

PERCEÇÃO DO RISCO E ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO E SEGURANÇA

Estudo de caso num estabelecimento de ensino

PEDRO MIGUEL ALVES GIL DUARTE

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Riscos e Proteção Civil

Outubro de 2025

Versão Final

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Gestão, Engenharia e Aeronáutica

Provas para a obtenção do grau de Mestre em Riscos e Proteção Civil

PERCEÇÃO DO RISCO E ESTRATÉGIAS DE PROTEÇÃO E SEGURANÇA

Estudo de caso num estabelecimento de ensino

Autor: Pedro Miguel Alves Gil Duarte

Orientador: Professor Doutor Manuel João Ribeiro

Novembro de 2025

Agradecimentos

A realização desta dissertação apenas foi possível graças ao apoio, incentivo e contributo de várias pessoas e instituições, a quem deixo o meu mais profundo reconhecimento.

Em primeiro lugar, expresso a minha sincera gratidão ao **Professor Doutor Manuel João Ribeiro**, meu orientador, pela orientação científica, disponibilidade constante, rigor académico e pela confiança depositada ao longo de todo o percurso.

Agradeço igualmente a todos os **professores das unidades curriculares do Mestrado**, cujo saber, exigência e dedicação contribuíram de forma decisiva para o meu crescimento pessoal e académico.

Ao **ISEC Lisboa** manifesto o meu apreço enquanto instituição de ensino que proporcionou um ambiente estimulante de partilha e de aprendizagem contínua.

Um agradecimento muito especial ao **Colégio Moderno**, na pessoa da sua Diretora, a **Dra. Isabel Soares**, e da **Dra. Mafalda Soares**, pelo apoio, compreensão e por acreditarem no valor deste trabalho e na sua relevância educativa.

Aos **colegas da turma do XI Mestrado** e, em particular, ao meu “fantástico” grupo de trabalho, **Margarette, Andreia e Tiago**, deixo o meu reconhecimento pela entreeajuda, amizade e espírito de equipa que tornaram esta jornada mais leve e enriquecedora.

Por fim, um agradecimento profundo à minha **família**. Aos meus **pais**, cuja memória me acompanhou e inspirou durante todo este percurso, e, sobretudo, à minha **mulher** que, mais do que um apoio incondicional, foi o meu maior incentivo, a minha quase coorientadora e a força que tornou possível a concretização deste sonho.

A todos, o meu sincero **obrigado**.

Resumo

Este estudo analisa o impacto da lecionação do Referencial de Educação para o Risco, integrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, na perceção de risco e nas estratégias de proteção e segurança de alunos do 9.º ano de um colégio privado na região de Lisboa.

Recorreu-se a um delineamento quase-experimental, tendo por base duas turmas. Uma, constituindo o objeto da intervenção do referencial, e a outra, funcionando como controlo, sem a sua aplicação. A recolha decorreu em dois momentos (pré/pós), assente numa abordagem mista e suportada num questionário (escalas Likert), abordando quatro dimensões globais: Perceção de Risco, Confiança nas Instituições, Comunicação em Situação de Crise e Preparação Individual/Familiar. Promoveu-se, ainda, uma análise de conteúdo em relação às respostas abertas.

Os resultados indicam calibragem da perceção de risco na turma intervencionada, com aumento significativo na perceção de incêndios florestais, sem alarmismo em ameaças remotas. Observou-se melhoria de indicadores objetivos de preparação familiar na turma intervencionada, assim como um maior envolvimento em ações formativas. A avaliação da comunicação institucional manteve-se mediana e a confiança em algumas entidades foi inferior na turma intervencionada, sugerindo maior exigência crítica após a formação. A análise qualitativa destacou prioridades em riscos naturais (sismos, cheias, incêndios), a centralidade de transparência/simulacros para a confiança e a utilidade curricular da Educação para o Risco no crescimento enquanto cidadania informada e resiliente. Conclui-se que a integração curricular reforça a literacia e práticas de autoproteção e favorece um olhar crítico construtivo sobre as instituições. Limitações: amostra reduzida e pré-teste aplicado já em período letivo, podendo introduzir viés. Recomenda-se intensificar metodologias ativas (simulações), coprodução de mensagens de risco com os alunos e aproximação escola-instituições, alinhadas com o CSSF e o Quadro de Sendai.

Palavras-chave

Perceção de risco, Educação para o risco, Cultura de segurança, Resiliência escolar, Preparação familiar; Confiança institucional; Comunicação de crise.

Abstract

This study analyzes the impact of teaching the Risk Education Framework, integrated into the Citizenship and Development course, on the perception of risk and on the protection and safety strategies of 9th grade students at a private school in the Lisbon region. A quasi-experimental design was used, based on two classes, one constituting the object of the reference framework intervention, and the other' functioning as a control, without its application. Data collection took place at two points in time (pre/post), based on a mixed approach and supported by a questionnaire (Likert scales) addressing four global dimensions - Risk Perception, Trust in Institutions, Communication in Crisis Situations, and Individual/Family Preparedness. A content analysis of the open-ended responses was also conducted.

The results indicate a calibration of risk perception in the intervention class, with a significant increase in the perception of forest fires without alarmism about remote threats. An improvement in objective indicators of family preparedness was observed in the intervention class, as well as greater involvement in training activities. The assessment of institutional communication remained average, and trust in some entities was lower in the intervention class, suggesting greater critical demand after training. The qualitative analysis highlighted priorities in natural risks (earthquakes, floods, fires), the centrality of transparency/drills for trust, and the curricular usefulness of Risk Education in growing as informed and resilient citizens.

It is concluded that curricular integration reinforces literacy and self-protection practices and favors a constructive critical view of institutions. Limitations: small sample size and pre-test applied during the school year, which may introduce bias. It is recommended to intensify active methodologies (simulations), co-production of risk messages with students, and school-institution rapprochement, in line with the CSSF and the Sendai Framework.

Keywords

Risk perception, Risk education, Safety culture, School resilience, Family preparedness; Institutional trust; Crisis communication.

Índice

Agradecimentos	v
Resumo	vii
<i>Abstract</i>	ix
Índice de Figuras	xiii
Índice de Tabelas	xv
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Questão de partida.....	5
2.2. Enquadramento Concetual	5
2.2.1. Conceito Risco e Perceção de Risco	9
2.2.1.1 Evolução do Conceito de Risco	9
2.2.1.2. Conceito de Risco e seus Determinantes	11
2.2.1.3. O conceito de perceção e as suas dimensões	13
2.2.1.4. Perceção de Risco e suas Dimensões.....	13
2.2.2. Literacia em Risco e Comportamentos de Autoproteção	17
2.2.3. Educação para o risco em contexto escolar	17
2.2.3.1. Segurança escolar e planos de emergência	19
2.2.3.2. Segurança escolar e cultura de proteção civil	20
2.2.3.3. Integração curricular da educação para o risco	22
2.2.3.4. Formação de professores e capacitação institucional.....	23
2.2.3.5. Participação dos alunos e apropriação da cultura de segurança	24
3. METODOLOGIA	25
3.1. Caracterização do estudo efetuado	27
3.2. Caraterização Sociodemográfica.....	27
3.3. Reflexões Éticas e RGPD e Regulamento Interno	29
4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO	33
4.1. Análise dos Resultados	33
4.1.1. Resultados e Análise Estatística	33
4.1.1.1. Perceção de Risco	35
4.1.1.2. Confiança nas Instituições.....	37

4.1.1.3. Comunicação em Situação de Crise	39
4.1.1.4. Preparação Individual e Familiar	41
4.1.2. Resultados e análise qualitativa	43
4.1.2.1. Núcleo (i) “Quais são, na sua opinião, os três maiores riscos, por ordem de importância, que a sua comunidade enfrenta atualmente?”	44
4.1.2.2. Núcleo (ii) - “O que pode ser feito para melhorar a confiança dos cidadãos nas instituições responsáveis pela gestão de crises?”	52
4.1.2.3. Núcleo (iii) - “O que acha que poderia fazer para melhorar a sua preparação para lidar com situações de RISCO ou EMERGÊNCIA?”	58
4.1.2.4. Núcleo (iv) - “Avalie, comente e Sugira sobre a utilização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a Educação para o Risco e se esta contribuiu de alguma forma para o seu crescimento enquanto cidadão informado.”	63
4.2. Discussão dos Resultados	65
5. CONCLUSÕES POR DIMENSÃO	69
5.1 Perceção de Risco:.....	69
5.2 Confiança nas Instituições:	69
5.3 Comunicação em Situação de Crise:	70
5.4 Preparação Individual e Familiar:.....	71
6. RECOMENDAÇÕES FINAIS	73
6.1. Recomendações Pedagógicas para a prática educativa.....	73
6.1.1. Integrar atividades práticas e participativas:	73
6.1.2. Envolver as instituições e especialistas nas aulas:.....	73
6.1.3. Equilibrar pensamento crítico com visão construtiva:	74
6.1.4. Adaptar os conteúdos ao contexto local:.....	74
6.1.5. Reforçar o planeamento da emergência familiar e a continuidade de hábitos de preparação:.....	75
6.1.6. Desenvolver competências de comunicação e literacia mediática:	75
6.1.7. Avaliação e acompanhamento contínuos:	76
6.2. Recomendações para estudos futuros	77
Referências Bibliográficas	79
ANEXOS	89
APÊNDICES.....	127

Índice de Figuras

Figura 1: Ciclo da Investigação-Ação. Fonte: própria	26
Figura 2 - Distribuição da percepção média de risco (exposição avaliada de 1="nenhum" a 5="elevado") para diferentes tipos de ameaças, comparando a Turma B (barras azuis) com a Turma E (barras verdes) no pós-teste.	35
Figura 3 - Médias de percepção de risco (1-5) por tipo de ameaça no pós-teste, por turma B vs E	37
Figura 4 - Indicadores de preparação individual e familiar das turmas no pós-teste - percentagem de alunos que se considera pessoalmente preparado, que possui Plano de Emergência Familiar e que participou em ações formativas de Proteção Civil (comparação Turma B	41
Figura 5 - Distribuição de Menções por Categoria	46
Figura 6 - 15 maiores sub-Categorias	46
Figura 7 - Distribuição de Menções por Categoria	47
Figura 8 - 15 maiores sub-Categorias	48
Figura 9 - Distribuição de Menções por Categoria	49
Figura 10 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	50
Figura 11 - Distribuição de Menções por Categoria	51
Figura 12 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	51
Figura 13 - Distribuição de Menções por Categoria	53
Figura 14 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	53
Figura 15 - Distribuição de Menções por Categoria	54
Figura 16 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	54
Figura 17 - Distribuição de Menções por Categoria	55
Figura 18 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	56
Figura 19 - Distribuição de Menções por Categoria	56
Figura 20 -Distribuição de Menções por sub-Categoria	57
Figura 21 - Distribuição de Menções por Categoria	58
Figura 22 - Distribuição de Menções por sub-Categoria	59
Figura 23 - Distribuição de Menções por sub-Categoria	59
Figura 24 - Distribuição de Menções por Categoria	60

Figura 25 - Distribuição de Menções por sub-Categoria	61
Figura 26 - Distribuição de Menções por Categoria	61
Figura 27 - Distribuição de Menções por sub-Categoria	62
Figura 28 - Distribuição de Menções por Categoria	64

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Médias de percepção de risco (1-5) por tipo de ameaça no pós-teste, por turma B vs E	37
Tabela 2 - Médias de confiança (1-5) dos alunos em diversas instituições, por turma (pós-teste)	39
Tabela 3 - Frequência de alunos com Plano de Emergência Familiar antes (pré) e depois (pós) da disciplina	42
Tabela 4 - Tabela de Categorias e Subcategorias dos Riscos	44
Tabela 5 - nº de Menções por Categoria	46
Tabela 6 - nº de Menções por Subcategoria	47
Tabela 7 - nº de Menções por Categoria	48
Tabela 8 - nº de Menções por Subcategoria	48
Tabela 9 - nº de Menções por Categoria	49
Tabela 10 - nº de Menções por Subcategoria	50
Tabela 11 - nº de Menções por Categoria.....	51
Tabela 12 - nº de Menções por Subcategoria	52
Tabela 13 - Tabela de Categorias e Subcategorias	53
Tabela 14 - Tabela de Categorias e Subcategorias	58

Siglas e Abreviaturas

ANPC	Autoridade Nacional de Proteção Civil (designação anterior)
ANEPC	Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil
CSSF	Comprehensive School Safety Framework / Estrutura de Segurança Escolar Abrangente
GADRRRES	Global Alliance for Disaster Risk Reduction and Resilience in the Education Sector
ME	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Ciência (designação histórica)
MECI	Ministério da Educação, Ciência e Inovação
DGE	Direção-Geral da Educação
DGEstE	Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares
SCIE	Segurança Contra Incêndios em Edifícios
SNBPC	Serviço Nacional de Bombeiros e Proteção Civil
SMPC	Serviço Municipal de Proteção Civil
INEM	Instituto Nacional de Emergência Médica
PSP	Polícia de Segurança Pública
GNR	Guarda Nacional Republicana
SNS	Serviço Nacional de Saúde
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations Children’s Fund
UNDRR	United Nations Office for Disaster Risk Reduction

UN/ISDR	United Nations International Strategy for Disaster Reduction (designação anterior)
RRD	Redução do Risco de Desastres
EPI	Equipamentos de Proteção Individual

1. INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo é caracterizado por uma crescente exposição a riscos de natureza diversa - naturais, tecnológicos e sociais - exigindo, por parte das comunidades, uma capacidade acrescida de adaptação, resposta e resiliência. Neste cenário, a educação para o risco emerge como um instrumento fundamental na construção de uma cidadania informada, responsável e capaz de adotar comportamentos de autodefesa assim como de autoproteção e de colaboração com os sistemas de emergência (Cardona et al., 2012; Selby & Kagawa, 2012)

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem estruturada, assume um papel central na formação de atitudes e de aquisição de competências no domínio da proteção civil. Neste sentido, a integração da educação para o risco no ensino básico constitui uma oportunidade estratégica para promover comportamentos seguros e reforçar a perceção dos alunos sobre os perigos a que podem estar expostos no seu quotidiano. As crianças com a faixa etária correspondente ao 9.º ano de escolaridade revelam-se particularmente relevantes para este trabalho educativo, uma vez que os alunos se encontram num estágio de desenvolvimento cognitivo que favorece a compreensão de conceitos complexos, como o de risco, prevenção e a resposta a emergências (Piaget, 1971; Vygotsky, 1978)

A presente dissertação visa então analisar a perceção do risco e as estratégias de proteção e segurança conhecidas ou adotadas pelos alunos do 9.º ano de um estabelecimento de ensino básico em Portugal, com a finalidade de sugerir estratégias educativas, partindo da hipótese de que a perceção de risco está diretamente relacionada com o nível de literacia em proteção civil e com a eficácia das estratégias educativas desenvolvidas na escola em questão. A questão de partida é *“Qual é o impacto da lecionação da disciplina de Educação para o Risco na perceção dos alunos sobre segurança e proteção civil?”*. Nesse sentido, o estudo procura compreender de que forma os alunos reconhecem os riscos naturais e antrópicos que os rodeiam, que comportamentos adotam em situações simuladas de emergência e qual o grau de articulação entre os conteúdos curriculares e os planos de segurança escolares.

Perante esta realidade, ao lidar diariamente, como docente numa instituição privada na região de Lisboa, com crianças com idades compreendidas entre os 14 e 15 anos, observando a sua “inocência e potencialidade em relação a estas temáticas” surgiu a ideia de as desenvolver na disciplina de cidadania e avaliar os frutos que daí advieram.

Esta dissertação propôs-se analisar a perceção de risco dos alunos do 3.º ciclo de um colégio privado em Lisboa, com base num estudo de caso de intervenção e comparação entre duas turmas. A primeira turma teve acesso ao referencial de Educação para o Risco, integrado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, durante o ano letivo de 2024/2025, enquanto a segunda não teve acesso a esta formação. A investigação procura determinar até que ponto a inclusão deste referencial contribui para uma mudança na perceção de risco e para o comportamento preventivo dos estudantes.

Iniciando assim com a questão de partida, atrás referida, e através da aplicação de metodologias de investigação-ação e de análise de conteúdos, espera-se não só identificar alterações na perceção dos alunos, mas também avaliar o impacto da formação em contextos escolares. Para além disso, o estudo busca compreender de que forma a educação para o risco pode ser um catalisador para a adoção de práticas preventivas e a construção de competências sociais de resiliência. Este estudo reveste-se de especial importância no cenário atual, em que a ocorrência de desastres naturais, crises de saúde pública, entre outros riscos, requerem comunidades mais preparadas e resilientes. Os resultados obtidos poderão fundamentar recomendações para a implementação contínua de programas educativos direcionados à segurança no currículo escolar, promovendo uma transformação cultural com impacto a longo prazo e contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e responsáveis.

A Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto, 2021) defende uma abordagem estruturada e sistemática à educação para o risco, orientada para o reforço da resiliência das comunidades, com especial destaque para o papel das escolas na formação para a segurança. Estudos nacionais e internacionais demonstram que a integração da temática dos riscos nos currículos escolares contribui significativamente para o aumento da perceção do risco e para a adoção de comportamentos de autoproteção (Martins et al., 2018; Shaw & Oikawa, 2014; J. R. M. Soares, 2023).

A dissertação encontra-se assim estruturada em cinco capítulos. Inicia-se com a introdução, segue-se um segundo capítulo onde se desenvolve um enquadramento conceptual, baseado numa revisão narrativa da literatura centrada nos conceitos de risco, percepção do risco, educação para o risco e segurança em contexto escolar. O terceiro capítulo descreve a metodologia adotada, com destaque para os instrumentos de recolha e análise de dados. No quarto capítulo apresentam-se os resultados empíricos e respetiva discussão dos mesmos. Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as principais conclusões, as limitações do estudo e as propostas de intervenção educativa tal como de intervenção institucional.

Este trabalho visa, assim, contribuir para uma reflexão crítica e fundamentada sobre a importância da educação para o risco em contexto escolar, em articulação com as orientações da proteção civil e as exigências da formação integral dos cidadãos que se caracteriza por ser um processo educativo holístico, que visa o desenvolvimento pleno do indivíduo nas dimensões cognitiva, ética, social, emocional, física e cultural, procurando articular conhecimentos, valores e competências, promovendo o pensamento crítico, a responsabilidade e a participação democrática. A sua finalidade é preparar cidadãos conscientes, autónomos e solidários, capazes de contribuir para uma sociedade justa e sustentável.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Questão de partida

A questão de partida - “Qual é o impacto da lecionação da disciplina de Educação para o Risco na percepção dos alunos sobre segurança e proteção civil?” - emerge da necessidade de compreender em que medida a educação formal, enquanto espaço estruturado de transmissão e construção de saberes, contribui para o desenvolvimento de competências de cidadania ativa e resiliente. A Educação para o Risco, inscrita no quadro da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, assume-se como um instrumento pedagógico essencial para fomentar nos alunos uma maior consciência sobre os riscos e para estimular práticas de autoproteção e responsabilidade coletiva. Assim, a formulação desta questão orientadora sustenta-se na premissa de que a percepção do risco não é apenas um processo cognitivo individual, mas resulta também de processos educativos, sociais e culturais, cuja análise se revela fundamental para avaliar a eficácia das políticas públicas e das estratégias de proteção civil implementadas em contexto escolar.

2.2. Enquadramento Conceptual

A percepção de risco e a capacidade de resposta a situações de emergência têm sido amplamente reconhecidas como elementos fundamentais para a promoção de uma cultura de segurança e resiliência na sociedade contemporânea (Claudino, 2018; GADRRRES, 2023). No contexto educativo, estas competências assumem particular relevância, dado o impacto direto que podem ter na mitigação de riscos e na preparação de futuras gerações para enfrentar desafios complexos. A integração de programas como o *Referencial de Educação para o Risco*, desenvolvido pela Autoridade Nacional de Proteção Civil (ANPC) em colaboração com o Ministério da Educação (ME), oferece uma abordagem estruturada para sensibilizar as crianças e os jovens a promover comportamentos seguros (ANPC et al., 2015).

Esta investigação integra-se num contexto global e nacional em que a percepção de risco e a gestão de desastres têm vindo a ser amplamente discutidas. Estudos recentes, como os de Köster, Cunha, Costa e Alves (2023), destacam a relação entre a percepção de risco

e a adoção de comportamentos de proteção em contextos de crise, como a pandemia de COVID-19, evidenciando o papel mediador de fatores emocionais e cognitivos. De forma complementar, Marchezini, Muñoz e Trajber (2018) exploraram de que forma as vulnerabilidades estruturais e organizacionais das escolas brasileiras frente a desastres tanto naturais como de intervenção humana, podem ser mitigadas através de uma educação mais direcionada para a resiliência e a integração comunitária. Outros autores como Claudino (2018), reforçam a importância de currículos escolares incluírem o desenvolvimento de competências para a compreensão e mitigação de riscos, apontando para o impacto positivo destas abordagens na construção de uma cultura escolar mais segura e consciente. Assim, a literatura existente oferece uma base robusta para a compreensão da relevância de intervenções educativas focadas na percepção de risco e na preparação das comunidades escolares para situações adversas.

A percepção de risco em ambientes educativos e a promoção de uma cultura de segurança são temáticas amplamente exploradas na literatura científica.

Claudino (2018) salienta que o currículo escolar tem um papel central na formação de alunos mais conscientes dos riscos, evidenciando que a integração de estratégias educativas para a redução de riscos pode transformar comportamentos e atitudes. Este autor defende o uso de experiências práticas e simulacros para criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e eficaz para a gestão de desastres.

No contexto internacional, a "Estrutura de Segurança Escolar Abrangente" (GADRRRES, 2023) fornece orientações detalhadas para escolas, propondo a combinação de medidas estruturais e não estruturais que assegurem a proteção física e psicológica dos alunos. Este documento destaca a importância de vincular a educação para o risco a políticas nacionais, sublinhando que esta articulação é essencial para a resiliência comunitária.

Estudos de caso, como o de Marchezini, Muñoz e Trajber (2018), exploram as vulnerabilidades escolares na realidade do Brasil e mostram que as instituições que integram a educação para o risco nos seus currículos possuem maior capacidade de resposta e adaptação face a desastres naturais. Por outro lado, Köster et al. (2023) analisam os fatores emocionais que influenciam a percepção de risco, sublinhando que o medo desempenha um papel mediador relevante na adoção de comportamentos protetivos.

Em Portugal, o *Referencial de Educação para o Risco* (ANPC et al., 2015) representa uma ferramenta essencial para sensibilizar alunos e comunidades escolares. Este documento propõe uma abordagem pedagógica que enfatiza a prevenção e a preparação, destacando práticas como a realização de simulacros e a formação de professores.

Adicionalmente, Nunes e Martins (2018), analisam os desafios da educação em situações de risco no contexto português. Os autores destacam a importância de integrar a gestão de riscos nos currículos escolares, utilizando o exemplo dos incêndios florestais em Portugal para ilustrar como a sensibilização e formação das comunidades escolares podem reduzir significativamente as vulnerabilidades. Este estudo é particularmente relevante para a presente investigação, pois oferece uma base empírica que demonstra como a educação para o risco pode ser implementada de forma eficaz em escolas portuguesas.

Adicionalmente, estudos internacionais reforçam a pertinência da educação para o risco em contextos escolares. O capítulo "Estratégias Inspiradoras de Educação em Redução de Riscos e Desastres" (Matsuo, 2024) apresenta uma série de abordagens educacionais que buscam integrar as realidades históricas e sociais das comunidades na promoção de uma cultura de prevenção, destacando experiências internacionais como as do Programa de Resiliência Escolar do Caribe. Este documento enfatiza a necessidade de vincular as políticas públicas e as práticas escolares para criar um alinhamento entre educação e resiliência comunitária.

Outro documento relevante é o "UNESCO Comprehensive School Safety Framework" (GADRRRES, 2023), que fornece princípios e orientações para implementar a segurança escolar em contextos globais. A UNESCO enfatiza a importância da formação de professores e da participação comunitária para fortalecer a resiliência em cenários escolares. Tais estudos oferecem *insights* valiosos para aplicações em Portugal, criando paralelos entre boas práticas globais e desafios locais.

Foram realizados diversos estudos internacionais que exploram a educação para o risco em contextos escolares, especialmente em países propensos a desastres naturais, como Japão, Austrália, Nova Zelândia, Chile e nações do norte da Europa.

O Japão, devido à sua localização geográfica, enfrenta frequentes desastres naturais, como terremotos e tsunamis. Conseqüentemente, o país implementou programas educacionais robustos focados na preparação para desastres. Por exemplo, a educação para desastres é integrada desde o ensino fundamental, com treinamentos regulares de evacuação e aulas específicas sobre como reagir durante emergências. Além disso, as escolas japonesas frequentemente servem como centros comunitários de evacuação, reforçando a importância da preparação escolar para desastres. (Mainichi Daily News, 2021; Ministry of Foreign Affairs of Japan, 2020)

Na Austrália e Nova Zelândia, países suscetíveis a incêndios florestais, terremotos e inundações, a educação para o risco é parte integrante do currículo escolar. Programas educacionais são desenvolvidos para aumentar a conscientização dos alunos sobre os riscos naturais e para ensiná-los a responder adequadamente em situações de emergência. Estudos indicam que essas iniciativas melhoram significativamente a prontidão e a resiliência das comunidades escolares (Johnson et al., 2014b, 2014a; Macaulay, 2007; Ronan, 2015).

O Chile, localizado na região do Círculo de Fogo do Pacífico, é altamente vulnerável a terremotos e tsunamis. O país implementou programas educacionais que incluem simulacros regulares e a incorporação de conteúdos sobre desastres naturais nos currículos escolares. Essas medidas têm demonstrado eficácia na preparação de estudantes e comunidades para responder a emergências, reduzindo potencialmente os impactos de desastres (Castillo, 2006; Ministerio de Educación de Chile, sem data, 2023; Valladares Riveroll, 2022).

Nos países nórdicos, como Noruega, Suécia e Finlândia, a educação para o risco abrange uma variedade de ameaças, incluindo desastres naturais e riscos tecnológicos. As escolas nesses países adotam abordagens holísticas, promovendo a resiliência através de currículos que enfatizam a segurança, a preparação para emergências e a educação ambiental. A integração dessas temáticas no ambiente escolar contribui para a formação de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar diversos tipos de riscos.

Esses exemplos internacionais destacam a importância de incorporar a educação para o risco nos currículos escolares, promovendo uma cultura de segurança e resiliência desde a infância. A adaptação de tais práticas ao contexto português pode oferecer *insights*

valiosos para o desenvolvimento de programas educacionais eficazes na preparação de comunidades escolares para enfrentar desastres e emergências. Tais perspectivas oferecem uma base mais ampla e fortalecem a relevância deste trabalho, destacando que a educação para o risco é uma ferramenta vital na promoção de segurança escolar e resiliência comunitária. (GADRRRES, 2023; Masocha et al., 2025; Selby & Kagawa, 2012)

2.2.1. Conceito de Risco e Percepção de Risco

O conceito de risco evoluiu significativamente nas últimas décadas, deixando de ser entendido apenas como a possibilidade de ocorrência de eventos adversos, para integrar dimensões sociais, psicológicas e culturais. Segundo Cardona (Cardona et al., 2012), o risco resulta da combinação entre a ameaça (*hazard*) e a vulnerabilidade, sendo este último fator profundamente condicionado por aspectos económicos, institucionais, culturais e de percepção.

A percepção do risco refere-se à forma como os indivíduos e comunidades interpretam e avaliam os perigos a que estão expostos. Esta percepção é fortemente influenciada por fatores como a experiência prévia, o conhecimento técnico, o contexto social e os meios de comunicação (Slovic, 1987b, 1987a, 2016). Em contexto escolar, a percepção do risco pode influenciar diretamente a adoção de comportamentos de autoproteção, justificando a importância de estratégias educativas focadas na literacia em proteção civil.

A investigação empírica demonstra que níveis mais elevados de literacia em risco estão associados a uma maior percepção de ameaça e a uma melhor preparação para situações de emergência (Selby & Kagawa, 2012; Shaw et al., 2016; Shaw & Oikawa, 2014). Assim, trabalhar a percepção do risco desde os primeiros níveis de escolaridade constitui uma prioridade estratégica em qualquer política nacional de segurança e resiliência.

2.2.1.1 Evolução do Conceito de Risco

Historicamente, o risco foi associado a forças naturais (como terremotos, inundações ou erupções vulcânicas), sendo considerado um elemento externo e imprevisível. No entanto, com o avanço da industrialização e da urbanização, a origem dos riscos tornou-se também tecnológica e antropogénica (Beck, 1992). O sociólogo Ulrich Beck introduziu

o conceito de sociedade de risco, destacando que, nas sociedades modernas, os riscos já não são apenas naturais, mas também produtos do próprio desenvolvimento humano, como os acidentes industriais, a contaminação ambiental ou as alterações climáticas.

Esta abordagem crítica contribuiu para uma compreensão mais ampla do risco, em que os fatores sociais, económicos e políticos desempenham um papel central na produção e distribuição desigual dos riscos. Em particular, os grupos mais vulneráveis - como crianças, idosos, comunidades empobrecidas ou populações com menor literacia - são frequentemente os mais expostos e os menos preparados para enfrentar os impactos (Blaikie et al., 2003; Cutter, 1996).

O conceito de risco tem vindo a ser amplamente debatido no domínio das ciências sociais, da geografia, da psicologia e da engenharia, entre outras áreas. Numa aceção contemporânea, o risco é definido como a probabilidade de ocorrência de um evento perigoso (ameaça), conjugada com a vulnerabilidade da população exposta e com a capacidade de resposta dessa população (Blaikie et al., 2005; Cardona et al., 2012). O risco não é, assim, meramente uma realidade objetiva, mas sim uma construção social que resulta da interação entre o ambiente físico e os sistemas humanos.

No quadro da Redução do Risco de Catástrofes (RRC), a Organização das Nações Unidas (UNISDR/UNDRR, 2015) reconhece que a mitigação dos riscos passa não apenas pelo controlo das ameaças, mas também pela redução da vulnerabilidade e pela capacitação das comunidades. Neste contexto, a educação e a informação desempenham um papel central na construção de comunidades resilientes.

a) Vulnerabilidade e capacidade de resposta

A vulnerabilidade refere-se ao grau em que um sistema ou população pode ser afetado negativamente por uma ameaça. Inclui dimensões físicas, sociais, económicas e institucionais, como a qualidade das infraestruturas, o acesso à informação, a capacidade de mobilização de recursos, a coesão comunitária e a eficácia das políticas públicas (Birkmann, 2013; Cardona et al., 2012).

A capacidade de resposta, por sua vez, diz respeito aos meios que os indivíduos, grupos ou instituições têm à sua disposição para resistir, adaptar-se ou recuperar dos efeitos

de uma adversidade. A relação entre vulnerabilidade e capacidade de resposta é essencial na análise do risco: quanto maior a vulnerabilidade e menor a capacidade de resposta, maior o risco efetivo.

Em contexto escolar, por exemplo, a vulnerabilidade pode traduzir-se na ausência de planos de segurança atualizados, na falta de formação de professores e alunos em procedimentos de emergência ou na precariedade das condições físicas dos edifícios escolares. Já a capacidade de resposta dependerá da existência de uma cultura institucional de prevenção, da realização de simulacros e do envolvimento ativo da comunidade educativa.

b) Risco como construção social

Complementarmente à abordagem técnico-científica, diversas correntes teóricas defendem que o risco é também uma construção social. Isto significa que os perigos não são percebidos ou valorizados da mesma forma por todos os grupos ou sociedades, sendo interpretados segundo os seus quadros culturais, simbólicos e históricos (Douglas & Wildavsky, 2020). Assim, o que é considerado inaceitável num determinado contexto pode ser visto como tolerável noutra, dependendo das normas sociais, das experiências passadas e da confiança nas instituições.

Esta perspetiva tem importantes implicações para a educação e comunicação do risco, ao evidenciar a necessidade de adaptar as mensagens e estratégias educativas à realidade concreta das populações-alvo, tendo em conta as suas representações, valores e experiências. Em contexto escolar, isto significa que os programas de educação para o risco devem ser culturalmente adequados, participativos e sustentados num conhecimento profundo da comunidade educativa onde se inserem.

2.2.1.2. *Conceito de Risco e seus Determinantes*

A compreensão contemporânea do risco vai além da sua definição clássica como produto entre a probabilidade de ocorrência de um evento adverso e a gravidade das suas consequências (Kaplan & Garrick, 1981). O risco é atualmente encarado como um fenómeno multidimensional, resultante da interação entre três componentes fundamentais: ameaça (*hazard*), exposição e vulnerabilidade (Blaikie et al., 2003; Cardona et al., 2012).

A ameaça refere-se ao agente ou fenómeno com potencial para causar dano, seja ele natural (sismo, inundação), tecnológico (acidente industrial) ou social (violência escolar). A exposição diz respeito à presença de pessoas, bens ou sistemas vulneráveis em locais suscetíveis de serem afetados. Já a vulnerabilidade corresponde ao grau de suscetibilidade dos elementos expostos, determinada por fatores físicos, sociais, económicos, culturais e institucionais (Birkmann, 2013; Cutter, 1996).

A sociologia contemporânea do risco, em especial na obra de Ulrich Beck (1992), introduz o conceito de sociedade de risco, referindo que os riscos modernos são frequentemente produtos do próprio progresso tecnológico e científico. Neste contexto, os riscos são distribuídos de forma desigual, afetando mais intensamente as populações socialmente desfavorecidas.

Adicionalmente, e como atrás se salientou, diversas abordagens defendem que o risco é uma construção social (Douglas & Wildavsky, 2020). Isto significa que diferentes culturas e grupos interpretam os perigos de forma distinta, consoante as suas experiências, valores e quadros de referência. Esta perspetiva é particularmente relevante em contexto educativo, onde as práticas de ensino devem ter em conta os significados culturais e subjetivos atribuídos ao risco.

A compreensão contemporânea do risco vai muito além da sua definição clássica como produto entre a probabilidade de ocorrência de um evento adverso e a gravidade das suas consequências, útil, mas insuficiente para captar a complexidade dos contextos reais (Cardona et al., 2012; UNISDR/UNDRR, 2015). A literatura recente sublinha que o risco não deve ser analisado exclusivamente numa perspetiva probabilística ou estatística; trata-se, antes, de um fenómeno complexo, multidimensional e socialmente construído, moldado por fatores biofísicos e socioculturais e pelas capacidades institucionais e comunitárias (Cardona et al., 2012; (UNISDR/UNDRR, 2015)).

Operacionalmente, e sintetizando, a análise de risco envolve três componentes interdependentes: (i) ameaça/perigo (*hazard*), isto é, o agente ou processo com potencial de causar dano; (ii) exposição, entendida como a presença de pessoas, infraestruturas, bens e sistemas suscetíveis de perdas; e (iii) vulnerabilidade, isto é, a suscetibilidade desses elementos a serem negativamente afetados - condicionada por fatores físicos, económicos, sociais e institucionais (Blaikie et al., 2003; Cutter, 1996).

2.2.1.3. O conceito de percepção e as suas dimensões

A percepção é um processo psicológico complexo que permite aos indivíduos interpretar os estímulos provenientes do ambiente. A percepção não resulta apenas da receção de informação sensorial, mas implica também processos cognitivos como a atenção, a memória, o julgamento e a antecipação (Gazzaley & Nobre, 2011; Gilbert & Li, 2013; Goldstein, 2010; Gregory, 1970, 1997).

