra.”</i> <i>“Pronto, podem estar várias áreas, <u>mas eu acho que a cidadania entra aí perfeitamente</u>, o próprio nome diz, cidadania, um bom cidadão.”</i>	---	---
	B4 - Autodeterminação	---	---	---	---	---
	B5 - Política de EpPC	<i>“Não.”</i>	<i>“Não há política de educação para isso, não tem havido.”</i>	---	<i>“Sim, acho que sim... sempre que acontece alguma coisa nas escolas, penso eu que a</i>	<i>“Eu penso que sim. Claro que poderá se limar um bocadinho mais, se calhar, até a nível dos</i>

					<i>Proteção Civil, penso que está sempre... que é chamada, penso que colabora.”</i>	<i>professores, preparar melhor os professores para essas áreas, mas eu penso que sim.”</i>
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional para a PC	---	Quanto ao envolvimento da escola na construção dos conteúdos: <i>“<u>Que eu tenha conhecimento, não, não tenho conhecimento disso.</u>”</i>	---	---	<i>“É como eu disse, <u>depende dos recursos humanos que têm</u>, porque às vezes tem poucos professores, depois há falta de professores para umas áreas ou outras, e eles acabam por colmatar e <u>não nos projetos que, se calhar, não são tão importantes como a matéria</u>, infelizmente, mas se calhar não dão tanta importância nessas áreas e</i>

						<i>depois acaba por se esbater um bocado da informação e <u>não ser tão bem trabalhada como a gente gostaria.</u></i> <i>“...<u>são imensos projetos</u>, é o projeto da leitura, matemática, da prevenção rodoviária, <u>é tanto projeto que existe, que depois acaba por não ter recursos humanos.</u>”</i>
	B7 - Educação transformadora da sociedade	<i>“Não, a nível desta temática não.”</i> <i>“Eu acho que é isso, tentar abranger mais os alunos, porque fala-se muito</i>	<i>“Pois, não.”</i>	---	---	---

		<i>mais nas matemáticas, nas ciências e no português, e essa parte devia ser tão importante como as outras, e é um bocadinho posta de lado.”</i>				
	B8 – Currículo em EpPC	“Não.” Nota: Nunca se refere ao projeto ESPR.	“(…) o exemplo da <u>“Terra Treme”</u>, por exemplo, podem ser feitas algumas situações aleatórias. <u>Mas daí a termos um currículo, como há bocado disse, específico para isso, não.</u>” “Eu tenho conhecimento enquanto docente, porque como diretora de turma, implementei alguns desses temas na minha direção de turma.	“Eu sei que quando fazem aqueles simulacros, pronto, eu imagino que tenha algo mais por trás, mas <u>não sei bem até que ponto é que eles estão a abranger, seja o que for.</u>” “Houve esse do <u>bullying</u>, houve por causa dos <u>terremotos</u>, que eles fazem por causa de <u>incêndios</u>, também. Isso eu	“Não.” Nota: Nunca se refere ao projeto ESPR.	“Assim, <u>especificamente não me recordo e não me lembro de realmente nenhuma</u> específica, mas muito geral sim, <u>situações de como atuar, de riscos.</u>”

			<i>Agora, <u>como encarregada de educação, não.</u></i>	<i>sei porque ele chega a casa e ele diz.”</i>		
			Nota: Nunca se refere ao projeto ESPR.	Nota: Nunca se refere ao projeto ESPR.		
	B9 - Práticas educativas para a PC	“Eu sei que houve duas atividades que penso que devem estar a incluir isso. Foi no <u>simulacro da “Terra Treme”</u> e também uma parte, se calhar foi mais parte de <u>prevenção rodoviária</u>, mas acho que também tem incluída o que houve aqui na escola com a polícia e isso, de resto não tenho conhecimento de mais nada.” “...acho que <u>devia ser mais</u>	“Uma atividade que eu sei que foi desenvolvida na escola foi o <u>movimento da “Terra Treme”</u>, porque foi colocado um vídeo das turmas a realizarem essa atividade, um vídeo nas redes sociais e eu visualizei, sei que foi feito, mas <u>foi o único que eu tive conhecimento.</u>”	“Não, senhor.” “<u>Não me apercebi.</u>” “...eu não tenho conhecimento se eles têm alguma atividade... mas na minha opinião, para uma coisa ser interessante para os adolescentes, eles tinham que ir aos locais, ou da Proteção Civil ou os bombeiros, ou trazer essas pessoas cá. Eu acho que é fazer eles tocarem, falar, tirar ideias, eu acho	“Não.”	“(…) eles falam às vezes das atividades que fazem aqui dentro da escola, mas assim, muito geral, nada de muito específico.” “(…) e é isso que eu acho que falta, é <u>mais ações práticas com os miúdos, menos burocracia e mais ações práticas</u>, que eu penso que é o que falta.”

		<u>aprofundado, devia ser mais explícito ou mais prático, devia ser sempre uma temática que devia ser sempre falada, e sempre trabalhada.”</u>		<i>que é muito importante. É porque só estar numa sala de aula a receber a informação, eu falo por mim, eu não consigo. Para já não consigo estar muito tempo quieta, e depois só receber a informação, que eu não possa fazer uma pergunta, que é para eu decorar as coisas ou para ficar alguma informação, não funciona comigo. O meu filho é assim, nós precisamos de ver, de tocar, de perguntar, tirar as dúvidas, isso é fantástico.”</i>	

		<i>“Eu falo pela parte que eu sei, que ela falou da parte do <u>“A Terra Treme”</u>, mas eu sei que isso também é <u>uma coisa a nível mundial, e que em todos os lugares se praticam, ou nacional, e foi só naquele dia</u>, depois não se falou mais, fechou-se o assunto.”</i>	<i>“Uma atividade que eu sei que foi desenvolvida na escola foi o <u>movimento da “Terra Treme”</u>. Que eu saiba foi mesmo só esse (...).”</i> <i>“Agora que falou do ponto de encontro, eu não sei se foi no quinto ano, porque ele já está no sétimo, eu acredito que tenha sido no quinto ano, penso que foi ano passado, isto agora os anos passam tão depressa. Mas acho que foi no quinto ano, eu <u>acho que eles fizeram um simulacro e foram ali para o campo</u>, eu tenho ideia de</i>	<i>“Eu sei que quando fazem aqueles simulacros (...)”</i>	<i>“Eles têm que sair todos e têm que ir para o portão, essa parte eu sei.”</i>	---

			<i>ele me ter falado nisso. Não que eu tenha visualizado, tenho ideia de ele me ter falado nisso. Assim, agora, uma ideia vaga, mas posso estar a confundir.”</i>			
	B11 - Autonomia da escola	<i>“Não sei!”</i>	<i>“<u>Que eu tenha conhecimento, não, não tenho conhecimento disso.</u>”</i>	---	---	<i>“<u>(...) depois há a autonomia das escolas, cada escola implementa da forma como consegue, e depois também depende dos professores que estão disponíveis para esses projetos.</u>”</i>
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	<i>“Não... <u>acho que não é tão articulado e nem é tão natural.</u> Acho que só se fala porque é</i>	<i>“Pois, <u>que eu saiba não, não sei se tem.</u>” Se tem conhecimento se</i>	<i>“(…) eu acho que se houvesse mais interação entre a família e os funcionários, professores e</i>	<i>“Isso acho que a nível de proteção, a escola devia ter mais, nem que fosse da</i>	<i>“<u>Eu penso que com a própria Proteção Civil,</u> que eu acho que já vieram cá, recordo-me de</i>

		<i>obrigatório por si só.”</i> <i>“A nível de pais, penso que não, acho que estamos um bocadinho postos à parte, nessa parte.”</i> Se tem conhecimento se existe algum NLPC na sua Freguesia: <i>“Não, não sei.”</i>	existe algum NLPC na sua Freguesia: <i>“Não!”</i>	<i>alguém de, como eu disse, dos bombeiros, da Proteção Civil, se houvesse mais essa interação, ou com jogos ou algo dinâmico, diferente, excecional, eu acho que iria ficar mais na memória de toda a gente, e durante muito tempo iríamos falar.”</i> Se tem conhecimento se existe algum NLPC na sua Freguesia: <i>“Não tenho conhecimento.”</i>	<i>(...) escola segura.”</i> Se tem conhecimento se existe algum NLPC na sua Freguesia: <i>“Sinceramente, não.”</i>	<i>vir cá um grupo de técnicos e até professores destacados que estão na Proteção Civil, que vieram cá fazer atividades, acho que sim.”</i>
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	<i>“Não.”</i> Não discute ou trabalha estas	<i>“Não.”</i> Não discute ou trabalha estas	<i>“Por exemplo, nós temos dois vizinhos que são bombeiros, então ele gosta</i>	<i>“Não.”</i> Não discute ou trabalha estas temáticas fora	<i>“Sim, só na escola.”</i>

		temáticas fora do contexto escolar.	temáticas fora do contexto escolar.	<i>de trocar ideias com eles, é uma curiosidade dele. Portanto, ele tem esse fácil acesso, depois nós temos algumas pessoas da família que trabalham em diferentes sectores da segurança, a PSP, GNR, também acabam por dar uma ideia diferente, ele acaba por ficar com um pedacinho de informação de cada, o que é que é válido e o que é que não é válido.”</i>	do contexto escolar.	
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	<i>“<u>Sim, acredito, porque há sempre coisas que estão mudando, há sempre ensinamentos que</u></i>	---	---	---	---

		<i>vêm novos, há coisas que nós esquecemos e devia ser uma formação contínua, pelo menos até uma vez por ano, até nos trabalhos mais profissionais, devia ser obrigatório, ser bem implementado, e isso.”</i>				
C - Cultura de segurança/PC	C1 – Definição de cultura de segurança/PC	<i>“Acho que é um bocadinho nós prevenirmos acidentes, agir prevenindo sempre acidentes, seja de que maneira for, até no trânsito, no nosso dia a dia, é um senso comum, é um bocadinho de senso comum</i>	---	<i>“Ter a informação.”</i>	<i>“Eu acho que a escola devia ter um bocadinho mais de segurança, isso sim, sem dúvida, porque a gente vê muita coisa aí à volta.”</i>	<i>“Já ouvi falar, mas não (...)”</i>