Este processo está fortemente condicionado por fatores internos (emoções, experiências anteriores, nível de conhecimento) e externos (cultura, contexto social, linguagem). A percepção constrói significados e orienta o comportamento. Por conseguinte, é um conceito central na análise da segurança e da proteção civil, pois influencia diretamente a forma como os riscos são reconhecidos e enfrentados.

Importa também referir que a percepção é um fenómeno dinâmico, sujeito a mudança mediante novas experiências, aprendizagem formal ou informal e exposição a diferentes contextos. No domínio da gestão do risco, a percepção constitui, assim, uma variável crítica, tanto na prevenção como na resposta e recuperação.

2.2.1.4. Percepção de Risco e suas Dimensões

a) Percepção de Risco Fatores Individuais, Sociais e Culturais

A percepção do risco é a forma como os indivíduos ou grupos interpretam e avaliam os perigos a que estão expostos. Trata-se de uma percepção subjetiva, que pode diferir significativamente da avaliação técnica ou estatística do risco. Paul Slovic (Kasperson et al., 1988; Slovic, 1987a, 1987b, 2016) demonstrou que esta percepção é fortemente influenciada por fatores emocionais (como o medo), pela familiaridade com o risco, pelo grau de controlo percebido e pela voluntariedade da exposição.

Segundo a heurística do afeto, os indivíduos tendem a atribuir maior risco a situações que evocam emoções negativas, independentemente da sua probabilidade objetiva. Assim, perigos invisíveis, como contaminação química, são muitas vezes mais temidos do que riscos mais prováveis, mas visíveis e quotidianos, como acidentes de viação (Douglas & Wildavsky, 2020; Slovic, 1987b, 1987a).

Do ponto de vista sociológico, a teoria cultural do risco, proposta por Douglas e Wildavsky (2020), argumenta que os riscos são interpretados de forma diferente

consoante os valores culturais e os sistemas de crença. As percepções sociais do risco estão também associadas à confiança nas instituições e à forma como os media e a autoridade educativa comunicam a informação de risco.

Em meio escolar, a percepção do risco nos alunos é moldada por fatores como a idade, o género, o meio socioeconómico, a experiência prévia e os discursos transmitidos pelos professores e encarregados de educação. O grau de literacia em risco é determinante para uma percepção ajustada e para a adoção de comportamentos de autoproteção (Birkmann, 2013; Mota, 2019; L. Soares et al., 2017).

A percepção do risco refere-se ao modo como os indivíduos interpretam a possibilidade de ocorrência de um perigo, bem como as consequências associadas a esse evento (Slovic, 1987b, 1987a, 2016). Esta percepção é subjetiva e pode divergir substancialmente da avaliação técnica ou estatística do risco. Entre os fatores que influenciam a percepção destacam-se a experiência passada, o grau de conhecimento, a cultura de pertença, a confiança nas instituições, o tipo de ameaça (natural, tecnológica ou social) e o contexto mediático (Breakwell, 2014).

No caso dos jovens em idade escolar, a percepção do risco encontra-se ainda em formação, sendo fortemente moldada pelas práticas pedagógicas, pela linguagem dos meios de comunicação e pela própria dinâmica familiar. Vários estudos apontam para o facto de que os jovens tendem a subestimar os riscos quotidianos, sobretudo quando não possuem experiências prévias de emergência (Selby & Kagawa, 2012; Shaw et al., 2016; Shaw & Oikawa, 2014). Daí a importância da escola enquanto espaço privilegiado de construção de significados em torno do risco e da segurança.

A percepção do risco é, por conseguinte, uma variável crítica para a eficácia das estratégias de proteção civil: só quando os riscos são reconhecidos como relevantes e prováveis é que se verifica maior adesão às medidas de autoproteção (Paton, 2003; Tavares et al., 2011).

Fatores como a familiaridade com o risco, a voluntariedade da exposição, a confiança nas autoridades e o controlo percebido são determinantes na construção da percepção do risco.

Em contexto escolar, conforme referido, a percepção dos riscos pode variar significativamente em função da idade, do género, das experiências familiares e da presença (ou ausência) de práticas educativas regulares sobre segurança. Os jovens tendem a subestimar os riscos quotidianos, sobretudo quando não experienciaram episódios anteriores de emergência ou quando os riscos são apresentados de forma abstrata (Selby & Kagawa, 2012; Shaw et al., 2016; Shaw & Oikawa, 2014).

Esta lacuna entre o risco percebido e o risco real pode comprometer a adoção de comportamentos de autoproteção. A investigação aponta, portanto, para a necessidade de promover uma literacia em risco desde os primeiros anos de escolaridade, de forma a alinhar a percepção individual com o conhecimento científico e as práticas de proteção eficazes (Paton, 2003; Tavares et al., 2011).

b) Influências individuais e coletivas

A percepção do risco é um processo complexo de natureza cognitiva, afetiva e social, que envolve a interpretação subjetiva das ameaças e a avaliação das suas potenciais consequências. Enquanto os especialistas tendem a analisar o risco com base em dados estatísticos e probabilísticos, os indivíduos comuns constroem a sua percepção do risco com base em fatores emocionais, culturais, experiências prévias, valores sociais e níveis de literacia (Breakwell, 2014; Slovic, 1987b, 1987a, 2016).

Este desfasamento entre a percepção leiga e a percepção técnica constitui um dos grandes desafios na gestão do risco, dado que as atitudes e comportamentos de proteção não se baseiam exclusivamente em informação objetiva, mas sim na forma como o risco é sentido e interpretado por cada indivíduo ou grupo social (UNISDR/UNDRR, 2015).

c) Fatores psicológicos e emocionais

A investigação em psicologia do risco tem demonstrado que os indivíduos não avaliam os perigos apenas com base na sua probabilidade estatística, mas segundo critérios afetivos e intuitivos. Este modelo, conhecido como heurística do afeto, foi desenvolvido por Paul Slovic (Slovic, 1987b, 1987a, 2016), que demonstrou que riscos associados a emoções negativas (como o medo ou a indignação) tendem a ser sobrestimados, ao passo que riscos associados a sentimentos de controlo ou familiaridade tendem a ser subestimados.

Por exemplo, perigos que envolvem exposição involuntária, como sismos ou acidentes nucleares, geram geralmente níveis de percepção mais elevados do que riscos voluntariamente assumidos, como fumar ou conduzir em excesso de velocidade (Slovic, 1987b, 1987a, 2016). A proximidade temporal e espacial do risco também influencia significativamente a percepção: quanto mais distante no tempo ou no espaço estiver a ameaça, menor é a sua percepção como um perigo relevante.

Nos jovens em idade escolar, a dimensão emocional assume especial relevo. Estudos demonstram que a percepção do risco nesta faixa etária é frequentemente influenciada por fatores como o grau de dramatização com que os riscos são apresentados, a existência de experiências anteriores traumáticas ou a influência dos pares (Breakwell, 2014; Kasperson et al., 1988; L. Soares et al., 2017).

d) Fatores sociais e culturais

A percepção do risco não se limita à esfera individual; é também um fenómeno social e cultural. Grupos diferentes percebem os riscos de formas distintas, de acordo com os seus valores, normas, experiências históricas e relações com o poder e a autoridade. Mary Douglas e Aaron Wildavsky (2020) introduziram a chamada teoria cultural do risco, segundo a qual as diferentes culturas constroem visões de mundo que moldam a forma como interpretam os perigos e definem o que é ou não aceitável.

Assim, o risco é uma construção social, mediada por discursos, representações e instituições. A forma como os meios de comunicação apresentam os riscos, bem como o grau de confiança depositado nas autoridades responsáveis pela proteção, moldam profundamente as respostas da população. Esta abordagem sociológica do risco é particularmente relevante para compreender as dinâmicas em contexto escolar, onde convivem múltiplas culturas, origens socioeconómicas e níveis de literacia.

A percepção coletiva do risco em contexto escolar pode ainda ser influenciada pelas experiências anteriores da comunidade (por exemplo, a ocorrência de incêndios ou cheias na área geográfica envolvente), pelo grau de organização interna da escola (como a existência de simulacros regulares) e pela relação com os serviços locais de proteção civil.

2.2.2. Literacia em Risco e Comportamentos de Autoproteção

A literacia em risco pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos e competências que permitem ao indivíduo identificar, compreender e responder adequadamente aos riscos presentes no seu ambiente. Níveis mais elevados de literacia estão positivamente correlacionados com maior perceção do risco e com a adoção de comportamentos de autoproteção (Selby & Kagawa, 2012; Shaw et al., 2016; Shaw & Oikawa, 2014).

Em contexto educativo, a promoção da literacia em risco constitui uma ferramenta estratégica para alinhar a perceção subjetiva dos alunos com os dados técnicos e científicos sobre as ameaças. Quando os alunos compreendem o funcionamento dos fenómenos de risco - como um sismo, um incêndio urbano ou um acidente químico - e conhecem os procedimentos de resposta, demonstram maior capacidade de agir de forma segura e colaborativa.

Contudo, a perceção do risco entre os alunos pode revelar discrepâncias significativas em função, como já anteriormente salientado, da idade, do género, da experiência pessoal e da formação prévia. Estudos empíricos realizados em Portugal indicam que muitos alunos do ensino básico não reconhecem riscos reais no espaço escolar, ou então tendem a responder com atitudes de passividade ou desvalorização (S. Correia & Pereira, 2016; Martins et al., 2018; Martins & Nunes, 2022; Mota, 2019; L. Soares et al., 2017).

Daí decorre a importância de intervenções educativas que não se limitem à informação, mas que envolvam experiências práticas, atividades participativas e reflexão crítica, de modo a desenvolver nos alunos uma perceção ajustada e responsável dos riscos, em articulação com os valores da cidadania e da proteção civil.

2.2.3. Educação para o risco em contexto escolar

A educação para o risco integra-se no quadro mais amplo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Cidadania. O seu objetivo é dotar os alunos de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam compreender os fenómenos de risco, avaliar as suas consequências e adotar comportamentos de autoproteção adequados (UNESCO, 2014).

Em Portugal, a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva (Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto, 2021) reconhece expressamente o papel da escola na consolidação de uma cultura de prevenção e segurança, propondo a integração transversal da temática da proteção civil nos currículos escolares e a articulação entre estabelecimentos de ensino e entidades locais de proteção civil.

Diversos estudos demonstram que a inclusão sistemática de conteúdos relacionados com os riscos naturais e tecnológicos nas atividades curriculares e extracurriculares potencia o desenvolvimento de uma atitude crítica e responsável face aos riscos (M. Correia et al., 2022; Nunes & Martins, 2018; UNESCO & UNICEF, 2014; UNESCO, 2014). Contudo, esta integração nem sempre é feita de forma consistente, e os docentes nem sempre se sentem preparados para abordar a temática de forma aprofundada, o que pode comprometer a eficácia das ações educativas (ANPC et al., 2015; Assis Nogueira et al., 2018; Conselho Nacional de Educação (CNEDU), 2011).

Importa, assim, promover uma formação contínua dos profissionais de educação, o desenvolvimento de materiais pedagógicos adequados e o reforço das ligações entre as escolas e os serviços municipais de proteção civil, criando ambientes educativos resilientes e preparados para lidar com situações de crise.

A educação para o risco constitui um instrumento fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de segurança e de cidadania ativa. Visa dotar os alunos de conhecimentos e competências para reconhecerem riscos, anteciparem situações perigosas e adotarem comportamentos adequados em contextos de emergência.

A educação para o risco inscreve-se no domínio mais amplo da Educação para o Desenvolvimento Sustentável e da Cidadania, correspondendo a uma abordagem formativa que visa preparar os cidadãos - e, em particular, os jovens - para lidar de forma crítica e responsável com os perigos do ambiente físico e social (UNESCO, 2014). O seu objetivo é dotar os alunos de competências cognitivas, afetivas e práticas que lhes permitam reconhecer riscos, adotar comportamentos seguros e colaborar com os serviços de proteção civil em situações de emergência.

A Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto, 2021) coloca a educação para o risco como

eixo estruturante da política nacional de segurança, recomendando a integração transversal de conteúdos relacionados com a proteção civil nos currículos escolares. Esta integração deve contemplar, para além da abordagem teórica, o desenvolvimento de atividades práticas, como exercícios de evacuação, jogos educativos e projetos colaborativos com os serviços locais de emergência. Para além das abordagens curriculares formais, recomenda-se o recurso a atividades práticas, simulações e projetos interativos.

Diversos autores sublinham a importância da formação de professores nesta área, uma vez que a ausência de competências específicas pode limitar a eficácia das práticas educativas. Do mesmo modo, a articulação com os serviços municipais de proteção civil e o envolvimento das famílias são fatores potenciadores do sucesso das iniciativas educativas, a literatura revela que a eficácia da educação para o risco depende de vários fatores, entre os quais se destacam: (i) a formação específica dos docentes; (ii) a adequação dos materiais didáticos à faixa etária dos alunos; (iii) a articulação com os planos de segurança da escola; e (iv) o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem (ANPC et al., 2015; Assis Nogueira et al., 2018; Conselho Nacional de Educação (CNEU), 2011; Nunes & Martins, 2018; UNESCO & UNICEF, 2014; UNESCO, 2014; UN/ISDR, 2007).

Apesar das orientações institucionais, vários estudos revelam que a aplicação concreta da educação para o risco nas escolas portuguesas é desigual e, por vezes, descontínua, dependendo do envolvimento dos professores e da liderança da direção escolar (M. Correia et al., 2022; Tavares et al., 2011).

A escola, nesta perspetiva, deve ser encarada como um espaço formador de competências para a vida, promovendo a cultura de segurança desde os primeiros ciclos de escolaridade, com metodologias adaptadas à maturidade cognitiva dos alunos.

2.2.3.1. Segurança escolar e planos de emergência

A segurança em contexto escolar envolve não apenas a mitigação de riscos estruturais (edifícios, equipamentos, acessos), mas também a preparação da comunidade educativa para responder a situações de emergência. A elaboração e implementação de Planos de Segurança Internos e de Evacuação são instrumentos fundamentais neste processo, devendo ser testados regularmente através de exercícios simulados (ANPC, 2012;

Portaria n. 135/2020 de 2 de junho, 2020; Segurança Contra Incêndios em Edifícios - Nota Técnica n. 22 - Plantas de Emergência, 2020).

A investigação demonstra que os alunos que participam em simulações e formações práticas demonstram melhor desempenho em situações reais, maior confiança na sua capacidade de resposta e maior consciência dos riscos existentes no ambiente escolar (Adiyoso & Kanegae, 2013; Johnson et al., 2014b). No entanto, para que estas estratégias sejam eficazes, é fundamental que sejam participativas, continuadas e adaptadas ao nível etário e cognitivo dos alunos (UNESCO & UNICEF, 2014).

Em Portugal, embora a maioria dos estabelecimentos de ensino possua planos de segurança, a sua operacionalização e atualização nem sempre é sistemática, e a participação dos alunos tende a ser passiva (Brito, 2021). A promoção da cidadania ativa no domínio da segurança escolar implica, portanto, o envolvimento direto dos alunos na construção, simulação e avaliação dos planos de emergência, numa perspetiva de corresponsabilização e *empowerment*.

2.2.3.2. Segurança escolar e cultura de proteção civil

A segurança escolar compreende um conjunto de procedimentos, infraestruturas e práticas destinados a proteger a comunidade educativa contra riscos físicos e sociais. A existência de planos de emergência internos é uma exigência legal em Portugal (Decreto-Lei n. 220/2008 de 12 de Novembro, 2008), sendo da responsabilidade das direções escolares a sua elaboração, atualização e divulgação. A existência de planos de emergência, simulacros regulares, formação em primeiros socorros e protocolos de evacuação são pilares desta estratégia

A literatura sublinha que a mera existência de planos não garante, por si só, a segurança efetiva da comunidade educativa, a segurança escolar não se limita a uma dimensão normativa ou técnica: deve integrar-se numa cultura de proteção civil, promovendo comportamentos seguros, cooperação entre agentes educativos e responsabilidade cidadã. A sua eficácia está fortemente condicionada pela forma como são comunicados, testados e apropriados pelos diferentes atores escolares (Shiwaku et al., 2007; Shiwaku & Shaw, 2008). A realização regular de simulacros e a participação ativa dos alunos e do pessoal docente e não docente são fatores determinantes para a interiorização dos

procedimentos de emergência e contribuem para o desenvolvimento de uma percepção realista e ativa do risco.

Mais do que uma obrigação normativa, a segurança escolar deve ser encarada como parte integrante de uma cultura de proteção civil, que valorize a prevenção, a cooperação interinstitucional e a participação cidadã. Neste contexto, a escola desempenha uma função exemplar, não apenas na proteção dos seus membros, mas também como agente difusor de boas práticas junto da comunidade envolvente e funcionar como um microcosmo da sociedade resiliente que se pretende construir: informada, organizada e capaz de responder eficazmente a situações de crise (UNESCO, 2014).

A segurança escolar representa um componente essencial da gestão do risco em contexto educativo, assumindo-se como um conjunto de medidas organizativas, infraestruturais e pedagógicas destinadas a proteger a integridade física e psicológica da comunidade educativa. Esta segurança deve ser abordada de forma abrangente, integrando a prevenção, a preparação, a resposta e a recuperação face a situações de emergência. (UNISDR/UNDRR, 2015)

A legislação portuguesa estabelece obrigações claras neste domínio. O Decreto-Lei n.º 220/2008 (2008) e o Regulamento Técnico de SCIE (Portaria n. 1532/2008 de 29 de dezembro, 2008), alterado pela Portaria n.º 135/2020 (2020), determinam que os estabelecimentos escolares disponham de Medidas de Autoproteção - incluindo Plano/Procedimentos de Prevenção e de Emergência - atualizados, divulgados e testados com exercícios/simulacros. Para apoio operacional, existe ainda o Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino (SNBPC, 2005) e o Caderno Técnico PROCIV 22 (ANPC, 2012) sobre planeamento e condução de exercícios.

Contudo, a mera existência de documentos normativos não garante, por si só, uma resposta eficaz. A eficácia depende da interiorização dos procedimentos, da regularidade dos simulacros, da formação contínua (docentes e não-docentes) e da coordenação com serviços externos (proteção civil, bombeiros, forças de segurança). A evidência internacional em contexto escolar mostra benefícios consistentes de simulações/formações práticas na confiança, no desempenho e na retenção de procedimentos pelos alunos (Decreto-Lei n. 224/2015 de 9 de outubro, 2015).

Além disso, a segurança escolar deve ser encarada como um reflexo da cultura institucional: a forma como a prevenção e a proteção são valorizadas, comunicadas e praticadas no quotidiano. Esta abordagem alinha com a promoção de uma cultura de proteção civil e com a integração da redução do risco de desastres no currículo (orientações UNESCO/UNICEF) (UNESCO & UNICEF, 2014), bem como com a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto, 2021)

A cultura de proteção civil em meio escolar constrói-se através de:

- Simulacros regulares e realistas, que permitam testar e ajustar os planos (ANPC, 2012)
- Formação em primeiros socorros e gestão de emergência para alunos, professores e funcionários;
- Integração curricular dos temas da segurança (ANPC et al., 2015; UNESCO & UNICEF, 2014);
- Participação ativa dos alunos na construção de ambientes seguros (cartazes, mapas de risco, vídeos, projetos);
- Parcerias com serviços locais (bombeiros, GNR/PSP, autarquias, saúde);
- Acompanhamento psicológico após situações críticas, promovendo a resiliência e o bem-estar (ANPC, 2012).

A escola não deve ser vista apenas como local de ensino, mas como agente multiplicador de boas práticas de segurança e cidadania ativa. A formação dos alunos para a perceção do risco e para o exercício da responsabilidade coletiva é crucial para consolidar comunidades resilientes (UNESCO & UNICEF, 2014; UNISDR/UNDRR, 2015).

2.2.3.3. Integração curricular da educação para o risco

Em Portugal, a integração da educação para o risco nos currícula escolares é formalmente recomendada por documentos estratégicos como a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030 (Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto, 2021), que defende a transversalidade desta temática nos diferentes níveis de ensino; e por instrumentos pedagógicos como o Referencial de

Educação para o Risco (ANPC et al., 2015). No ensino básico, esta integração deve ocorrer em disciplinas como Cidadania e Desenvolvimento, Ciências Naturais e Geografia, promovendo uma abordagem interdisciplinar e aplicada, em linha com as orientações internacionais para integrar RRD (Redução de Riscos e Desastres) no currículo (UNESCO & UNICEF, 2014).

A educação para o risco não se deve limitar à transmissão de conhecimentos teóricos, mas envolver atividades práticas (exercícios de evacuação, simulações de emergência), jogos pedagógicos, projetos interdisciplinares e visitas a instituições de proteção civil. Estas metodologias ativas favorecem a aprendizagem significativa e contribuem para a interiorização de comportamentos seguros (Johnson et al., 2014b, 2014a).

Contudo, diversos estudos revelam que a integração efetiva da educação para o risco nas escolas portuguesas ainda enfrenta vários desafios. Entre os obstáculos identificados destacam-se a ausência de formação específica dos docentes, a escassez de materiais didáticos adaptados, a insuficiente articulação entre os conteúdos escolares e os planos de emergência das escolas, e a fraca ligação entre os estabelecimentos de ensino e os serviços locais de proteção civil. A literatura nacional recente e documentos de orientação sugerem reforçar a formação contínua, apoiar as escolas com recursos pedagógicos, e aproximar escolas-serviços municipais para construir ambientes educativos resilientes (Brito, 2021).

2.2.3.4. Formação de professores e capacitação institucional

A formação de professores é um dos pilares da educação para o risco. Os docentes necessitam de competências técnico-científicas sobre gestão de riscos e, em paralelo, de competências pedagógicas para planificar atividades contextualizadas, participativas e adequadas à maturidade dos alunos. Em Portugal, o Referencial de Educação para o Risco (ANPC et al., 2015) fornece orientações curriculares e pedagógicas, enquanto as orientações internacionais da UNESCO/UNICEF (2014) recomendam explicitamente a integração da redução do risco de desastres (RRD) no currículo com metodologias ativas e adequadas à idade.

Neste sentido, a aposta na formação inicial e contínua deve abranger, entre outros, mapeamento/cartografia de riscos, comunicação de emergência, gestão de evacuações e pedagogia da RRD por níveis etários. Do ponto de vista institucional, a articulação

entre escolas, autarquias, bombeiros, forças de segurança e estruturas locais de proteção civil é essencial; os referenciais internacionais (UNISDR/UNDRR, 2015) sublinham a coordenação interinstitucional e a preparação para resposta como pilares da resiliência.

2.2.3.5. Participação dos alunos e apropriação da cultura de segurança

A participação ativa dos alunos é crítica para o sucesso da educação para o risco. Abordagens participativas e baseadas em problemas - combinando atividades práticas, simulações e projetos com a comunidade - favorecem aprendizagem significativa e apropriação de comportamentos seguros. A evidência mostra benefícios consistentes: maior percepção do risco, melhor retenção de procedimentos e maior autoeficácia quando os alunos participam regularmente em simulações e formações práticas (estudos em escolas e revisões internacionais) (Adiyoso & Kanegae, 2013; Johnson et al., 2014a, 2014b; Shiwaku et al., 2007).

Por conseguinte, a educação para o risco deve ser concebida como um processo educativo global, sistemático e comunitário que envolva todos os agentes escolares, promova o protagonismo juvenil no planeamento, simulação e avaliação dos planos de emergência e contribua para a construção de sociedades mais seguras e resilientes. As orientações da UNESCO/UNICEF para integração curricular de RRD dão guias concretos para operacionalizar estas práticas (UNESCO & UNICEF, 2014).

3. METODOLOGIA

A investigação-ação é uma metodologia qualitativa que integra simultaneamente a produção de conhecimento científico e a intervenção prática em contextos reais. Trata-se de um processo reflexivo, cíclico, em que investigadores e participantes colaboram para diagnosticar problemas, planejar intervenções, implementá-las, observar os efeitos e refletir criticamente sobre os resultados, com vista à melhoria contínua das práticas. Exemplos recentes demonstram como esta metodologia pode ser utilizada em contextos educativos para melhorar liderança, práticas de sala de aula ou formação de professores (Pinazza, 2024; Santos, 2017).

Esta abordagem combina teoria e prática, implicando o envolvimento direto dos sujeitos no processo de investigação. Oliveira & Henriques (2012) destacam que a investigação-ação permite gerar reflexão crítica, especialmente quando profissionais (como professores ou líderes educativos) participam ativamente em comunidades de *inquiry*, fomentando mudança nas práticas escolares.

No âmbito da formação de professores, a investigação-ação revela-se uma ferramenta poderosa. Cardoso & Rego (2017) analisam como esta metodologia, em combinação com o estudo de caso, possibilita uma melhor compreensão dos processos formativos, bem como a análise dos critérios de validade e fiabilidade relacionados com essas metodologias. Já Rodrigues (2021) centra-se no uso de investigação-ação para análise de conteúdo, evidenciando como esse método permite explorar de modo sistemático as práticas educativas e os discursos associados.

Ciclo da Investigação-Ação

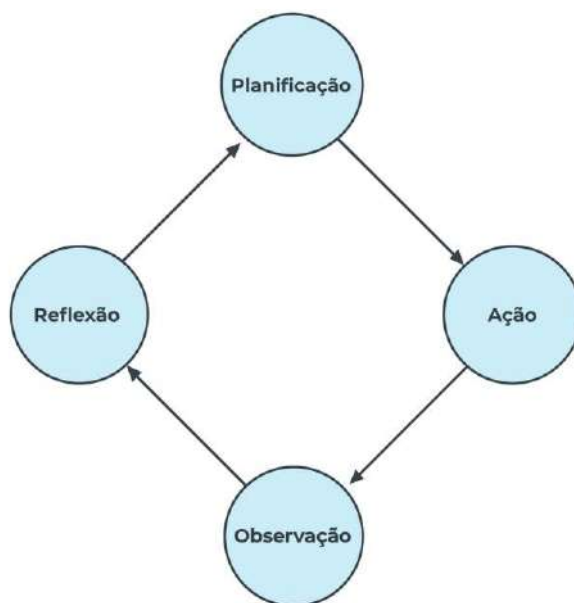


Figura 1: Ciclo da Investigação-Ação. Fonte: própria

Num contexto de pesquisa, a investigação-ação oferece vantagens substanciais: permite responder a problemas concretos, aproximar teoria e prática, e promover participação ativa dos sujeitos. Os ciclos típicos (planeamento, ação, observação, reflexão) Figura 1 são visíveis em todos os estudos mencionados: por exemplo, em Santos (2017) o plano de ação reflete intervenções em práticas educativas voltadas para eficácia, enquanto em Pinazza (2024) evidencia-se a parceria academia-contexto com fases claramente delineadas de formação, intervenção e avaliação.

Neste sentido a temática da Educação para o Risco visa capacitar os cidadãos, especialmente os mais jovens, para reconhecer e enfrentar situações de risco de forma informada, promovendo uma *cultura de segurança* alicerçada em comportamentos de prevenção, mitigação e autoproteção face a diversos perigos em contexto escolar. No contexto do ensino básico em Portugal, conteúdos de Educação para o Risco integram-se na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, abordando questões de Proteção Civil com o objetivo de desenvolver nos alunos quatro dimensões-chave: perceção dos riscos existentes na comunidade; confiança nas instituições de Proteção Civil; eficácia da comunicação em situações de crise e preparação individual e familiar para. Espera-se que ao abordar sistematicamente estes temas, os alunos se tornem mais conscientes

dos riscos que os rodeiam e das medidas de segurança, fortalecendo simultaneamente a confiança informada nas entidades responsáveis e a sua própria capacidade de resposta.

3.1. Caracterização do estudo efetuado

O presente estudo analisa comparativamente duas turmas do 9.º ano (designadas Turma B e Turma E) relativamente a essas quatro dimensões, após a implementação de atividades educativas sobre riscos na Turma B correspondente ao grupo experimental que frequentou sessões específicas de *Educação para o Risco* na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto Turma E serve de grupo de controlo, não recebendo essa formação. Pretendeu-se, assim, avaliar de que forma a Educação para o Risco influencia as atitudes e comportamentos dos alunos: em particular, verificar em que medida os alunos expostos à disciplina alteram a perceção de diversos riscos, em quem confiam para gerir emergências, como avaliam a comunicação institucional em crises e quão preparados se sentem para eventos adversos. Com base nessas comparações, o estudo visa contribuir para o enquadramento teórico-prático da Educação para o Risco no currículo, identificando potenciais benefícios e áreas a melhorar no processo formativo. Este estudo seguiu um delineamento quase-experimental com dois grupos paralelos (turma experimental vs controlo) e medidas repetidas (pré-teste e pós-teste).

3.2. Caracterização Sociodemográfica

A amostra foi constituída por 56 alunos do 9.º ano de uma mesma escola, sendo 29 estudantes na Turma B (grupo intervencionado) e 27 na Turma E (grupo controlo), com idades em torno de 14-15 anos e distribuição equilibrada de género. A Turma B frequentou ao longo do ano letivo um conjunto de aulas e atividades na área de Educação para o Risco, enquanto a Turma E prosseguiu o currículo normal de Cidadania sem ênfase específico nos riscos, servindo de comparação.

Como instrumento de recolha de dados, foi desenvolvido um questionário de avaliação centrado nas quatro dimensões em análise.

O inquérito incluía:

1. itens de percepção do risco associados a diversas ameaças (e.g., incêndios florestais, sismos, inundações), avaliados através de uma escala de Likert de 1 (nenhum risco) a 5 (risco muito elevado);
2. itens que mediam o grau de confiança em diferentes instituições com responsabilidades na gestão de emergências (Bombeiros, Proteção Civil, Governo, Forças de Segurança, entre outras), igualmente numa escala de 1 (nenhuma confiança) a 5 (confiança total);
3. um item referente à avaliação da clareza e eficácia da comunicação institucional em contextos de crise, utilizando uma escala de 0 a 10 (de “nada clara/eficaz” a “muito clara/eficaz”);
4. questões sobre práticas de preparação individual e familiar, com perguntas de resposta binária (Sim/Não) e de escolha múltipla relativas à existência de um Plano de Emergência Familiar, disponibilidade de recursos de emergência no domicílio (tais como água, alimentos, rádio, extintor, kit de primeiros socorros), participação prévia em ações de formação ou simulacros e autoavaliação do nível de preparação pessoal.

Embora estivesse inicialmente previsto que o pré-teste fosse aplicado no início do ano letivo, antes da intervenção pedagógica, tal não foi possível por constrangimentos logísticos, tendo sido realizado apenas no mês de fevereiro. Esta limitação metodológica poderá introduzir um viés nos resultados da Turma B, dado que os alunos já frequentavam as aulas desde setembro. Após a conclusão das atividades formativas sobre risco na Turma B, o pós-teste foi aplicado no final do ano letivo a ambas as turmas. Este procedimento permitiu a recolha de dados em dois momentos distintos, viabilizando a análise da evolução intragrupo ao longo do tempo, bem como a comparação intergrupos quanto ao impacto da intervenção.

Para a análise dos dados, recorreu-se a estatísticas descritivas (médias, proporções e frequências absolutas) e a testes inferenciais, assim como a análise de conteúdo seguindo a metodologia de Bardin (2016). Em particular, foram calculadas as médias das respostas em cada dimensão para as turmas B e E e realizaram-se testes *t* de Student (para amostras independentes) de forma a verificar a significância estatística das

diferenças observadas entre as duas turmas. Nos casos de variáveis categóricas (p.ex. proporção de alunos com plano familiar), recorreu-se a testes do qui-quadrado para comparar frequências. Adotou-se um nível de significância de 5% ($\alpha = 0,05$) para os testes estatísticos. Os resultados a seguir apresentados incluem gráficos comparativos entre as turmas e tabelas resumo de frequências absolutas e médias obtidas.

3.3. Reflexões Éticas e RGPD e Regulamento Interno

O estudo observou os princípios éticos fundamentais aplicáveis à investigação em contexto escolar e com menores:

Respeito pela dignidade humana, autonomia e voluntariedade: participação totalmente voluntária, com possibilidade de não responder a qualquer pergunta e de desistir a qualquer momento, sem quaisquer consequências pessoais ou académicas.

Beneficência e não maleficência: desenho metodológico de risco mínimo, recolhendo apenas informação necessária e de baixo impacto; linguagem clara e adequada à idade.

Justiça e equidade: igualdade de oportunidade de participação para todos os alunos das turmas incluídas, sem discriminação.

Confidencialidade e privacidade: anonimização dos dados e comunicação dos resultados apenas de forma agregada, impedindo a identificação individual. Nunca existiu identificação pessoal, apenas sociodemográfica dos participantes.

Integridade científica e mitigação de conflitos de interesse: por acumular a dupla função de docente/investigador, foram adotadas salvaguardas para reduzir qualquer pressão indevida (esclarecimento explícito de que a participação não influencia avaliações; aplicação dos questionários fora de momentos de avaliação; ausência de identificação nominal, apenas sociodemográfica; não recolha de dados sensíveis desnecessários).

O tratamento de dados cumpriu o Regulamento (UE) 2016/679 (RGPD) e a Lei n.º 58/2019 (execução do RGPD em Portugal), observando:

Licitude, lealdade e transparência: informação prestada de forma clara a alunos; base de licitude assente no consentimento.

Limitação das finalidades e minimização dos dados: recolha estritamente limitada aos fins de investigação definidos; questionários concebidos para evitar dados identificativos.

Exatidão e limitação da conservação: revisão e limpeza de dados; conservação apenas pelo tempo estritamente necessário à análise, validação académica e eventuais auditorias, seguindo depois eliminação segura.

Integridade e confidencialidade (segurança): armazenamento em suporte protegido (acesso restrito, palavra-passe, encriptação sempre que aplicável); separação entre chaves de codificação e bases de dados.

Direitos dos titulares dos dados: garantiu-se o direito de acesso, retificação, limitação, oposição e apagamento; os contactos institucionais (Direção/Encarregado de Proteção de Dados) foram disponibilizados no formulário de consentimento.

Regulamento Interno do colégio e autorizações

Nos termos do Regulamento Interno (RI) (Anexo 1 - Regulamento Interno), os Encarregados de Educação são responsáveis pelas autorizações relativas à participação dos educandos e podem retirar a autorização a qualquer momento. O estudo:

- foi realizado após autorização formal da Direção do Colégio, em respeito pelo RI e procedimentos internos;
- implementou, em ambas as turmas, um processo de consentimento informado dirigido aos Encarregados de Educação e um assentimento informado individualizado, adequado à idade dos alunos;
- assegurou que a revogação do consentimento/assentimento poderia ser exercida a qualquer tempo, sem prejuízo para o aluno, incluindo a eliminação dos dados já recolhidos quando aplicável.

Procedimentos operacionais de consentimento e recolha:

- Pedido de autorização institucional: enquanto professor, solicitou-se previamente a autorização da Direção para a realização do estudo no estabelecimento.

- Consentimento e assentimento: distribuição de informação escrita e formulários de consentimento informado e obtenção de assentimento dos alunos que, de forma livre, decidiram responder.
- Aplicação dos questionários: administração em contexto não avaliativo; possibilidade de omitir qualquer resposta; ausência de identificação nominal.
- Segurança e gestão dos dados: registo anónimo; acesso restrito ao investigador; armazenamento seguro; calendário de retenção e eliminação definido no plano de gestão de dados.
- Disseminação dos resultados: apresentação apenas em formato agregados/estatísticos, sem elementos identificativos; disponibilização de sumário dos resultados à comunidade educativa, quando solicitado.

4. RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Análise dos Resultados

4.1.1. Resultados e Análise Estatística

De um modo geral, a comparação das turmas B (com formação) e E (sem formação) revelou padrões semelhantes em vários aspetos, mas também diferenças pontuais estatisticamente significativas. Ambas as turmas identificaram como mais preocupantes os riscos de origem natural com grande impacto (por exemplo, sismos e pandemias), enquanto riscos menos frequentes ou distantes - como acidentes industriais de grande porte ou tsunamis - suscitaram níveis baixos de preocupação média. No entanto, emergiu um contraste importante na perceção de risco de incêndios florestais: a Turma B apresentou uma avaliação significativamente mais elevada desse risco em comparação com a Turma E (como detalhado adiante), sugerindo maior sensibilização por parte do grupo intervencionado.

Em relação à confiança nas instituições, verificou-se que a Turma E tendia a expressar *maior confiança média* em diversas entidades de proteção e socorro do que a Turma B. Por exemplo, os alunos da Turma E mostraram confiança mais alta no serviço municipal de Proteção Civil e nos Bombeiros em comparação com os colegas da Turma B - instituições essas que, em todo o caso, foram das mais confiáveis para ambos os grupos. Em ambas as turmas os Bombeiros destacaram-se como a entidade em que mais se confia, ao passo que instituições governamentais (p.e. Governo Central) e mesmo as escolas públicas obtiveram valores de confiança relativamente baixos.

No que diz respeito à comunicação em situações de crise, os dois grupos atribuíram uma avaliação intermédia à clareza/eficácia da comunicação institucional. Numa escala de 0 a 10, as pontuações médias situaram-se em torno de 6 pontos em ambos os casos - indicando que os alunos consideram a comunicação oficial durante emergências apenas moderadamente clara, com margem para progressão. Não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre B e E nesta variável.

Por fim, no que toca à preparação individual e familiar, os resultados mostraram alguns impactos positivos da disciplina, embora acompanhados de perceções subjetivas de

preparação praticamente inalteradas. Em ambos os grupos aproximadamente metade dos alunos declarou sentir-se pessoalmente “preparado” para enfrentar situações de risco, tanto antes como depois da intervenção, sem variação substancial. Proporções semelhantes (cerca de 1/3 a 1/2 dos alunos) afirmaram possuir um Plano de Emergência Familiar, já no pós-teste, com a Turma B a apresentar um valor absoluto maior (52% vs 37% em E, diferença não significativa) sugerindo alguma vantagem na turma intervencionada. Além disso, constatou-se que muitos alunos de ambas as turmas possuem recursos básicos de emergência nos seus lares - quase todos indicaram ter água potável, alimentos não perecíveis e lanternas - enquanto itens como extintores ou rádios a pilhas são menos comuns (sobretudo na Turma E). Também se observou que uma percentagem maior de alunos da Turma B participou em ações de formação ou simulacros de Proteção Civil ao longo do ano (45% em B vs 30% em E), embora a diferença não seja estatisticamente significativa dada a dimensão da amostra. Em síntese, os alunos da Turma B evidenciam alguns ganhos práticos decorrentes da formação - como mais planos familiares elaborados e maior envolvimento em atividades de preparação - ao passo que os da Turma E apresentaram progressos mais modestos ou irregulares, possivelmente atribuíveis a influências extracurriculares ou ao desenvolvimento natural ao longo do ano.

A seguir, os resultados são detalhados por dimensão de análise, com apoio de gráficos comparativos entre as turmas B e E e tabelas de frequências e medidas resumo, acompanhados dos respetivos testes de significância estatística.

4.1.1.1. Perceção de Risco

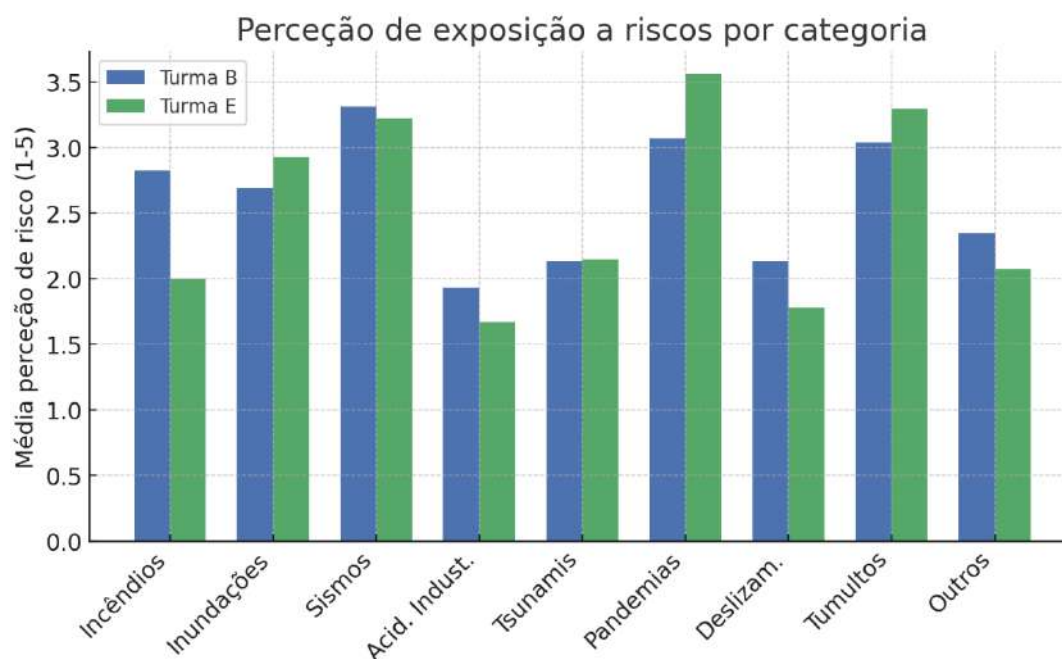


Figura 2 - Distribuição da percepção média de risco (exposição avaliada de 1="nenhum" a 5="elevado") para diferentes tipos de ameaças, comparando a Turma B (barras azuis) com a Turma E (barras verdes) no pós-teste.

Observa-se que a Turma B atribuiu, em média, um grau de risco superior em cenários de elevada probabilidade local, nomeadamente nos incêndios florestais, em relação à Turma E. Este foi o caso mais marcante: na escala de 1 a 5, a Turma B alcançou uma média de 2,83 na avaliação do risco de incêndio, significativamente acima da média de 2,00 da Turma E (diferença estatisticamente significativa, $p < 0,01$). Esse resultado indica uma maior consciencialização ou preocupação dos alunos da Turma B face aos incêndios florestais, possivelmente fruto de experiências prévias ou dos conteúdos discutidos na disciplina.

Por outro lado, para riscos considerados menos prováveis no contexto local, a formação parece ter tido um efeito de *calibragem* na Turma B, evitando alarmismos. Por exemplo, ameaças como acidentes industriais, deslizamentos de terra ou tsunamis foram avaliadas com risco baixo em ambos os grupos (médias entre ~1,6 e 2,2), sem diferenças significativas. Em alguns casos, a Turma B até reportou percepções ligeiramente inferiores ou estáveis nesses riscos raros, ao passo que na Turma E houve pequenos aumentos espontâneos (embora estatisticamente não significativos) - como observado no risco de tsunami, cuja percepção média permaneceu muito baixa em B (~2,1)

enquanto subiu ligeiramente em E no pós-teste. Esse padrão sugere que a disciplina ajudou os alunos da Turma B a priorizar riscos de forma realista, focando-se naqueles mais pertinentes e relativizando outros menos relevantes, ao contrário da Turma E onde as percepções oscilaram sem orientação educativa clara

Ambas as turmas demonstraram percepções relativamente elevadas (próximas de “risco moderado” a “elevado”) no tocante a sismos e pandemias, reconhecendo-os como ameaças importantes na atualidade. As médias pós-teste para sismos rondaram 3,3 em B e 3,2 em E, e para doenças/pandemias foram de 3,07 em B vs 3,56 em E. A diferença entre B e E na percepção de risco de pandemia - com valor ligeiramente superior em E - não alcançou significância estatística ($p \approx 0,11$), podendo refletir apenas uma tendência associada à experiência recente da COVID-19, que afetou igualmente todos os alunos. Já riscos de impacto intermédio na comunidade, como inundações ou tumultos sociais (instabilidade/alteração da ordem pública), obtiveram médias entre $\sim 2,7$ e $2,9$ em ambas as turmas e não revelaram diferenças relevantes. Notou-se, porém, que a Turma E apresentou uma ligeira subida espontânea na percepção de alguns desses riscos do pré para o pós-teste (por exemplo, o risco de inundações em E aumentou de média $\sim 2,3$ para $\sim 2,93$) potencialmente influenciada por eventos reais ou pela maior atenção mediática ao longo do ano. Em suma, a Educação para o Risco na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento produziu na Turma B um ajustamento consciente da percepção de risco, amplificando a vigilância perante perigos prioritários (como incêndios) e evitando aumentos infundados de preocupação em relação a ameaças remotas, ao passo que na Turma E pela não inclusão desta matéria as percepções variaram de forma mais aleatória.

A Tabela 1 apresenta as médias obtidas para cada tipo de risco avaliado no pós-teste, por turma, sintetizando as diferenças mencionadas:

Tabela 1 - Médias de percepção de risco (1-5) por tipo de ameaça no pós-teste, por turma B vs E

Tipo de Risco	Turma B (média)	Turma E (média)
Incêndios florestais	2,83	2,00
Sismos (tremores de terra)	3,3	3,2
Pandemias/doenças	3,07	3,56
Inundações	2,7	2,9
Tumultos/Distúrbios sociais	2,7	2,9
Acidentes industriais	~1,8	~1,9
Deslizamentos de terra	~2,0	~2,1
Tsunamis	~2,1	~2,2

Nota: Em negrito, diferença significativa entre as turmas (Incêndios: $p < 0,01$). Para os restantes riscos, as diferenças B vs E não são estatisticamente significativas. Valores aproximados (“~”) indicam estimativas com base na escala qualitativa reportada.

4.1.1.2. Confiança nas Instituições

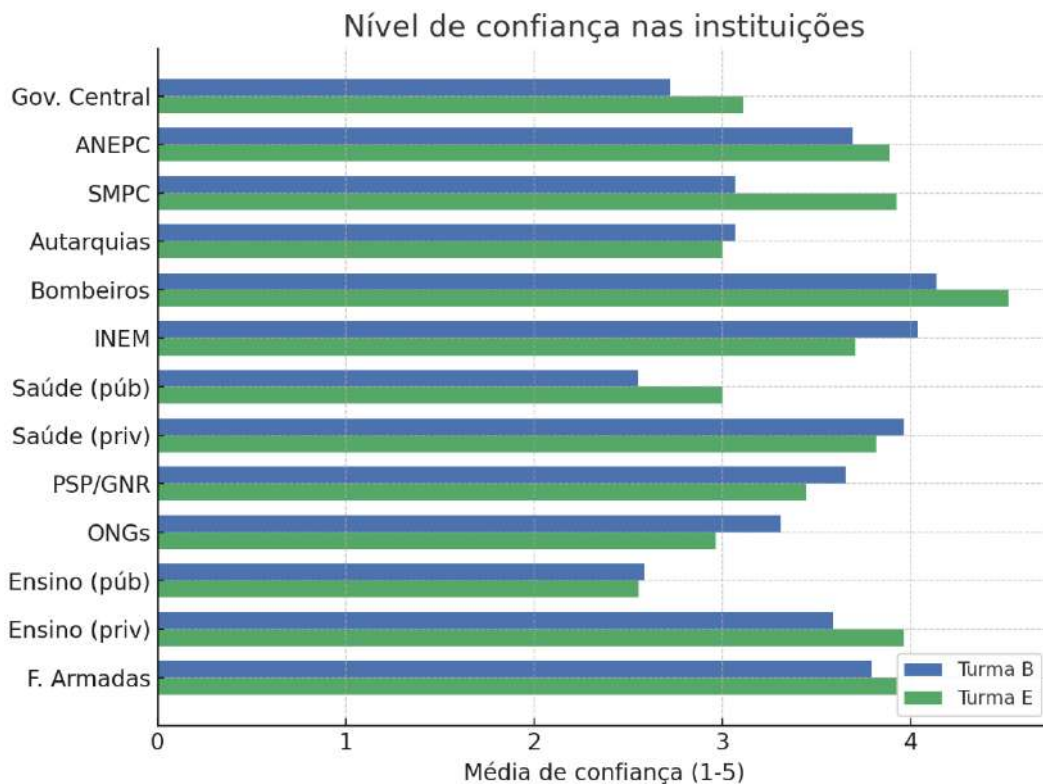


Figura 3 - Médias de percepção de risco (1-5) por tipo de ameaça no pós-teste, por turma B vs E

Verifica-se que a Turma E tende a apresentar níveis médios de confiança superiores aos da Turma B na maioria das instituições inquiridas, em especial nas entidades de Proteção Civil locais. Destaca-se a diferença marcante na confiança no Serviço Municipal de Proteção Civil (SMPC): enquanto a Turma E atribuiu em média 3,93 em 5 ao SMPC, a Turma B apresentou uma média de apenas 3,07, diferença esta altamente significativa

($p < 0,001$). Isto indica que os alunos da Turma E possuem uma percepção mais positiva ou familiaridade maior com o papel do SMPC na gestão de riscos locais, comparativamente aos alunos de B. De modo semelhante, os resultados mostram que a confiança nos Bombeiros é elevadíssima em ambos os grupos, mas ligeiramente maior na Turma E: média de 4,52 em E vs 4,14 em B ($p \approx 0,04$). Praticamente todos os alunos atribuíram níveis altos de confiança aos Bombeiros (valores 4 ou 5 na escala), reflexo da imagem muito positiva destes profissionais junto da comunidade escolar. A confiança no INEM (serviço de emergência médica) também foi alta e equivalente nas duas turmas (médias $\sim 4,0$ em ambas, sem diferença significativa).

Em contraste, notam-se valores relativamente baixos de confiança nas entidades governamentais. Por exemplo, a confiança no Governo Central no contexto da Proteção Civil situou-se próximo de “pouca confiança” em ambas as turmas (média 2,72 em B vs 3,11 em E), não havendo diferença estatística significativa entre elas ($p \approx 0,10$). Ainda que a Turma E avalie ligeiramente melhor a atuação governamental em matéria de riscos do que a Turma B, o nível absoluto de confiança em governantes permanece modesto em ambos os casos. De modo análogo, a confiança nos serviços públicos de saúde (hospitais, centros de saúde) foi moderada/baixa, com médias de 2,55 em B e 3,00 em E (diferença não significativa, $p \approx 0,08$). Já nas Autarquias Locais (Governos municipais), as médias rondaram 3,0 em ambas as turmas, indicando um grau de confiança intermédio e praticamente igual nos dois grupos.

Outras instituições avaliadas incluíram as Forças de Segurança (PSP/GNR), as Forças Armadas, as Organizações Não Governamentais (ONG) de cariz humanitário e os Estabelecimentos de Ensino. As respostas revelam confiança moderada nas Forças de Segurança ($\sim 3,5$ em ambos os grupos) e confiança relativamente alta nas Forças Armadas ($\sim 3,8-3,9$), sem diferenças relevantes entre B e E. Em contrapartida, as ONGs e, sobretudo, as Escolas Públicas obtiveram das médias mais baixas de confiança. Os alunos de ambas as turmas atribuíram às escolas públicas valores médios em torno de 2,6 - revelando uma visão crítica da parte dos jovens quanto à capacidade das escolas (fora do seu próprio contexto escolar) para lidarem com riscos e emergências. No caso das escolas privadas (como aquela em que os participantes estudam), a confiança média foi ligeiramente superior (aprox. 3,6 em B e 4,0 em E), mas sem significância estatística.

Este dado sugere que os alunos tendem a confiar mais nas instituições escolares semelhantes à sua (colégios privados), possivelmente por experiência direta, do que na rede pública em geral.

Resumidamente, os alunos confiam bastante nos agentes de primeira linha de resposta a emergências (Bombeiros, emergência médica) e desconfiam relativamente das entidades governativas ou mais distantes do quotidiano (Governo central, grandes instituições). A Turma E distinguiu-se por confiar mais nas estruturas locais de Proteção Civil (como o SMPC) do que a Turma B, o que poderá refletir diferenças de experiência de contacto ou simplesmente a ausência do efeito crítico induzido pela formação (discutido adiante). Esses resultados sugerem, em qualquer caso, a importância de aproximar as instituições dos alunos para elevar a confiança - sobretudo na Turma B, onde se verificaram valores menores - e de equilibrar o desenvolvimento de um olhar crítico com a valorização das instituições que funcionam bem.

A Tabela 2 sintetiza os níveis médios de confiança em cada instituição avaliada no pós-teste, por turma:

Tabela 2 - Médias de confiança (1-5) dos alunos em diversas instituições, por turma (pós-teste)

Instituição / Entidade	Turma B	Turma E
Serviço Mun. Proteção Civil (SMPC)	3,07	3,93
Bombeiros	4,14	4,52
INEM (Emergência Médica)	4,0	4,0
PSP/GNR (Forças de Segurança)	3,5	3,5
Forças Armadas	3,8	3,9
Governo Central	2,72	3,11
Serviços de Saúde (Hospitais SNS)	2,55	3,00
Autarquias Locais (Câmaras)	3,1	3,0
ONGs (Organizações Não Gov.)	~3,3	~3,0
Escolas Públicas	2,6	2,6
Escolas Privadas*	3,59	3,96

*Escola frequentada pelos alunos (colégio privado).

Nota: Valores em **negrito** indicam diferenças significativas entre B e E (SMPC $p < 0,001$; Bombeiros $p < 0,05$). Demais diferenças não significativas ($p > 0,05$). As ONGs não tiveram valores explícitos no texto, mas sabe-se que a confiança média em B ligeiramente superou a de E, embora ambas relativamente baixas. As escolas privadas não foram destacadas nas conclusões, mas constam dos resultados (sem diferença significativa).

4.1.1.3. Comunicação em Situação de Crise

A avaliação da comunicação institucional em situações de crise apresentou resultados semelhantes nas duas turmas. No pós-teste, quando questionados "Em que medida as

instituições comunicam de forma clara e eficaz durante situações de crise?", os alunos atribuíram em média cerca de 6 pontos em 10 tanto na Turma B como na Turma E. Especificamente, a Turma B registou média ~5,9 e a Turma E ~6,4, diferença esta que não foi estatisticamente significativa ($p \approx 0,27$). Em termos absolutos, a pontuação ronda o meio da escala, o que revela alguma ambivalência por parte dos jovens: eles não consideram a comunicação oficial durante emergências *muito má*, mas também não a avaliam como totalmente clara ou eficaz. Ou seja, há perceção de deficiências na comunicação de crise tal como é vivenciada pelos alunos, independentemente de terem recebido formação específica.

É interessante notar, contudo, a tendência de decréscimo na Turma B entre o pré e o pós-teste: antes da disciplina, a Turma B atribuía em média 6,7 à clareza da comunicação, valor que desceu para 5,9 após a formação. Já na Turma E, a variação foi menor (de ~6,6 para ~6,4). Embora, conforme referido, a comparação direta B vs E no final não seja significativa, este decréscimo mais acentuado sugere que os alunos expostos à disciplina se tornaram mais exigentes e críticos na avaliação da comunicação de emergência das autoridades. Ou seja, ao aprenderem sobre riscos e sobre a importância da boa comunicação em crises, os alunos de B possivelmente passaram a identificar mais falhas ou lacunas nas mensagens oficiais. Esta interpretação alinha-se com a redução ligeira observada na confiança de B em certas instituições: ambos os fenómenos podem indicar um *espírito crítico* mais apurado na turma intervencionada.

Em suma, tanto B quanto E veem espaço para melhorar a comunicação de risco dirigida ao público jovem. Fatores como linguagem demasiado técnica, excesso de informação ou falta de uso de canais próximos dos jovens (redes sociais) podem contribuir para essa avaliação mediana da comunicação institucional. Os achados reforçam a necessidade de trabalhar, no contexto educativo, a literacia mediática em comunicação de crise - capacitando os alunos para procurar informação fidedigna e interpretar corretamente as instruções das autoridades em caso de emergência. (Nas recomendações pedagógicas adiante, discute-se como abordar este aspeto.)

4.1.1.4. Preparação Individual e Familiar

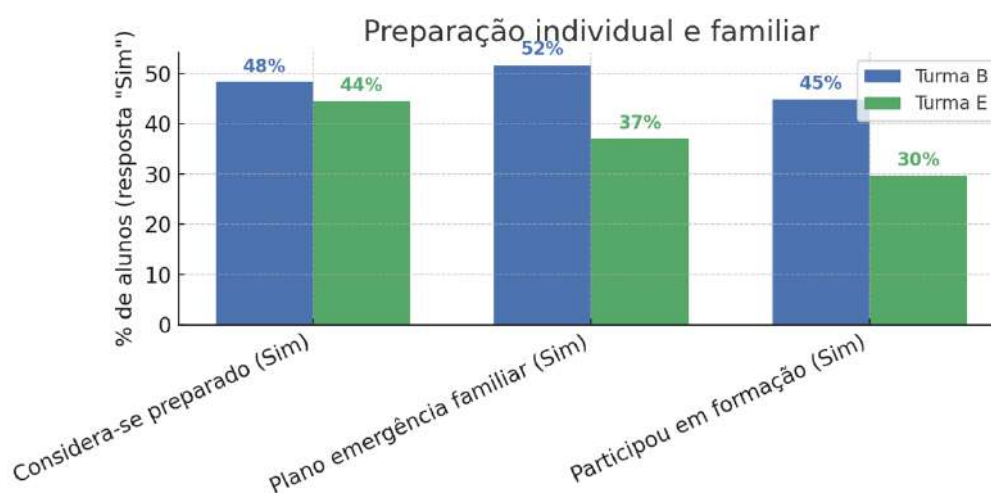


Figura 4 - Indicadores de preparação individual e familiar das turmas no pós-teste - percentagem de alunos que se considera pessoalmente preparado, que possui Plano de Emergência Familiar e que participou em ações formativas de Proteção Civil (comparação Turma B)

Os resultados quantitativos mostram que cerca de metade dos alunos de cada turma se sente “preparado” para enfrentar situações de risco, ao passo que a outra metade admite não se sentir preparada ou não saber avaliar. Na Turma B, 48% dos alunos declararam-se preparados, valor muito próximo dos 44% observados na Turma E. As proporções que assumiram explicitamente “*Não, não estou preparado*” foram relativamente baixas (apenas 17% em B e 7% em E), mas muitos alunos optaram pela resposta intermédia “*Não Sei*”, denotando incerteza quanto à própria prontidão - sobretudo na Turma E, onde cerca de metade expressou essa dúvida. Não houve diferença significativa entre B e E neste aspeto, nem se verificou evolução notória do pré para o pós-teste em cada grupo. Ou seja, *a disciplina não alterou substancialmente a autoperceção de preparação* dos alunos: mesmo com mais conhecimentos e recursos, muitos continuam inseguros sobre a sua capacidade de agir em caso de desastre. Este fenómeno pode indicar que ganhar informação não basta para aumentar a confiança pessoal, ou até que as aulas expuseram a complexidade das situações de emergência, levando alguns alunos de B a manterem uma avaliação cautelosa de si próprios.

Em termos de preparação familiar objetiva, constataram-se ganhos tangíveis na Turma B associados à intervenção educativa. Antes da disciplina, apenas 8 alunos de B (cerca de 27%) afirmavam ter um Plano de Emergência Familiar; após a formação, esse número quase duplicou para 15 alunos (52%). Já na Turma E - que não teve a mesma motivação em aula - também houve algum aumento espontâneo, mas menos acentuado (de 7

alunos, ~26%, para 10 alunos, ~37%). A diferença final (52% vs 37%) não é estatisticamente significativa dada a dimensão da amostra, mas sugere uma maior sensibilização na Turma B e envolvimento das famílias destes alunos na planificação de emergências. É plausível que atividades escolares específicas (por exemplo, um trabalho de casa que consistisse em elaborar um plano familiar) tenham contribuído para este progresso na turma intervencionada. O facto de mais de um terço dos alunos da Turma E também referir possuir um plano mostra, ainda assim, que há uma consciencialização generalizada sobre a importância do tema - mas existe margem para que todas as famílias adotem essa prática preventiva.

A Tabela 3 detalha o aumento no número de alunos que possuíam um plano familiar de emergência antes e depois da intervenção, em cada turma:

Tabela 3 - Frequência de alunos com Plano de Emergência Familiar antes (pré) e depois (pós) da disciplina

Turma	Pré-teste: nº (%)	Pós-teste: nº (%)
	com plano	com plano
B (Educação p/ Risco)	8 alunos (27,6%)	15 alunos (51,7%)
E (Controlo, sem disciplina)	7 alunos (25,9%)	10 alunos (37,0%)

Verifica-se, portanto, um incremento absoluto de 7 alunos em B que passaram a adotar um plano familiar, contra um incremento de 3 alunos em E no mesmo período. Este resultado alinha-se com o relatado na Figura 3 e evidencia um dos efeitos positivos mais concretos da disciplina: maior proporção de famílias preparadas na turma intervencionada.

Relativamente aos recursos de emergência disponíveis em casa, os questionários revelaram percentagens elevadas em itens básicos e algumas diferenças nos itens menos comuns. Em ambos os grupos, mais de 80% dos alunos indicaram ter alimentos não perecíveis, água potável e lanternas em casa para usar em caso de catástrofe - um dado encorajador que sugere já existir uma boa base de preparação nas famílias. Também uma maioria significativa declarou possuir kits de primeiros socorros (aproximadamente 55% na Turma B e 63% na Turma E). No que toca a recursos menos generalizados, a Turma B reportou maior presença de rádios a pilhas (51% em B vs 55%

em E, curiosamente a Turma E aqui teve valor ligeiramente superior) e especialmente de extintores domésticos (48% em B vs apenas 33% em E). A diferença na posse de extintores é notória e sugere que a disciplina pode ter motivado algumas famílias de B a adquirir extintor, enquanto na Turma E até se observou uma leve redução nesse item entre o início e o fim do ano (nenhum aluno de E referiu recursos adicionais fora dos listados, ao passo que alguns alunos de B mencionaram “*outros recursos*” extra que suas famílias adotaram). Em resumo, no final do ano a Turma B mantinha ou aumentava vantagem sobre E na maioria dos indicadores de segurança doméstica, denotando uma cultura de autoproteção ligeiramente mais robusta entre os alunos que tiveram a formação específica.

Por fim, no que respeita à participação em ações de formação/sensibilização (como simulacros, palestras de Proteção Civil, etc.), verificou-se que 45% dos alunos de B afirmaram já ter participado em pelo menos uma atividade do género, comparado com 30% dos alunos de E. Esta diferença sugere um maior envolvimento prático dos alunos da Turma B em experiências educativas para além da sala de aula, possivelmente catalisadas pela própria disciplina (por exemplo, a escola pode ter proporcionado exercícios ou encorajado a participação em eventos). Embora a diferença não seja estatisticamente significativa, ela aponta para a relevância de proporcionar oportunidades formativas equitativas: idealmente, todos os alunos - independentemente da turma - deveriam ter acesso a simulacros e formações práticas, dado que estas experiências concretas podem aumentar diretamente a confiança e competência para lidar com emergências.

4.1.2. Resultados e análise qualitativa

Os resultados da análise qualitativa, conduzidos seguindo a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) -pré-análise, exploração do material e tratamento/integração das inferências - com codificação temática mista (indutivo-dedutiva), matrizes de categorias/subcategorias, contagem de frequências e análise de coocorrências. Os padrões identificados são ilustrados com excertos representativos e discutidos quanto a convergências/divergências entre turmas e momentos, destacando implicações pedagógicas e organizacionais para a Educação para o Risco e a Proteção Civil em contexto escolar.

Os quatro núcleos analisados apresentam-se assim: (i) riscos prioritários no contexto escolar/comunitário; (ii) propostas de intervenção institucional e comunitária (sensibilização, simulacros, comunicação, apoios, infraestruturas); (iii) intenções e práticas de preparação individual/familiar (kits, pontos de encontro, gestão da calma, formação/informação); (iv) perceções sobre o contributo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento/Educação para o Risco para o crescimento enquanto cidadão informado.

4.1.2.1. Núcleo (i) *“Quais são, na sua opinião, os três maiores riscos, por ordem de importância, que a sua comunidade enfrenta atualmente?”*

Em relação a esta questão foram classificadas três categorias de risco (Naturais, Biológicos e Antrópicos) distribuídas pelas categorias da tabela abaixo.

Tabela 4 - Tabela de Categorias e Subcategorias dos Riscos

Categoria	Subcategorias
Naturais	Incêndios (genéricos)
	Incêndios florestais
	Inundações/Cheias
	Movimentos de massa nas vertentes
	Ondas de calor
	Sismos
	Tsunamis
Biológicos	Doenças
	Pandemias
Antrópicos	Acidentes (genéricos)
	Acidentes de construção
	Acidentes industriais
	Acidentes rodoviários
	Alterações climáticas
	Alterações da ordem pública/Tumultos
	Assaltos/Insegurança
	Desinformação
	Incêndios urbanos/Não Florestais
	Inflação/Preços
	Serviços/Transportes (insuficiência)
	Não ir ao médico
	Poluição

A codificação foi realizada por regras de correspondência de padrões (pattern matching) e normalização terminológica, de cada resposta.

«Incêndios» (genéricos) → Naturais

«Incêndios florestais» → Naturais

«Incêndios urbanos» → Antrópicos

«Alterações climáticas / aquecimento global / crise climática» → Antrópicos (origem humana).

«Deslocamento em massa nas vertentes / deslizamentos» → Naturais

«Desabamento de edifícios» (degradação) → Antrópicos.

Riscos sociopolíticos/económicos (desigualdade, inflação, crise habitacional, trânsito, envelhecimento, desinformação) → Antrópicos.

Tumultos/Alterações da ordem pública → Antrópicos

Desinformação e Serviços/Transportes (insuficiência) → Antrópicos

«Doenças» e «Pandemias» → Biológicos.

Na turma B na fase pré-lecinação:

Foram analisadas 38 respostas, totalizando 101 menções classificadas.

Presença por resposta (n=38): Naturais = 30, Antrópicos = 16, Biológicos = 11.

Volume total de menções por categoria: Naturais = 53; Antrópicos = 33; Biológicos = 15 (Total = 101).

Distribuição de menções por categoria

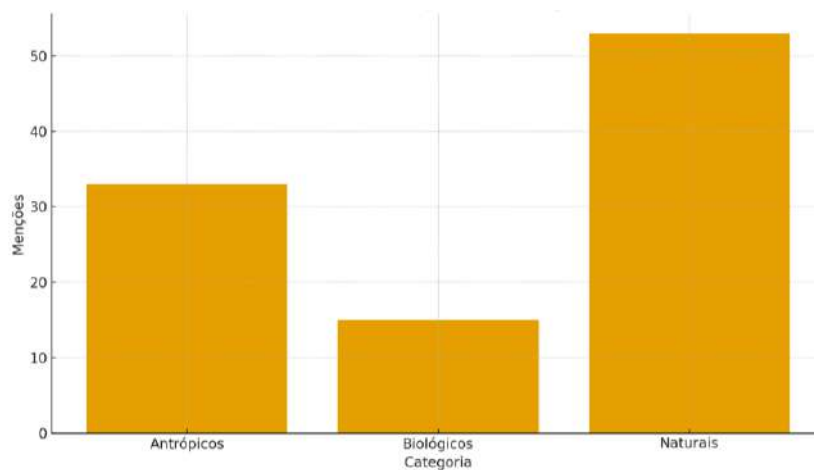


Figura 5 - Distribuição de Menções por Categoria

Tabela 5 - nº de Menções por Categoria

Categoria	Menções
Antrópicos	33
Biológicos	15
Naturais	53

Lista e gráfico dos riscos mais citados.

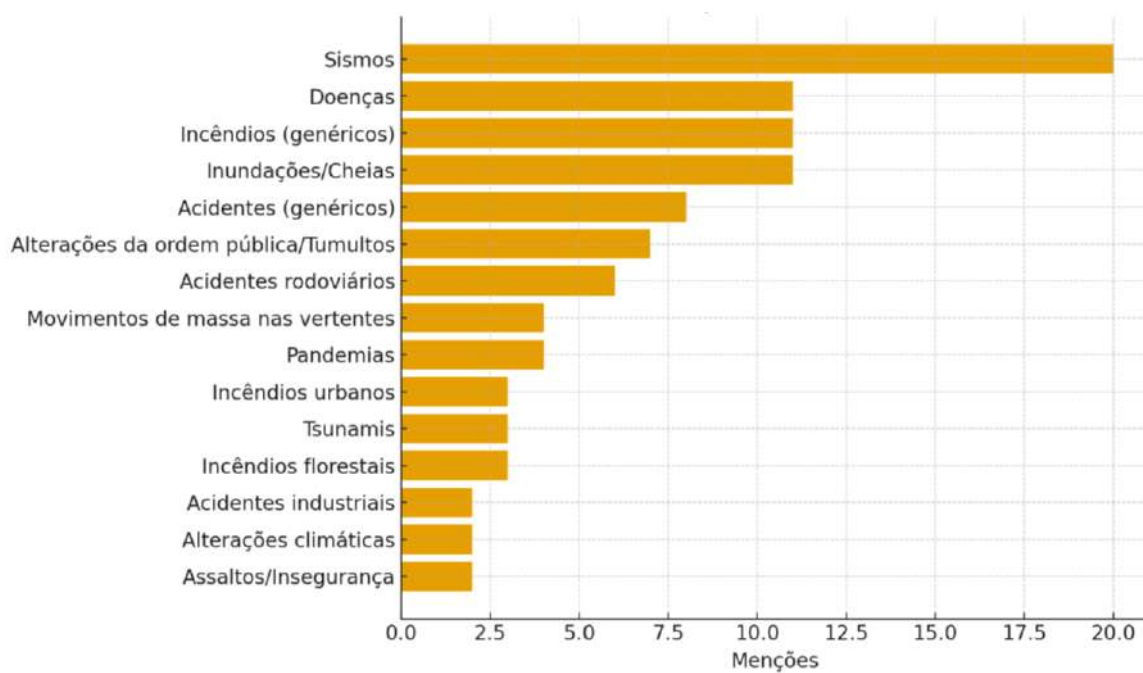


Figura 6 - 15 maiores Subcategorias

Tabela 6 - nº de Menções por Subcategoria

Subcategoria	Categoria	Menções
Sismos	Naturais	20
Doenças	Biológicos	11
Incêndios (genéricos)	Naturais	11
Inundações/Cheias	Naturais	11
Acidentes (genéricos)	Antrópicos	8
Alterações da ordem pública/Tumultos	Antrópicos	7
Acidentes rodoviários	Antrópicos	6
Movimentos de massa nas vertentes	Naturais	4
Pandemias	Biológicos	4
Incêndios urbanos	Antrópicos	3
Tsunamis	Naturais	3
Incêndios florestais	Naturais	3
Acidentes industriais	Antrópicos	2
Alterações climáticas	Antrópicos	2
Assaltos/Insegurança	Antrópicos	2

Na turma B após a lecionação:

Foram analisadas 33 respostas, totalizando 95 menções classificadas.