		<i>para prevenir acidentes.”</i>				
	C2 - Conselho de Segurança escolar	<i>“Agora o conselho de segurança, qual é, quem é e como é que é, não tenho conhecimento.”</i>	<i>“Não sei, nunca fui informada de tal.”</i>	<i>“Eu imagino que sim, devido a tudo o que nós vimos, mas não sabia que estava implementado.”</i>	<i>“Sim, penso que sim, tenho visto que sim.”</i>	<i>“Sim, tem.”</i>
	C3 - Plano de segurança escolar	<i>“Plano de segurança eu tenho devido a uma simulação que fizeram na altura, daquele programa A Terra Treme.”</i>	<i>“Não sei, nunca fui informada de tal.”</i>	<i>“Eu imagino que sim, devido a tudo o que nós vimos, mas não sabia que estava implementado.”</i>	<i>“Sim, também já conheço esta escola há muitos anos, porque também andei aqui nesta escola e sempre ouvi falar que esta escola era bem-conceituada.”</i>	<i>“Sim, tem.”</i>
	C4 - Princípio da subsidiariedade	---	---	---	---	---
	C5 - Sentimento de apropriação	<i>“<u>Não, acho que ainda está um bocadinho muito verdinha essa parte</u>, acho que ainda está um</i>	<i>“(…) por exemplo, de ele ter chegado a casa e ter dito, 'olha, fizemos esta atividade assim e assim', <u>não</u>.”</i>	<i>“Porque eles hoje em dia perdem tanto tempo a mexer nos telefones, eles acabam por ter a</i>	<i>“Não, não tem sentido não, da parte dele não.”</i>	<i>“(…) eu acho que eles tentam... <u>alguns não ligam nenhuma...</u> ouvem aquilo, entra num</i>

		bocadinho ao desconhecido.” “<u>Já devia estar noutro nível, já. Sim, já podia ter outros estímulos e é o que eu digo, desde novos também criam bons hábitos, é mais fácil educar quando são novinhos, do que já são grandes e têm os maus hábitos.</u>” “Primeiro eu acho que têm que cativar mais os alunos, porque se fosse uma área que eles ficassem cativados, em casa ela tinha falado mais disso e passado mais informação. Se calhar, fala muito na escola, mas não sendo	“Houve ali uma fase que ele se interessou bastante por, digamos, por querer saber como lidar com a situação, mas em casa. Quando foi a altura do sismo, em 2020, ele ficou efetivamente muito preocupado e quis abordar esse tema e falar sobre essa situação. <u>Mas fora disso, não.</u>” “Se é pedido ao docente para implementar esse projeto numa hora de cidadania ou numa hora até de, sei lá, de outra disciplina, vai cortar horas da própria matéria em si que tem que	informação, <u>se eles quiserem eles têm a informação na palma da mão, só que saber filtrar a informação, o que é que é válido e o que é que não é válido para cada situação é outra história.</u>” “Mas é a tal história <u>eles só filtram aquilo que lhes interessa e não aquilo que é necessário.</u>” “Há muita falta de informação. <u>Nós só ouvimos falar da PC, ou eu sou oiço falar, e eu gosto de ver as notícias, nós só ouvimos falar da</u>	ouvido e sai no outro, mas eu penso que sim, eles <u>alguns até têm curiosidade.</u>” “(…) falo do meu filho do meio, é engraçado que ele às vezes fala-me em situações que eu, se calhar, realmente fico a pensar. Eu acho que eles são um meio realmente de transmissão desses conhecimentos que vão aprendendo na escola.”

		uma área que ela fique cativada, não fala, não transmite.” “É muito curto e acho que é muito, se calhar, muito soft, é só aqueles temas. Eu falo pela parte que eu sei, que ela falou da parte do “A Terra Treme”, mas eu sei que isso também é uma coisa a nível mundial, e que em todos os lugares se praticam, ou nacional, e foi só naquele dia, depois não se falou mais, fechou-se o assunto. E, claro que se hoje em dia forem falar disso, <u>eles não vão se lembrar</u>	ser dada, e isso dificulta. <u>Ou é dado, assim, para dar à pressa, que é o que às vezes acontece, ou dar por dar, 'está dado, está explicado, todos os alunos já sabem o que', mas que deveria haver mais horas para isso, ou um professor especificamente ter horas para isso, para implementar, devia, mas que eu saiba não acontece isso.”</u>	PC, o dito nome, é na altura do verão, que é os incêndios, na altura de inverno, que é por causa das cheias, derrocadas, é que nós ouvimos falar da PC. Caso contrário, nós não temos mais informação e sabemos que existe um número de telefone, informação na internet (...)”		

		<i>do que aconteceu naquele dia.”</i>				
		<i>“Sim, porque penso que como não há muitas atividades em relação a isso, acabam por se perder um bocadinho e não há tanta... <u>nem falar entre eles, nem haver troca de ideias entre eles, nem haver atividades para que eles participem.</u></i>				
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	---	---	---	---	---
	C7 - Gestão do risco	---	---	---	---	---
	C8 - Preparação	---	---	---	---	---
	C9 - Resiliência	---	---	---	---	---
D - Investigação e Inovação	D1 – Definição de investigação e inovação	---	---	---	---	---
	D2 - Projetos	“Não.”	“Ora bem, se a escola tem um projeto implementado, eu acredito que sim.	“Eu não tinha conhecimento até me dizerem que era para falar consigo.	“Não, também não.”	“Agora, se existe especificamente trabalhos de investigação,

			<i>Não estão a trabalhar, quer dizer, levianamente, eu acredito que tenham protocolos, que tenham outras associações, eu estou a crer que sim.”</i> Mas não tem conhecimento.	<i>Por isso é um alerta.”</i>		<i>não sei, não conheço muito bem.”</i>
	D3 - Parcerias	---	---	---	---	---

Apêndice 13 – Análise de conteúdo das entrevistas aos peritos académicos e investigadores – leitura horizontal

Análise de conteúdo das entrevistas aos informantes peritos académicos e investigadores – leitura horizontal

Categorias	Subcategorias	PAI1	PAI2	PAI3
A - Caracterização do entrevistado	Género	Masculino	Feminino	Masculino
	Idade	64 anos	50 anos	73 anos
	Habilitações académicas	Doutorado em Geologia	Doutorada em Educação (Currículo)	Licenciado em
	Tempo de serviço	35 anos	23 anos	Aposentado
	Anos em exercício no cargo	4 anos	5 anos (2014-2019 – 8ª legislatura do PE)	14 anos
	Formação em PC	Não	Não	Sim (risco)
	Área onde reside	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	No mesmo Concelho onde exerce funções (centro urbano).	Centro urbano em Portugal continental.
B - EpPC	B1 - Definição de EpPC	<i>“Porque a educação para a Proteção Civil não é, em nenhum, tanto na comunidade como na escola, contínua. Portanto, muitas das atividades de Proteção Civil são efémeras (...) E, portanto, isso tem muito pouco efeito sobre aquilo que é importante na comunidade para se conseguir minimizar os desastres naturais.”</i> <i>“O comportamento não se muda com polícia, com um exército. O comportamento muda-se com uma educação individual e coletiva. Individual para mudar os</i>	<i>“(…) não é por si só a educação da proteção civil, traz consigo uma série de conceitos que lhe são inerentes, nomeadamente humanismo, nomeadamente direitos humanos, cidadania e o respeito pelo outro, e acima de tudo o respeito pelo planeta. Portanto, é isso que nos traz também a educação para a proteção civil.”</i> <i>“(…) educação para a proteção civil como um polo fundamental de desenvolvimento comunitário.”</i>	<i>“(…) formação para o risco (...)”</i> <i>“(…) a Lei n.º 27 de 2006 (...) tem oito princípios gradativos, ou seja, evolutivos, que termina numa que é o direito à informação.”</i>

		<i>comportamentos, coletiva para garantir que, mesmo que não haja comportamentos individuais adequados, eles serão sujeitos à censura da comunidade.”</i> <i>“Eu diria assim, educação contínua, comportamento, regulação social. Estes três fatores são cruciais. Este trabalho deve ser feito também nas comunidades.”</i>	<i>“Porque se cada um de nós souber o que é que deve fazer, isso por si só já é diminuição do risco também. Numa outra perspectiva, mas é diminuição do risco. Portanto, a educação antecede sempre todos esses elementos, desde o investimento no material, à questão da gestão.”</i> <i>“Seria importante, como todas as outras áreas, percebermos que a educação para a proteção civil vai para além de tudo, e antecede tudo, o que seja segurança, risco ou diminuição de riscos.”</i>	
	B2 - Democratização	<i>“Portanto, não é ir à escola e fazer uma palestra todos os anos no dia da proteção civil, nem é ir à comunidade e falar uma vez por ano sobre as questões. Aqui nós introduzimos metodologias de participação (...) de democracia participativa.”</i>	<i>“(…) a urgência maior é falar com os parceiros locais, essa é que é a urgência maior. Porque é muito difícil entrar na escola, digamos, alterar o currículo formal. Mas é possível criar, por exemplo, currículo não formal que complementa o currículo formal.”</i> <i>“(…) um clube de proteção civil ou de educação para a</i>	---

			<i>proteção civil. Podem chamar outra coisa qualquer. Explicar, por exemplo, os sistemas que nós temos disponíveis (...)</i>	
	B3 - Cidadania	<i>“(...) o que nós temos de garantir é que quando o vizinho chegar ali e começar a fazer uma queimada, venha outro vizinho e diga-lhe 'chefe, não pode fazer isso'. Não telefona para a polícia. Vá lá e diga-lhe 'chefe, você não pode fazer isso'. E, portanto, isso garante que ali há um equilíbrio na sociedade que garante, por sua vez, os comportamentos adequados.”</i>	<i>“Porque a educação para a proteção civil é a educação para a cidadania, para essa cooperação interna, mas também externa.”</i> <i>“E, portanto, ela é uma questão de cidadania, é uma questão de respeito, é uma questão de consideração e de amor pela humanidade. Porque isto é proteger, é isto que faz educação para a proteção civil. Protege.”</i>	<i>“Se constituirmos esta formação cívica na área do risco, com um direito e um dever de igual amplitude, nós estamos a falar do cidadão, do cidadão nacional.”</i> <i>“(...) esta matéria é uma matéria de interesse nacional, é uma matéria de interesse da cidadania. E o cidadão português é tão cidadão nas ilhas como no território do continente. Logo, os seus direitos e as suas obrigações têm que ser equitativas.”</i>
	B4 - Autodeterminação	<i>“Os temas eram escolhidos pela comunidade, às vezes eram sugeridos por nós (...) as pessoas definiam quais eram os riscos da comunidade.”</i>	<i>“Portanto, o que me parece é que, uma população esclarecida é uma população educada. E educada em diversos domínios. E este é um deles. Portanto, esta não é a altura da educação para a</i>	<i>---</i>

		<i>“E, portanto, o que acontece é que, quando trabalhamos num projeto, ao longo do ano, com um ensino ou com atividades periódicas, o tema passa a ser deles. É o tema deles. É o tema que eles gostam, que eles abordam, que eles fazem trabalhos e já sabem que o tema continua, portanto, ou o projeto educativo, neste caso, que é o que interessa, ou o projeto de trabalho de comunidades existe e é contínuo e pode, eventualmente, atingir estes objetivos (...)”</i>	<i>proteção civil ficar dentro da escola. É a altura da proteção civil ser discutida num âmbito maior, que é o domínio político, se por política entendermos o exercício de uma atividade que é moral, que é educativa e que é comunitária. Portanto, quando falo de política não estou a falar do presidente do governo, não estou a falar de deputados, não estou a falar de secretários. Estou a falar de todos nós, como cidadãos, que temos a obrigação de realizar a política.”</i>	
	B5 - Política de EpPC	<i>“É necessária uma estratégia de proteção civil que tenha incluída nessa estratégia uma política de educação formal.”</i> <i>“Nós não podemos... esperar que um processo educativo, daqui a dois anos, está tudo mudado. Mas se daqui a vinte anos estivermos tudo mudado, como foi a lei do fumo, é uma grande vitória. Pronto. É uma grande</i>	<i>“(...) consciência clara que a educação para a proteção civil era uma questão política (...)”</i> <i>“Sendo ele (currículo) uma questão de dimensão política, tem que ser uma demanda, no nosso caso, do Governo Regional, e também as próprias câmaras municipais têm aqui um papel fundamental. São eles que melhor conhecem as suas</i>	<i>“(...) quando abordamos a problemática da educação, temos que necessariamente ter em consideração que estamos a falar de públicos-alvo diferenciados e, como tal, para cada um deles, é necessário definir uma estratégia, é necessário definir instrumentos e é necessário definir objetivos. No que se refere ao Estado, eu considero</i>

		<i>vitória. Porque... Porque é uma questão estratégica.”</i>	<i>populações, são eles que sabem como é que podem orientar essa definição de formação integral para a proteção civil, porque ela é formação integral.”</i> <i>“Não, não temos. Nós não temos, aqui (...), mas também noutros sítios de Portugal, e desta Europa fora, não temos qualquer tipo de política macro, aqui macro a nível de definição regional, para a proteção civil. O que nós temos são umas coisas que vão sendo feitas ad hoc, sobre proteção civil (...).”</i> <i>“Portanto, a Região não tem, volto a insistir, Portugal inteiro não tem nenhuma política de educação para a proteção civil.”</i> <i>“Portanto, ela tem de ser, de facto, uma política de onde os outros ramos da proteção civil são parte. E isso é que é um investimento verdadeiro na população. Claro que isto tem custos, mas também não</i>	<i>muito importante que haja um investimento na formação dos decisores políticos ao nível das funções e responsabilidades na área da proteção civil.”</i> <i>“(...) considero muito importante os agentes económicos, que são parte de risco e parte da sociedade. Portanto, tenham igualmente, cada um em função da especificidade da sua área de negócio e dos riscos que lhes estão associados, poderem também ser possuidores de uma informação (...)”</i> <i>“Estes são os três públicos-alvo (políticos, cidadãos, agentes económicos) que, quando falamos de educação, me parece absolutamente fundamental que sejam destinatários de um plano nacional de formação para o risco. Este era o</i>

			<i>percebo como é que a região, a nossa particularmente, não faz uso, de forma mais evidente, do que está disponível para a criação de uma verdadeira educação para a proteção civil.”</i>	<i>documento agregador de toda esta formação, e que eu defendo há muito tempo (...)”</i> <i>“(...) enquadrado numa estratégia mais global, onde o enfoque seja atingir todos os setores para um mesmo objetivo comum, que é reforçar a cultura de risco da sociedade.”</i> <i>“Portugal necessita de um plano nacional de formação para o risco, com públicos-alvo diferenciados, com instrumentos de formação diferenciados, em razão e em proporção dos seus destinatários (...)”</i>
	B6 - Escola dinamizadora da política educacional	<i>“O trabalho com a escola, por vezes, é duro, mas é só por algumas incompatibilidades quando a escola não percebe a importância destes temas. Acha que é mais um tema, como outro, e pronto.”</i> <i>“Portanto, a importância da escola é da educação pela</i>	<i>“Portanto, a forma mais eficaz de educarmos para esta solidariedade a nível de proteção é dentro da escola, através de um currículo formal que é complementado com esse currículo não formal, e que deve ser transversal a todas as áreas.”</i>	<i>“Portanto, ao nível da formação escolar, com o tratamento diferenciado, criando uma disciplina no ensino básico e secundário, naturalmente respeitando, sublinho, a evolução etária e de conteúdo funcional de ensino, portanto, em</i>

	<i>escola, tem que ser uma educação contínua que induza comportamentos, que garanta a indução de comportamentos, que garanta também que na família esses comportamentos sejam adequados, que as crianças fazem isso.”</i> <i>“(…) o sistema de ensino, tem por obrigação e dever ter educação para a proteção civil contínua. Se for uma palestrazinha por ano, é tudo muito bonito, mas isso não atinge o objetivo que é a mudança de comportamento. Portanto, nós temos um problema sério em Portugal.”</i> <i>“A escola, a escola em proteção civil, pode trabalhar extramuros. Aliás, deveria trabalhar. Mas isso é outra área de conhecimento. Epá, a nossa escola é uma escola formal entre muros, mas nem todo mundo é assim. Eu estou agora a dar aulas a futuras professoras de ensino secundário, de ensino básico,</i>	<i>“O que seria importante seria termos essa clareza de que a escola conseguia educar os seus estudantes para a proteção civil e que há uma ideia de que essas pessoas estão formadas para agir de forma voluntária em caso de catástrofe, mas eu não sei se isso é assim.”</i>	<i>função da natureza de cada um dos graus, de cada um dos níveis, mas institucionalizando na formação dos jovens, da mesma forma como têm filosofia, como têm matemática, como têm geografia, como têm biologia, como têm outra coisa qualquer, ter de facto uma disciplina que podia ser ciência do risco, que podia ser preparação para o risco, enfim, podia ser qualquer coisa, desde que direccionada neste domínio.”</i> <i>“É preciso trazer para a comunidade escolar, não numa perspetiva lúdica, mas numa perspetiva de formação, formação específica e incorporada nos vários graus de ensino, disciplina que traga este conhecimento ao conteúdo, incorporado na disciplina, pegando exatamente na sua interessante sugestão, que traga para a formação</i>

		<i>e ensino uma coisa que é o <u>outdoor learning environment</u>. Se vocês estão a falar de geologia, não é com desenhos no quadro, vamos ali ao muro ao lado e mostramos umas rochinhas e umas plantinhas. Mas qual é o problema? O problema é que o nosso sistema outdoor não funciona, não existe. Nós não temos essa metodologia. Nós conseguimos ter um sistema indoor, que de vez em quando sai.”</i> <i>“Um dos problemas no 20 de fevereiro foi que as escolas puseram as crianças na rua. Não foram todas, mas foram algumas das maiores. Os pais foram buscar as crianças, uns engarrafamentos, puseram-se em risco e entupiram a cidade. A escola tem uma responsabilidade que deve saber que é na escola onde eles estão seguros. Não tiram ninguém dali. Deixam estar aí até acabar o problema.”</i>		<i>dos homens a problemática do risco, o conhecimento do risco, a diversidade do risco, a forma de gerir o risco, a forma de prevenir o risco.”</i>

	B7 - Educação transformadora da sociedade	<i>“Se isso não se converter naquilo que é o comportamento do aluno (...) qual é a importância da escola?”</i> <i>“(...) a percepção do risco, por si, não modifica nada (...) Ou seja, é bom, mas o objetivo da Proteção Civil preventiva, na escola, na comunidade, tem de ser a mudança de comportamento. Se não houver mudanças de comportamento, não serve de nada. E, neste caso, é fundamental que a mudança de comportamento seja individual e coletiva.”</i> <i>“Portanto, no sistema escolar, enquanto a educação para a proteção civil não for contínua, periódica, no sentido de garantir comportamentos e contribuir para uma regulação social, os objetivos ficam muito aquém daquilo que são o desejável (...)”</i>	<i>“(...) empoderar é isso, é dar poder, e dar poder significa pessoas, como disse, solidárias, esclarecidas, críticas, e que sabem o que têm a fazer no momento certo (...)”</i> <i>“Nem parece que os professores, não por culpa deles, tenham essa noção de que são eles próprios agentes de proteção e de formação para a proteção civil, não me parece.”</i> <i>“Portanto, a educação para a proteção civil é (...) uma política importante para a criação de um modelo de desenvolvimento regional. Portanto, ela é uma das secções de desenvolvimento regional, porque tem consequências económicas, tem consequências sociais, culturais, educativas. Tem consequências numa coisa que para mim é fundamental, que é na nossa percepção de identidade e solidariedade europeia.”</i>	<i>“(...) que permitisse que as novas gerações que estão hoje nas escolas pudessem vir a transformar-se em cidadãos no futuro, por via do ambiente escolar, da comunidade escolar, em cidadãos mais conscientes e mais formados, do ponto de vista do risco.”</i>