Presença por resposta: Naturais = 30, Antrópicos = 13, Biológicos = 12.

Volume de menções por categoria: Naturais = 62; Antrópicos = 16; Biológicos = 17 (Total = 95).

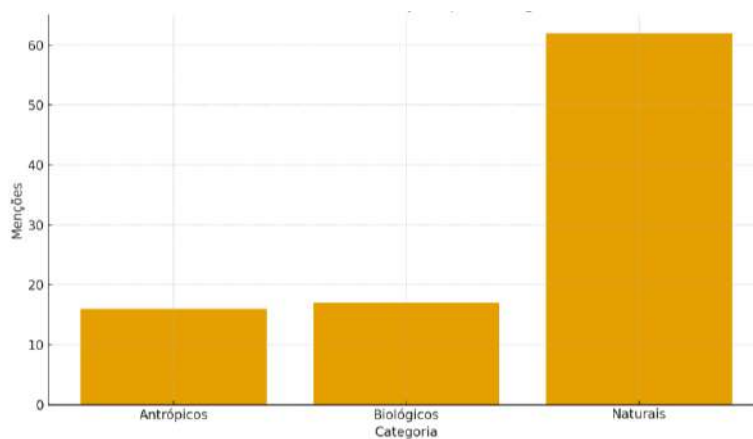


Figura 7 - Distribuição de Menções por Categoria

Tabela 7 - nº de Menções por Categoria

Categoria	Menções
Antrópicos	16
Biológicos	17
Naturais	62

Lista dos riscos mais citados e respetivo gráfico.

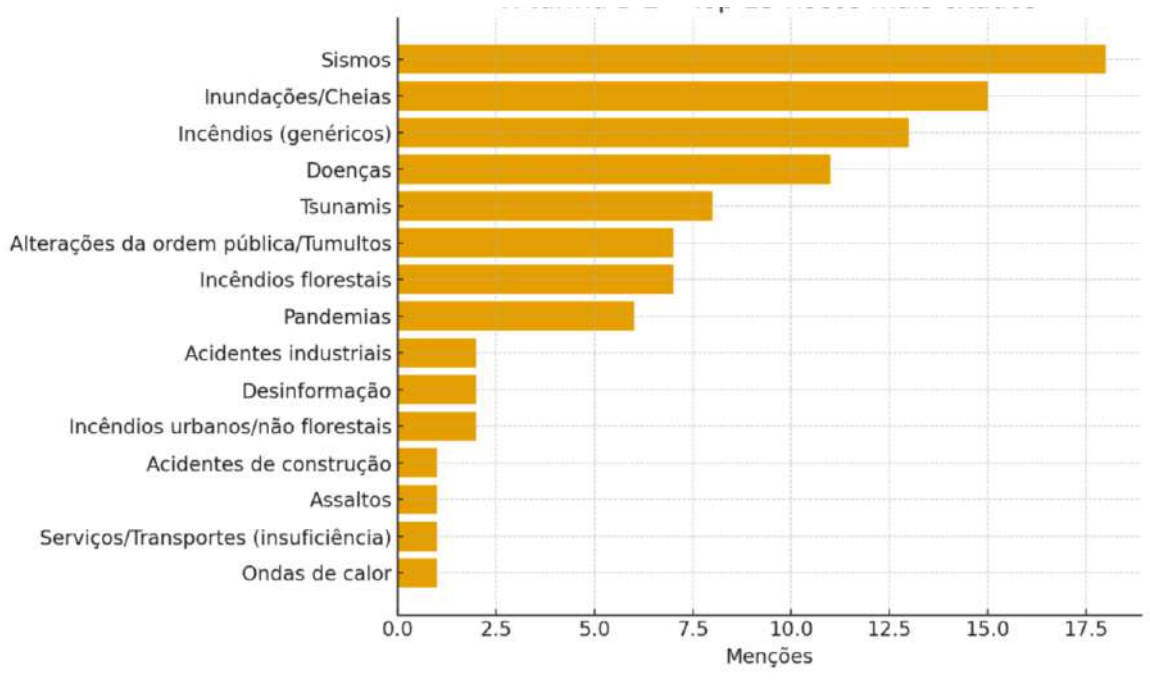


Figura 8 - 15 maiores Subcategorias

Tabela 8 - nº de Menções por Subcategoria

Sub-Categoria	Categoria	Menções
Sismos	Naturais	18
Inundações/Cheias	Naturais	15
Incêndios (genéricos)	Naturais	13
Doenças	Biológicos	11
Tsunamis	Naturais	8
Alterações da ordem pública/Tumultos	Antrópicos	7
Incêndios florestais	Naturais	7
Pandemias	Biológicos	6
Acidentes industriais	Antrópicos	2
Desinformação	Antrópicos	2
Incêndios urbanos/não florestais	Antrópicos	2
Acidentes de construção	Antrópicos	1
Assaltos	Antrópicos	1
Serviços/Transportes (insuficiência)	Antrópicos	1
Ondas de calor	Naturais	1

Pré.

Os resultados da TURMA B realçam a prioridade atribuída a riscos Naturais (sismos, inundações e incêndios), sem descurar a presença de riscos Antrópicos (p. ex., ordem pública, acidentes, alterações climáticas) e biológicos (doenças/pandemias). O perfil é compatível com uma abordagem integrada de proteção civil e com necessidades de comunicação de risco focada em preparação e redução de vulnerabilidades.

Pós.

Predominam riscos Naturais (sismos, inundações/cheias e incêndios, incluindo florestais), com Biológicos (doenças/pandemias) e antrópicos (tumultos/alterações da ordem pública, assaltos, acidentes industriais/obra, desinformação, insuficiência de serviços) a comporem o retrato alargado de segurança comunitária.

Na turma E na fase pré-lecinação:

Foram analisadas 33 respostas distintas, com 88 menções classificadas.

Presença por resposta (n=33): Naturais = 20, Antrópicos = 21, Biológicos = 13.

Volume total de menções por categoria: Naturais = 36; Antrópicos = 33; Biológicos = 19 (Total = 88).

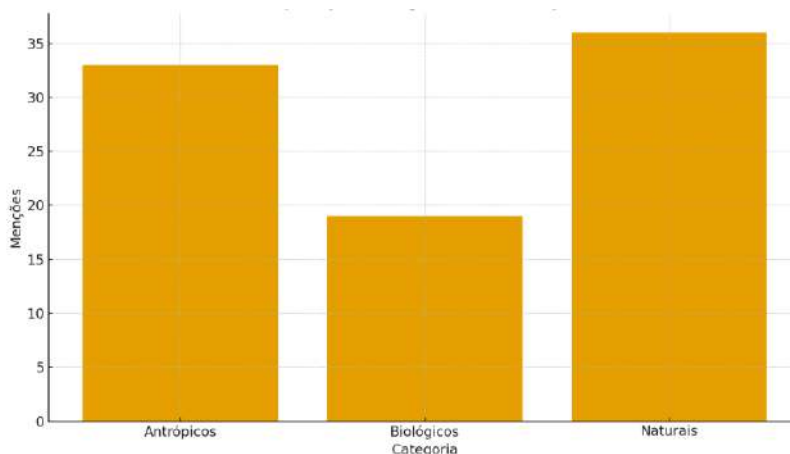


Figura 9 - Distribuição de Menções por Categoria

Tabela 9 - nº de Menções por Categoria

Categoria	Menções
Antrópicos	33
Biológicos	19
Naturais	36

As ocorrências mais frequentes são apresentadas no gráfico e na tabela seguintes.

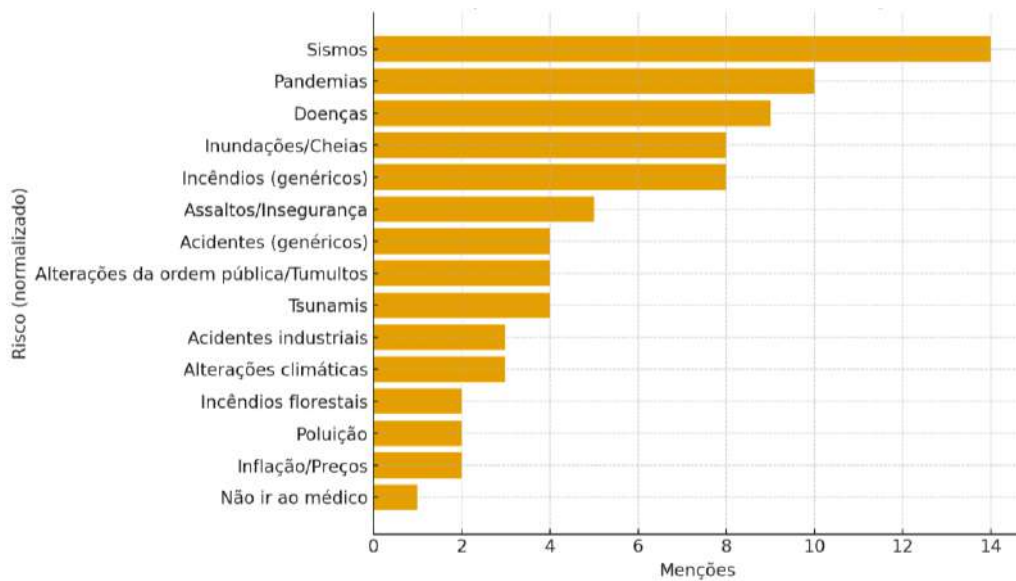


Figura 10 -Distribuição de Menções por Subcategoria

Tabela 10 - nº de Menções por Subcategoria

Subcategorias	Categoria	Menções
Sismos	Naturais	14
Pandemias	Biológicos	10
Doenças	Biológicos	9
Inundações/Cheias	Naturais	8
Incêndios (genéricos)	Naturais	8
Assaltos/Insegurança	Antrópicos	5
Acidentes (genéricos)	Antrópicos	4
Alterações da ordem pública/Tumultos	Antrópicos	4
Tsunamis	Naturais	4
Acidentes industriais	Antrópicos	3
Alterações climáticas	Antrópicos	3
Incêndios florestais	Naturais	2
Poluição	Antrópicos	2
Inflação/Preços	Antrópicos	2
Não ir ao médico	Antrópicos	1

Na turma E sem leçãoção:

Foram analisadas 33 respostas, totalizando 95 menções classificadas.

Presença por resposta: Naturais = 30, Antrópicos = 13, Biológicos = 12.

Volume de menções por categoria: Naturais = 62; Antrópicos = 16; Biológicos = 17 (Total = 95).

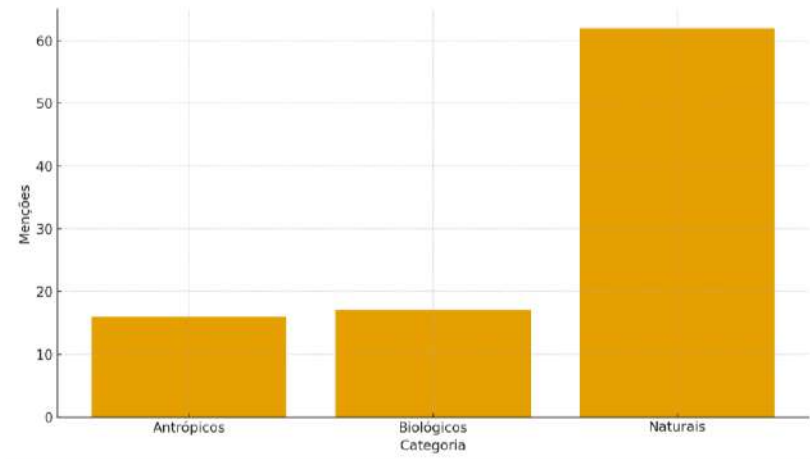


Figura 11 - Distribuição de Menções por Categoria

Tabela 11 - nº de Menções por Categoria

Categoria	Menções
Antrópicos	16
Biológicos	17
Naturais	62

Lista dos riscos mais citados e respetivo gráfico.

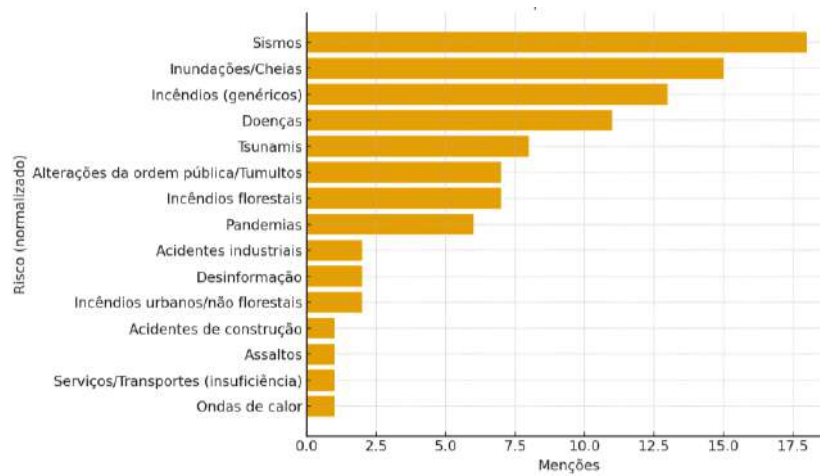


Figura 12 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Tabela 12 - nº de Menções por Subcategoria

Subcategorias	Categoria	Menções
Sismos	Naturais	18
Inundações/Cheias	Naturais	15
Incêndios (genéricos)	Naturais	13
Doenças	Biológicos	11
Tsunamis	Naturais	8
Alterações da ordem pública/Tumultos	Antrópicos	7
Incêndios florestais	Naturais	7
Pandemias	Biológicos	6
Acidentes industriais	Antrópicos	2
Desinformação	Antrópicos	2
Incêndios urbanos/não florestais	Antrópicos	2
Acidentes de construção	Antrópicos	1
Assaltos	Antrópicos	1
Serviços/Transportes (insuficiência)	Antrópicos	1
Ondas de calor	Naturais	1

Pré.

Os resultados mantêm a predominância de riscos naturais (p. ex., sismos, inundações e incêndios) e evidenciam uma presença relevante de riscos antrópicos (p. ex., ordem pública, acidentes, alterações climáticas, custos de vida). Riscos biológicos continuam presentes, ainda que em menor frequência relativa.

Pós.

Predominam riscos Naturais (sismos, inundações/cheias e incêndios, incluindo florestais), com Biológicos (doenças/pandemias) e Antrópicos (tumultos/alterações da ordem pública, assaltos, acidentes industriais/obra, desinformação, insuficiência de serviços) a comporem o retrato alargado de segurança comunitária.

4.1.2.2. Núcleo (ii) - “O que pode ser feito para melhorar a confiança dos cidadãos nas instituições responsáveis pela gestão de crises?”

Foi utilizado um esquema com duas categorias: Formação e capacitação e Aquisição de materiais.

Tabela 13 - Tabela de Categorias e Subcategorias

Categoria	Subcategoria
Aquisição de materiais	Infraestrutura/engenharia
	Recursos/meios operacionais
Formação e capacitação	Comunicação/transparência
	Educação/programas
	Preparação/planos
	Sensibilização/campanhas
	Treino/simulacros

Na turma B na fase pré-licenciamento:

Foram analisadas 27 respostas, totalizando 27 menções classificadas

Volume de menções por categoria: Formação e capacitação = 27, Aquisição de materiais = 0.

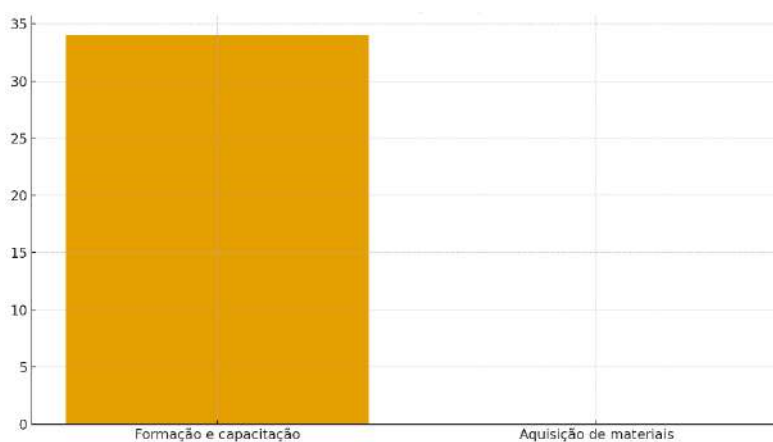


Figura 13 - Distribuição de Menções por Categoria

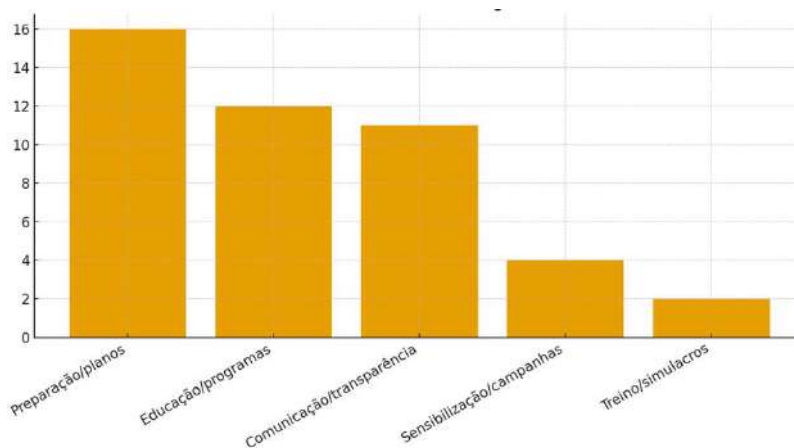


Figura 14 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Na turma B após a licenciamento:

Foram analisadas 26 respostas, totalizando 20 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Formação e capacitação = 20, Aquisição de materiais = 0.

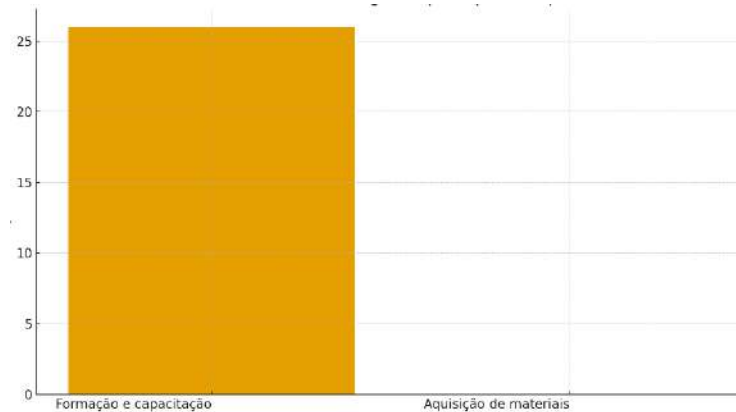


Figura 15 - Distribuição de Menções por Categoria

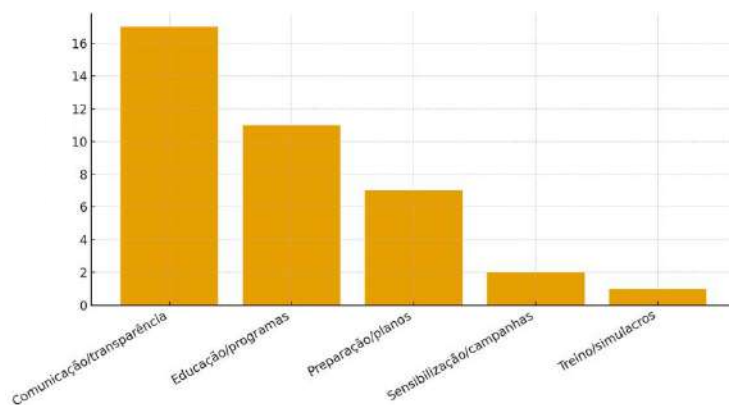


Figura 16 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Pré.

Observa-se um predomínio claro de propostas de Formação e capacitação, com ênfase em Comunicação/transparência e Educação/programas. A Preparação/planos também surge com frequência, incluindo a apresentação de procedimentos. Treinos/simulacros são mencionados, embora menos vezes, e as campanhas de sensibilização aparecem como instrumentos de mobilização pública. Não foram identificadas menções explícitas a Aquisição de materiais, o que sugere uma percepção de que a confiança dos cidadãos depende mais de processos, informação e competências do que de meios físicos.

Os temas transversais apontam para necessidades psicossociais e normativas: transparência para reforço da confiança; apoio psicossocial para gestão de ansiedade e promoção da calma; e reforço de respeito/disciplina em contexto de emergência.

Pós.

Verifica-se predominância clara de Formação e capacitação, com maior peso em Comunicação/transparência, Educação/programas e Preparação/planos. Treino/simulacros e campanhas de sensibilização surgem, mas com menor frequência. Não há referências explícitas a Aquisição de materiais.

Os temas transversais salientam a necessidade de reforçar a confiança (competência/responsabilidade) e a gestão emocional (“manter a calma”).

Na turma E na fase pré-lecinação:

Foram analisadas 27 respostas, totalizando 29 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Formação e capacitação = 27, Aquisição de materiais = 2

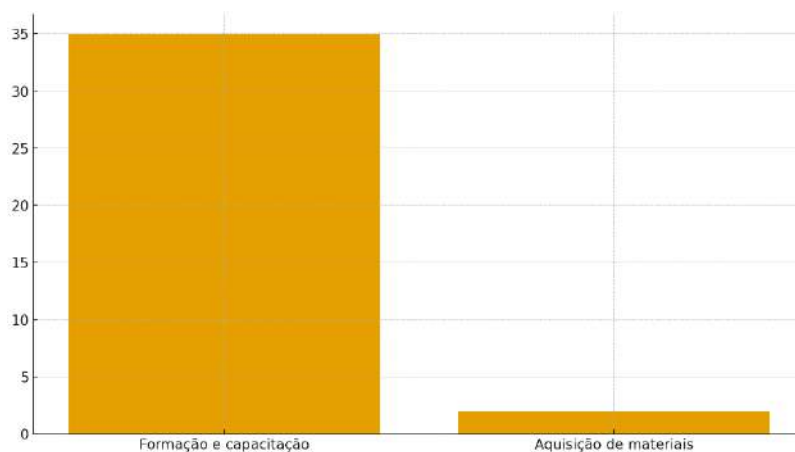


Figura 17 - Distribuição de Menções por Categoria

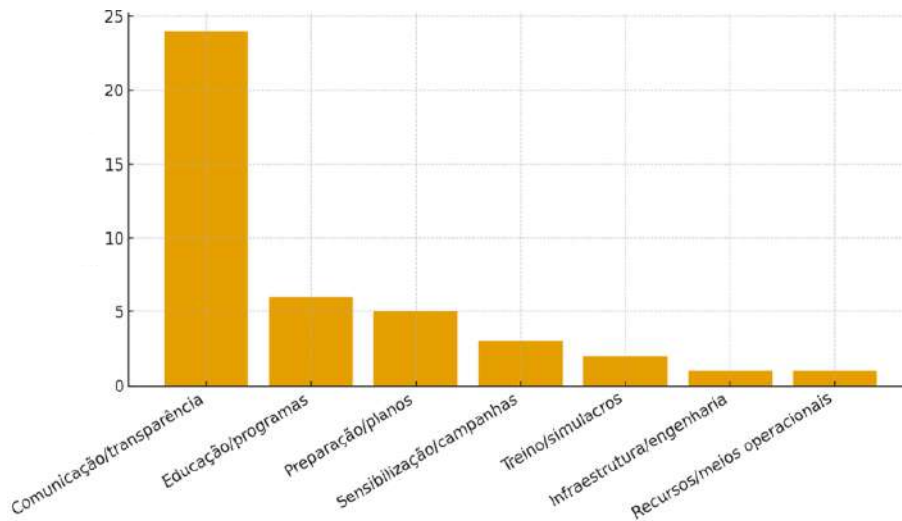


Figura 18 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Na turma E sem lecionação:

Foram analisadas 27 respostas, totalizando 17 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Formação e capacitação = 15, Aquisição de materiais = 2.

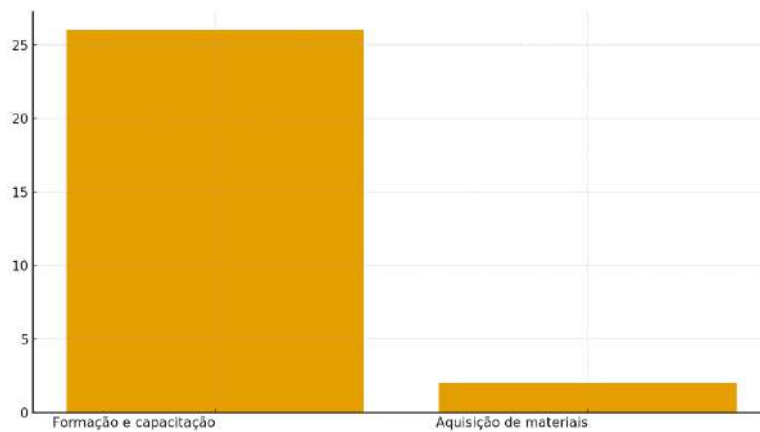


Figura 19 - Distribuição de Menções por Categoria

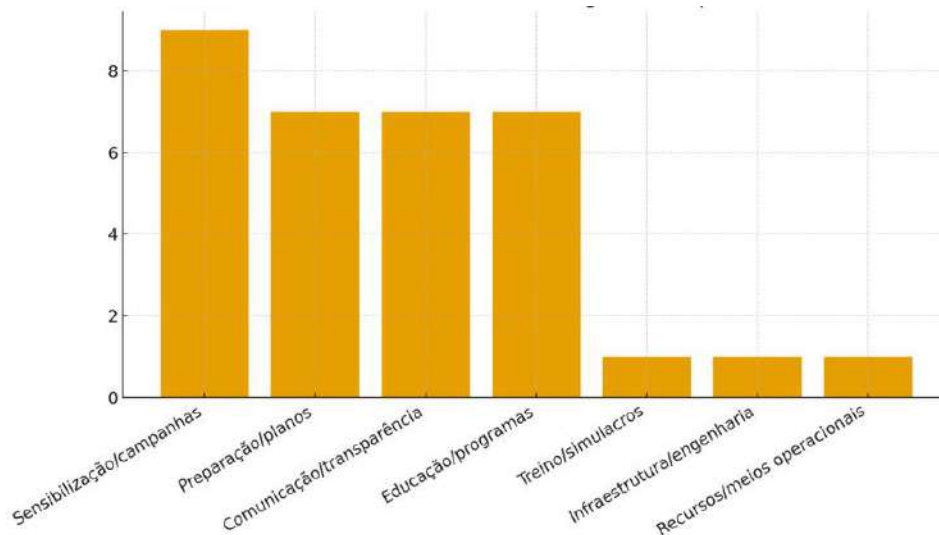


Figura 20 -Distribuição de Menções por Subcategoria

Pré.

Tal como na turma B, predomina a Formação e capacitação, centrada em Comunicação/transparência, Educação/programas e Preparação/planos. Há menções explícitas a Treino/simulacros e a Sensibilização/campanhas. Nesta turma, emergem referências explícitas a Aquisição de materiais/infraestrutura (edifícios antissísmicos) e a investimento em meios operacionais (bombeiros), o que sugere uma consciência de que a confiança também depende da capacidade material e da robustez do sistema.

A dimensão psicossocial e de legitimidade institucional surge de forma clara (confiança, honestidade, responsabilização), bem como a preocupação com segurança pública (roubos, segurança na rua).

Pós.

Predomina Formação e capacitação, com forte incidência em Sensibilização/campanhas e Comunicação/transparência, seguido de Educação/programas e Preparação/planos. Há menções explícitas a Materiais/infraestrutura (construção de edifícios; investimento em setores públicos), sugerindo percepção de que a confiança também depende de meios estruturais.

Os Temas transversais destacam Confiança/legitimidade (cumprir promessas), Equidade/apoio social (apoios a classes desfavorecidas), Segurança pública (segurança nas ruas) e Eficiência de resposta (ajuda rápida/eficaz).

4.1.2.3. Núcleo (iii) - “O que acha que poderia fazer para melhorar a sua preparação para lidar com situações de RISCO ou EMERGÊNCIA?”

Foram definidas três categorias: Aprendizagem e Treino, Literacia e Comunicação de Risco e Preparação e Suporte.

Tabela 14 - Tabela de Categorias e Subcategorias

Categoria	Subcategoria
Aprendizagem e Treino	Autoformação online
	Contacto com profissionais/forças de segurança
	Cursos e formação formal
	Simulacros e exercícios
Literacia e Comunicação de Risco	Comunicação institucional/media
	Plano de comunicação/contactos
	Procedimentos e tipos de emergência
Preparação e Suporte	Gestão emocional (calma/medo/astúcia)
	Kit/material/equipamento
	Papel das instituições (escola/autarquias/autoridades)
	Planeamento familiar

Na turma B na fase pré-lecção:

Foram analisadas 30 respostas, totalizando 64 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Aprendizagem e Treino = 35, Literacia e Comunicação de Risco = 19, Preparação e Suporte = 10.

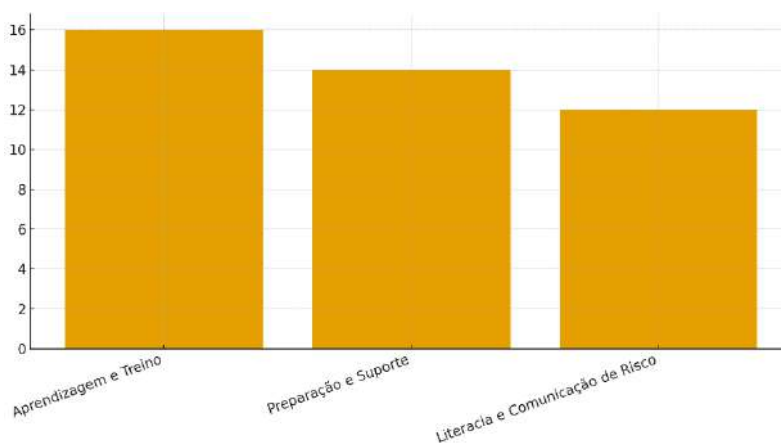


Figura 21 - Distribuição de Menções por Categoria



Figura 22 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Na turma B após a lecionação:

Foram analisadas 29 respostas, totalizando 63 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Aprendizagem e Treino = 26, Literacia e Comunicação de Risco = 20, Preparação e Suporte = 17.

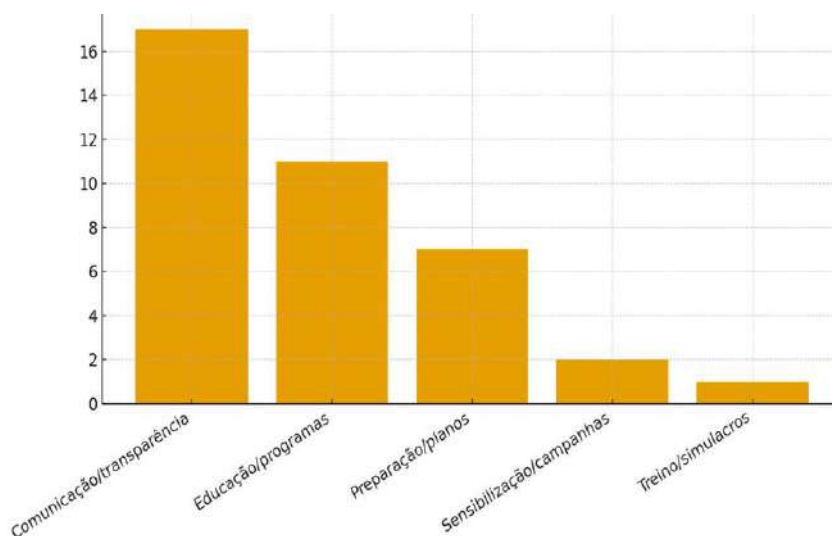


Figura 23 - Distribuição de Menções por sub-Categoria

Pré.

Observa-se uma forte ênfase no treino experiencial, com a realização regular de simulacros e exercícios, articulada com formação estruturada em contexto letivo (prevenção e primeiros socorros). Em paralelo, emerge a necessidade de reforçar a literacia operacional, patente nas frequentes referências a procedimentos padronizados

- “o que fazer” -, às diferentes tipologias de emergência e às fontes institucionais de informação (escola, media e autarquias). Complementarmente, valoriza-se o suporte prático e psicossocial, que inclui a preparação de kits e materiais, a promoção da calma e da gestão do medo, bem como o planeamento familiar e a definição de um plano de comunicação com contactos/telefones de referência.

Pós.

Predominam as dimensões de Aprendizagem e Treino e de Preparação e Suporte, evidenciadas pelo foco em procedimentos e tipologias de emergência, pela constituição de kits e recursos - incluindo água, rádio e lanterna - e pela realização de simulacros e aulas. A gestão emocional (calma e controlo da ansiedade) é apontada como suporte crítico à tomada de decisão em contextos de elevada pressão.

Na turma E na fase pré-lecção:

Foram analisadas 27 respostas, totalizando 52 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Aprendizagem e Treino = 25, Literacia e Comunicação de Risco = 17, Preparação e Suporte = 10.

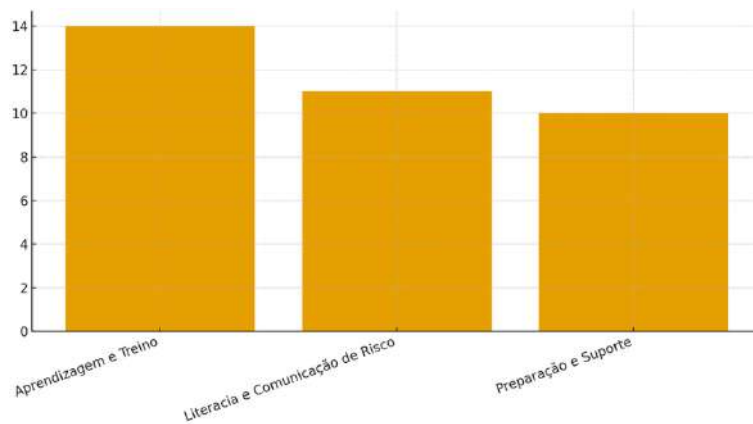


Figura 24 - Distribuição de Menções por Categoria



Figura 25 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Na turma E sem leccionação:

Foram analisadas 27 respostas, totalizando 45 menções classificadas.

Volume de menções por categoria: Aprendizagem e Treino = 24, Literacia e Comunicação de Risco = 13, Preparação e Suporte = 8.