		<i>“Entraste na escola, saíste da escola, vives num território com as limitações, tu tens que sair dali um especialista, um cidadão especialista, saber tratar disso.”</i>		
	B8 - Currículo em EpPC	<i>“(…) abordavam-se temas relacionados com a segurança, com a proteção civil (…) coisas do estilo: cartografia participativa (…)”</i> <i>“O Estado tem de assumir estas coisas. Os currículos e tudo isto.”</i> <i>“E, portanto, isto só há uma maneira de educação, estruturada e mais do que ser educação estruturada, programas feitos de maneira que garantam a efetiva mudança.”</i> <i>“Portanto, aqui é o desenho de uma estrutura curricular.”</i> <i>“(…) quando a gente aplica uma estratégia, tem que depois fazer validações.”</i>	<i>“(…) nós sabemos que o currículo tem uma base que é ideológica, que é concebido por académicos e por ministérios, por orientações ministeriais. Portanto, é assim que ele funciona, o currículo formal.”</i> <i>“O ideal era que a educação para a proteção civil, por ser uma área que é tão transversal, estivesse presente em todas as disciplinas que são lecionadas no currículo escolar.”</i> <i>“Por exemplo, eu sou professora de Filosofia, eu não vejo qual é a dificuldade, numa aula de Filosofia, dedicarmos parte da nossa aula à educação para a proteção civil. Porque a educação para a proteção</i>	<i>“E sendo uma emergência nacional, faria todo o sentido que no ensino básico e secundário se encontrasse espaço para criar uma disciplina que fosse exatamente isto. Formação para o risco. E formação para o risco nas suas múltiplas dimensões.”</i> <i>“Risco rodoviário, uma tipologia de risco. Risco em espaço confinado, em casa, no metro, no transporte público (…) as circunstâncias no espaço florestal (…) quando estamos numa praia e utilizamos a praia, digamos, sem salvaguardar todos os requisitos para os quais são dirigidas as respetivas recomendações, as</i>

		<i>“Trabalhamos nas escolas com as crianças, de todos os anos, tem de haver critérios de avaliação. Não é exames, não é! É avaliar efetivamente se o objetivo foi atingido. Ou seja, temos de ter feedback dos recursos que investimos nisto e saber exatamente se falhamos ou se não falhamos. Porque se não fizermos isto, nunca mudamos de estratégia e nunca atingimos o objetivo.”</i>	<i>civil traz consigo diversos princípios e valores que são filosóficos.”</i>	<i>bandeiras, os nadadores-salvadores.”</i> <i>“(…) faria todo o sentido que se encontrasse espaço nos currículos do ensino básico e do ensino secundário, em que, com o desenvolvimento que os respetivos níveis de ensino aconselhariam (...)</i> <i>“É uma via alternativa, mas também bastante interessante, ou seja, em vez de criar uma disciplina específica, incorporar nas diversas disciplinas matéria associada ao risco, correlacionando com a dimensão científica de cada uma das outras disciplinas. Claro que sim, é perfeitamente. Poderá ser instrumentalmente um processo mais difícil, porque exige a montante, a formação específica dos professores das várias áreas, para se prepararem à incorporação dos conteúdos currículos das suas áreas de</i>

				<i>especialidade, esta dimensão do risco, mas é uma via alternativa que é perfeitamente possível.”</i>
	B9 - Práticas educativas para a PC	<i>“(…) um folheto (…) um ciclo de conferências (…)”</i> <i>“Qualquer estratégia de educação para a proteção civil tem que ter, ponto número 1, continuidade.”</i> <i>“Não andamos nos comportamentos, seguramente. Andamos na sensibilização. (...) sensibilizamos e depois formos ver o comportamento das pessoas e chegarmos à conclusão de que o comportamento é o mesmo, a sensibilização é, como dizia o outro, pouquinho. Portanto, todas as estratégias que nós tivermos, chamemos nós o que quiser, têm que, no final, ter comportamentos adequados. Se não, não é adequada, não é?”</i>	<i>“Nós não temos nenhum modelo de educação para a proteção civil. Até podemos tentar testar um, e até pode ter as suas falhas, mas vamos pelo menos testar algum. Mas nós nem isso fazemos. Nós reduzimos a proteção civil em Portugal à mera simulação, em caso de incêndio.”</i> <i>“Portanto, nós não temos nenhum modelo, a verdade é essa.”</i>	<i>“E essa cultura de risco também se cria, também se forma, através hoje de recursos tecnológicos, através de recursos de animação, recursos de várias tipologias, mas que tenham como foco disponibilizar informação com carácter formativo, não informação pura e dura, mas informação com carácter formativo, que possamos criar na sociedade portuguesa uma maior consciência de risco, que leve depois a uma maior consciência das medidas de autoproteção.”</i> <i>“(…) um colóquio sobre isto, convidar o comandante do Corpo de Bombeiros ou o comandante do posto local da Guarda Nacional</i>

		<i>“(…) no ponto daquilo que deve ser um ensino na escola, deve ser contínuo. Se é por projetos, se é dentro de uma disciplina, as estratégias podem ser várias. Mas que tem de ser contínuo.”</i> <i>“O nosso trabalho com as crianças é em projetos, eles gostam, eles fazem projetos.”</i> <i>“(…) nós não abordávamos só a questão da proteção civil, abordávamos a cultura. Ou seja, eles tinham que, por exemplo, em atividades de proteção civil, aprender a dançar as danças tradicionais (...) ou tinham de fazer jogos tradicionais (...).”</i>		<i>Republicana, isto são iniciativas muito meritórias casuísticas que muitas vezes deixam mensagens que depois são reproduzidas para os encarregados de educação, mas se tivesse uma linha de continuidade, um horário, um programa a estabelecer (...)”</i> <i>“(…) não necessariamente uma avaliação, mas é uma questão de discussão, dentro do modelo de avaliação, não é preciso fazer um teste, mas pode-se fazer uma atividade coletiva e depois avaliar o grau de participação dos alunos, mas dar consistência institucionalizando esta formação no quadro da formação geral do aluno.”</i>
	B10 – Simulacros/Simulação na escola e na comunidade	<i>“(…) fazer simulacros. Chegámos a fazer simulacros.”</i>	<i>“(…) o mais comum são os simulacros, que são muito importantes, essas simulações.”</i>	<i>“(…) fazer de vez em quando um exercício (...)”</i>

		<i>“Sim, o simulacro é uma aplicação, é uma saída de campo, é a aplicação dos conhecimentos.”</i>		
	B11 - Autonomia da escola	<i>“(…) a escola tem de ter aqui um papel, porque a escola é a garantia que as coisas se passam assim. Até porque na proteção civil há uma coisa que é a rotação política (…)”</i> <i>“A escola tem de se organizar do ponto de vista pedagógico algo que atinja, que tenha como objetivo mudanças de comportamento, e que os avalie, que perceba, que pegue nos comportamentos das pessoas e que avalie, da primeira classe e na décima. E qual é o resultado disto? E chegar a avaliar, não é por inquérito, é pôr as pessoas na rua, avaliar, ver, conseguir perceber.”</i>	<i>“(…) a escola também é um lugar, à partida, que nós esperamos que o currículo seja criado, não de top down, mas da base para cima.”</i>	<i>“(…) mas o problema está é que ele fica sujeito à disponibilidade da escola o aproveitar ou não, no contexto da sua formação ou no contexto do seu programa anual de atividade. Isto, obviamente, retira qualquer eficácia para resultados mais abrangentes.”</i>
	B12 - Parceria escola comunidade na EpPC	<i>“(…) projetos à la longue, sem fim definido, contínuos, com populações e com as escolas, ao mesmo tempo (…)</i> <i>Portanto, ponto fulcral, estes</i>	<i>“O que é que estou a tentar dizer com isto? Portanto, ela (EpPC) devia ser feita a nível do poder local, estou a pensar a junta de freguesia, estou a</i>	---

		<i>projetos eram contínuos. Contínuos é: reuniões na comunidade, todas as quintas-feiras (...)</i>” <i>“Nas escolas, tínhamos exatamente a mesma coisa. Projetos em colaboração com a Câmara Municipal. Portanto, nós levávamos os formadores e tínhamos projetos na escola que tinham responsável e onde fazíamos formação contínua.”</i> <i>“Podem as escolas trabalhar na comunidade? Claro que podem.”</i> <i>“Pode (...) ter aí outros parceiros de proteção civil. Tranquilo.”</i>	<i>pensar, inclusive, em coordenação com as universidades, com esta universidade particularmente, com as equipas multidisciplinares, portanto, nós temos equipas multidisciplinares (...)</i>” <i>“Agora, tenho consciência que podemos fazer uma educação para a proteção civil dentro da escola e uma educação para a proteção civil fora da escola. E que depois é possível encontrar um misto entre as duas.”</i> <i>“E, portanto, o que estou a tentar dizer é que a comunicação entre os diversos parceiros que têm responsabilidades objetivas na educação para a proteção civil, a comunicação não existe. Praticamente não existe. Aliás, eu diria que não existe mesmo.”</i> <i>“E esses parceiros são forçosamente constituídos por equipas que são</i>	