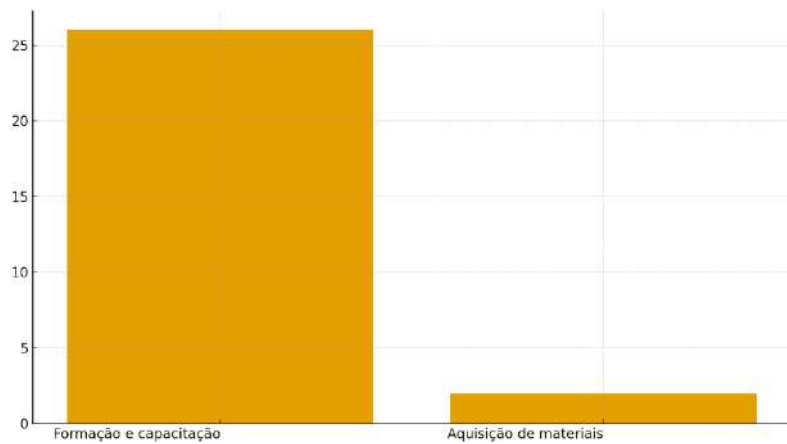


Figura 26 - Distribuição de Menções por Categoria

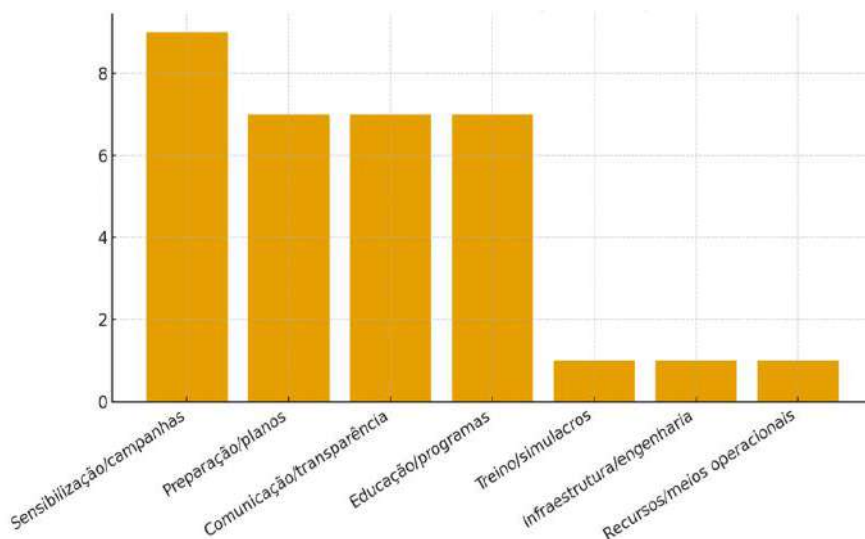


Figura 27 - Distribuição de Menções por Subcategoria

Pré.

Observa-se uma predominância da aprendizagem experiencial, com forte solicitação de simulações/treino e de formação formal (cursos, primeiros socorros, capacitação). Em paralelo, destaca-se a literacia operacional, patente nos pedidos de procedimentos e protocolos, planos de emergência e seguimento de fontes oficiais. A preparação prática surge com expressão relevante, através da constituição de kits e recursos e do planeamento familiar. Nota de segurança: surgiu uma referência isolada a “levar uma faca”; embora registada no eixo “kit/material” para efeitos de codificação, tal prática é ilegal em contexto escolar. Recomenda-se o foco em kits aprovados (primeiros socorros, lanterna, rádio, água, EPI, lista de contactos e plano de comunicação).

Pós.

Verifica-se o predomínio da dimensão Preparação e Suporte, expresso na constituição de kits e materiais essenciais, na definição de pontos de encontro e planos familiares, e na valorização de procedimentos, ordens e instruções. Em complemento, surgem a formação formal (aulas/palestras) e a atenção à gestão emocional (“manter a calma”), recomendando-se a integração sistemática de rotinas de autorregulação nos simulacros e nas aulas.

4.1.2.4. Núcleo (iv) - *“Avalie, comente e Sugira sobre a utilização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a Educação para o Risco e se esta contribuiu de alguma forma para o seu crescimento enquanto cidadão informado.”*

O núcleo (iv) foi apenas aplicado no final do ano letivo turma B que teve o Referencial de Educação para o Risco lecionado na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Na turma B após a lecionadação:

A amostra válida ficou com 30 excertos. As unidades de contexto foram as respostas integrais de cada aluno, e as unidades de registo foram proposições com sentido sobre efeitos percebidos da disciplina Educação para o Risco e da área de Cidadania e Desenvolvimento. Admitiu-se codificação múltipla por excerto, dado o carácter multifacetado das afirmações.

As categorias emergiram de leitura flutuante e codificação indutiva, com regras de inclusão simples, procurando reduzir ambiguidade sem extrapolar o sentido literal.

Literacia e conhecimento em risco: Afirmações que referem adquirir informação, aprender conceitos, ampliar conhecimento. Foi mencionado: “conhecimentos”, “informação”, “aprendi”, “saber mais”.

Preparação e planeamento: Referências a preparação prática, planos familiares, kits, medidas de prevenção. Foi mencionado: presença de “plano”, “kits”, “preparação”, “medidas para me precaver”.

Capacitação para resposta e autoeficácia: Declarações sobre “saber agir”, “reagir”, “lidar”, “o que fazer” em emergência. Foram mencionados: variados verbos de ação aplicados a cenários de crise.

Valorização curricular e recomendação: Julgamentos positivos sobre utilidade, importância e propostas de extensão ou obrigatoriedade. Foi mencionado: “importante”, “fundamental”, “mais-valia”, “deviam”, “obrigatória”.

Cidadania e consciência cívica: Referência explícita a cidadania, ser cidadão informado, responsabilidade e resiliência. Foi mencionado: ocorrência de “cidadania”, “cidadão”, “responsáveis”, “resiliente”.

Experiências e transferência para o cotidiano: Menção a experiências concretas que consolidam aprendizagem, com aplicação no dia a dia. Foram mencionados: exemplos vividos como “apagão”, ou ligação a rotinas.

Sugestões de melhoria: Críticas construtivas ou pedidos de maior integração no currículo. Foi mencionado: solicitações de “estar mais presente”, reforço de presença.

Intervenientes e mediação pedagógica: Menções a docentes, colegas convidados ou profissionais externos. Foi mencionado: referência nominal a professor, colega, outros profissionais.

Riscos naturais e humanos, menção explícita: citações que distinguem explicitamente riscos naturais e humanos. Foi mencionado: presença literal de “riscos naturais” e “humanos”.

Discordância ou indiferença: Registo de não concordância sem justificação adicional. Foi mencionado: negação isolada.

A codificação permitiu frequências e proporções relativas por categoria sobre N=30 excertos válidos. Um excerto pode integrar várias categorias.

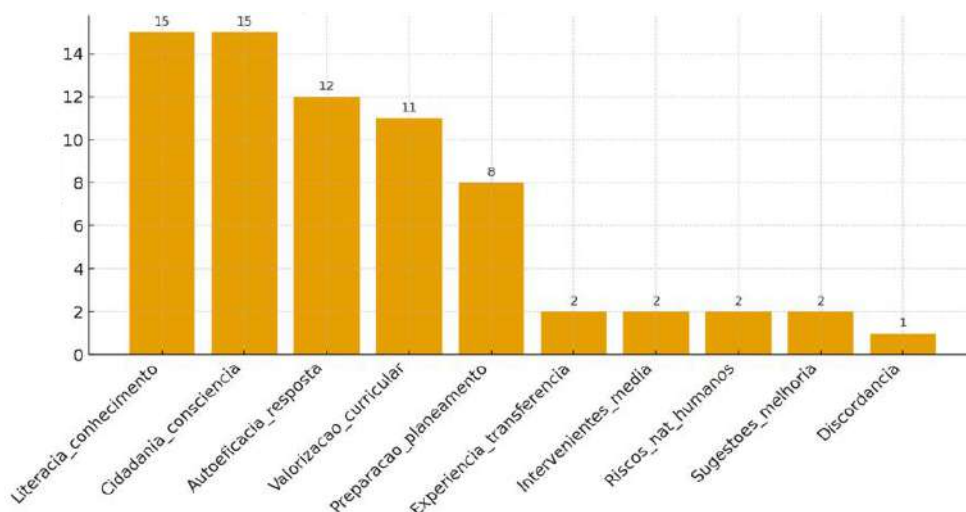


Figura 28 - Distribuição de Menções por Categoria

Literacia e conhecimento em risco = 16, Cidadania e consciência cívica = 15, Valorização curricular e recomendação = 13, Capacitação para resposta e autoeficácia = 12, Preparação e planeamento = 12, Experiências e transferência para o cotidiano = 2, Intervenientes e mediação pedagógica = 2, Riscos naturais e humanos, menção explícita = 2, Sugestões de melhoria = 1, Discordância ou indiferença = 1.

Da leitura dos padrões domina a percepção de ganho cognitivo e de cidadania informada, em estreita associação com preparação prática e com autoeficácia para agir em cenários de emergência. A valorização curricular é elevada, com recomendações de extensão da disciplina. Existem ainda referências pontuais a aplicação no cotidiano, a intervenientes externos e uma sugestão de maior presença no currículo. Regista-se um contraponto minoritário de discordância, com um “não” isolado.

Os excertos descrevem uma percepção de efeito pedagógico positivo em três planos articulados:

- a) Cognitivo, com aquisição de informação e conceitos básicos de risco.
- b) Comportamental, com referência a planos e instrumentos de prevenção, bem como a saber “o que fazer”.
- c) Cívico, com reforço de identidade enquanto cidadãos informados e responsáveis.

A valorização do dispositivo curricular surge associada à utilidade percebida para a vida real e ao desejo de maior presença da temática no currículo. Ocorrências pontuais sugerem que experiências práticas como um “apagão” facilitam a transferência para contextos quotidianos. A menção a intervenientes externos indica apreço por diversidade de mediações pedagógicas. A existência de uma resposta negativa isolada lembra a heterogeneidade de receções individuais.

4.2. Discussão dos Resultados

Os resultados deste estudo sugerem efeitos diferenciados da introdução da Educação para o Risco na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento no contexto escolar, confirmando em parte as expectativas iniciais e revelando também alguns achados inesperados. Em linhas gerais, a disciplina de Educação para o Risco demonstrou benefícios claros na Turma B (intervencionada) em termos de aumento da literacia de risco e adoção de medidas de preparação, ao mesmo tempo em que provocou um olhar mais crítico sobre as instituições. Por outro lado, a Turma E (grupo de controlo, sem intervenção) não apresentou melhorias direcionadas, tendo exibido apenas variações pontuais que podem ser atribuídas a influências externas ou ao amadurecimento natural dos alunos durante o ano letivo.

Especificamente, no domínio da Percepção de Risco, os alunos da Turma B tornaram-se mais conscientes dos riscos prioritários locais, calibrando adequadamente as suas preocupações. O aumento significativo da percepção de risco de incêndio florestal em B face a E (que permaneceu inalterada) indica que a formação conseguiu direcionar a atenção dos alunos para um perigo real e relevante na comunidade. Este achado vai ao encontro do objetivo da Educação para o Risco de sensibilizar para ameaças concretas do meio envolvente. Simultaneamente, a Turma B não evidenciou acréscimo de percepção em riscos remotos (como tsunamis), evitando alarmismos - um resultado positivo que reflete senso crítico e priorização realista dos riscos aprendida nas aulas. Em contraste, a Turma E, sem essa orientação, apresentou um padrão inconsistente: algumas preocupações aumentaram aleatoriamente (por ex. inundações, pandemias), possivelmente influenciadas por notícias ou eventos do ano (como a pandemia de COVID-19), mas sem um fio condutor educativo. Assim, a disciplina parece ter cumprido o papel de orientar os alunos de B numa evolução informada da percepção de risco, ao passo que em E as mudanças foram mais fortuitas.

No que toca à Confiança nas Instituições, o efeito da disciplina foi distinto do esperado. Imaginava-se que fornecer conhecimento e interação com temas de Proteção Civil pudesse reforçar a confiança dos alunos nas instituições; no entanto, não se observou um aumento geral de confiança na Turma B, mas sim uma postura um pouco mais crítica em relação a algumas entidades. Após a formação, os alunos de B passaram a avaliar certas instituições de forma mais exigente - nomeadamente o Serviço Municipal de Proteção Civil (SMPC), cuja confiança média caiu significativamente em B comparada a E. Embora a confiança em agentes de primeira linha (Bombeiros, INEM) se tenha mantido alta, até aí a Turma B ficou ligeiramente aquém da E. Essa tendência sugere que a Educação para o Risco exponenciou a consciência das limitações institucionais nos alunos de B, tornando-os menos propensos a dar confiança cega e mais atentos a eventuais falhas ou insuficiências dos sistemas de resposta. Importa frisar que os níveis absolutos de confiança de B em muitas instituições permaneceram elevados (próximos de “confiança bastante” na escala), o que significa que não se instalou uma desconfiança generalizada - apenas um maior equilíbrio crítico. Este resultado pode ser encarado de forma positiva, na medida em que cidadãos informados tendem a avaliar as autoridades

de modo mais exigente; contudo, lança o desafio de conciliar o pensamento crítico com a manutenção da confiança construtiva. Na Turma E, por sua vez, a confiança manteve-se muito alta e praticamente inabalada (especialmente nos Bombeiros e Proteção Civil local), possivelmente refletindo uma perspetiva mais ingénua ou simplesmente não questionada devido à falta de discussão aprofundada que a disciplina proporcionaria.

Quanto à Comunicação em Crise, os achados apontam para perceções medianas e semelhantes nos dois grupos, sugerindo uma lacuna comum independente da intervenção. Ambos os grupos reconhecem que há margem para melhorar a clareza e eficácia da comunicação oficial durante emergências. O facto de a Turma B não se distanciar estatisticamente da E neste critério indica que as atividades realizadas não tiveram impacto mensurável em alterar a opinião geral sobre a comunicação institucional - possivelmente porque nenhum dos grupos teve experiências muito diferentes nesse âmbito ao longo do ano. Ainda assim, conforme mencionado, a queda na pontuação média dada pela Turma B do pré para o pós-teste é consistente com outros sinais de que se tornou mais crítica após a disciplina. Em termos de discussão, isso levanta a possibilidade de que, ao aprenderem *como* deveria ser feita uma boa comunicação de risco, os alunos de B passaram a julgar mais duramente a realidade - percebendo falhas que antes lhes passavam despercebidas. Este é um efeito indireto interessante: a Educação para o Risco pode não ter melhorado a comunicação das autoridades (que se manteve igual), mas pode ter melhorado a capacidade de análise crítica dos alunos sobre a comunicação. Para o futuro, isso significa que a escola deve complementar a instrução, ensinando também *competências mediáticas*: ou seja, capacitar os alunos a filtrar informação e reconhecer comunicações eficazes, enquanto se incentiva as próprias instituições a adaptarem a comunicação ao público jovem (ver Recomendações Pedagógicas).

Por fim, na dimensão da Preparação Individual e Familiar, os resultados mistos revelam um avanço prático sem correspondente reforço subjetivo. A Turma B, graças à disciplina, atingiu um patamar superior em vários indicadores objetivos de preparação: mais alunos elaboraram planos de emergência familiares, mais lares de alunos de B dispõem de recursos de segurança como rádios e extintores (mantendo ou ampliando vantagem sobre E), e uma proporção ligeiramente maior de B participou em ações formativas

extracurriculares. Estes são ganhos concretos que demonstram o valor prático da Educação para o Risco em inculcar hábitos de autoproteção. Contudo, paralelamente, não se registou aumento na confiança que os alunos têm em si próprios para lidar com emergências - aproximadamente metade continua a dizer que se sente preparada e a outra metade não ou não sabe, tanto em B como em E. Esse resultado indica uma possível dissonância entre conhecimento e autoeficácia: os alunos podem ter adquirido competências e ferramentas, mas ainda não as interiorizaram a ponto de se sentirem seguros. Algumas hipóteses explicativas incluem: (a) a necessidade de mais *experiências práticas* (ex.: simulações) para que o conhecimento se traduza em confiança e (b) o facto de que, ao aprenderem sobre múltiplos cenários de desastre, os alunos de B podem ter ganho noção da complexidade dos eventos - o que os torna humildes ou incertos na autoavaliação, reconhecendo que nunca se está totalmente preparado. Esse achado aponta para uma recomendação imediata: reforçar componentes práticos e exercícios na Educação para o Risco, de modo a converter a preparação objetiva em percepção de autoeficácia (novamente, ver recomendações).

Em conclusão, a experiência comparativa entre as turmas sugere que inserir formalmente a Educação para o Risco no currículo da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento traz benefícios educativos significativos, mas também alguns efeitos colaterais e desafios pedagógicos. A Turma B mostrou-se globalmente mais instruída e preparada em matérias de risco do que a Turma E ao fim do ano (atingindo os objetivos de aumentar literacia de risco e motivar ações de prevenção). Simultaneamente, além de se ter mostrado ligeiramente menos confiante nas instituições nem por isso apresentou mais confiança em si própria, revelando um espírito crítico acrescido, porém acompanhado de incerteza pessoal. Para os Educadores, isso significa que o sucesso da disciplina deve ser medido não só em conhecimento transmitido, mas também em atitudes e percepções. Os resultados aqui discutidos fornecem pistas importantes para ajustar a abordagem pedagógica: é preciso encontrar equilíbrio entre consciencializar criticamente e encorajar construtivamente, e entre informar e capacitar, garantindo que os alunos saiam do ciclo não apenas mais informados, mas também mais confiantes para agir e cooperar com as entidades em situações de crise.

5. CONCLUSÕES POR DIMENSÃO

5.1 Percepção de Risco:

Esta evolução é consistente com a literatura sobre julgamentos de risco mediados por fatores afetivo-cognitivos e enquadramentos culturais (Breakwell, 2014; Douglas & Wildavsky, 2020; Slovic, 1987a, 2016) e com modelos que articulam ameaça, exposição e vulnerabilidade (Birkmann, 2013; Blaikie et al., 2003; Cardona et al., 2012). A natureza escolar e experiencial da intervenção reforça a interpretação de ganhos na calibragem da percepção (Selby & Kagawa, 2012; Shaw & Oikawa, 2014).

A introdução da disciplina traduziu-se numa melhor calibragem da percepção de risco na Turma B, com maior focalização em riscos prevalentes no contexto local e menor dispersão de respostas; em contrapartida, em E observou-se uma oscilação mais aleatória, possivelmente ao sabor de notícias ou eventos isolados. Em suma, a Turma B aumentou significativamente a percepção de exposição a riscos prioritários *reais* como os incêndios florestais (média de 2,5 antes para 2,8 depois, numa escala de 1-5), ficando mais alerta para esses perigos, não mostrando um acréscimo do temor de ameaças remotas. Em paralelo, observou-se em B uma redução do alarmismo face a riscos de baixa probabilidade local (por ex. tsunamis, grandes acidentes industriais), cuja avaliação média se manteve baixa (~2 em 5) ou até diminuiu ligeiramente. Isso sugere que os alunos de B aprenderam a priorizar os riscos de forma realista, concentrando a preocupação nos cenários mais pertinentes e relativizando perigos improváveis. Já a Turma E, sem intervenção, não exibiu um padrão consistente - algumas percepções aumentaram ou diminuíram sem direção clara, possivelmente ao sabor de notícias ou eventos isolados. Em suma, a Educação para o Risco em B promoveu uma consciência de risco mais informada e focalizada, contrastando com as oscilações aleatórias observadas em E.

5.2 Confiança nas Instituições:

Este padrão é coerente com a evidência de que maior literacia pode reconfigurar a confiança e aumentar a exigência perante as instituições (Breakwell, 2014; Tavares et al., 2011), sendo também sensível à qualidade da comunicação pública (Kasperson et

al., 1988) e às práticas de governação preconizadas no Quadro de Sendai (UNISDR/UNDRR, 2015).

Contrariamente ao esperado, a disciplina não gerou um aumento generalizado da confiança institucional; em alguns indicadores da Turma B evidenciou-se ligeira diminuição, interpretável como maior exigência crítica face às entidades. Por exemplo, após a formação, B atribuiu significativamente menos confiança ao Serviço Municipal de Proteção Civil (SMPC) do que E (média ~3,1 vs. 3,9, $p < 0,01$), indicando maior criticismo relativamente à capacidade das autoridades locais. De modo semelhante, embora a confiança nos Bombeiros tenha permanecido alta em ambos os grupos, a Turma B apresentou valores ligeiramente inferiores aos de E (B ~4,1 vs. E ~4,5). Esses resultados apontam que os alunos de B se tornaram mais exigentes e críticos em relação à atuação institucional, possivelmente por adquirirem conhecimento das limitações e desafios que essas entidades enfrentam. Importa realçar que os níveis absolutos de confiança de B nas principais instituições se mantiveram relativamente elevados (próximos de “confiança bastante”); ou seja, não houve rejeição das instituições, mas sim uma visão mais sóbria. A Turma E, pelo contrário, manteve uma confiança muito elevada e praticamente inalterada nos agentes formais, sugerindo talvez uma perspetiva mais acrítica. Em suma, a disciplina em B fomentou maior consciência das insuficiências institucionais e espírito de escrutínio, ao passo que não providenciou ganhos de confiança - sinalizando a necessidade de equilibrar, no ensino, o desenvolvimento do pensamento crítico com estratégias que também estreitem laços de confiança com as instituições (ver recomendações).

5.3 Comunicação em Situação de Crise:

Importa, por isso, consolidar competências de literacia mediática e coprodução de mensagens com os alunos (GADRRRES, 2023; Shiwaku & Shaw, 2008; UNESCO & UNICEF, 2014), atendendo aos efeitos de amplificação e perda de confiança descritos por Kasperson et al.(1988).

Ambos os grupos atribuíram uma avaliação mediana à eficácia da comunicação, reconhecendo lacunas de clareza e adequação. Após a disciplina, a Turma B mostrou maior atenção a fontes credíveis e ao papel do emissor tornando-se ainda mais crítica

na sua avaliação: a percepção de clareza da comunicação de crise caiu de 6,7 para 5,9 (numa escala de 0-10) em B, enquanto em E desceu apenas de 6,6 para 6,4. Embora a diferença B vs. E no pós-teste não seja estatisticamente significativa, este decréscimo sugere que os alunos expostos à Educação para o Risco ficaram menos satisfeitos com a comunicação das autoridades, possivelmente por adquirirem referências de boa comunicação e, assim, identificarem deficiências nas mensagens reais. Consequentemente, há espaço para melhorar a literacia comunicacional: os alunos carecem de orientações para interpretar corretamente a informação em crises e de ver as autoridades a comunicarem por canais e linguagens mais próximos da sua realidade. A percepção generalizada é que a informação oficial durante emergências nem sempre é clara ou suficiente. Portanto, conclui-se que a disciplina deve reforçar componentes que capacitem os jovens a lidar com o excesso de informação e a falta de clareza em cenários de crise, tornando-os recetores e disseminadores mais eficazes de mensagens de emergência.

5.4 Preparação Individual e Familiar:

Este resultado acompanha modelos de preparação que destacam o papel da autoeficácia e do treino na conversão de intenção em ação (Paton, 2003) e os efeitos da educação para o risco na transferência escola-família (Johnson et al., 2014b, 2014a; Ronan, 2015), reforçando a necessidade de simulações regulares (ANPC, 2012; SNBPC, 2005).

A disciplina gerou melhorias concretas na preparação prática dos alunos da Turma B, mas não alterou significativamente a sua autoconfiança para enfrentar desastres. Verificou-se um aumento substancial na elaboração de planos de emergência familiares em B (de 27% para 52% dos alunos) comparativamente a E (de 26% para 37%), bem como maior adoção de recursos de segurança no lar (p.ex. mais alunos de B passaram a ter rádio a pilhas e extintor em casa). Esses ganhos refletem o impacto positivo de atividades pedagógicas que envolveram as famílias e incentivaram hábitos de prevenção. Adicionalmente, a Turma B apresentou participação ligeiramente superior em ações de formação externas (45% vs. 30% em E), indicando maior envolvimento ativo dos alunos na temática de Proteção Civil. No entanto, a percepção subjetiva de

preparação manteve-se praticamente inalterada em ambos os grupos - cerca de metade dos alunos continuou a sentir-se preparada e a outra metade não/confusa, tanto no pré como no pós-teste. Isso significa que, apesar de estarem mais equipados e informados, muitos alunos (especialmente na Turma E, mas também em B) não se sentem mais seguros sobre o que fazer em caso de emergência. Tal conclusão aponta para a necessidade de complementar a transmissão de conhecimentos com treino prático e reforço da autoeficácia. Os alunos de B, possivelmente, tomaram maior consciência das dificuldades envolvidas nas situações de crise, o que os deixou cautelosos na autoavaliação. Assim, para que a preparação objetiva se traduza em confiança pessoal, as estratégias educativas devem incluir exercícios, simulações e outras vivências que permitam aos jovens testar e comprovar na prática as suas competências, reduzindo o sentimento de impreparação.

6. RECOMENDAÇÕES FINAIS

6.1. Recomendações Pedagógicas para a prática educativa

Face aos resultados obtidos, tornam-se evidentes várias oportunidades de aperfeiçoamento no currículo e na prática da Educação para o Risco. Apresentam-se, a seguir, recomendações pedagógicas destinadas a potenciar os ganhos observados e a colmatar as fragilidades identificadas entre as turmas analisadas:

6.1.1. Integrar atividades práticas e participativas:

Os resultados mostram ganhos concretos quando os alunos se envolvem ativamente no processo - por exemplo, a elaboração de planos familiares contribuiu diretamente para o aumento de lares preparados. Recomenda-se, portanto, incorporar no currículo *simulações, exercícios práticos e treinos* periódicos, tais como simulacros de evacuação, sessões práticas de primeiros socorros, jogos de tomada de decisão em cenários de crise, etc. Essas experiências aumentam a confiança individual e consolidam competências, pois permitem aos alunos aplicar conhecimentos em contexto realístico, reduzindo a incerteza que muitos manifestaram quanto ao seu nível de preparação. A aprendizagem torna-se, assim, mais significativa e duradoura, ao transformar conteúdo teórico em habilidades práticas.

A literatura aponta ganhos consistentes de simulações e exercícios na retenção e no desempenho em emergência (ANPC, 2012; Johnson et al., 2014a; Shiwaku & Shaw, 2008; SNBPC, 2005; UNESCO & UNICEF, 2014)

6.1.2. Envolver as instituições e especialistas nas aulas:

Para contrariar a ligeira queda de confiança observada em algumas instituições na Turma B, é aconselhável aproximar os alunos dos agentes de Proteção Civil e Emergência. Atividades sugeridas incluem: convidar Bombeiros, profissionais da Proteção Civil, Agentes de Saúde ou Forças de Segurança a participarem em aulas como oradores; organizar *visitas de estudo* a quartéis de Bombeiros, Serviços de Proteção Civil ou outros órgãos relevantes; e realizar simulacros/workshops em parceria com as autarquias. Este contacto direto humaniza as instituições e reforça a confiança dos

jovens nas capacidades institucionais, ao mostrar de forma transparente como elas operam e ao permitir que os alunos coloquem perguntas e obtenham respostas claras. Espera-se, assim, mitigar o ceticismo ou desconhecimento evidenciado por B e consolidar uma confiança informada e realista em entidades-chave (como SMPC, Autarquia Local, etc.).

O aprofundamento da ligação escola-instituições reforça a confiança e alinha a prática com o quadro legal vigente (Brito, 2021; Decreto-Lei n. 220/2008 de 12 de Novembro, 2008; Portaria n. 135/2020 de 2 de junho, 2020; Portaria n. 1532/2008 de 29 de dezembro, 2008; SNBPC, 2005; UNISDR/UNDRR, 2015).

6.1.3. Equilibrar pensamento crítico com visão construtiva:

Notou-se que os alunos de B se tornaram mais críticos - o que é desejável para formar cidadãos informados - porém é crucial orientar esse criticismo de forma construtiva. Recomenda-se que os Educadores, ao abordar *falhas ou limitações institucionais* (por exemplo, problemas na comunicação de crise ou insuficiências de recursos), também apresentem boas práticas e casos de sucesso de gestão de riscos, seja em âmbito nacional ou internacional. Essa abordagem balanceada evita o cinismo e inspira confiança realista, mostrando que existem soluções e progressos possíveis. Metodologias como *Aprendizagem Baseada em Problemas* seguida de discussão de soluções podem incentivar uma visão crítica, porém orientada para a melhoria. Em suma, a disciplina deve simultaneamente alertar para falhas e destacar conquistas, para que os alunos aprendam a criticar e cooperar de forma positiva com as instituições.

Equilibrar consciencialização crítica com estratégias de autoeficácia evita cinismo e promove ação (Breakwell, 2014; Paton, 2003; Slovic, 1987a, 2016).

6.1.4. Adaptar os conteúdos ao contexto local:

As disparidades observadas (como a menor perceção de incêndios na Turma E) indicam que o currículo padrão pode não enfatizar igualmente todos os riscos relevantes para diferentes comunidades. Propõe-se realizar, no início de cada ciclo ou ano, um diagnóstico das perceções de risco dos alunos (tal como o pré-teste deste estudo) e, a partir dele, customizar os tópicos abordados. Por exemplo, em comunidades costeiras deve reforçar-se os conteúdos sobre tsunamis e inundações; em zonas rurais, dar maior

ênfase a incêndios florestais; em áreas urbanas, incluir riscos tecnológicos e urbanos no programa. Esta *flexibilidade curricular* tornará a aprendizagem mais pertinente e eficaz, garantindo que nenhum risco significativo fique negligenciado nas aulas. Adicionalmente, ao perceber que certos riscos estavam “subvalorizados” pelos alunos, o Professor pode introduzir estudos de caso, notícias ou visitas relacionadas a esses riscos para elevar a sensibilização de forma contextualizada.

A contextualização territorial aumenta relevância e transferência escola-família (ANPC et al., 2015; M. Correia et al., 2022; GADRRRES, 2023; Nunes & Martins, 2018; Selby & Kagawa, 2012).

6.1.5. Reforçar o planejamento da emergência familiar e a continuidade de hábitos de preparação:

Dado o impacto positivo constatado na elaboração de planos de emergência familiares na Turma B, recomenda-se manter e ampliar essas tarefas práticas envolvendo a família. Uma ideia *seria* instituir um projeto ao longo do ano letivo - por exemplo, “*Família Resiliente*” - em que os alunos, com orientação da escola, avaliam e melhoram gradualmente a preparação dos seus lares. Atividades podem incluir: preencher “*checklists*” mensais de segurança doméstica, instalar extintores ou detetores de fumo onde faltem, montar um kit de 72 horas e definir pontos de encontro familiares. A escola pode acompanhar com feedback e até promover desafios interturmas saudáveis para incentivar a adesão a essas medidas. Tais iniciativas consolidam a cultura de prevenção para além da sala de aula e fomentam o diálogo intergeracional sobre riscos em casa, ampliando o alcance da Educação para o Risco à comunidade.

Atividades que culminem em Planos de Emergência Familiar demonstram efeitos comportamentais positivos (ANPC, 2012; Johnson et al., 2014b; Paton, 2003; SNBPC, 2005; UNESCO & UNICEF, 2014).

6.1.6. Desenvolver competências de comunicação e literacia mediática:

Para enfrentar a questão identificada da confiança e compreensão da comunicação de crise, sugere-se incluir no programa atividades focadas na análise crítica da informação em emergências. Por exemplo, os alunos podem avaliar e comparar comunicados oficiais vs. notícias das redes sociais sobre um desastre simulado, discutindo que

informações são fidedignas e claras. Outra estratégia é propor que os próprios alunos *simulem o papel de comunicadores de emergência*, criando panfletos, anúncios de serviço público ou planos de comunicação para diferentes cenários de desastre. Esta abordagem “*insider*” melhora a compreensão dos desafios enfrentados pelas autoridades ao comunicar e, simultaneamente, treina os alunos a distinguir informação verdadeira de rumores em situações de crise. Além disso, a escola pode atuar como mediadora junto das entidades oficiais, transmitindo *feedback* dos jovens sobre a eficácia das mensagens de emergência e sugerindo o uso de linguagem mais acessível e canais mais populares entre os adolescentes (por exemplo, plataformas de redes sociais). Investir em literacia mediática e comunicacional irá colmatar a avaliação mediana observada e assegurar que, numa crise real, os estudantes saibam onde obter informação segura e como agir com base nela.

A coprodução de mensagens e a análise crítica de fontes mitigam a desinformação em crise (GADRRRES, 2023; Kasperson et al., 1988; Shiwaku & Shaw, 2008; UNESCO & UNICEF, 2014).

6.1.7. Avaliação e acompanhamento contínuos:

Por fim, recomenda-se que a implementação da Educação para o Risco na Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento seja acompanhada de um processo contínuo de avaliação e retroalimentação. Aplicar questionários de “*follow-up*”, promover debates reflexivos no final de cada módulo ou ano letivo, e mesmo reenviar alguns itens de perceção/confiança após certo tempo, pode monitorizar a evolução dos alunos e identificar áreas em que os objetivos não estejam a ser plenamente atingidos. Por exemplo, se ao final de um ano verificar que poucos alunos elaboraram planos familiares (meta não atingida), a escola pode reforçar essa atividade no ano seguinte; ou se persistir um baixo nível de confiança numa instituição específica, pode-se organizar uma visita de estudo ou palestra com representantes dessa entidade para melhorar a perceção. Este acompanhamento garante que a Educação para o Risco não seja uma intervenção isolada, mas sim um processo adaptativo e cumulativo, capaz de se ajustar às necessidades reveladas e de construir gradualmente uma cultura de segurança e resiliência no contexto escolar.

Em síntese, a adoção destas recomendações poderá maximizar os benefícios observados - aprofundando a literacia de risco, incentivando a preparação ativa e fortalecendo laços de confiança - ao mesmo tempo que mitiga os efeitos indesejados identificados, como a falta de confiança pessoal ou a visão excessivamente crítica sem contrapartida construtiva. A Educação para o Risco, devidamente aprimorada, tem potencial para se tornar uma componente transformadora no ensino básico e secundário, formando jovens mais conscientes, preparados e participativos na construção de comunidades resilientes e na efetiva participação cidadã.

A monitorização longitudinal com instrumentos mistos melhora o ciclo de melhoria contínua (ANPC et al., 2015; Johnson et al., 2014a; Ronan, 2015).

6.2. Recomendações para estudos futuros

- Acompanhar turmas de alunos para aferir retenção e transferência de aprendizagens para comportamentos (Johnson et al., 2014a; Paton, 2003; Ronan, 2015).
- Ampliar amostras e comparar escolas/territórios, controlando fatores contextuais (M. Correia et al., 2022; Nunes & Martins, 2018).
- Alinhar indicadores com o Quadro de Sendai e o Comprehensive School Safety Framework (CSSF) “Quadro Abrangente de Segurança Escolar”, incluindo governação, competências e preparação familiar (ANPC et al., 2015; GADRRRES, 2023; UNISDR/UNDRR, 2015).
- Integrar métodos mistos (estatística inferencial + análise de conteúdo) para captar mudanças quantitativas e qualitativas.