			<i>multidisciplinares, por equipas que não podem se fechar dentro de si mesmas.”</i>	
	B13 - Educação formal e não formal para a PC	<i>“Formal, e outra vez a mesma coisa. Objetivo, contínuo. O que é que quer dizer contínuo? Quer dizer, uma vez por mês, todos os meses. Até pode ser uma vez todos os meses. Todos os anos.”</i> <i>“(…) fizemos dois trabalhos com as comunidades. Uma comunidade (...), rural, (...) urbana. Completamente diferente. No (...), eles têm sentido de comunidade, conhecem o lugar de viver lá. Na comunidade urbana, eles nem sabem. Vieram de outro sítio. Nem sabem se tem um rio por baixo ou água por lá. Portanto, aqui trabalham metodologias diferentes, para sítios diferentes. Trabalhar na escola, numa comunidade rural. A percepção na serra (...), a percepção da natureza é completamente diferente do</i>	<i>“(…) a educação para a proteção civil, na minha ótica, devia estar enquadrada num currículo formal, mas também na educação não formal.”</i> <i>“O ideal seria haver, de facto, uma educação da população, vamos pôr as coisas assim, uma educação não formal para a educação da proteção civil, isso seria o ideal. Agora, o que me parece é que é muito difícil, é que essa educação não formal, de alguma maneira, depois conseguisse saltar o muro e entrar na escola. Portanto, é uma educação de base comunitária que entra na escola.”</i> <i>“(…) haja um ponto de encontro entre essa educação formal e a educação não formal. É nesse ponto de encontro é que está a base</i>	<i>“Ter um princípio nos bancos da escola, onde começa tudo, e depois ser alargado aos múltiplos atores da sociedade, porque são atores do risco, são atores vítimas do risco, expostos ao risco, uns de uma maneira ou de outra, uns a um determinado tipo de risco e outros a outro determinado tipo, mas todos expostos ao risco. Portanto, essa linha de continuidade que refere é condição indispensável para que essa estratégia de formação para o risco tenha exequibilidade.”</i>

		<i>que na cidade (...). Têm de ser os dois trabalhados.”</i> <i>“Estes projetos foram feitos pela proteção civil municipal e foram para trabalhar com a comunidade e com as escolas. Essa é a responsabilidade da proteção civil.”</i>	<i>comunitária, uma educação da proteção civil para a base comunitária.”</i> <i>“Nós queremos uma coisa sistematizada em que esse ponto de encontro entre a educação formal e a educação não formal crie aquilo que nós chamamos, ao fim e ao cabo, um grupo de ação local que possa educar para a proteção civil de uma forma sistematizada. É disso que está a falar, a sistematização da educação para a proteção civil.”</i>	
	B14 - Aprendizagem ao longo da vida	<i>“Todas essas questões de segurança fazem sentido. Então, as pessoas andam aqui neste edifício, estão aqui, a partir de determinado momento, grande parte da sua vida diária, e têm que saber (...)”</i>	<i>“(…) a maneira como vamos, por exemplo, formar e educar jovens para a proteção civil não pode ser idêntica à maneira como vamos formar e educar pessoas com 60 e muitos anos e 70 (...)”</i> <i>“Outro dia vi alguém se queixar que as novas exigências europeias são muito caras, de construção, são muito caras para uma região como a nossa. E eu</i>	<i>“(…) particularmente nas novas gerações, uma consciência de risco, mas sem excluir os outros níveis etários, porque, obviamente que, perante uma ocorrência de qualquer catástrofe, não são só os mais jovens que estão sujeitos a ela.”</i>

			<i>pensei para mim e até respondi: “O mais caro serão as consequências disso se não a respeitarmos”. Esta coisa, por exemplo, de andarmos a impermeabilizar os solos. Portanto, as pessoas que têm jardins e põem cimento em cima dele, porque não querem ter maçada de limpar e por aí a diante. Tudo isso tem de ser combatido, tudo isso tem de ser educado. As pessoas têm de ser educadas para a importância de terem espaços verdes, de a terra absorver a água, para aí adiante.”</i> <i>“Até porque eles (professores) também foram estudantes que não receberam essa formação. Portanto, isto é um ciclo que é muito difícil de quebrar, mas é possível quebrar. Quando é que nós sentimos essa necessidade de educação para a proteção civil? Quando a catástrofe nos bate à porta. E quando ela nos bate à porta, já morreu gente, já morreram pessoas, já foram levadas casas, já foram</i>	

			<i>levadas colheitas, já foram levadas tantas coisas.”</i> <i>“E isso era uma coisa básica que alguém devia nos ensinar. Eu lembro quando foi aquele sismo que ocorreu na região, que a maior parte das pessoas não sabia o que deveriam fazer naquele dia. Obviamente, a primeira coisa é ir para a rua. Eu, por exemplo, não fiz isso, não fui para a rua (...) Falta de treino, falta de educação para a proteção civil.”</i> <i>“Por exemplo, eu não sei se a Universidade tem noção do que deve fazer num caso de incêndio.”</i>	
C - Cultura de segurança/PC	C1 - Definição de cultura segurança/PC	<i>“O coletivo tem de construir um comportamento que crie regulação social. Ou seja, a regulação social é aquele estado de espírito em que eu me sinto à vontade de chamar a atenção ao meu concidadão que o comportamento que ele está a ter não é adequado. Ou seja, o comportamento</i>	<i>“(…) a partir das 7 da noite, ninguém podia ir, estar na rua, portanto, as autoridades na rua, militares, a mandar as pessoas irem para as suas casas e se protegerem e as pessoas de facto acatavam isso, não veem isso como um atentado à sua liberdade, enquanto que em algumas</i>	<i>“Nós não temos em Portugal, quer em Portugal continental, quer nas regiões autónomas, uma verdadeira cultura de risco.”</i> <i>“(…) uma boa parte das consequências dos desastres em Portugal,</i>

		<i>individual é pouco, porque fica muito dependente do sim e do não das pessoas. Se houver na comunidade uma regulação social sobre esse comportamento, uma não aceitação a comportamentos não adequados, é a própria comunidade que vai regular e que vai obrigar os comportamentos dos indivíduos a serem adequados.”</i> <i>“A regulação social permite que, garantidamente, esse comportamento seja assim.”</i> <i>“Portanto, aqui, o ponto fulcral é que a comunidade se autorregule e não aceite comportamentos inadequados. E para atingir isto não é fácil. Porque tem a ver com a nossa cultura, com a nossa maneira. Portanto, pode ser, pode se chamar uma cultura de segurança. Ou seja, as pessoas serem educadas. Mas podemos ter percepção de risco, cultura de segurança, ou o que quiserem, se isso não</i>	<i>regiões da Europa, e aqui a questão é eu estou onde eu quiser, mesmo que se ponha em causa terceiros, porque quando um está em risco, todos ficam em risco, e as pessoas às vezes não compreendem isso.”</i> <i>“Portanto, há toda uma falta de cultura, de educação para a proteção civil, que o sistema político devia começar a se preocupar e bastante.”</i>	<i>desastres, catástrofes ou acidentes, são motivadas por ausência de consciência de risco.”</i>

		<i>reverter em comportamentos (...)”</i> <i>“No que eu expliquei, a gente pode dizer que é cultura de segurança. Mas todos esses termos têm de ser da comunidade, se forem individuais, não é garantido que isso seja assim.”</i>		
	C2 - Conselho de Segurança escolar	---	---	---
	C3 - Plano de segurança escolar	---	---	---
	C4 - Princípio da subsidiariedade	<i>“(…) pode-se fazer sem um programa de Estado? Pode-se, a nível regional, pode-se. Pode-se fazer sem ser a nível regional? Pode. Há escolas que têm essa independência para o fazer. Portanto, não tem de ser. Mas a última responsabilidade tem de ser do Estado. E o Estado tem de perceber que estas questões, hoje, são fundamentais.”</i>	<i>“(…) o poder local tem, precisamente, uma função educativa (...)”</i> <i>“E quem precisa de compreender que é fundamental agir agora para a educação para a proteção civil, parece-me que têm de ser os governos. Obviamente, ouvindo e empoderando as comunidades locais.”</i> <i>“E, portanto, se nós queremos pessoas mais esclarecidas, volto a insistir, é preciso empoderá-las. E a</i>	<i>“Porque eu considero que o princípio da subsidiariedade, que eu gosto de resumir nisto: “faz melhor quem está mais próximo”. Deve ser o princípio padrão da gestão da coisa pública. E, portanto, relativamente à generalidade das questões, elas devem ser resolvidas num contexto sociocultural e económico respetivo. E o sociocultural respetivo é na região, é no município, até mesmo é na freguesia, e, portanto, não tem que</i>

			<i>empoderação só se faz com a educação.”</i>	<i>ser, digamos que, ditado a partir do Estado Central.”</i>
	C5 - Sentimento de apropriação	<i>“E isso também nós verificamos, é que o jovem é um indutor de informação na família.”</i> <i>“(…) fiz muitas entrevistas aos meus alunos, depois do 20 de fevereiro, eles foram afetados, estavam na rua, tomaram decisões (…) eles não sabem qual é a atitude para tomar. (…) quando estou a dar aulas, se nós tivermos um sismo, mais de metade dos alunos vai morrer na porta, e todos eles sabem que têm de se meter no meio da carteira. O que quer isto dizer? Aquilo que eles sabem, não se converte em comportamento.”</i> <i>“(…) a escola, diretamente, só trabalha com as crianças e, indiretamente, trabalha com a comunidade. Porque as crianças levam as coisas para casa, isso não há nenhuma dúvida.”</i>	<i>“Porque eles depois levam isso que aprendem, levam para casa. Levam para os pais, levam para os avós, levam para os irmãos mais pequenos e até para os irmãos mais velhos também, mas levam para casa.”</i> <i>“Toda a gente é um agente de proteção civil, nós sabemos isso. Desde o momento em que nós assumimos que eu protejo a mim, para proteger os outros e vice-versa, todos nós somos agentes de proteção civil. Mas isto na teoria.”</i> <i>“(…) estou a dizer que, nos 12 anos de escolaridade, não é visível que essa conceção de agente de proteção civil tenha sido interiorizada, ainda menos no desenvolvimento da nossa vida, ou seja, na aprendizagem ao longo da vida. E deveria ser. Não há, de facto, essa noção do que somos agentes de proteção</i>	<i>“(…) se o aluno, se o jovem, não replicar para a sua casa, fica no âmbito da escola e, portanto, nem sequer é reproduzido para a comunidade no seu todo. Portanto, como dizia e bem, a questão da escola de fazer, ficando dentro dela própria, naturalmente, só é suscetível de ser contrariado (…)”</i>

		<i>“Eles têm conhecimento simples, têm aquele conhecimento simples do 7º ano, de saber que tem que se meter debaixo da cadeira, se eu perguntar, mas eles sabem isso. Se houver um sismo, eu tenho a certeza que eles não o fazem se houver um sismo.”</i>	<i>civil. O que há é essa ideia de que a proteção civil cabe à polícia, aos bombeiros, à GNR e a um político que veste um colete de laranja quando há problemas.”</i> <i>“Quando os estudantes saem, não parece de forma alguma que tenham essa noção de que são agentes de proteção civil.”</i> <i>“Portanto, se cada um de nós perceber que isto é uma demanda de todos nós, e todos nós significa uma região inserida numa região maior que é a Europa, comparando com as outras regiões do mundo, e que nós, de facto, podíamos ser um grande exemplo.”</i>	
	C6 - Bem-estar individual e coletivo	<i>“Há um caso muito célebre de uma miúda, em 2004 houve um grande tsunami na Ásia e morreram 250 mil pessoas. Há uma miúda inglesa, ela tinha dado nas aulas de geografia o que eram os precursores do</i>	<i>“(…) a proteção não é a minha proteção, é a proteção, também a minha, obviamente, mas é a proteção de toda a comunidade, porque se um falha, todo o resto falha (...) é os outros saberem que contam</i>	<i>“Todos os demais cidadãos necessitam de estar devidamente informados para poderem, nas alturas certas, como acontece historicamente, eles sejam o seu primeiro socorro e o</i>

		<i>tsunami... estava na praia, avisou o pai, o pai acho que não ligou muito, avisou a mãe, a mãe ouviu-a, eles acabaram por sair todos da praia. Eles e as outras pessoas. Não morreu ninguém nessa praia (...)</i>”	<i>connosco, quando nós precisamos, e vice-versa.”</i> <i>“Porque sociedades seguras, regiões seguras, regiões que sabem se proteger e proteger o outro, em caso de desastre (...) significam, forçadamente, regiões mais desenvolvidas, comunidades mais empoderadas e, acima de tudo, regiões mais solidárias”</i> <i>“Quando nós pensamos e definimos os grupos de ação local como grupos de base de intervenção voluntária. Porque tem de ser de base voluntária, não podemos obrigar ninguém. Uma das grandes questões que tivemos foi essa. Portanto, se temos ou não temos o dever de ajudar, a lei diz que sim, temos esse dever. Está consagrado a nível do direito que qualquer cidadão tem o dever de ajudar o outro que esteja em dificuldade. Mas é curioso, quando se vai para a proteção civil, é de base voluntária. Depende da minha vontade e</i>	<i>socorro do que estão mais próximos.”</i> <i>“Quando olhamos para estas matérias, e bem, centramo-nos no bem de todos os bens que é a pessoa.”</i>

			<i>não do meu dever. E isso faz toda a diferença.”</i> <i>“Eu não acho que ela deva ser obrigatória, mas acho que deve estar inerente à ideia de dever. Portanto, é educação para a proteção civil. Ou seja, o que é o dever? O dever é um imperativo categórico, aquilo que eu devo fazer. Tratar dos outros como se fossem os próprios. Portanto, é isso que é o dever. Portanto, é o respeito por esse dever. E o que é que acontece? Na legislação, ela não aparece nessa lógica. Não aparece na lógica de dever, mas na lógica de vontade. E isso enfraquece o que é educação para a proteção civil.”</i>	
	C7 - Gestão do risco	<i>“Portanto, a prevenção fica mais barata que o remediar depois dos acontecimentos. Isso é um dado científico. Agora, a prevenção tem de ser feita, uma prevenção avaliada, com resultados claros para atingir, que tem de ser modificada a causa</i>	<i>“Mas nós temos, inclusive, maus exemplos (...), é que até do ponto de vista arquitetónico, de colocação dos meios disponíveis, que estão em lugares de risco. Nós temos bombeiros, praticamente dentro das ribeiras, os quarteis.”</i>	<i>“Mas se também devemos trazer à discussão e à equação destes raciocínios, em que medida é que estas políticas de prevenção e de preparação para o risco trazem de benefício do ponto de vista económico?”</i>

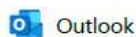
		<i>desses fatores... os fatores, aqui, são fatores comportamentais.”</i> <i>“O problema aqui é que eu cheguei a esta conclusão depois de dezenas de anos de trabalho, e de perceber que o ordenamento de território não funciona. Eu faço cartas de risco para o ordenamento de território e depois chego aqui e está tudo a construir no mesmo sítio. Ou seja, cansei, não é? E, portanto, comecei a perceber que o meu objetivo não podia ser só as pessoas perceberem, é mudar o meu comportamento. Mudar o meu comportamento (...)”</i>	<i>“E esquadras, não são só bombeiros, há esquadras mal colocadas.”</i> <i>“Tem, provavelmente, questões de prevenção de risco, isso tem (...) por exemplo, aqui (...), nas ribeiras, colocámos aqueles dedos gigantes de betão para proteger a cidade (...)”</i>	<i>Nomeadamente prevenindo riscos (...)”</i> <i>“Estratégia Nacional de Proteção Civil Preventiva (...) é um documento, tecnicamente e no ponto de vista da elaboração enquanto instrumento estratégico, muito interessante (...)”</i>
	C8 - Preparação	<i>“(…) o objetivo da mudança de comportamentos no indivíduo é atingir comportamentos adequados face ao risco. Comportamentos que lhe permitam sobreviver, ele e à família.”</i>	<i>“(…) que é saber o que é que eu faço, ou o que é que eu devo fazer, para evitar não ser levada por uma enxurrada.”</i> <i>“Não é só prevenção, é mesmo educação, que deve ser automática. Na nossa cabeça, o que é que temos de</i>	<i>“(…) criar sociedades com uma cultura preventiva que resulte, no final, em redução de danos, quer ao nível da vida humana, quer ao nível dos danos físicos provocados por acidentes ou catástrofes e depois ao nível de toda a economia.”</i>

		<i>“Ou seja, numa situação de stress, numa situação de stress, estes comportamentos têm que estar bem enraizados.”</i>	<i>fazer sempre que uma dessas coisas acontece.”</i>	<i>“(...) a melhor preparação para enfrentar catástrofe resulta em minimização de custos para a comunidade, custos para o Estado (...)”</i>
	C9 - Resiliência	<i>“Se acontecer alguma coisa, as pessoas atropelam-se, passam por cima uma das outras e acabou. Não é? Porquê? Porque é uma situação de stress, ou seja, o sismo induz muito medo, faz barulho e abana e a gente tem uma sensação de não controlo. Os medos hoje têm um conjunto de valores muito complicado.”</i>	<i>“(...) uma das experiências que tive mais espantosas foi em Cuba, quando houve um furacão de nível 7, que já é bastante forte (...) no dia a seguir o que me espantou foi ver caminhões carregados de ajuda, que vinham de Havana, iam para a zona sul, com cidadãos comuns, que iam ajudar a reconstrução da zona sul, mas para eles foi clarinho (...)”</i>	<i>“Isto ajuda a criar uma sociedade mais resiliente (...)”</i>
D - Investigação e Inovação	D1 - Definição de investigação e inovação	---	<i>“(...) distinguir entre o que é a investigação nesta área da proteção civil, tendo esses ramos todos, a educação, a estratégia, a gestão, por aí em diante, e até a política da proteção civil, o investimento, estamos a falar dos próprios fundos, o que é que deve ou não deve ser alocado à proteção civil (...)”</i>	---

			<i>“(…) as universidades, os centros de investigação têm de dar um salto. E já há algumas que vão fazendo essa investigação para a proteção civil. Só que as universidades, os centros de investigação não conseguem comunicar resultados.”</i> <i>“Portanto, a investigação tem esse problema. Ela é muito pouco formativa. Ela é muito virada para dentro de si mesma. Para resultados que são espelhados, e têm de o ser, no mundo académico. Mas, de facto, têm muito pouco impacto na comunidade em geral.”</i>	
	D2 - Projetos	---	<i>“E eu penso que esta é a mais-valia deste trabalho, é que ele de facto vai ter interesse do ponto de vista político, académico (...) e, acima de tudo, comunitário.”</i>	---
	D3 - Parcerias	---	<i>“Com o poder local e aí, volto a insistir, que a investigação, o sistema universitário e também o politécnico, obviamente, têm um papel</i>	<i>“Não há bom conhecimento em instruir decisão política sem uma articulação séria, sólida e profícua entre a academia</i>

			<i>fundamental. Agora, a questão que se põe, e acho que até seria uma maneira já agora interessante, de pôr os resultados da investigação ao serviço da comunidade.”</i> <i>“(…) o problema é que o sistema político não tem estado muito disponível para ouvir a investigação. E vice-versa.”</i> <i>“Qual é a verba destinada para prevenir e proteger as pessoas, não estou a falar de proteção civil, eu estou a falar de educação para a proteção civil. Gostava de saber qual é o orçamento destinado. E qual é a relação que se fez desse orçamento com aquilo que a Universidade pode oferecer.”</i>	<i>e os órgãos de poder. A universidade não pode ser encarada por um decisor político como um fim de transferência orçamental de verbas. Tem que ser incorporada como um instrumento indispensável de qualificação da boa decisão política, por um lado, da promoção do conhecimento indispensável à evolução das sociedades modernas e, finalmente, também como uma forma de exercer democracia participada.”</i> <i>“Portanto, nós temos no nosso país uma relação não suficientemente de confiança entre o decisor político e os produtores de conhecimento. No dia em que essa confiança se robustecer, tenho a certeza que as decisões políticas serão mais sólidas, melhores, logo mais eficazes e eficientes.”</i>

Apêndice 14 – Solicitação da Entrevista ao Vereador



Solicitação de Entrevista no Âmbito do Doutoramento

De Gregório Freitas <gregorio.freitas@staff.uma.pt>

Data qua, 08-11-2023 13:30

Para [REDACTED] <[REDACTED]@staff.uma.pt>

Cc [REDACTED] <[REDACTED]@staff.uma.pt>; Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis <lilianagr@staff.uma.pt>

Boa tarde,

Exmo. Sr. Vereador da [REDACTED] com o Pelouro da Proteção Civil

Dr. [REDACTED]

Faço votos para que se encontre bem.