Referências Bibliográficas

- Adiyoso, W., & Kanegae, H. (2013). Effectiveness of Disaster-Based School Program on Students' Earthquake-Preparedness. *Journal of Disaster Research*, 8(5), 1009–1017. <https://doi.org/10.20965/jdr.2013.p1009>
- ANPC. (2012). Guia para o Planeamento e Condução de Exercícios no Âmbito da Proteção Civil - Cadernos Técnicos 22. Em *Autoridade Nacional de Protecção Civil*. Autoridade Nacional de Protecção Civil.
- ANPC, Direção-Geral da Educação, DGEstE, & MEC. (2015). *Referencial de Educação para o Risco* (Ministério da Educação e Ciência, Ed.). <https://prociv.gov.pt/pt/documentacao/referencial-de-educacao-para-o-risco/>
- Assis Nogueira, M. C. S. de, Fonte, C. da C., & de Oliveira Souza, C. J. (2018). Espacialidade e Percepção da Cidade e do Risco Ambiental no Contexto Escolar. Em L. Lourenço & A. Amaro (Eds.), *Educação para a Redução dos Riscos - Estudos Cindícos* (pp. 223–249). RISCOS. https://doi.org/10.34037/978-989-54295-1-6_2_11
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Edições 70.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity* (M. Ritter, Trad.). SAGE Publications. <https://archive.org/details/risksocietytowar0000beck>
- Birkmann, J. (2013). *Measuring vulnerability to natural hazards : Towards disaster resilient societies (second edition)* (J. Birkmann, Ed.; 2nd ed.). UN University Press,. <https://digitallibrary.un.org/record/587074>
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (2003). At Risk. Em *At Risk* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203974575>
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (2005). At Risk. *At Risk*. <https://doi.org/10.4324/9780203974575>

- Breakwell, G. M. (2014). A social psychological framework for analysing risk. Em *The Psychology of Risk* (2nd ed., pp. 1–19). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/cbo9781139061933.002>
- Brito, J. M. A. (2021). *Principais Incumprimentos na Implementação das Medidas de Autoproteção em Edifícios Escolares - Estudo de caso em três escolas da região de Lisboa e Vale do Tejo* [Dissertação de Mestrado]. ISEC Lisboa.
- Cardona, O. D., Van Aalst, M. K., Birkmann, J., Fordham, M., Mc Gregor, G., Rosa, P., Pulwarty, R. S., Schipper, E. L. F., Sinh, B. T., Décamps, H., Keim, M., Davis, I., Ebi, K. L., Lavell, A., Mechler, R., Murray, V., Pelling, M., Pohl, J., Smith, A. O., & Thomalla, F. (2012). Determinants of risk: Exposure and vulnerability. *Managing the Risks of Extreme Events and Disasters to Advance Climate Change Adaptation: Special Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change, 9781107025*, 65–108.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139177245.005>
- Cardoso, A. P., & Rego, B. (2017). Metodologias de investigação na formação de professores: a investigação-ação e o estudo de caso. Em L. Menezes, A. P. Cardoso, B. Rego, P. Balula, M. Figueiredo, & S. Felizardo (Eds.), *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* Editores: (pp. 21–33). Escola Superior de Educação de Viseu.
<http://hdl.handle.net/10400.19/4631>
- Castillo, C. R. (2006). *International Strategy for Disaster Reduction (ISDR)*. Northern Catholic University of Chile.
https://www.eird.org/eng/revista/no_13_2006/art25.htm?utm_source=chatgpt.com
- Claudino, S. (2018). Educação, riscos e currículos escolares. *Territorium*, 25(25(II)), 5–18. https://doi.org/10.14195/1647-7723_25-2_1
- Conselho Nacional de Educação (CNEDU). (2011). *Audição de 20 de Junho «Educação para o Risco»*.
- Correia, M., Escola, B., Poeta, S., Berto, A., Bateira, C., & Bento-Gonçalves, A. (2022). Perceção dos alunos de uma escola em ambiente urbano, sobre o

- impacte dos incêndios rurais na sociedade, no território e no ambiente. *Territorium*, 29(1), 77–88. https://doi.org/10.14195/1647-7723_29-1_7
- Correia, S., & Pereira, S. (2016). Perceção do risco da população escolar de Freixo de Espada à Cinta. *ICUR2016 - Conferência Internacional de Riscos Urbanos*, ii, 1–8.
- Cutter, S. L. (1996). Vulnerability to environmental hazards. *Progress in Human Geography*, 20(4), 529–539. <https://doi.org/10.1177/030913259602000407>
- Decreto-Lei n. 220/2008 de 12 de Novembro. (2008, Novembro 12). Decreto-Lei n. 220/2008 de 12 de Novembro. *Diário da República, 1a. Série*, 220, 7903–7922.
- Decreto-Lei n. 224/2015 de 9 de outubro. (2015). Decreto-Lei n. 224/2015 de 9 de outubro. Em *Diário da República, 1ª Série* (Vol. 198, p. 35). Ministério da Administração Interna.
- Douglas, M., & Wildavsky, A. (2020). Risk and Culture. Em *Risk and Culture*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520907393>
- GADRRRES. (2023). *Estrutura de Segurança Escolar Abrangente 2022-2030 para os Direitos das Crianças e a Resiliência no Sector de Educação*. 1–30. https://inee.org/sites/default/files/resources/CSSF_2022-2030_PRT.pdf
- Gazzaley, A., & Nobre, A. C. (2011). Top-down modulation: Bridging selective attention and working memory. *Trends in cognitive sciences*, 16(2), 129. <https://doi.org/10.1016/J.TICS.2011.11.014>
- Gilbert, C. D., & Li, W. (2013). Top-down influences on visual processing. *Nature reviews. Neuroscience*, 14(5), 10.1038/nrn3476. <https://doi.org/10.1038/NRN3476>
- Goldstein, E. Bruce. (2010). *Sensation and perception* (8.ª ed.). Wadsworth, 2010. https://books.google.com/books/about/Sensation_and_Perception.html?id=NHEjygEACAAJ
- Gregory, R. L. (1970). *The intelligent eye* (London Weidenfeld & Nicolson, Ed.). Orion Publishing Group, Limited.

https://archive.org/details/intelligenteye0000greg/page/n1/mode/2up?utm_source=chatgpt.com

- Gregory, R. L. (1997). Knowledge in perception and illusion. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 352(1358), 1121–1127. <https://doi.org/10.1098/rstb.1997.0095>
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014a). Evaluations of disaster education programs for children: A methodological review. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 9, 107–123. <https://doi.org/10.1016/J.IJDRR.2014.04.001>
- Johnson, V. A., Ronan, K. R., Johnston, D. M., & Peace, R. (2014b). Implementing disaster preparedness education in New Zealand primary schools. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 23(4), 370–380. <https://doi.org/10.1108/DPM-09-2013-0151>
- Kaplan, S., & Garrick, B. J. (1981). On The Quantitative Definition of Risk. *Risk Analysis*, 1(1), 11–27. <https://doi.org/10.1111/J.1539-6924.1981.TB01350.X>
- Kasperson, R. E., Renn, O., Slovic, P., Brown, H. S., Emel, J., Goble, R., Kasperson, J. X., & Ratick, S. (1988). The Social Amplification of Risk A Conceptual Framework. Em *Risk Analysis* (Vol. 8, Número 2, pp. 177–187). Society of Risk Analysis.
- Köster, M., Cunha, A. I., Costa, V., & Alves, M. P. (2023). Risk Perception and Protective Behaviors Against covid-19 in Higher Education Students: The Mediating Role of Fear. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 41(1), 1–16. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11100>
- Macaulay, J. (2007). Disaster Education in New Zealand. *International Perspectives on Natural Disasters: Occurrence, Mitigation, and Consequences*, 24, 417–428. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2851-9_24
- Mainichi Daily News. (2021, Junho 9). *One-third of public schools in Japan in flood, landslide caution zones: ministry survey*. Newspaper Webpage. https://mainichi.jp/english/articles/20210609/p2a/00m/0na/002000c?utm_source=chatgpt.com

- Marchezini, V., Muñoz, V. A., & Trajber, R. (2018). Vulnerabilidade escolar frente a desastres no Brasil. *Territorium, 25(II)*, 161–178.
https://doi.org/10.14195/1647-7723_25-2_13
- Martins, B., & Nunes, A. (2022). The Influence of Gender on Students' Perception of Risk in Portugal. *Proceedings of the 3rd International Symposium on Water, Ecology and Environment*, 111–116.
<https://doi.org/10.5220/0011921500003536>
- Martins, B., Nunes, A., & Lourenço, L. (2018). Dimensão espacial do(s) risco(s) em Portugal continental e na área metropolitana do Porto: percepção dos alunos do 9.º ano de escolaridade. *Territorium, 25(II)*, 93–104.
https://doi.org/10.14195/1647-7723_25-2_8
- Masocha, W., Takaidza, N., Manyani, A., & Mutseekwa, C. (2025). Disaster risk reduction integration into school curriculum: A global analysis. Em *European Journal of Sustainable Development Research* (Vol. 9, Número 1, pp. 1–9). Modestum. <https://doi.org/10.29333/ejosdr/15820>
- Matsuo, P. M. (2024). Muito além da chuva: práticas educativas na era dos desastres. Vencedora do Prêmio CAPES de Tese 2023 - melhor tese de ensino. Em *Territorium* (1ª, Vol. 4, Número 31(I)). RISCOS - Associação Portuguesa de Riscos, Prevenção e Segurança.
https://doi.org/10.14195/1647-7723_31-1_10
- Ministerio de Educación de Chile. (sem data). *Terremotos en Chile Autocuidado y Prevención de Riesgos*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023, Outubro 6). *Autoridades del MINEDUC monitorean respuesta de planes de seguridad escolar en simulacro de terremoto en la Región Metropolitana*. https://www.mineduc.cl/seguridad-escolar-autoridades-mineduc-monitorean-simulacro/?utm_source=chatgpt.com
- Ministry of Foreign Affairs of Japan. (2020). *Disaster Education in Japan: Preparing for Natural Disasters to Protect Kids' Lives*. Kids Web Japan. <https://web->

japan.org/kidsweb/cool/20/202011_disaster-prevention-education_en.html?utm_source=chatgpt.com

- Mota, A. C. O. S. B. da. (2019). *A Promoção de uma Cultura de Segurança no Ensino Secundário - Estudo de Caso aplicado ao Concelho do Seixal* [Dissertação Mestrado]. ISEC Lisboa.
- Nunes, A. N., & Martins, B. (2018). Risk reduction education in Portuguese schools: the example of wildfires. *Territorium, 25(II)*, 41–52.
https://doi.org/10.14195/1647-7723_25-2_4
- Oliveira, I., & Henriques, S. (2012). A investigação-ação como forma de gerar reflexão crítica: estudo desenvolvido num doutoramento em Liderança Educacional. *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência, 8.86*, 8099–8116. <http://hdl.handle.net/10400.2/4851>
- Paton, D. (2003). *Disaster preparedness : A social-cognitive perspective*.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge; an essay on the relations between organic regulations and cognitive processes*. University of Chicago; University of Edinburgh.
https://archive.org/details/biologyknowledge00piagrigh/page/n9/mode/2up?utm_source=chatgpt.com
- Pinazza, M. A. (2024). Investigação-ação como possibilidade metodológica: relato de uma parceria academia-contexto educacional. *Educação, 47(1)*, 1–14.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2024.1.45743>
- Portaria n. 135/2020 de 2 de junho. (2020). Portaria n. 135/2020 de 2 de junho. Em *Diário da República, 1a. Série* (Número 107). Ministerio da Administração Interna. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/135-2020-134991810?utm_source=chatgpt.com
- Portaria n. 1532/2008 de 29 de dezembro. (2008, Dezembro 29). Portaria n. 1532/2008, de 29 de dezembro. *Diário da República, 1a. Série, 250*.
https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/portaria/2008-135056016?utm_source=chatgpt.com

- Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021 de 11 de agosto. (2021, Agosto 11). Resolução do Conselho de Ministros n. 112/2021, de 11 de agosto. *Diário da República, 1ª Série*(155), 133–156.
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2021-169418566>
- Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-ação e análise de conteúdo: caso na formação de professores. Em *Práxis Educacional* (Vol. 17, Número 48, pp. 1–23). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB.
<https://doi.org/10.22481/PRAXISEDU.V17I48.8796>
- Ronan, K. R. (2015). Progress made with school curricula, education material and relevant training in disaster risk reduction and recovery concepts and practices. *Australian Journal of Emergency Management*, 30(1), 8–9.
<https://doi.org/10.1111/risa.12217>About>
- Santos, J. R. (2017). A investigação-ação e o desenvolvimento de práticas educativas e de liderança educacional conducentes à eficácia nas escolas. *Universidade Aberta*, 123–138. <http://hdl.handle.net/10400.2/8713>
- Segurança Contra Incêndios em Edifícios - Nota Técnica n. 22 - Plantas de Emergência, Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (2020). www.proci.pt
- Selby, D., & Kagawa, F. (2012). Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries. Em *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. UNESCO / UNICEF.
<http://www.unicef.org/education/files/DRRinCurricula-Mapping30countriesFINAL.pdf>
- Shaw, R., & Oikawa, Y. (2014). *Education for Sustainable Development and Disaster Risk Reduction* (R. Shaw & Y. Oikawa, Eds.). Springer.
<http://www.springer.com/series/11575>
- Shaw, R., Takeuchi, Y., & Rouhban, B. (2016). Disaster risk reduction in school education: Enhancing community resilience. *Natural Hazards Review*, 17(3), 98–110. <https://doi.org/10.1007/s13753-016-0098-6>

- Shiwaku, K., & Shaw, R. (2008). Proactive co-learning: a new paradigm in disaster education. *Disaster Prevention and Management*, 17(2), 183–198.
<https://doi.org/10.1108/09653560810872497>
- Shiwaku, K., Shaw, R., Kandel, R. C., Shrestha, S. N., & Dixit, A. M. (2007). Future perspective of school disaster education in Nepal. *Disaster Prevention and Management*, 16(4), 576–587. <https://doi.org/10.1108/09653560710817057>
- Slovic, P. (1987a). Perception of Risk. *Science, New Series*, 236(4799), 280–285.
- Slovic, P. (1987b). *Risk Perception*. American Association for the Advancement of Science.
- Slovic, P. (2016). The Perception of Risk. Em *The Perception of Risk*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315661773>
- SNBPC. (2005). Plano de Prevenção e Emergência para Estabelecimentos de Ensino. Em *Serviço Nacional de Bombeiros e Protecção Civil (4a ed.)*. Serviço Nacional de Bombeiros e Protecção Civil.
- Soares, J. R. M. (2023). *Percepção dos Riscos nos Alunos do 9º ano*. Universidade de Coimbra.
- Soares, L., Fonseca, B., Costa, A., & Bateira, C. (2017). Percepção do risco: ensaios no ensino secundário. *Revista de Educação Geográfica | U.P.*, 2, 81–89.
<https://doi.org/10.21747/GeTup/2a8>
- Tavares, A. O., Mendes, J. M., & Basto, E. (2011). Percepção dos riscos naturais e tecnológicos, confiança institucional e preparação para situações de emergência: O caso de Portugal continental. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 93, 167–193. <https://doi.org/10.4000/rccs.1380>
- UNESCO. (2014). *UNESCO Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO.
https://sustainabledevelopment.un.org/index.php?menu=1515&nr=1674&page=view&type=400&utm_source=chatgpt.com
- UNESCO & UNICEF. (2014). *Towards A Learning Culture of Safety and Resilience - Technical Guidance for Integrating Disaster Risk Reduction in the School*

Curriculum. UNESCO / UNICEF.

<https://www.flickr.com/photos/69583224@N05/8030443532/>

UN/ISDR. (2007). *Towards a Culture of Prevention: Disaster Risk Reduction Begins at School*.

UNISDR/UNDRR. (2015). *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015-2030*. UNISDR/UNDRR. <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>

Valladares Riveroll, L. (2022). Educación para la reducción de riesgos de desastres como una práctica de pedagogía pública: retos y posibilidades para el contexto mexicano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 307–335. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147017>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0033291700041507>

ANEXOS

**NORMAS ESPECÍFICAS DE FUNCIONAMENTO
DO 2.º E 3.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO
E DO ENSINO SECUNDÁRIO**

ÍNDICE

ORGANIZAÇÃO DO ANO LETIVO	5
COMUNICAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA	6
<i>Caderneta do Aluno</i>	6
<i>Atendimento aos Encarregados de Educação</i>	6
CARTÃO DO ALUNO	7
CACIFOS	9
MATERIAL ESCOLAR E EQUIPAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA	9
ESPAÇOS EDUCATIVOS	10
<i>Salas de Aula</i>	10
<i>Salas de Apoio ao Estudo</i>	10
<i>Sala de Prolongamento/Estudo</i>	10
<i>Laboratórios</i>	10
<i>Biblioteca</i>	10
<i>Papelaria/Reprografia</i>	11
<i>Gabinete de Psicologia e de Ensino Especial</i>	11
<i>Sala de Primeiros Socorros</i>	11
<i>Sala de Perdidos e Achados</i>	11
<i>Salas de Informática</i>	12
<i>Secretaria</i>	12
<i>Cantina</i>	12
<i>Refeitório</i>	12
<i>Salão Nobre e Sala de Audiovisuais</i>	13
<i>Instalações e Equipamentos de Educação Física</i>	13
<i>Salas de Artes Visuais</i>	13
<i>Sala de Alunos</i>	13
ENCARREGADOS DE LIMPEZA	14
DELEGADOS DE TURMA	14
VIGILÂNCIA	14
UTILIZAÇÃO DE EQUIPAMENTOS DE LAZER E COMUNICAÇÕES	14
VISITAS DE ESTUDO	15
ASSIDUIDADE	15
<i>Falta de Presença</i>	15
<i>Falta de Atraso</i>	15
<i>Falta de Material</i>	16
<i>Falta Disciplinar</i>	16
<i>Entradas e Saídas das Aulas</i>	17
<i>Justificação de Faltas</i>	18
<i>Faltas Injustificadas</i>	18

DIREITOS E DEVERES	19
<i>Direitos do Aluno</i>	19
<i>Deveres do Aluno</i>	20
<i>Direitos dos Encarregado de Educação</i>	23
<i>Deveres dos Encarregado de Educação</i>	23
NORMAS DE CONVIVÊNCIA	25
DISCIPLINA	26
<i>Medidas Corretivas</i>	26
<i>Medidas Disciplinares Sancionatórias</i>	29
PROCESSO INDIVIDUAL DO ALUNO	30
AVALIAÇÃO	30
<i>Finalidades da Avaliação</i>	30
<i>Referencial de Avaliação</i>	31
<i>Situações Formais de Avaliação</i>	31
<i>Condições de Transição</i>	33
<i>Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão</i>	33
<i>Apoio Pedagógico Acrescido</i>	33
<i>Reconhecimento e Valorização do Mérito</i>	34
<i>Certificado</i>	34
SEGURO ESCOLAR	35
DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MORAL RELIGIOSA E CATÓLICA	35
PROTEÇÃO DE DADOS	35

Organização do Ano Letivo

A matriz horária e a racionalização da carga letiva foram organizadas respeitando as instruções constantes na legislação específica aplicável a cada nível de ensino.

No que respeita ao 2.º, 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário é designada, anualmente, pela Direção, uma comissão de docentes que elabora os horários atendendo, nomeadamente, a uma matriz que assenta na lógica dos blocos de 90 minutos e/ou 45 minutos; numa distribuição equilibrada da carga letiva; e procurando sempre a libertação de atividades letivas numa tarde da semana, de forma a possibilitar aos alunos a realização de atividades de enriquecimento curricular.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8:10 – 8:55					
8:55 – 9:40					
9:55 – 10:40					
10:40 – 11:25					
11:45 – 12:30					
12:30 – 13:15	a l m o ç o				
14:30 – 15:15					
15:15 – 16:00					
16:15 – 17:00					
17:00 – 17:45					

A constituição das turmas obedece, exclusivamente, a critérios pedagógicos definidos em Conselho Pedagógico, pelo que não serão considerados pedidos dos alunos e/ou dos encarregados de educação. A constituição das turmas poderá sofrer alterações durante o ano letivo.

Comunicação Família/Escola

As circulares e comunicações escritas formais serão recebidas pelos Encarregados de Educação no e-mail que disponibilizaram aquando da matrícula do aluno. Neste sentido, adverte-se para a necessidade de consulta regular das contas de e-mail.

Existe, ainda, a possibilidade dos Encarregados de Educação acederem online, através de um código de acesso, a informações relativas ao seu educando, tais como, faltas, avaliações e consulta da conta corrente do cartão magnético.

Caderneta do Aluno

No início do ano letivo, cada aluno recebe uma caderneta escolar que será intransmissível.

A caderneta do aluno é de uso diário obrigatório para todos os alunos até ao 6.º ano de escolaridade, inclusive. Sendo a caderneta um meio de comunicação entre os professores e os Encarregados de Educação, sublinha-se a importância da sua consulta regular.

A caderneta do aluno deve ser prontamente exibida, em bom estado de conservação, quando solicitada por qualquer professor. Em caso de perda ou deterioração, o aluno deve informar o Coordenador de Turma e, depois de autorizado, adquirir, sem demora, um novo exemplar. A não apresentação da caderneta poderá ser sancionada com uma falta de material.

Atendimento aos Encarregados de Educação

A Diretora Pedagógica do Colégio nomeia anualmente Coordenadores de Turma. Os Encarregados de Educação são convocados e recebidos pelo Coordenador de Turma sempre que alguma das partes considere pertinente, no sentido de um enquadramento constante do rendimento escolar, faltas, questões disciplinares e evolução global dos alunos.

O atendimento com os Coordenadores de Turma deve ser solicitado, previamente, através das cadernetas dos alunos, por e-mail ou por telefone. As horas de atendimento dos Encarregados de Educação pelos Coordenadores são definidas no início do ano letivo.

As informações relativas ao aluno deverão ser transmitidas por escrito, preferencialmente via email para o respetivo Coordenador, devendo manter-se sempre atualizados os contactos de urgência dos Encarregados de Educação.

É de toda a conveniência que os Encarregados de Educação dos alunos que frequentam o Colégio pela 1.^a vez contactem o respetivo Coordenador de Turma, no início do ano escolar.

Por norma da Direção do Colégio, os Coordenadores de Turma não atendem Encarregados de Educação na última semana de cada período letivo, salvo em casos muito excecionais e previamente autorizados pela Direção.

Qualquer contacto entre os Encarregados de Educação e os professores deve ser sempre estabelecido através dos Coordenadores de Turma, que facilitam esta ligação. As comunicações telefónicas entre Encarregados de Educação e Coordenadores de Turma só podem ocorrer fora do período de aulas, isto é, no final da manhã ou da tarde.

A Diretora Executiva e Pedagógica do Colégio, Dra. Isabel Soares, convoca os Encarregados de Educação, sempre que entenda necessário e a situação o exija. Simultaneamente, mantém-se à disposição dos Encarregados de Educação para qualquer contacto. As entrevistas são marcadas através do Secretariado da Direção.

Cartão do Aluno

No início de cada ano letivo, cada aluno recebe um cartão magnético de identificação pessoal, que deve trazer sempre consigo. Quando o aluno não for portador do cartão de identificação, a sua saída do Colégio – nos intervalos e no período do almoço – poderá não ser autorizada.

No sentido de retirar a utilização de dinheiro do espaço escolar, é possível carregar na secretaria do Colégio o cartão de identificação dos alunos, podendo este ser utilizado na cantina e na papelaria.

O cartão do aluno deve manter-se em bom estado de conservação e em caso de perda ou deterioração, o aluno deve adquirir um novo exemplar, sendo cobrada para a emissão de segunda via.

Cartão de Aluno (Azul)

É o cartão de identificação normal de qualquer aluno do Colégio, que só permite a saída da Escola após o final do seu horário escolar.

No caso de o Encarregado de Educação pretender que o aluno não saia sozinho do Colégio no final das aulas, deve entregar esse pedido por escrito ao Coordenador de Turma. Esta possibilidade não se aplica aos alunos que possuem cartão verde.

Sempre que o Encarregado de Educação queira, pontualmente, que o aluno seja autorizado a sair durante o período de almoço, deve formalizar por escrito a respetiva autorização, sob pena de não lhe ser permitida a saída.

Cartão Vermelho

É atribuído aos alunos do Ensino Secundário e permite a saída do Colégio mesmo durante os intervalos.

Com esta medida, a Direção pretende proporcionar aos alunos mais velhos uma expressão da sua confiança – o uso dessa liberdade – exigindo-lhes, em simultâneo, a máxima responsabilidade. No caso do uso indevido do cartão de saída, este será confiscado ao aluno que deixa de poder sair enquanto não terminar o seu horário escolar, até ao limite de tempo da sanção aplicada.

Cartão Verde

É atribuído aos alunos, do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, a pedido dos Encarregados de Educação, em impresso próprio, com a finalidade de autorizar o aluno a sair livremente do Colégio sempre que tenha terminado a última aula do seu horário, quer no período da manhã, quer no da tarde.

Este cartão isenta o Colégio de qualquer responsabilidade relativamente a incidentes ocorridos durante esse período (hora do almoço e tarde), sendo essa responsabilidade assumida pelos Encarregados de Educação.

A Direção alerta os Encarregados de Educação para o perigo que constitui, para os alunos mais novos, permanecerem na rua, sem qualquer vigilância, durante o período da hora do almoço e da tarde após as aulas.

Cacifos

A todos os alunos, do 5.º ao 12.º ano, será entregue, no início do ano letivo, um cacifo onde deverão guardar os seus pertences. Este cacifo tem um número de identificação, sendo o aluno responsável pela sua manutenção. No final do ano letivo o aluno deverá entregar a chave do cacifo ao respetivo Coordenador de Turma e este equipamento deverá estar tal como lhe foi entregue, sob pena de lhe ser cobrada uma penalidade.

Material Escolar e Equipamento de Educação Física

Por critérios pedagógicos, relacionados com a organização e estruturação do trabalho de sala de aula e no sentido de implementar métodos e hábitos de estudo, é obrigatório, no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, o uso de um caderno por disciplina.

A falta do caderno da disciplina implica a marcação de uma falta de material, na medida em que se trata de uma ferramenta de trabalho essencial à prossecução das atividades de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

O Colégio dispõe de um equipamento próprio de Educação Física de uso obrigatório nas respetivas aulas. Os alunos que não se apresentem com o equipamento do Colégio serão penalizados com a respetiva falta de material, sendo, no entanto, obrigados a assistir à aula.

Os alunos do 2º Ciclo e do 3º Ciclo deverão, nos dias de Educação Física, vir obrigatoriamente equipados de casa com os fatos de treino do Colégio.

As aulas desta disciplina realizar-se-ão preferencialmente, e sempre que as condições climatéricas o permitirem, ao ar livre, mas os alunos deverão trazer sapatilhas de ginástica para quando as aulas se realizarem no ginásio.

Dada a natureza de algumas disciplinas (Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical e outras), poderá ser indicado material específico pelos respetivos professores.

Espaços Educativos

Salas de Aula

As salas de aula de todas as turmas, até ao 10.º Ano (inclusive), são fixas. A distribuição dos alunos na sala de aula segue, escrupulosamente, a disposição da planta da turma. Deste modo, cada aluno tem a sua própria mesa e cadeira, sendo responsável pela manutenção e bom estado desse material. Qualquer ato que danifique o equipamento será punido individual ou coletivamente.

Os alunos devem aguardar pelo professor ou, na sua ausência, pelo professor substituto.

O professor é o primeiro a entrar e o último a sair da sala de aula, garantindo sempre que a porta fique fechada e a sala arrumada e limpa.

Salas de Apoio ao Estudo

As salas de apoio ao estudo são destinadas aos alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e orientadas por um docente. São de frequência facultativa e poderão ser uma medida de suporte à aprendizagem e à inclusão. Estas salas funcionam, todos os dias da semana, das 14h30 às 16h.

Sala de Prolongamento/Estudo

Os alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico que permanecerem nas instalações do Colégio, após as 17 horas, serão encaminhados para salas de prolongamento. Sempre que tal ocorra mais de três vezes por mês será cobrado o respetivo valor do Prolongamento/Sala de Estudo.

Laboratórios

São espaços educativos de apoio às atividades de aprendizagem, especialmente as relacionadas com as Ciências Experimentais.

Aos professores responsáveis dos laboratórios compete a conservação, o bom estado e a operacionalidade de todo o equipamento. As regras de funcionamento destes espaços encontram-se afixadas em local próprio.

Biblioteca

Este espaço escolar pretende responder às necessidades de informação e pesquisa, constituindo-se como recurso de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado por alunos, professores, funcionários e outros utentes quando autorizados pela Direção.

Alunos, professores e funcionários podem requisitar livros, mediante inscrição, por um período máximo de um mês.

O horário e as normas da biblioteca encontram-se afixados em local próprio e o seu funcionamento é assegurado por uma bibliotecária e uma adjunta.

Papelaria/Reprografia

Destina-se a serviços de reprografia, venda de equipamento e de material escolar – inclusive, o equipamento de educação física do Colégio, as folhas de ponto e os impressos para justificação de faltas – e senhas de almoço. O pagamento é realizado através do cartão magnético de identificação do aluno. O horário de funcionamento está exposto em local visível e, para os Encarregados de Educação, é o seguinte:

de segunda a sexta-feira, das 8h20 às 9h30, das 10h às 11h e das 14h45 às 15h45.

Gabinete de Psicologia e de Educação Especial

O Colégio dispõe de um Gabinete de Psicologia e de Educação Especial que realiza o apoio psicopedagógico a todos os níveis de escolaridade, orientação escolar e vocacional aos alunos do 9.º ano e do secundário e apoio educativo.

O Gabinete é constituído por psicólogos clínicos e de orientação vocacional e por docentes de educação especial, funcionando em estreita colaboração com a Diretora Executiva e Pedagógica. Os alunos são sinalizados ao Gabinete de Psicologia pela Diretora Pedagógica e a intervenção só se realiza se houver consentimento expresso dos Encarregados de Educação.

Sala de Primeiros Socorros

Destina-se a apoiar alunos que necessitem deste tipo de serviços e é assegurada por uma funcionária com especialização na área de primeiros socorros. O Colégio dispõe, ainda, na sua equipa de uma médica e de uma enfermeira pediátrica.

Sala de Perdidos e Achados

O Colégio não se responsabiliza por objetos cuja guarda não lhe seja confiada. Neste sentido, os alunos não devem trazer para a Escola objetos de valor.

Todos os objetos e pertences dos alunos encontrados nos espaços escolares são recolhidos e guardados na Sala de Perdidos e Achados.

Existe um funcionário responsável pela Sala de Perdidos e Achados, cujo horário de atendimento é o seguinte:

Para alunos, de segunda a sexta-feira, das 8h às 8h30 e das 16h às 16h30;

Para Encarregados de Educação, de segunda a sexta-feira, das 8h30 às 9h.

Apenas serão entregues os objetos devidamente identificados, pelo que os equipamentos de Educação Física e o restante vestuário devem estar marcados de forma a permitir a sua identificação.

No final do ano letivo, o material que não for levantado será entregue a Instituições de Solidariedade Social.

Salas de Informática

Existem no Colégio salas de informática para utilização de alunos e professores. As salas são orientadas, em permanência, por docentes desta área e permitem a realização e apresentação de trabalhos, investigação multimédia e acesso à internet.

A utilização deste recurso fica sujeita à capacidade das salas e aos horários disponíveis. Os alunos podem utilizar este recurso, por sua iniciativa, de segunda a sexta-feira, das 14h30 às 17h. As regras de funcionamento deste espaço encontram-se afixadas em local próprio.

Secretaria

Os serviços administrativos do Colégio funcionam na Secretaria com o seguinte horário de atendimento: de 2.ª a 6.ª feira, das 8h às 17h.

Cantina

Funciona de 2.ª a 6.ª feira, das 8h às 14h e das 15h às 16h30m, para serviço de refeições ligeiras e lanches, com acesso exclusivo a alunos, funcionários e Professores da Escola, e em regime de pré-pagamento através do cartão magnético.

O utilizador da cantina deve manter este lugar limpo e arrumado e evitar comportamentos que possam incomodar as outras pessoas ou prejudicar o normal funcionamento do espaço.

Refeitório

O horário de funcionamento do refeitório é das 12h30 às 14h30 e das 15h às 16h45 e pode ser utilizado pelos alunos e professores da Escola.

É dever de todos os utilizadores do refeitório o cumprimento das regras de higiene, civismo e respeito.

A ementa semanal encontra-se afixada em diversos locais do espaço escolar e está disponível no *site* do Colégio. Quando devidamente justificadas, podem ser solicitadas dietas.

Os alunos que não têm regime de semi-internato, podem adquirir senhas para refeições na papelaria do Colégio.

Salão Nobre e Sala de Audiovisuais

Estes espaços destinam-se, sobretudo, à realização de palestras, conferências, ações de formação, debates e eventos comemorativos.

Instalações e Equipamentos de Educação Física

As instalações e equipamentos de educação física compreendem os campos polidesportivos, os ginásios, os vestiários e outras salas específicas, nomeadamente, as de ballet e de judo.

Salas de Artes Visuais

Destinam-se ao desenvolvimento de atividades educativas no âmbito das artes. As normas de funcionamento inscrevem-se nas regras definidas para a utilização das salas de aula.

Sala de Alunos

É um espaço destinado aos alunos com atividades de caráter lúdico, funcionando de acordo com um regulamento e horário próprios, sob a orientação de um professor responsável.

Encarregados de Limpeza

São criados grupos de alunos por turma que, de forma rotativa, se responsabilizam pela conservação da limpeza nas respectivas salas de aula. Com esta medida procura-se contribuir ativamente para a formação integral do aluno, suscitando-lhe atitudes cívicas elementares.

Delegados de Turma

Os alunos elegem dois representantes que, em cada turma, asseguram uma melhor ligação com toda a comunidade educativa. O exercício desta função rege-se pelo disposto no Estatuto do Aluno (Lei n. º51/2012). Os Delegados de Turma de cada ano elegem um Representante de Ano que integra o Conselho de Alunos.

Vigilância

O Colégio dispõe de um corpo de vigilância, cuja função é zelar pela segurança e boa convivência entre os alunos. O grupo de vigilantes é particularmente atuante no intervalo do almoço e durante o horário escolar normal.

No período do almoço funciona ainda um serviço de permanência assegurado pelos Coordenadores de Turma.

Utilização de Equipamentos de Lazer e Comunicações

Não é permitida a utilização de telemóveis em todas as instalações da Escola.

Ao aluno que violar esta norma será retirado o telemóvel, entregue ao Coordenador de Turma, que o devolverá ao Encarregado de Educação. No caso de reincidência poderá ser aplicada ao aluno uma medida corretiva e o respetivo telemóvel ser retido até uma semana.

O Colégio não se responsabiliza em qualquer circunstância por qualquer dano ou desaparecimento de telemóveis.

Não é permitida a captação de som e imagens nas instalações do Colégio, salvo quando previamente autorizadas.

Visitas de Estudo

São atividades de caráter pedagógico/cultural de apoio e enriquecimento das atividades educativas, que se realizam fora do espaço escolar.

As visitas de estudo têm caráter obrigatório e o desempenho dos alunos é traduzido na sua avaliação global. Neste sentido, os alunos participantes na visita realizam um trabalho, objeto de avaliação pelo respetivo professor.

Sempre que o comportamento do aluno em visitas de estudo, atividades desportivas ou qualquer outra atividade no exterior organizada pelo Colégio, não se pautar pelas normas constantes do presente Regulamento, será aplicada uma sanção disciplinar.

Assiduidade

O dever de assiduidade dos alunos, contemplado nos normativos do Ministério da Educação, implica quer a presença e a pontualidade na sala de aula e/ou outros locais onde se realize o trabalho escolar, quer uma atitude empenhada e um comportamento adequado à situação de ensino-aprendizagem.