Dando continuidade aos contactos anteriores (email a 12-08-2023 e reunião a 22-08-2023), no âmbito da Tese intitulada "Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira" do Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, e de acordo com o combinado entre nós na referida reunião, informo que, entretanto, recebemos o parecer positivo da Comissão de Ética da UMa e já estamos em condições de realizar a entrevista.

Neste sentido, agradeço e aguardo a sua resposta com o agendamento da referida entrevista.

Reitero o meu agradecimento pela sua atenção e disponibilidade demonstradas para com este assunto.

Despeço-me com a mais elevada consideração e com os meus melhores cumprimentos,

Gregório Freitas

Telemóvel: 927844248

Anexos

Anexo 1 - Parecer do encarregado de proteção de dados da Universidade da Madeira



PARECER

Na qualidade de Encarregado de Proteção de Dados (em substituição) da Universidade da Madeira, após análise do Estudo **“Educação para a Proteção Civil (EpPC) na Região Autónoma da Madeira (RAM)”**, no âmbito do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, submetido pelo aluno Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas, sob orientação da professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, da mesma instituição, com o intuito da recolha de dados na RAM e atendendo a que este mesmo estudo não recolhe dados pessoais dos entrevistados, é nosso parecer que o mesmo cumpre com o Regulamento Geral de Proteção de Dados.

Funchal, 23 de agosto de 2022

O Encarregado de Proteção de Dados (em substituição)

[Redacted signature]

[Redacted name]

Anexo 2 - Parecer da Comissão de Ética da Universidade da Madeira



PARECER N.º 83/CEUMA/2023, DE 19 DE OUTUBRO

Sobre o pedido de apreciação pela Comissão de Ética da UMa do projeto de investigação: “Avaliação e Promoção da Cultura Ambiental no Ensino Superior”.

A - RELATÓRIO

O pedido de apreciação do documento n.º 83 de 2023 diz respeito ao projeto de investigação intitulado: “Educação para a proteção civil na Região Autónoma da Madeira”, a ser desenvolvido no âmbito de um Doutoramento, tendo como Principal Investigador o doutorando Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas, aluno do Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica da Universidade da Madeira.

O pedido em análise é constituído pelos documentos dirigidos à Prof.ª Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, Presidente da CEUMa, enviados por correio eletrónico no dia 16 de outubro de 2023, que integram o formulário do pedido, a saber:

- a) Pedido de Parecer à CEUMa;
- b) Aditamento - autorização para realização de estudo em escolas da RAM;
- c) Declaração da Orientadora Científica do trabalho de investigação;
- d) *Curriculum Vitae* de Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas;
- e) Guião de Entrevista aos Alunos EBS (delegados de turma dos 5.º, 7.º, 10.º e 12.º anos);
- f) Guião de Entrevista ao Diretor e Aplicador dos Conteúdos EBS (Diretor de uma Escola Básica e Secundária da RAM; Delegado de Segurança da Escola; Aplicador dos Conteúdos sobre Educação para a Proteção Civil da Escola)
- g) Guião de Entrevista ao Encarregado de Educação (Encarregado de educação ou tutor legal; Presidente da associação de pais da respetiva escola);
- h) Guião de Entrevista ao Informante (Informante com responsabilidade na direção do Curso Técnico Superior Profissional em Proteção Civil);
- i) Guião de Entrevista ao Informante (Informante com responsabilidade na redação do RescEU);
- j) Guião de Entrevista aos Informantes (Informantes com responsabilidade executiva na Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia);
- k) Guião de Entrevista aos Informantes (Informantes com responsabilidade executiva na Secretaria Regional de Saúde e PC (Proteção Civil); Informantes com responsabilidade executiva no Serviço Regional de Proteção Civil IP-RAM);

- l) Guião de Entrevista Vereador CM e Coordenador NL (Vereador de uma câmara municipal da RAM para a PC; Coordenador de um núcleo local de PC de uma Freguesia da RAM);
- m) Ofício DRE 2461 - Resposta Pedido Investigação 22-09-2023;
- n) Parecer da Comissão de Proteção de Dados da Universidade da Madeira favorável a realização do estudo;
- o) Quadro de Codificação dos Informantes.

No documento a) Pedido de Parecer à CEUMa, consta explicitamente informação relativa a: identificação do projeto ou estudo (título “Educação para a proteção civil na Região Autónoma da Madeira”, âmbito “Doutoramento”, data prevista de início (02/11/2023), data prevista de fim (31/01/2024), local onde decorrerá o estudo e a recolha de informação (“A nível regional – numa Escola Básica e Secundária da RAM; na secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil; na Secretaria Regional da Educação, Ciência e Tecnologia; numa Câmara Municipal da RAM (CM) e num núcleo local de Proteção civil da RAM”) e a indicação de que a investigação envolve instituições externas à Uma (nomeadamente, que “Serão entrevistados elementos de: Escola Básica e Secundária da RAM (ESB); Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil (SRS); Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia (SRE); Câmara Municipal da RAM (CM) e núcleo local de proteção civil (NL)”). Igualmente se explicita a equipa de investigação (o Principal Investigador: Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas; a Orientadora: Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis; a Coorientadora: Maria Gorete Gonçalves Rocha Pereira), o tipo de estudo (“um estudo de caso de natureza qualitativa”), a recolha de dados (em seres humanos), a descrição do protocolo (fundamentação teórica e justificação científica da investigação), objetivos e propósitos do estudo (com explicitação do objetivo geral e dos objetivos específicos e com indicação detalhada do tipo de dados a recolher), a metodologia e os instrumentos de recolha de dados, os participantes (com explicitação da população alvo, com a indicação de que o projeto envolve a recolha de dados de pessoas vulneráveis (menores) e a respetiva justificação (com recurso à minuta da CEUMa - declaração de consentimento para menores, após o que será solicitado o consentimento informado, esclarecido e livre aos alunos), explicitação dos critérios de inclusão e exclusão (no caso do desempenho de cargos, no caso dos alunos e no caso dos encarregados de educação ou tutores legais) e a não aplicabilidade de determinar o tamanho da amostra. Explicitam-se ainda os critérios de recrutamento e de triagem (para quem ocupa cargos, escola, alunos e encarregados de educação), a inexistência de riscos e benefícios e de compensação e custos, o retorno aos participantes dos resultados, a segurança e destruição de dados, a divulgação e disseminação dos resultados, o consentimento informado (no formato Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em estudos de investigação, seguindo a

minuta da Universidade da Madeira ou de entidades creditadas) e o termo de responsabilidade assinado pelo Investigador Principal.

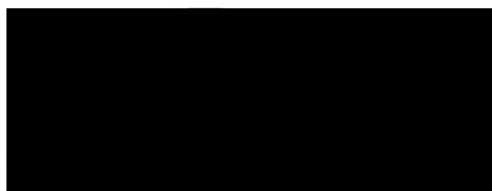
O presente projeto tem, como objetivo geral, “compreender como é que a EpPC (Educação para a Proteção Civil) está a ser implementada na RAM” e, como objetivos específicos, “descrever o contexto político-legal regional no âmbito da PC e da EpPC; clarificar o conceito de EpPC; identificar o currículo para a EpPC; descrever as práticas educativas para a PC; identificar as representações sobre as práticas educativas para a PC; analisar a relação entre o currículo, as práticas educativas e as representações para a PC e avaliar se a teoria e a prática para a EpPC promovem, à saída da escolaridade obrigatória, uma cultura de PC”.

B - CONCLUSÃO

A CEUMa deliberou emitir um parecer favorável à realização deste estudo, tendo em conta os pressupostos enunciados pelos membros da equipa de investigação.

Aprovado por unanimidade, em reunião do dia 19 de outubro de 2023

Pel'A Presidente da CEUMa



Anexo 3 - Autorização da Direção Regional de Educação



Direção Regional de Educação DSGO		
SAÍDA	CLASSIF.	DATA
2461	5.13.0	22-09-2023

Exmo. Senhor
Dr. Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas
gregorio.freitas@staff.uma.pt

ASSUNTO: Pedido de autorização para realização de estudo em escolas da RAM

Na sequência da vossa solicitação, com entrada nos serviços a 20-07-2023, informa-se Vossa Excia de que, por despacho do Diretor Regional de Educação de 18 de setembro de 2023, está autorizado a realizar um estudo numa Escola Básica e Secundária pública, do concelho do Funchal, onde o projeto "Educação para a Segurança e Prevenção de Riscos" esteja a ser implementado.

O requerente está a realizar um estudo, no âmbito do Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica, do Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira, intitulado: "Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira", e que está a ser orientado pela Professora Doutora Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis (declaração em anexo).

O estudo tem como objetivo principal compreender como está a ser implementada a educação para a proteção civil na RAM e, metodologicamente, será realizado com recurso a entrevistas aos alunos delegados de turma dos 5.º e 7.º anos de escolaridade; ao/à Presidente do Conselho Executivo; ao/à Delegado/a de Segurança da escola; aos docentes responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos sobre a educação para a proteção civil; aos encarregados de educação e ao/à Presidente da Associação de Pais da escola. Todos os instrumentos de inquirição encontram-se em anexo ao requerimento.

A participação dos encarregados de educação e profissionais da escola, no estudo em causa, será realizada mediante o seu consentimento livre, esclarecido e informado. Quanto aos alunos, memores de idade serão os seus encarregados de educação, enquanto seus representantes legais, a autorizar a sua participação mediante o consentimento livre,

Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto



esclarecido e informado (documentos em anexo ao requerimento). Em todos os casos, ficam assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos, nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.º a 22.º do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril, executado, na ordem jurídica nacional, pela Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto.

Em conformidade com o que se acaba de expor, e ao abrigo do Decreto Regulamentar Regional n.º 20/2020/M, de 6 de março, diploma que aprova a orgânica da DRE e no qual se estabelecem as competências do Diretor Regional, pode o estudo ser autorizado, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos legais e procedimentais necessários à aplicação de instrumentos de inquirição em meio escolar, devendo, no entanto, atender-se às observações seguintes:

a) Conforme o previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006, datado de 21 de junho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da Região Autónoma da Madeira, a realização do estudo em meio escolar fica sujeita também à autorização do conselho executivo da escola, órgão a contactar para a sua realização;

b) Autorizada a realização do estudo pela direção da escola, a quem compete autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, por o mesmo ser suscetível de interferir no ato educativo, e a quem incumbe, também, a gestão dos recursos humanos, bem como, a salvaguarda do direito da confidencialidade dos dados pessoais dos alunos, nos termos do n.º 1 do Artigo 7.º do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 28 de junho, que estabelece o Estatuto do Aluno e Ética Escolar da RAM, o estudo em meio escolar deverá fazer-se em estreita articulação com este órgão de gestão que decidirá sobre o modo, o momento e as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar;

c) Fica ao critério do Delegado/a de Segurança da escola, dos docentes responsáveis pelo desenvolvimento dos conteúdos sobre a educação para a proteção civil, dos encarregados

de educação e do/a Presidente da Associação de Pais da escola aceitarem ou não participar na investigação. Relativamente à participação dos alunos, fica à responsabilidade dos seus representantes legais, quando menores de idade, e dos próprios aceitarem ou não participar no estudo;

d) Relativamente à seleção da escola do concelho do Funchal para aplicar o estudo, deverá contactar o Gabinete do Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, uma vez que a coordenação do projeto “Educação para a segurança e prevenção de riscos” está na dependência daquele Serviço;

e) Para a realização das entrevistas ao Diretor Regional de Educação e ao Secretário Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, deverá diligenciar os necessários contactos, no sentido de obter a respetiva anuência;

f) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os documentos que foram anexados e para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos participantes, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação), resultam obrigações a que o responsável se propõe cumprir. Destas, deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais;

g) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade do requerente ou de terceiros;

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional



GF/PF

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal
|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt

|| Tel.: (+351) 291 705 860
|| NIPC: 671 000 497

3



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Direção Regional de Educação
DSGO

SÁDIA	CLASSIF.	DATA
2504	5.13.0	28-09-2023

Exmo. Senhor

Dr. Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas

gregorio.freitas@staff.uma.pt

ASSUNTO: **ADITAMENTO - autorização para realização de estudo em escolas da RAM**

Em aditamento ao nosso ofício n.º 2461, de 22-09-2023, referente à autorização da realização do estudo intitulado: "Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira", informa-se Vossa Excia que a aplicação das entrevistas poderá estender-se, também, aos alunos dos 10.º e 12.º anos de escolaridade.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional



Na resposta indicar a «Nossa Referência». Em cada ofício tratar só de um assunto

GF/PF

Imp.03.06



|| Rua D. João, n.º 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal
|| www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt

|| Tel.: (+351) 291 705 860
|| NIPC: 671 000 497

1

Anexo 4 - Autorização do Serviço Regional de Proteção Civil

10/11/23, 14:39

Correio - Gregório Freitas - Outlook

RE: Solicitação de Entrevista no Âmbito do Doutoramento

Presidente <presidente@procivmadeira.pt>

sex, 10-11-2023 14:30

Para: Gregório Freitas <gregorio.freitas@staff.uma.pt>

Cc: [REDACTED]

Caro Dr. Gregório Freitas

Na sequência da nossa conversa telefónica fica a entrevista agendada para o dia 13 de dezembro, pelas 10H00, com a participação da [REDACTED] Chefe da Divisão de Formação, conforme acordado

Com os melhores cumprimentos



[REDACTED]
Presidente do Conselho Diretivo

+351 291 700 110 | Ext. 218

presidente@procivmadeira.pt

Serviço Regional de Proteção Civil, IP-RAM

Caminho do Pináculo 14

9060-236 - Funchal

www.procivmadeira.pt



Secretaria Regional
de Saúde e Proteção Civil

Conheça a nossa
página do facebook



De: Gregório Freitas <gregorio.freitas@staff.uma.pt>

Enviada: 7 de novembro de 2023 13:55

Para: Gabinete - Secretaria Regional de Saúde e Proteção Civil <gabinete.srs@madeira.gov.pt>

Cc: Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis <lilianagr@staff.uma.pt>

Assunto: Solicitação de Entrevista no Âmbito do Doutoramento

Boa tarde,

Exmo. Sr. Secretário Regional de Saúde e Proteção Civil

Dr. [REDACTED]

Faço votos para que se encontre bem.

Agradeço que, por favor, atenda ao email infra, enviado a 28-07-2023.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade e aguardo a sua resposta, convicto de que este assunto receberá o melhor acolhimento por parte de Vossa Excelência.

<https://outlook.office.com/mail/inbox/Id/AAQkAGRmNGJZDKyLTyZDYINDRkZl1hZjcyLTc4ODQ0MWY1NTM5MAAQAHBzb31jY1FqHQ83hlp6...> 1/3

Despeço-me com a mais elevada consideração e com os meus melhores cumprimentos,

Gregório Freitas

Telemóvel: 927844248

De: Gregório Freitas

Enviado: 28 de julho de 2023 11:15

Para: gabinete.srs@madeira.gov.pt <gabinete.srs@madeira.gov.pt>

Cc: Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis <lilianagr@staff.uma.pt>

Assunto: Solicitação de Entrevista no Âmbito do Doutoramento

Bom dia,

Exmo. Sr. Secretário Regional de Saúde e Proteção Civil

Dr. [REDACTED]

Faço votos para que se encontre bem.

Sou o Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas, Professor e Investigador da Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira, e atualmente encontro-me a frequentar o Curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica no Departamento de Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Neste âmbito, estou a desenvolver a Tese intitulada "Educação para a Proteção Civil na Região Autónoma da Madeira", sendo a Professora Doutora Liliana Rodrigues a minha supervisora científica.

Para a consecução da fase empírica desta tese, é fundamental a recolha de dados junto de informantes privilegiados, como é o caso de [REDACTED], assim como [REDACTED].

Neste sentido, se concorda com as entrevistas, por favor, pode informar se devo desencadear outros procedimentos, para além do envio deste email, para formalizar o pedido para vos entrevistar?

Fico disponível para qualquer esclarecimento que entenda necessário.

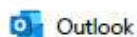
Agradeço a sua atenção e disponibilidade e aguardo a sua resposta, convicto de que este assunto será acolhido da melhor forma por Vossa Excelência.

Despeço-me com a mais elevada consideração e com os meus melhores cumprimentos,

Gregório Freitas

Telemóvel: 927844248

Anexo 5 – Autorização do Serviço Municipal de Proteção Civil



Reunião com o Serviço Municipal de Proteção Civil [REDACTED] | 04 de abril 09h30

De [REDACTED] <[REDACTED].pt>

Data seg, 01-04-2024 14:24

Para: Gregório Freitas <gregorio.freitas@staff.uma.pt>

Cc [REDACTED] <[REDACTED].pt>

7 anexos (55 KB)

image001.jpg; image002.png; image003.png; image004.png; image005.png; image006.png; image007.png;

Boa tarde,

Professor Gregório Freitas,

Informo do agendamento da reunião com o Eng.º [REDACTED] Diretor do Serviço Municipal de Proteção Civil [REDACTED] para o dia 04 de abril pelas 09h30.

A reunião será nas nossas instalações, localizadas na Estrada [REDACTED], 46 e 48.

Para orientação envio o link da localização via Google Maps:

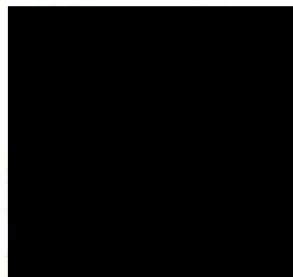
[REDACTED]

Informo que pode estacionar dentro das nossas instalações.

Com os melhores cumprimentos,

[REDACTED]

Técnica Superior



Câmara Municipal [REDACTED]
Serviço Municipal de Proteção Civil



SOMOS TODOS
PROTEÇÃO CIVIL



Anexo 6 – Declaração da orientadora da tese



DECLARAÇÃO

Eu, Lílíana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis, Professora Associada com Agregação da Universidade da Madeira, Presidente da Faculdade de Ciências Sociais e diretora de Curso do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica declaro que sou a orientadora científica do trabalho de investigação do doutorando Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas, com o tema “Educação para a proteção civil (EpPC) na Região Autónoma da Madeira (RAM)”, inserida na linha de investigação de Currículo do Centro de Investigação em Educação da UMA/ FCT.

O trabalho respeita as orientações da Comissão de Ética da UMA, a Declaração de Helsínquia, da União Europeia, da Organização Mundial de Saúde, do Regulamento Geral da Proteção de Dados, do Código de Conduta da Universidade da Madeira e restante legislação aplicável, no que se refere a estudos que envolvam seres humanos e dados pessoais. O período de recolha de dados desta investigação irá decorrer entre 01/11/2023 e deverá ser finalizado a 31/01/2024.

Trata-se de um estudo caso de natureza qualitativa, que procura compreender como é que a EpPC está a ser implementada na RAM. Temos como objetivo fundamental contribuir para mais e melhor EpPC, procurando o alinhamento com a política europeia para a Proteção Civil através da educação não exclusivamente escolar.

Como instrumentos de recolha e tratamento de dados serão utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada (gravada) e análise documental, que serão objeto de triangulação. Temos, ainda, como referência de trabalho o sistema japonês de Proteção Civil entidade que irei colocar em contacto, em novembro de 2023, com o investigador.

Naturalmente que a recolha de dados será solicitada a assinatura do consentimento informado, esclarecido e livre aos participantes da investigação. Assim, pela natureza e importância deste trabalho, em termos de desenvolvimento comunitário, e como futuro documento de aconselhamento político peço que seja dado todo o apoio possível ao doutorando Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas. A sua acutilância sobre os procedimentos metodológicos e técnicos de investigação, bem como a sua preocupação com a dimensão ética da pesquisa científica, fazem com que seja um dos mais brilhantes investigadores de formação avançada do CIE-UMA.

Funchal e Universidade da Madeira, 21 de agosto de 2023

Assinado por: Lílíana Maria Gonçalves Rodrigues
de Góis
Num. de identificação: 10084399
Data: 2023.08.21 23:10:54 +0100