No sentido de se manterem informados em relação à assiduidade dos seus educandos, os Encarregados de Educação deverão consultar com regularidade a área pessoal do *site* do Colégio.

Falta de Presença

É considerada falta de presença a não comparência do aluno a uma aula ou outra atividade de frequência obrigatória ou facultativa caso tenha havido lugar a inscrição. A ausência de um aluno a um tempo letivo de quarenta e cinco minutos ou noventa minutos corresponde sempre a uma falta de presença. As faltas são registadas pelo professor ou pelo Coordenador de Turma nos suportes administrativos adequados.

Falta de Atraso

Existe uma tolerância de 10 (dez) minutos no primeiro tempo da manhã que não deve ser tomada como uma regra, só devendo ser utilizada em casos de exceção. Se o aluno chega dentro do período de tolerância, será marcada a respetiva falta de atraso. Apela-se, portanto, à colaboração e boa atenção dos Encarregados de Educação no que respeita à pontualidade dos seus educandos.

No caso de o aluno exceder seis faltas de atraso o Encarregado de Educação será informado, no sentido de colmatar essa situação.

As justificações das faltas de atraso são aceites. No entanto, os atrasos interferem na aprendizagem do aluno e pesam sempre negativamente na sua avaliação.

Não é permitida a entrada na sala de aula após os dez minutos do 1.º tempo letivo da manhã, sendo o aluno encaminhado para a biblioteca ou um outro espaço do recinto escolar no qual se encontra um professor responsável que orienta as atividades do aluno e é marcada falta de presença.

Os atrasos ocorridos nos restantes tempos letivos (inclusive ao primeiro bloco da tarde) são considerados graves e poderão conduzir à aplicação de uma medida corretiva.

Falta de Material

Considera-se falta de material a comparência do aluno às atividades escolares sem se fazer acompanhar do material necessário, inclusive a caderneta escolar.

Nas aulas de Educação Física, e sempre que os alunos participem em atividades desportivas em representação da Escola, é obrigatória a utilização do equipamento do Colégio.

A falta de material numa aula de 45 ou 90 minutos implica sempre a marcação de apenas uma falta de material.

Os alunos não podem exceder três faltas de material por disciplina, em cada período letivo, podendo ser impedidos de participar nas atividades letivas e encaminhados para a biblioteca. O material escolar é necessário como suporte ao trabalho de sala de aula, logo as faltas de material interferem no decurso da aprendizagem e traduzem-se de forma negativa na avaliação.

Falta Disciplinar

Considera-se falta disciplinar qualquer atitude ou comportamento do aluno que perturbe o funcionamento das atividades escolares e atente contra as normas do presente Regulamento. Na sala de aula, compete ao professor advertir o aluno, registar a respetiva falta e dar conhecimento, por escrito, da situação ao Coordenador de Turma que, por sua vez, informará a Diretora.

Em situações consideradas graves, a Direção do Colégio avalia e decide das sanções a aplicar.

Entrada e Saída das Aulas

Sempre que, durante as atividades letivas, seja necessária a saída de um aluno da Escola para comparência em consultas médicas, realização de exames médicos, tratamentos, etc., a mesma não poderá acontecer a meio dos blocos letivos.

A entrada ou saída de alunos durante uma aula é um fator disruptivo, que prejudica não apenas o professor e a planificação da sua aula, mas também os restantes alunos da turma.

Assim, estas saídas só poderão acontecer após o término do bloco letivo, quer seja de um tempo (45 minutos) ou de dois (90 minutos). Do mesmo modo, se o regresso do aluno à Escola não coincidir com os intervalos das suas aulas, o mesmo será encaminhado para a Biblioteca até poder regressar à sua sala.

Justificação de Faltas

As faltas dos alunos têm sempre de ser justificadas pelo Encarregado de Educação nas cadernetas escolares ou em impressos próprios do Colégio, acompanhados pelos elementos comprovativos adicionais entendidos como necessários à justificação da falta.

O pedido de justificação de falta é entregue ao Coordenador de Turma, devendo ser apresentado previamente, sendo o motivo previsível, ou, nos restantes casos, até ao 3.º dia útil subsequente à verificação da mesma. Quando não for apresentada justificação ou quando a mesma não for aceite, a situação é comunicada aos Encarregados de Educação.

Faltas Injustificadas

São consideradas injustificadas as faltas que não tenham sido objeto de justificação, aquelas cuja justificação não tenha sido aceite e/ou tenha sido apresentada fora do prazo. Também são consideradas injustificadas as faltas resultantes da suspensão do direito de participação de atividades de sala de aula.

O limite de faltas injustificadas – o dobro dos tempos letivos semanais por disciplina é estabelecido no Estatuto do Aluno (Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro). As situações em que o aluno do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário ultrapasse o limite de faltas injustificadas, podem implicar o cumprimento de um plano de trabalho. O plano de trabalho incide sobre o Programa Curricular da disciplina ou disciplinas em que o aluno ultrapassou o limite de faltas, de forma a permitir a recuperação do atraso nas aprendizagens. As atividades inscritas neste plano realizam-se fora do período de aulas.

O plano de trabalho é delineado e avaliado nos termos definidos pelo Conselho Pedagógico.

A ineficácia das atividades do plano de trabalho e/ou o incumprimento reiterado do dever de assiduidade implicam, para além do prescrito no Estatuto do Aluno, a definição de medidas de acordo com as características e percurso escolar do aluno.

Os Encarregados de Educação interessados num tipo de controlo de faltas mais rígido, poderão sugerir-lo aos Coordenadores de Turma.

Direitos e Deveres

Direitos do Aluno

1. Ser tratado com respeito e correção por qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas;
2. Usufruir do ensino e de uma educação de qualidade, rigorosa e exigente, de acordo com o previsto no Projeto Educativo, em condições de efetiva igualdade de oportunidades no acesso;
3. Usufruir de um ambiente estimulante, baseado no Projeto Educativo do Colégio, que lhe proporcione as condições para o seu pleno desenvolvimento físico, intelectual, moral, cultural e cívico e para a formação da sua personalidade;
4. Ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido;
5. Ver reconhecido o empenho em ações meritórias, praticadas no Colégio ou fora dele, e ser estimulado nesse sentido;
6. Usufruir de um horário escolar adequado ao ano frequentado, bem como de uma planificação equilibrada das atividades curriculares e de enriquecimento curricular, nomeadamente as que contribuem para o desenvolvimento cultural da comunidade escolar;
7. Usufruir de prémios que reconheçam e distingam o mérito;
8. Beneficiar de apoios específicos, adequados às suas necessidades escolares ou à sua aprendizagem, através dos serviços de psicologia e orientação ou de outros serviços especializados de apoio educativo;
9. Ver salvaguardada a sua segurança no Colégio e respeitada a sua integridade física e moral;
10. Ser assistido, de forma pronta e adequada, em caso de acidente ou doença súbita, ocorrido ou manifestada no decorrer das atividades escolares;
11. Ver garantida a confidencialidade dos elementos e informações constantes do seu processo individual, de natureza pessoal ou familiar;
12. Eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito do Colégio, bem como ser eleito, nos termos da lei e do Regulamento Interno;
13. Apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento do Colégio e ser ouvido pelos professores e Direção Pedagógica em todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse;

14. Participar em iniciativas que promovam a formação e ocupação de tempos livres;
15. Ser informado sobre o Regulamento Interno do Colégio e, por meios a definir por este e em termos adequados à sua idade e ao ano frequentado, sobre todos os assuntos que justificadamente sejam do seu interesse, nomeadamente sobre o modo de organização do plano de estudos ou curso, o programa e objetivos essenciais de cada disciplina e os processos e critérios de avaliação, bem como sobre a matrícula, as normas de utilização e de segurança dos materiais e equipamentos e das instalações, incluindo o plano de emergência, e, em geral, sobre as atividades e iniciativas relativas ao Projeto Educativo do Colégio.
16. Participar nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo Regulamento Interno;
17. Participar no processo de avaliação, através de mecanismos de auto e heteroavaliação;
18. Beneficiar de medidas, definidas pelo Colégio, adequadas à recuperação da aprendizagem nas situações de ausência devidamente justificada às atividades escolares;
19. Ter acesso personalizado e seguro à plataforma digital de apoio à aprendizagem, através de uma senha pessoal de acesso e conta de email.

A fruição dos direitos consagrados nos pontos 14 e 16 podem ser, no todo ou em parte, temporariamente vedada em consequência de medida disciplinar corretiva ou sancionatória aplicada ao aluno, nos termos previstos no presente Regulamento.

Deveres do Aluno

Os alunos são responsáveis, em termos adequados à sua idade e capacidade de discernimento, pelo exercício dos direitos e pelo cumprimento dos deveres que lhe são outorgados pelo Estatuto do Aluno, pelo Regulamento Interno do Colégio e pela demais legislação aplicável.

A responsabilidade disciplinar dos alunos implica o respeito pelo património do Colégio, pelos outros alunos, pelos funcionários, pelos professores e pela Direção, sendo que nenhum aluno pode prejudicar o direito à educação dos demais.

Assim, o aluno tem o dever, sem prejuízo do disposto nos restantes deveres previstos no Regulamento Interno da escola, de:

1. Conhecer e assumir, de acordo com o seu nível etário, as atitudes e valores decorrentes do Projeto Educativo do Colégio;
2. Conhecer e cumprir as normas do presente Regulamento Interno;

3. Potenciar as suas capacidades através de um estudo empenhado e responsável, aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral;
4. Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares e apresentar todo o material necessário às atividades letivas;
5. Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino;
6. Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.
7. Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;
8. Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente;
9. Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração no Colégio de todos os alunos;
10. Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas no Colégio, bem como nas atividades que requeiram a participação dos alunos;
11. Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
12. Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;
13. Zelar pela preservação, conservação e azeio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes do Colégio, fazendo uso correto dos mesmos;
14. Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
15. Permanecer no Colégio durante o seu horário, salvo autorização escrita do Encarregado de Educação ou da Direção Pedagógica do Colégio;
16. Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;

3. Potenciar as suas capacidades através de um estudo empenhado e responsável, aplicando-se, de forma adequada à sua idade, necessidades educativas e ao ano de escolaridade que frequenta, na sua educação e formação integral;
4. Ser assíduo, pontual e empenhado no cumprimento de todos os seus deveres no âmbito das atividades escolares e apresentar todo o material necessário às atividades letivas;
5. Seguir as orientações dos professores relativas ao seu processo de ensino;
6. Tratar com respeito e correção qualquer membro da comunidade educativa, não podendo, em caso algum, ser discriminado em razão da origem étnica, saúde, sexo, orientação sexual, idade, identidade de género, condição económica, cultural ou social, ou convicções políticas, ideológicas, filosóficas ou religiosas.
7. Guardar lealdade para com todos os membros da comunidade educativa;
8. Respeitar a autoridade e as instruções dos professores e do pessoal não docente;
9. Contribuir para a harmonia da convivência escolar e para a plena integração no Colégio de todos os alunos;
10. Participar nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas no Colégio, bem como nas atividades que requeiram a participação dos alunos;
11. Respeitar a integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou dos meios utilizados, que atentem contra a integridade física, moral ou patrimonial dos professores, pessoal não docente e alunos;
12. Prestar auxílio e assistência aos restantes membros da comunidade educativa, de acordo com as circunstâncias de perigo para a integridade física e psicológica dos mesmos;
13. Zelar pela preservação, conservação e azeio das instalações, material didático, mobiliário e espaços verdes do Colégio, fazendo uso correto dos mesmos;
14. Respeitar a propriedade dos bens de todos os membros da comunidade educativa;
15. Permanecer no Colégio durante o seu horário, salvo autorização escrita do Encarregado de Educação ou da Direção Pedagógica do Colégio;
16. Participar na eleição dos seus representantes e prestar-lhes toda a colaboração;

Direitos dos Encarregados de Educação

Os pais ou encarregados de educação têm direito a:

- um ensino de qualidade e rigor para os seus educandos, assente nos princípios e valores do Projeto Educativo do Colégio;
- serem informados sobre os aspetos relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- contactar os Coordenadores e/ou a Direção Pedagógica, desde que com agendamento prévio;
- ter acesso ao processo individual do seu educando, solicitando à Direção Pedagógica do Colégio a sua consulta.

Deveres dos Encarregados de Educação

Aos pais ou encarregados de educação incumbe uma especial responsabilidade, inerente ao seu poder-dever de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos no interesse destes e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e cívico dos mesmos.

Nos termos da responsabilidade referida, deve cada um dos pais ou encarregados de educação:

1. Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
2. Promover a articulação entre a educação na família e o ensino no Colégio;
3. Diligenciar para que o seu educando beneficie, efetivamente, dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres que lhe incumbem, nos termos do Regulamento Interno do Colégio, procedendo com correção no seu comportamento e empenho no processo de ensino;
4. Cooperar com os professores no desempenho dos seus objetivos pedagógicos, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino dos seus educandos;
5. Reconhecer e respeitar a autoridade dos professores no exercício da sua profissão e inculcar nos seus filhos ou educandos o dever de respeito para com os professores, o pessoal não docente e os colegas do Colégio, contribuindo para a preservação da disciplina e harmonia da comunidade educativa;

6. Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando, participando nos atos e procedimentos para os quais for notificado e, sendo aplicada a esta medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
7. Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e psicológica de todos os que participam na vida da escola;
8. Integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-a e informando-se sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
9. Comparecer no Colégio sempre que tal se revele necessário ou quando para tal for solicitado;
10. Conhecer, cumprir e fazer cumprir o Projeto Educativo do Colégio, o Regulamento Interno e a demais legislação em vigor que se lhe aplique, subscrevendo, anualmente, a declaração de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral;
11. Indemnizar a escola relativamente a danos patrimoniais causados pelo seu educando;
12. Manter constantemente atualizados os seus contactos telefónico, endereço postal e eletrónico, bem como os do seu educando, quando diferentes, informando a escola em caso de alteração.
13. Cumprir as obrigações pecuniárias resultantes da frequência do Colégio pelo seu educando, bem como o Regulamento Administrativo;
14. Não transmitir, em situação alguma, o utilizador e a senha pessoais de acesso informático a terceiros;
15. Assumir a responsabilidade decorrente da publicação de imagens e/ou outras publicações que venham a ser colocadas, pelo seu educando, em qualquer rede social ou afins.

Os pais ou encarregados de educação são responsáveis pelos deveres dos seus filhos e educandos, em especial quanto à assiduidade, pontualidade e disciplina.

Normas de Convivência

As normas de convivência definem as condutas da comunidade educativa e pretendem fomentar o desenvolvimento global e harmonioso dos alunos, alcançar as finalidades educativas consagradas no Projeto Educativo do Colégio e promover uma Educação para os Valores.

Consideram-se normas de convivência do Colégio:

- a) O respeito pela integridade física e moral das pessoas que constituem a comunidade educativa, assim como de outras pessoas ou instituições que se relacionem com o Colégio;
- b) A tolerância, o respeito pelo outro e pela diferença e a não discriminação pelas convicções religiosas, culturais e políticas;
- c) O respeito pelo trabalho e funções de todos os membros da comunidade educativa;
- d) Uma atitude de lealdade e solidariedade com os elementos da comunidade educativa no quotidiano da vida escolar;
- e) A cooperação em atividades educativas, formativas ou organizativas desenvolvidas no Colégio, que requeiram o envolvimento dos alunos;
- f) Assumir com responsabilidade e interesse o desempenho das funções que são atribuídas no contexto do funcionamento escolar;
- g) A correção no trato social, em particular, com a utilização de uma linguagem bem-educada e polida;
- h) Usar vestuário conforme às regras do bom senso, civismo e respeito pelos demais membros da comunidade educativa, bem como adequado ao ambiente escolar;
- i) A adequada utilização dos espaços, equipamentos e materiais do Colégio de acordo com o fim a que se destinam;
- j) Respeito pelas normas de funcionamento dos espaços do Colégio e pelas zonas de acesso reservado;
- k) A atitude de respeito e observância dos avisos e orientações dos vários elementos da comunidade educativa;
- l) O cumprimento dos deveres consignados no presente Regulamento por todos os membros da comunidade educativa.

Disciplina

A disciplina dentro do Colégio rege-se pela assunção plena do seu Projeto Educativo e Regulamento Interno. Pretende-se assegurar o cumprimento das normas de funcionamento e a expressão dos direitos e deveres de cada um, que constituem a base da educação para os valores, formação cívica, tolerância e respeito pelo outro.

A infração disciplinar qualifica-se nos termos em que um determinado comportamento do aluno:

- a) Não respeite escrupulosamente os deveres dos alunos consignados na legislação vigente e no presente Regulamento;
- b) Se revele perturbador do funcionamento normal das atividades escolares, em qualquer contexto educativo, dentro ou fora das instalações do Colégio;
- c) Perturbe as relações no âmbito da comunidade educativa.

As infrações disciplinares implicam a aplicação de medidas corretivas ou medidas disciplinares sancionatórias, que prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração.

Ao aluno, que manifeste incumprimento do dever, podem aplicar-se medidas corretivas e medidas disciplinares sancionatórias, atendendo na sua determinação à gravidade do comportamento, ao grau de responsabilidade, ao seu percurso educativo, nomeadamente aos seus antecedentes disciplinares – sobretudo se for reincidente – e demais condições pessoais, familiares e sociais.

Medidas Corretivas

a) Advertência ao Aluno

Considera-se advertência ao aluno uma chamada de atenção perante um comportamento perturbador do regular funcionamento das atividades escolares ou das relações na comunidade educativa, que visa promover a responsabilização do aluno no cumprimento dos seus deveres na Escola. Qualquer agente educativo (professor ou funcionário não docente) tem competência para advertir o aluno, devendo informar o Coordenador de Turma do sucedido.

b) Advertência comunicada ao Encarregado de Educação

A gravidade ou reiteração do comportamento referido na alínea anterior justifica a aplicação desta medida, a qual visa alertar os Pais e os Encarregados de Educação para a necessidade de, em articulação com a Escola, reforçar a responsabilidade do seu educando no cumprimento dos seus deveres.

Quaisquer advertências que, pela sua gravidade ou reincidência, impliquem a participação aos Encarregados de Educação têm de ser imediatamente comunicadas ao Coordenador de Turma, que informa a Direção do Colégio que atuará em conformidade.

c) Ordem de saída da sala de aula e demais espaços onde se desenvolvam atividades escolares

A ordem de saída da sala de aula e demais espaços onde se desenvolvam atividades escolares é uma medida a utilizar pelo professor, como último recurso, e em situações que impeçam o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A ordem de saída da sala de aula implica a marcação de falta disciplinar ao aluno, devendo ser comunicada a ocorrência, por escrito e no prazo de vinte e quatro horas, ao Coordenador de Turma. As faltas disciplinares são comunicadas, pelo Coordenador de Turma do aluno, ao Encarregado de Educação com a maior brevidade possível.

Na sequência da ordem de saída, o aluno é encaminhado por um funcionário para a biblioteca, onde se encontra um professor, e realiza a tarefa que o professor lhe tiver determinado. Essa atividade de natureza educativa é objeto de avaliação pelo respetivo professor e ponderada na avaliação global do aluno.

d) Atividades de integração na comunidade educativa

A aplicação desta medida surge na sequência de comportamentos qualificados como infração disciplinar. As atividades de integração na comunidade educativa são tarefas de caráter pedagógico, que contribuem para o reforço da formação cívica do aluno, no sentido do desenvolvimento equilibrado da personalidade, da capacidade de se relacionar com os outros, da integração na comunidade educativa, de fortalecer o sentido de responsabilidade e autonomia na gestão das suas aprendizagens.

Poderão ser consideradas as seguintes atividades de integração na comunidade educativa:

Realização de tarefas adequadas à situação, implicando a retenção do cartão (verde ou vermelho) e a conseqüente permanência no Colégio depois das aulas ou obrigação de comparecer em período não letivo;

- Obrigatoriedade de frequentar a Sala de Apoio ao Estudo;
- Reparação do dano provocado pelo aluno;
- Limpeza e reparação do material e instalações;

Prestação de serviço cívico ligado à comunidade escolar (distribuição de tabuleiros no refeitório, auxílio na biblioteca escolar, atribuição de tarefas de manutenção e conservação dos jardins e espaços exteriores do Colégio, entre outras).

Na linha do Projeto Educativo do Colégio, estimula-se os alunos, em todos os níveis etários, a interiorizar as regras de respeito pelos outros e a contribuir ativamente para a manutenção e bom estado dos materiais e equipamentos da Escola.

Neste sentido, parece importante lembrar a informação sobre os estragos de material que consta no verso dos Boletins de Inscrição: serão reparados à sua conta, individual ou coletivamente, conforme os casos".

As tarefas de integração a realizar pelo aluno são decididas pela Direção do Colégio e deverão ser executadas em horário não coincidente com as atividades letivas do aluno, num prazo a definir consoante as situações.

e) Suspensão do direito de participar das atividades de sala de aula

Esta medida aplica-se na sequência de um comportamento perturbador do normal funcionamento das atividades escolares, que prejudique as relações no âmbito da comunidade escolar e/ou do incumprimento dos deveres do aluno.

Esta suspensão consiste na privação de o aluno participar nos trabalhos de sala de aula e, em substituição, desenvolver atividades de aprendizagem orientadas ou de integração na comunidade educativa.

A aplicação desta medida é da competência da Diretora Pedagógica, depois de ouvido o Conselho de Coordenadores e, nalguns casos, o Conselho Pedagógico.

f) Outras Medidas

Nalgumas situações são consideradas medidas corretivas o condicionamento no acesso a espaços educativos, a proibição de participação em visitas de estudo, a proibição da utilização de certos materiais e equipamentos e a mudança de turma.

A retenção do cartão verde ou vermelho é, igualmente, uma medida corretiva. Nestes casos, quando o aluno estiver impedido de sair no período do almoço terá de fazer a refeição na cantina ou no refeitório do Colégio.

Da aplicação das medidas corretivas é dado conhecimento ao Encarregado de Educação pelo Coordenador de Turma e, em situações mais graves, pela Diretora do Colégio.

Medidas Disciplinares Sancionatórias

a) Repreensão Registada

Esta medida educativa consiste no registo no dossier individual do aluno da repreensão face a um comportamento perturbador continuado, visando promover a responsabilização do aluno. Quando aplicada deverá ser objeto de notificação aos Encarregados de Educação.

b) Suspensão da Escola

Consiste na suspensão da frequência das aulas. Esta medida aplica-se quando se verificar um comportamento muito perturbador do normal funcionamento das atividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa e que seja reconhecida como única medida apta de responsabilizar o aluno no cumprimento dos seus deveres.

Em situações devidamente ponderadas, e com caráter excecional, um aluno que esteja suspenso poderá entrar nas instalações do Colégio, unicamente com o objetivo de realizar avaliações ou entregar trabalhos.

Os procedimentos de aplicação desta medida decorrem dos prescritos na Lei n.º 51/2012.

c) Não aceitação da renovação de inscrição no ano letivo seguinte

A Escola poderá não aceitar a renovação da inscrição do aluno se este revelar incumprimento das regras e normas inscritas no Regulamento Interno e no Projeto Educativo do Colégio, em anos precedentes.

d) Exclusão da frequência do Colégio

A reiteração de infrações pode levar, por decisão da Direção, à exclusão da frequência do aluno do Colégio.

e) Transferência de Escola

Medida aplicada a comportamentos considerados muito graves acompanhados de procedimento disciplinar e de outros procedimentos administrativos previstos na Lei n.º 51/2012.

Sempre que a Diretora Pedagógica considerar adequado, para a determinação e aplicação das medidas corretivas e das medidas disciplinares sancionatórias, ouvirá

o(s) aluno(s), o Conselho de Alunos, o(s) professor(es), o(s) Coordenador(es) de Turma, o Conselho Pedagógico, ou outra estrutura educativa considerada pertinente.

Processo Individual do Aluno

O processo individual do aluno acompanha-o ao longo do seu percurso escolar, constituindo-se como registo exclusivo e sistemático das informações relevantes do seu percurso educativo. Todas as informações constantes no dossier individual do aluno são de caráter sigiloso, sendo garantida a confidencialidade do mesmo.

O Encarregado de Educação tem acesso ao processo individual do aluno, mediante solicitação à Diretora Pedagógica.

Avaliação

A avaliação é entendida como um processo integrado no ciclo de ensino-aprendizagem, incluindo um conjunto de procedimentos que, para além da certificação, constitui-se como estratégia de apoio e promoção das aprendizagens.

Finalidades da Avaliação

São finalidades da avaliação:

- Promover o sucesso educativo através do esforço e do êxito, do reajuste dos projetos individuais de trabalho e do superar das dificuldades.
- Regular o ciclo de ensino-aprendizagem, apoiando o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos.
- Monitorizar os Projetos Curriculares de Escola e de Turma, nomeadamente, quanto à adequação das estratégias de aprendizagem e dos recursos em função das necessidades educativas dos alunos.
- Construir competências no domínio da responsabilidade e da autonomia do aluno no seu percurso de aprendizagem.
- Certificar as diferentes competências adquiridas nos diferentes ciclos de estudo.
- Contribuir para a melhoria da qualidade do processo educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento, promovendo uma maior confiança social do seu funcionamento.

Referencial de Avaliação

O processo avaliativo é sistemático e contínuo, promovendo o cumprimento dos objetivos curriculares previamente definidos.

O aluno é informado, em cada disciplina ou área curricular, das competências a desenvolver e do referencial de avaliação.

DOMÍNIOS	REFERENTES	CRITÉRIOS	FERRAMENTAS/INSTRUMENTOS
SABERES declarativos e procedimentais	Conceitos		Portfolio
	Transferências	Pertinência	Testes
	Utilização da linguagem (escrita, oral e gráfica)	Qualidade	Fichas de trabalho
	Formulação de problemas	Oportunidade	Trabalho na aula
	Explicitação de dúvidas/ dificuldades	Organização: das ideias dos materiais	Registos de participação/observação
	Avaliação de situações reais com base nas aprendizagens adquiridas	Criatividade	Trabalhos de casa
RELAÇÃO competências sociais; adequação da atuação em aprendizagem	Partilha	Empenhamento	Relatórios
	Cooperação		Diários de aula
	Postura nos diferentes espaços educativos		Caderno diário
	Responsabilidade		
	Autonomia/independência		
Entreajuda		Projetos de trabalho	
ORGANIZAÇÃO lógica e coerência da organização dos materiais e na realização das atividades	Cumprimento das tarefas propostas		
	Cumprimento de prazos		

- Posicionar o processo avaliativo no âmbito duma avaliação formadora
- A ponderação dos critérios e referentes avaliativos dependem das especificidades de cada área curricular e serão objeto de trabalho do respetivo grupo

Situações Formais de Avaliação

Com base nos referenciais de avaliação, no sentido de uniformizar os padrões de exigência e fomentar a aferição do processo de ensino-aprendizagem, os testes de cada disciplina/ano de escolaridade são iguais e têm lugar em simultâneo (no mesmo dia e à mesma hora). Para que esta medida seja operacional, os alunos podem ter uma prova formal de avaliação num dia da semana e a uma hora a que não tenham essa disciplina e/ou que esteja livre no horário escolar.

No início do ano letivo, é disponibilizada informação relativa à calendarização anual das situações formais de avaliação. Não é autorizada qualquer alteração a esta calendarização.

As provas escritas de avaliação realizam-se nas seguintes condições:

- Salvo casos excepcionais, autorizados pela Direção, não é permitida a realização de provas escritas de avaliação nos últimos dias de cada período, antes da entrega e correção de um teste anterior da disciplina ou área disciplinar e em número superior a uma por dia.
- Todas as respostas são realizadas em folha própria (vendida na Papelaria do Colégio), dado que os enunciados não são passíveis de correção, salvo o caso em que estes também servem de folha de prova, de acordo com a indicação do professor.
- Durante as provas só pode ser usado o material permitido pelo professor. Podem ser usadas esferográficas ou canetas de tinta azul ou preta. Sempre que se verificar um engano, deve ser riscado e corrigido à frente, pois não é permitida a utilização de qualquer tipo de corretor.

A correção e entrega destas provas efetua-se nas aulas da disciplina ou área disciplinar a que respeitam, dentro do período letivo em que foram realizadas, num prazo limite de cerca de duas semanas.

Quando um aluno comete ou tenta cometer, inequivocamente, qualquer fraude e/ou tenha na sua posse um telemóvel (quer esteja ligado ou desligado), a sua prova (ou outro elemento de avaliação) é anulada.

Se um aluno faltar a uma prova formal de avaliação (escrita ou oral), só a poderá realizar após decisão da Direção, mediante a apresentação de justificação e em situações de carácter muito excepcional. Caso não se verifiquem estas condições, a avaliação do aluno é feita com base nos outros procedimentos de avaliação.

Os Encarregados de Educação devem manter-se informados sobre o aproveitamento escolar do seu educando, sendo, no Ensino Básico, obrigatória a sua assinatura em todas as avaliações formais. Os professores verificam se o Encarregado de Educação tomou conhecimento da avaliação respetiva.

Em casos excepcionais, de falta de aproveitamento total ou parcial, os Coordenadores de Turma comunicam as avaliações ou convocam os Encarregados de Educação ao Colégio.

Condições de Transição

Nos anos não terminais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, a transição do aluno é ponderada em Conselho de Turma, segundo os procedimentos previstos na lei, sempre que se verifiquem as seguintes situações:

- Nível inferior a 3 nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e uma outra disciplina do seu plano de estudos;
- Nível inferior a 3 em mais de três disciplinas, que não sejam cumulativamente Língua Portuguesa e Matemática.

Consideram-se objeto de ponderação em Conselho de Turma os elementos referidos no Referencial de Avaliação, nomeadamente, o esforço e empenho no trabalho, a participação nas situações de aprendizagem e dispositivos de avaliação diferenciada propostos para a sua recuperação, a autonomia relativa às aprendizagens, o gosto por aprender, a organização nos trabalhos e dos cadernos diários, e o respeito pelas regras internas da Escola.

Nos anos terminais do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário a transição está regulamentada nos normativos do Ministério da Educação.

Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão

Ao longo do percurso escolar do aluno, e em função das suas necessidades educativas, são mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. A definição das medidas a implementar é efetuada com base em evidências decorrentes da monitorização, da avaliação sistemática e da eficácia das medidas na resposta às necessidades do aluno.

A identificação da necessidade das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão é apresentada à Diretora do Colégio, com a explicitação das razões e acompanhada da documentação considerada relevante. Em colaboração com a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva são, então, definidas as medidas e acionados os procedimentos para a sua implementação, com a anuência do Encarregado de Educação.

Apoio Pedagógico Acrescido

As aulas de apoio pedagógico acrescido são espaços que pretendem promover a participação e a melhoria das aprendizagens, orientados pelo próprio professor da disciplina.

Estas aulas destinam-se, exclusivamente, aos alunos indicados pelo Conselho de Turma.

Reconhecimento e Valorização do Mérito

A Direção do Colégio reconhece a dedicação e o esforço no trabalho escolar e o empenho e envolvimento em projetos desenvolvidos na Escola, como forma de incentivar o gosto por aprender e inculcar os valores consagrados no Projeto Educativo do Colégio, através da atribuição de prémios de mérito.

Estes prémios têm como objetivo reconhecer, valorizar e premiar o mérito a nível pessoal e social, promovendo uma cultura de rigor e exigência.

Anualmente são, ainda, entregues os Prémios Doutor João Soares, Fundador do Colégio, e Doutora Maria Barroso, ex-Diretora, que permitem distinguir os alunos que, tendo frequentado a maioria da escolaridade no Colégio, se destaquem por melhor vivenciar os ideais e valores destas duas personalidades.

Os destinatários destes prémios são os alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

A atribuição do prémio é registada no processo individual do aluno.

Certificado

No final do ensino básico e do ensino secundário é emitido um certificado – documento, pessoal e intransmissível –, que titula a conclusão do ensino básico ou do ensino secundário, e que discrimina as características do curso realizado, o nível de qualificação, a classificação final, bem como regista a participação do aluno em representação dos pares, a participação em projetos e atividades e os projetos desenvolvidos no âmbito da componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Sem prejuízo do disposto na Portaria nº. 194/2021 de 17 de setembro, os critérios de elegibilidade para efeitos de inscrição no certificado são os seguintes:

No que se refere à representação dos pares em órgãos do Colégio relevam a participação de forma continuada, durante todo o ano letivo para o qual o aluno foi eleito, os seguintes órgãos:

- a) Representante de Ano no Conselho de Alunos;
- c) Elementos da Direção da Associação de Estudantes.

Os critérios de elegibilidade para efeitos de inscrição no certificado da informação de participação em atividades e projetos que contribuam para a formação pessoal e social do aluno são os seguintes:

- a) A previsão da atividade ou do projeto nos documentos orientadores Colégio;
- b) O caráter continuado da participação na atividade ou no projeto;
- c) A relevância da atividade ou do projeto na formação pessoal e social do aluno e no Projeto Educativo do Colégio.

Seguro Escolar

Todos os alunos do Colégio estão cobertos por um seguro escolar. Em caso de acidente, e quando a situação o justifique, os alunos são transportados ao Hospital de Santa Maria, por um funcionário do Colégio, para observação médica, contactando-se, logo que possível, o Encarregado de Educação.

Salienta-se que é fundamental estarem atualizados, no Boletim de Inscrição do aluno, todos os telefones do Encarregado de Educação, para onde seja possível comunicar em caso de urgência. Sempre que haja alguma alteração de morada ou telefone, esta deverá ser imediatamente participada aos serviços competentes do Colégio.

Sublinha-se que **a ativação do seguro escolar só se concretiza para situações comunicadas, no momento, à Escola.**

Disciplina de Educação Moral Religiosa e Católica

A inscrição nesta disciplina é facultativa. Os alunos cujos Pais/Encarregados de Educação optem pela frequência nesta disciplina ficam sujeitos ao regime normativo e não poderão anulá-la após o primeiro dia útil de setembro.

Proteção de Dados

O Colégio Moderno assume um compromisso de privacidade e segurança das informações pessoais de cada aluno. Os dados recolhidos anualmente não serão tratados individualmente, nem fornecidos a entidades exteriores ao Ministério da Educação, além da seguradora para ativação do seguro escolar. Em qualquer altura, o Encarregado de Educação pode pedir a consulta, correção e eliminação dos dados que respeitem ao seu Educando, desde que não viole as regras do Ministério da Educação.

APENDICES

Apêndice 1 - Inquérito v1



Questionário para Avaliação da Percepção do Risco e Confiança nas Instituições

2024-2025

Este questionário faz parte de um estudo académico desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Riscos e Proteção Civil. O objetivo deste estudo é recolher informações sobre a percepção individual do risco em diversas situações e medir o grau de confiança nas instituições responsáveis pela gestão desses riscos.



* Required

Confidencialidade

A sua participação neste estudo será tratada com a máxima confidencialidade, garantindo a proteção dos seus dados e assegurando o anonimato em todas as fases do processo, desde a recolha da informação até à análise e divulgação dos resultados. As respostas fornecidas serão exclusivamente utilizadas para fins de investigação académica no âmbito do Mestrado em Riscos e Proteção Civil do ISEC Lisboa.

Agradecemos sinceramente a sua colaboração e o seu valioso contributo para o sucesso deste estudo!

RGPD

1

Ao seleccionar "Concordo" está a dar o seu consentimento para a utilização dos dados, que fornece livremente, para os fins indicados no presente questionário, relativo à investigação para a Dissertação de Mestrado sobre a *Percepção do Risco*, de acordo com a **Lei n.º 58/2019 de 08 de agosto (Regulamento Geral de Proteção de Dados - RGPD)**. *

Não Concordo

Concordo

Dados Escolares

Os dados identificativos servem apenas para organização por Ano/Turma

2.

Qual o ano de escolaridade que frequenta? *

- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º

3.

Qual é a sua Turma? *

- A
- B
- C
- D
- E

Dados sociodemográficos

4

Idade *

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

5

Sexo *

- Masculino
- Feminino

6

Local de Residência *

Qual o seu concelho de residência?

Escolaridade

7

1º Ciclo *

- Frequentou o 1º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 1º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 1º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

8

2º Ciclo *

- Frequentou o 2º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 2º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 2º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

9

3º Ciclo

- Frequentou o 3º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 3º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 3º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

Percepção do risco

As perguntas desta secção visam avaliar a percepção do risco em diferentes contextos.

10

Em que medida considera que a sua área de residência está exposta aos seguintes riscos? *

	1 (nenhum risco)	2	3	4	5 (risco elevado)
Incêndios Florestais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inundações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acidentes Industriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tsunamis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doenças/Pandemias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deslocamento em Massa nas Vertentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tumultos/Alterações da Ordem Pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11

Quais são, na sua opinião, os três maiores riscos, por ordem de importância, que a sua comunidade enfrenta atualmente? *

12

Considera que sociedade, ou seja as autoridades e os cidadãos, estão bem preparados para enfrentar situações de risco? *

- Sim
- Não
- Não Sei

Na sua opinião, a quem cabe a maior responsabilidade na prevenção e mitigação de riscos? *

- Governo
- Autarquias Locais
- Comunidade Local (Condomínio, Associação de Moradores, ...)
- Direção da Escola/Colégio
- Cidadãos Individuais
- Outras instituições

14

Se respondeu "Outras instituições" especifique quais

Confiança nas instituições

As perguntas desta secção avaliam o nível de confiança nas instituições

15

Como avalia o seu nível de confiança nas seguintes instituições no que toca à gestão de riscos e emergências? *

	1 (nenhuma confiança)	2	3	4	5 (total confiança)
Governo Central	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoridade Nacional Emergência e Protecção Civil (ANEPC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço Municipal Protecção Civil (SMPC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autarquias Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bombeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Saúde (públicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Saúde (privados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças Segurança (PSP/GNR)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizações não-governamentais (ONGs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimentos de Ensino (públicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimentos de Ensino (privados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças Armadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16

Já participou em alguma ação de sensibilização ou formação promovida por instituições de proteção civil ou gestão de emergências? *

Sim

Não

17

Em que medida considera que as instituições comunicam de forma clara e eficaz durante situações de crise? *

Nada Eficaz           Muito Eficaz

18

O que pode ser feito para melhorar a confiança dos cidadãos nas instituições responsáveis pela gestão de crises? *

Responda de forma clara mas breve.

Preparação individual

Esta secção visa avaliar o grau de preparação individual face a riscos e emergências.

19

Consideras-se bem preparado para enfrentar situações de risco? *

- Sim
- Não
- Não Sei

20

Tem algum plano de emergência familiar em caso de catástrofe?

- Sim
- Não

21

Possui os seguintes recursos em casa, em caso de emergência? (Assinale os que se aplicam) *

- Kit Primeiros Socorros
- Alimentos não perecíveis para 3 dias
- Água potável para 3 dias
- Rádio a pilhas
- Extintor
- Lanterna a pilhas
- Outros

22

Caso tenha referido outros recursos, indique quais de forma breve.

23

Sente-se preparado para lidar com uma situação de emergência? *

- Sim
- Não
- Não sei

24

O que acha que poderia fazer para melhorar a sua preparação para lidar com situações de RISCO ou EMERGÊNCIA? *

Responda de forma clara mas breve.

Comentários finais

Espaço para o inquirido partilhar quaisquer considerações adicionais.

25

Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre a forma como a sua comunidade ou as instituições gerem os riscos e as emergências?

Responda de forma clara mas breve.

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

Apêndice 2 - Inquérito v2



Questionário para Avaliação da Percepção do Risco e Confiança nas Instituições (v2)

2024-2025

Este questionário faz parte de um estudo académico desenvolvido no âmbito da dissertação de Mestrado em Riscos e Proteção Civil. O objetivo deste estudo é recolher informações sobre a percepção individual do risco em diversas situações e medir o grau de confiança nas instituições responsáveis pela gestão desses riscos.



* Required

Confidencialidade

A sua participação neste estudo será tratada com a máxima confidencialidade, garantindo a proteção dos seus dados e assegurando o anonimato em todas as fases do processo, desde a recolha da informação até à análise e divulgação dos resultados. As respostas fornecidas serão exclusivamente utilizadas para fins de investigação académica no âmbito do Mestrado em Riscos e Proteção Civil do ISEC Lisboa.

Agradecemos sinceramente a sua colaboração e o seu valioso contributo para o sucesso deste estudo!

RGPD

1

Ao seleccionar "Concordo" está a dar o seu consentimento para a utilização dos dados, que fornece livremente, para os fins indicados no presente questionário, relativo à investigação para a Dissertação de Mestrado sobre a *Percepção do Risco*, de acordo com a **Lei n.º 58/2019 de 08 de agosto (Regulamento Geral de Proteção de Dados - RGPD)**. *

Não Concordo

Concordo

Dados Escolares

Os dados identificativos servem apenas para organização por Ano/Turma

2.

Qual o ano de escolaridade que frequenta? *

9º

3.

Qual é a sua Turma? *

B

E

Dados sociodemográficos

4

Idade *

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18

5

Sexo *

- Masculino
- Feminino

6

Local de Residência *

Qual o seu concelho de residência?

Escolaridade

7

1º Ciclo *

- Frequentou o 1º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 1º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 1º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

8

2º Ciclo *

- Frequentou o 2º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 2º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 2º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

9

3º Ciclo

- Frequentou o 3º Ciclo no Colégio
- Frequentou o 3º Ciclo fora do Colégio numa Escola Privada
- Frequentou o 3º Ciclo fora do Colégio numa Escola Pública

Percepção do risco

As perguntas desta secção visam avaliar a percepção do risco em diferentes contextos.

10

Em que medida considera que a sua área de residência está exposta aos seguintes riscos? *

	1 (nenhum risco)	2	3	4	5 (risco elevado)
Incêndios Florestais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inundações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sismos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acidentes Industriais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tsunamis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Doenças/Pandemias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deslocamento em Massa nas Vertentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tumultos/Alterações da Ordem Pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11

Quais são, na sua opinião, os três maiores riscos, por ordem de importância, que a sua comunidade enfrenta atualmente? *

12

Considera que sociedade, ou seja as autoridades e os cidadãos, estão bem preparados para enfrentar situações de risco? *

- Sim
- Não
- Não Sei

Na sua opinião, a quem cabe a maior responsabilidade na prevenção e mitigação de riscos? *

- Governo
- Autarquias Locais
- Comunidade Local (Condomínio, Associação de Moradores, ...)
- Direção da Escola/Colégio
- Cidadãos Individuais
- Outras instituições

14

Se respondeu "Outras instituições" especifique quais

Confiança nas instituições

As perguntas desta secção avaliam o nível de confiança nas instituições

15

Como avalia o seu nível de confiança nas seguintes instituições no que toca à gestão de riscos e emergências? *

	1 (nenhuma confiança)	2	3	4	5 (total confiança)
Governo Central	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoridade Nacional Emergência e Protecção Civil (ANEPC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviço Municipal Protecção Civil (SMPC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autarquias Locais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bombeiros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Saúde (públicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Saúde (privados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças Segurança (PSP/GNR)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizações não-governamentais (ONGs)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimentos de Ensino (públicos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estabelecimentos de Ensino (privados)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forças Armadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16

Já participou em alguma ação de sensibilização ou formação promovida por instituições de proteção civil ou gestão de emergências? *

Sim

Não

17

Em que medida considera que as instituições comunicam de forma clara e eficaz durante situações de crise? *

Nada Eficaz           Muito Eficaz

18

O que pode ser feito para melhorar a confiança dos cidadãos nas instituições responsáveis pela gestão de crises? *

Responda de forma clara mas breve.

Preparação individual

Esta secção visa avaliar o grau de preparação individual face a riscos e emergências.

19

Consideras-se bem preparado para enfrentar situações de risco? *

- Sim
- Não
- Não Sei

20

Tem algum plano de emergência familiar em caso de catástrofe?

- Sim
- Não

21

Possui os seguintes recursos em casa, em caso de emergência? (Assinale os que se aplicam) *

- Kit Primeiros Socorros
- Alimentos não perecíveis para 3 dias
- Água potável para 3 dias
- Rádio a pilhas
- Extintor
- Lanterna a pilhas
- Outros

22

Caso tenha referido outros recursos, indique quais de forma breve.

23

Sente-se preparado para lidar com uma situação de emergência? *

- Sim
- Não
- Não sei

24

O que acha que poderia fazer para melhorar a sua preparação para lidar com situações de RISCO ou EMERGÊNCIA? *

Responda de forma clara mas breve.

Comentários finais

Espaço para o inquirido partilhar quaisquer considerações adicionais.

25

Gostaria de adicionar algum comentário ou sugestão sobre a forma como a sua comunidade ou as instituições gerem os riscos e as emergências?

Responda de forma clara mas breve.

Avaliação (apenas para alunos da turma 9B)


Espaço para o inquirido partilhar a sua avaliação sobre a frequência (ou não) da cadeira de Cidadania e Desenvolvimento sobre a égide da Educação para o Risco.

26

Avalie, Comente e Sugira sobre a utilização da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e a Educação para o Risco e se esta contribuiu de alguma forma para o seu crescimento enquanto cidadão informado, atento e resiliente.

Responda de forma clara mas breve.

This content is neither created nor endorsed by Microsoft. The data you submit will be sent to the form owner.

 Microsoft Forms

Uma Situação de Emergência

Tudo aconteceu numa tarde de domingo. Eu estava em casa com o meu irmão mais novo, o [REDACTED], enquanto os nossos pais tinham saído para ir ao supermercado. Eles disseram que não iam demorar e pediram para ficarmos a ver televisão ou a brincar calmamente na sala.

No início, estava tudo bem. Estávamos a ver um filme de desenhos animados e a brincar. O [REDACTED], como sempre, estava muito agitado. Ele adora correr e saltar, mesmo dentro de casa. Eu avisei-o várias vezes para ter cuidado, mas ele continuava a correr de um lado para o outro. De repente, ele tropeçou e caiu com muita força no chão. Bateu com o braço no chão e começou a chorar muito. Eu levantei-me logo e fui ter com ele. Perguntei-lhe se conseguia mexer o braço, mas ele dizia que doía muito e não o conseguia levantar. Nesse momento, senti-me muito nervoso. Então peguei no telemóvel, e liguei para a minha mãe. Ela atendeu logo e eu expliquei, com a voz a tremer, o que tinha acontecido. Ela disse que já estava quase a chegar e que era para eu ficar com o [REDACTED], falar com ele e tentar acalmá-lo. Foi isso que fiz.

Passados poucos minutos, os nossos pais chegaram. A minha mãe pegou logo no [REDACTED] ao colo e o meu pai levou-nos de carro ao hospital. No hospital, o médico viu o braço do [REDACTED] e disse que não tinha acontecido nada de grave e que ele apenas tinha se magoado,

recomendou por gelo quando chegasse a casa e disse que ia todo correr bem.

Nesse dia, percebi que mesmo sendo difícil, devemos tentar ter calma para que possamos ajudar a pessoa que necessita de ajuda.

Se esta situação tivesse ocorrido hoje eu teria ligado ao INEM caso os meus pais estivessem longe pois não sabia qual era a importância da situação de emergência.



Um pequeno erro

No dia [REDACTED] meu carro na Ponte Vasco da Gama quando, sem querer a minha mão deslizou para o lado direito e o meu carro colidiu contra um outro carro.

O meu carro ficou parcialmente destruído, pois estava a andar a 60k/h. Apesar dos pequenos danos que o meu carro sofreu, eu sofri danos graves como a fratura dos ossos de alguns membros e costelas.

Quando me apercebi da minha situação física, agarrei o telemóvel que se encontrava ao meu lado e contactei o 112. Depois de lhes dar o conhecimento da situação (em síntese) e do local em que me encontrava, esperei pacientemente até à chegada dos profissionais de saúde, sentado no assento.

Enquanto me encontrava sentado no assento, vi algumas pessoas bastante agitadas com toda a situação, que infelizmente envolvia o bloqueio da estrada e alguns pequenos danos a outros carros.

Ao olhar mais atentamente para alguns indivíduos, percebi que estavam provavelmente a tentar contactar o 112. Aos indivíduos que se encontravam perto de mim, recomendei-lhes que não ocupassem as linhas antes disponíveis do 112, sendo que eu já os tinha contactado e outras pessoas poderiam necessitar destas linhas devido a outras emergências.

Neste tipo de situações a situação mais sensata é sempre permanecer calmo, buscar ajuda e esperar pela mesma, depois obedecer a quem sabe o que fazer.

Quando a ajuda chegou, obedeci a todas as ordens dos profissionais e fui levado ao hospital mais próximo ,enquanto o meu carro e o do homem que também sofreu danos eram rebocado pelo reboque.

Quando cheguei ao hospital, foi-me recomendado que permanecesse na cama até novas instruções. Enquanto descansá-va, perguntei-me como estaria o condutor com que colidí, como lhe pagaria o arranjo do carro e como iria pagar o arranjo do meu carro.

Quando o médico e os enfermeiros chegaram, permaneci deitado na cama de hospital e obedeci a todas as ordens destes conhecedores do assunto em questão. Depois de alguns exames, transferências de sangue para o meu corpo e operações de que desconhecia e desconheço natureza.

Ao fim de algumas semanas de recuperação e exames fiquei como novo e retornei à minha vida diária, sem restrições.

De modo a concluir o texto, gostaria de dizer que é necessário prestar atenção a todo o momento, com o objetivo de que acidentes como este não aconteçam.

Capacete

Há algum tempo fui andar de bicicleta em Monsanto com um amigo num trilhos de terra como fazia todas as semanas à sexta à tarde. Como o meu amigo, o [REDACTED] já tinha feito aquele percurso muitas vezes, ele decidiu que não ia levar o seu capacete porque era desconfortável e não achava necessário porque nunca tinha precisado dele a andar naquele caminho.

Desta vez ele arrependeu-se de essa decisão. O passeio começou como o habitual, estávamos a fazer piadas e a fazer minicorridas, mas quando chegamos à parte da terra o [REDACTED] perdeu o controlo da sua bicicleta porque estava a ir demasiado rápido e caiu de cabeça na terra. Inicialmente ele parecia estar bem e nos até nos rimos da queda, mas depois percebi que estava meio zozzo e mal conseguia subir para a bicicleta, mas achei normal porque tinha acabado de cair de cabeça. Mas à medida que continuamos a fazer o trilho percebi que algo estava errado porque ele estava a desequilibrar-se imenso e também estava a falar de uma maneira estranha e pouco depois de voltarmos a andar ele vomitou. Foi aí que devia ter percebido que algo estava errado. Mesmo assim continuamos o caminho e pouco depois de vomitar o [REDACTED] voltou a cair da bicicleta, mas desta vez caiu com o apoio do braço e pareceu-me que o tinha partido. Aí finalmente liguei ao 112 para levarem-no para o hospital. Só no hospital é que soube que para além de ter partido o braço, ele tinha tido um traumatismo craniano depois da primeira queda, e talvez, se não tivesse partido o braço, teria voltado para casa com o traumatismo e poderia fazer com que o piorasse, até podendo causar danos permanentes ao cérebro dele.

Se hoje tivesse passado pela mesma situação teria percebido que a primeira queda foi grave e que algo errado tinha acontecido, e perguntaria-lhe se ele sentia algum dos sintomas de um traumatismo. Também conseguiria perceber que ele tinha um traumatismo porque ele tinha apresentado muitos sintomas de um traumatismo craniano como as dores de cabeça, confusão e o vomito e, para além disso, teria ligado imediatamente ao 112 para garantir que ele recebia a atenção médica necessária para recuperar. Talvez se soubesse o que sei hoje ele nunca teria partido o braço e não arriscava que piorasse a sua lesão da cabeça. Sinto-me responsável pelo que aconteceu, mas pelo menos sei que se voltar a acontecer uma situação deste género saberei reagir de uma maneira mais eficaz e perspicaz.

O [REDACTED] também aprendeu a lição de usar o capacete, não interessa quão bem conhece o sítio e quão bom é a andar de bicicleta, para proteger se de outra ocorrência como esta.

Trabalho sobre o risco (um real acontecimento)

É muito importante saber lidar tendo preparação e entender para, caso ocorram, assim melhorando a nossa segurança e defesa perante o risco (seja este qual for), assim como ensinando as pessoas à nossa volta.

A minha experiência ao lidar com um risco foi em uma altura em que eu não tinha muita informação de como lidar com este. O risco foi vivido por mim e a minha vizinha do andar a baixo do meu

No meu prédio existe muita falta de informação sobre o que não se pode e se pode fazer, assim algumas pessoas do prédio (especialmente as novas) não conhecem as regras do prédio

Para dar um pouco de contexto as lareiras do nosso prédio não podem ser ligadas pois o filtro da chaminé não funciona então o fumo dispersa-se

O risco foi vivido num sábado eu estava a estudar no meu quarto e a minha mãe disse que estava a sair fumo da lareira de nossa casa, sendo que nós não a tínhamos ligado, até que passado um tempo percebemos que o fumo estava a vir da lareira da vizinha de baixo. Assim a minha mãe percebendo o ocorrido foi bater-lhe à porta e ela não a abria.

Enquanto isso eu e o meu pai colocamos toalhas húmidas a cobrir boca e nariz, a minha mãe ao chegarmos a casa abriu as janelas todas para o fumo sair só que já era tanto que era quase impossível

Apenas horas depois e após muitas tentativas a tocar à campainha da vizinha é que tivemos a ideia de ligar aos bombeiros.

Estes chegaram uns minutos depois sendo quase de noite, assim estes vieram nos perguntar outra vez o que tinha acontecido (pois já tinha sido referido uma vez por via do telefone) assim estes batendo à porta da senhora a dizer ser os bombeiros, esta mesmo assim não abrindo a porta, tendo os bombeiros q colocar uma escada até à janela da senhora para manda-la abrir a porta.

Através desta ação esta finalmente concretizou o pedido inúmeras vezes feito e esta estava a assar alguma coisa na lareira. Pelo o que me lembro esta disse que tinha adormecido com a lareira ligada (estes não acreditaram muito).

Assim após esta ter apagado a lareira e ter sido avisada que não podia ligá-la passado mais ou menos uma hora o cheiro e o fumo intenso começou a desaparecer.

No meu ponto de vista se fosse hoje em dia eu acho que eu lidaria com a situação de outra forma. Em primeiro lugar teria logo ligado para os bombeiros quando o fumo

começou a aparecer e quando este estava muito denso , penso também que estaremos melhor preparados agora.

Concluindo o risco vivido foi um risco doméstico tendo exposição a fumos tóxicos com poluição do ar no interior da minha casa ,sendo uma situação de risco para a saúde acontecendo um evento de um risco respiratório penso que a utilização de toalhas unidas a cobrir o rosto foi uma boa ideia e as janelas ao serem abertas para o ar ser circulado.

Tudo começa num dia onde eu chego a casa e o meu pai como às vezes fazia pedia-me para eu ir ao supermercado mais perto de casa comprar algumas cenas já que o meu pai está sempre com pouco tempo e eu quando não tenho testes tendo a ser mais disponível.

Então lá fui eu para o pingo doce mesmo ao pé da minha casa. Entrei fui fazer a minha lista de tarefas peguei pão, arroz, ovos, carne, comida de gato, óleo de girassol e cereais. O básico dos básicos então lá fiz a minha grande jornada pelo supermercado quando de repente quando eu fui pagar, surpreendi-me completamente vi as caixas do pingo doce serem assaltadas fiquei em desespero pois caso fugisse os ladrões iam atirar. Mas piora, tentaram nos fazer de refém, mas eu fugi para a parte mais longe dos ladrões do pingo doce antes que me vissem e escondi-me na peixaria onde estava nervoso, felizmente após uns 15 minutos a polícia chegou e aprisionou 2 dos ladrões, o 3 ladrão acabou por fugir. Felizmente ninguém morreu, mas houve 3 feridos que resistiram nesta situação.

Explicando agora com alguns detalhes isto aconteceu tudo ocorreu no dia 24 de maio de 2025 num sábado onde havia imensa gente no pingo doce os ladrões roubaram os caixas e fizeram de reféns algumas pessoas, onde também as acabaram por roubar. Porém nem todos porque alguns se esconderam como eu, mas estávamos a ouvir tudo o que eles diziam e não eram coisas amigáveis ameaçavam de morte caso não dessem dinheiro ou coisas valiosas como colares ou roupa que pudessem vender depois por mais dinheiro e lucrar. Mas o pior foi a quantidade de tempo que estivemos a espera minutos pareciam horas muito provavelmente porque nas situações de perigo o tempo passa mais lentamente, mas isso é só uma observação que eu tive. Foi então que a coisa piorou o alarme de incendio disparou e eu nessa situação fiquei ainda mais nervoso do que eu estava, mas provavelmente alguém deve ter acionado o alarme propositalmente para os ladrões ficarem com medo e fugirem, mas esqueceu se que o alarme faz com que o supermercado fique selado e os ladrões fiquem lá dentro e os polícias não entrassem. Por outro lado, sim acho que o plano de quem acionou o alarme funcionou já que os assaltantes entraram em pânico, e então oiço um deles a tentar arranjar uma maneira de fugir e passou de raspão no meu esconderijo felizmente eu fiz o mínimo de barulho para o ladrão não me notar, respirando de forma baixa e não fazendo movimentos bruscos. Então uma luz do céu chegou ouvia-se a sirene da polícia após 15 minutos de tortura a polícia chegou. A polícia como não conseguia entrar tentou negociar com os ladrões para libertarem as pessoas, mas eles não queriam então a polícia conseguiu de alguma forma abrir as portas e restaurar o sistema do supermercado onde após isso prenderam os dois indivíduos que estavam a "guardar" as pessoas, ambos foram aprisionados enquanto o outro fugiu já que eu descobri que ele fugiu pelo armazém após as portas se abrirem que era ao lado da peixaria por isso é que ele passou por mim. Infelizmente não se sabe o paradeiro do ladrão, mas sei que ele vai ser encontrado e preso já que as camaras do lugar gravam

os rostos e espalhou notícias na zona, mas eu não estou preocupado, mas acabei por aprender uma lição de como me prevenir e um trauma para a vida toda eu só devo voltar a um supermercado em uns longos anos.

Concluído eu acabei por ter uma situação de risco de criminalidade oque costuma ser incomum na minha zona, porém acabou por acontecer ainda por cima comigo lá dentro. Agora como nos podemos prevenir? Bem devemos manter a calma e tentar esconder em algum sítio e telefonar para a polícia e depois ficar escondido sem fazer barulho até a polícia chegar para evitar o risco de morrer , de ficar ferido ou de roubo.

O Dia desesperador

Foi há dois anos, numa tarde de inverno, que tudo aconteceu. Eu tinha 12 anos e estava a passar o fim de semana na casa dos meus avós, que vivem perto de um rio. Chuvia há dias, mas ninguém parecia muito preocupado. Era divertido o som da chuva no telhado e a forma como o rio ia aumentando, mais largo e rápido a cada hora. Nunca tinha visto água subir tão depressa.

No sábado à noite, o rio transbordou. A água começou a invadir os campos e, pouco depois, invadiu as ruas. Os meus avós ficaram nervosos, e eu senti medo — um medo real. Lembro-me de olhar pela janela e ver objetos a flutuar: ramos, caixotes e até uma cadeira de jardim. A eletricidade foi abaixo, e passámos a noite às escuras, apenas com velas e lanternas.

Na manhã seguinte, os bombeiros ajudaram-nos a sair de casa. As ruas tinham um ar de um pequeno mar castanho. Foi assustador e confuso. Felizmente, ninguém se magou, mas a casa dos meus avós ficou totalmente danificada, e demorou meses até voltar ao normal.

Hoje, com 14 anos e com a ajuda das aulas de cidadania e desenvolvimento, percebi-me que estávamos muito despreparados. Se voltasse a passar pela mesma situação, faria muitas coisas de forma diferente. Saberria reconhecer os sinais de alerta — como a chuva constante e o nível do rio a subir. Ajudaria os meus avós a preparar um kit de emergência com água, comida, lanternas, carregadores, documentos importantes e mais outras coisas. E tentaria convencer todos a sair mais cedo, antes que fosse demasiado tarde para agir.

Hoje em dia, apercebo-me que os riscos naturais não são coisas que se brinque. Respeitá-los e estar sempre informado pode ajudar a fazer toda a diferença. A natureza é linda, mas também tem poder — e devemos estar sempre prontos para o inesperado.

Estava na praia numa tarde calma de verão quando todo começou. O meu nome é [REDACTED] e a [REDACTED] quando tinha [REDACTED]. Nesse dia pensei que seria mais um dia normal e calmo, mas, no entanto, não correu como esperava.

O dia começou de forma normal acordei tomei o pequeno-almoço vi o tempo, a máxima era cerca de 32° então liguei aos meus amigos e perguntei se queriam ir à praia eles. Eles disseram que sim então vesti-me e arrumei os essenciais para ir à praia água, protetora solar toalha, algo para comer, uns óculos de sol, um chapéu de sol, boné, powerbank e 20 euros para caso quisesse comprar algo. A seguir pedia à minha mãe para levar-me até à praia onde estavam os meus amigos à minha espera. Sentámo-nos instalamos o chapéu de sol e pusemos as toalhas na areia.

O problema apenas aconteceu umas horas depois por volta da 16:30 quando de repente quando olhei para o mar e apercebi-me de que o mar estava a recuar a uma velocidade absurda. Foi aí que lembrei-me que isto era um sinal de um tsunami. Avisei logo os meus amigos e comecei a arrumar as coisas depressa eles não acreditaram no que eu estava a dizer, mas eu não me importei e acabei de arrumar as coisas. Depois comecei a correr o mais rápido possível em direção contrária ao mar. Pouco depois um nadador-salvador começou a avisar que tínhamos de deixar tudo para trás e correr o mais depressa possível em direção a um lugar alto. Quando já estava num lugar alto vimos o tsunami a chegar e a bater na praia. Apesar de não ter chegado extremamente perto de nós foi bastante assustador. A seguir liguei à minha mãe e contei-lhe o que se tinha passado e pedi-lhe para vir-me buscar. Posso dizer que foi uma situação que não estava nada à espera nem estava preparado.

Posso dizer que aprendi muitas coisas com essa experiência. Primeiro que devia ter deixado as coisas para trás porque isso desacelerou-me a correr, segundo que caso acontecer algo semelhante devo trazer um kit de primeiros socorros porque podia ser que eu tivesse-me magoado e informar-me mais no que fazer em caso de tsunami pois eu não sabia muito bem para onde fugir.

Em conclusão acho que reagi de forma correta, no entanto acho que havia coisas para melhorar e que para a próxima à coisas mais importantes para levar na mala.

Texto Cidadania

Há uns anos atrás, nas férias de verão, estava em casa dos meus avós. Estava perto da hora do almoço então fui ajudar a minha avó a preparar o almoço. A minha avó tinha feito uns croquetes. Para não se estar a pôr em cima do escadote, a minha avó pediu para ir tirar a fritadeira elétrica do armário. Os croquetes ficaram a na fritadeira para quando chegássemos lá ser só desligar a fritadeira, retirar os croquetes e limpá-los para tirar o óleo em excesso. A minha avó estava distraída a por a mesa na sala comigo, lá também estava o meu avô e a minha tia. Quando voltámos lá para ver se já estavam prontos, ficámos pasmados com o que vimos. Estava um chama por cima da fritadeira, não sabíamos bem o que fazer, e a minha avó entrou em pânico e começou a gritar. De imediato a minha tia só olha para um cobertor que estava em cima de uma cadeira e atirou-o para cima da chama. O cobertor pegou fogo também e imediatamente a minha avó sai da cozinha comigo e com a minha tia e liga imediatamente para o 112. Os bombeiros chegaram dentro de 5min por volta disso mas não o suficiente para não deixar estragos na cozinha. Os bombeiros agiram de forma muito eficaz mas mais tarde tivemos de remodelar a cozinha pois havia partes queimadas.

Se esta situação se passasse agora teria mudado a maneira como agir e teria ajudado a minha avó e a minha tia. Vendo agora a situação:

- não foi correto atirar o cobertor para cima do fogo por o material do cobertor ser um material inflamável logo só aumentaria a chama;
- também nunca deveria ter deixado uma coisa ao lume sem vigilância pois poderiasse ter gerado uma situação muito pior que poderia ter causado feridos;
- deveria ter utilizado um extintor para tentar extinguir o fogo e enquanto a minha avó pegava no extintor eu teria ligado para os bombeiros;
- deveríamos ter mantido a calma em toda esta situação para tomar as melhores decisões.

Com esta situação aprendi que devemos ter o necessário para agir neste tipo de situações. Toda a gente deveria ter um extintor e um kit de primeiros socorros para o caso de alguma emergência. A casa dos meus avós não tinha extintor, só no patamar. Então mal a situação se resolveu com a chegada dos bombeiros a minha avó foi comprar um kit de primeiros socorros e um mini extintor. Todos deveria saber como agir neste tipo de situações para que se possa minimizar a tragédia de muitos dos acontecimentos que se geram a partir de uma simples coisa como uma chama.



A mudança da eficácia

Quando eu tinha ██████████ 17, passei por um momento que nunca me irei esquecer, a minha irmã mais nova, com apenas 2 anos na altura, desmaiou após cair da sua cadeira de bebé onde habitualmente jantava. Naquele instante, o pânico tomou conta de mim. Eu não estava a entender o que é que estava a acontecer, não sabia se ela estava a respirar, nem o que significava exatamente o que estava a acontecer diante dos meus olhos. Só consegui gritar por ajuda, chorar e esperar que um dos meus pais viesse socorrê-la. A sensação de não conseguir ser prestável numa situação onde a minha irmã podia estar a correr perigo de vida, estava-me a matar. Tudo o que consegui fazer foi atrapalhar ainda mais os meus pais, fazendo-lhes inúmeras perguntas da qual eles também não me sabiam responder, perante toda aquela situação de desespero. A ambulância apenas chegou passado cerca de 45 minutos agravando todo o clima terrível que parecia nunca mais acabar. Mas mesmo após a chegada da ambulância toda aquela sensação de inutilidade e de preocupação prevaleceu, apenas me perguntava e se tivesse sido mais grave, será que ia correr tudo bem na mesma, será que toda aquela minha incompetência não se iria fazer sentir mais tarde...?

Hoje, anos depois, com mais maturidade e conhecimento sobre primeiros socorros, e sobre diversas situações de emergência, a minha reação teria sido totalmente diferente. Em vez de entrar em pânico, eu tentaria manter a calma e agiria de forma rápida e eficaz. Primeiro, verificaria se ela estava consciente e a respirar. Se não estivesse, iniciaria os procedimentos básicos de primeiros socorros: colocaria-a de lado em posição lateral de segurança, se necessário, eu chamaria imediatamente os serviços de emergência. Mas se ela estivesse a respirar, mas inconsciente, que era o estado em que ela se encontrava quando tudo aconteceu, eu iria observar os seus sinais vitais enquanto aguardava por ajuda.

Além disso, ia saber como acalmar quem estivesse ao meu redor, porque se bem me lembro, mesmo os meus pais não estavam a saber lidar bem com tudo aquilo que se estava a passar, e, ia também, conseguir dar informações muito mais claras e detalhadas aos profissionais de saúde quando chegassem, para que eles pudessem exercer o seu trabalho de uma forma mais rápida e perspicaz. Compreendo hoje que manter a calma é essencial para lidar com emergências, e que agir com segurança pode fazer toda a diferença entre agravar a situação ou salvar uma vida.

Esta comparação é um bom exemplo para mostrar o quanto um maior conhecimento e a experiência transformam as nossas reações. Aquilo que antes ou me paralisava, ou me deixava num caos imenso, hoje motiva-me a agir.

██████████

Há cerca de dois anos, vivi uma situação de emergência que nunca esquecerei, enquanto estava de férias no México com os meus pais. Era uma viagem muito aguardada, e estávamos todos muito entusiasmados por poder explorar um novo país, aproveitar o calor e relaxar juntos. Como era um dia de muito sol e temperaturas bastante elevadas, acabámos por passar várias horas ao ar livre, a passear, tirar fotografias e aproveitar a praia.

Por causa da empolgação e da agitação do dia, acabei por me esquecer de um detalhe essencial: beber água. Estava tudo a correr bem até ao momento em que decidimos parar para almoçar num restaurante do hotel. Enquanto esperávamos na fila, comecei a sentir-me estranha. A princípio, ignorei os sinais, porque não queria preocupar os meus pais. No entanto, os sintomas agravaram-se rapidamente: comecei a sentir tonturas, a minha visão ficou turva e comecei a perder o equilíbrio.

De repente, tudo ficou escuro. Quando recuperei os sentidos, estava deitada no chão, rodeada por várias pessoas. Ao início, estava confusa, sem perceber exatamente o que tinha acontecido, mas pouco depois percebi que tinha desmaiado. Foi um momento assustador, mas felizmente havia muitas pessoas por perto que se aproximaram para me ajudar. Uma das primeiras coisas que fiz, com a ajuda delas, foi deitar-me de costas com as pernas para cima, para facilitar a circulação sanguínea. Depois disso, ajudaram-me a sentar-me e ofereceram-me água e fruta, o que me ajudou bastante a recuperar.

Como tinha caído de cara no chão, acabei por me magoar no nariz. Tinha uma pequena ferida que foi desinfetada por uma funcionária do hotel, que também me colocou um penso rápido. Entre as pessoas que me ajudaram, estava uma turista canadiana que, por coincidência, era médica. Ela foi bastante atenciosa e fez-me várias perguntas sobre como me sentia, o que tinha comido e bebido durante o dia, e se tinha estado muito exposta ao sol. Foi graças a essa conversa que percebemos que a causa do meu desmaio tinha sido a desidratação provocada pela falta de ingestão de água, especialmente num dia de tanto calor.

Depois de me sentir um pouco melhor, fui para o quarto do hotel, onde pude descansar. Continuei a beber bastante água e comi alguma coisa. Os

meus pais ficaram preocupados, mas também aliviados por tudo ter corrido bem no final.

Nos dias seguintes da viagem, comecei a beber água com mais frequência, mesmo sem ter sede, e evitava ficar muito tempo exposta ao sol. Sempre que possível, procurava zonas com sombra ou espaços interiores frescos. Além disso, passei a prestar mais atenção aos sinais do meu corpo e a não ignorar sintomas como tonturas ou cansaço.

Esta experiência, apesar de ter sido bastante desagradável e assustadora no momento, acabou por ser uma grande lição. Tanto eu como os meus pais aprendemos a como prevenir este tipo de situações e como devemos agir em caso de emergência. Hoje em dia, principalmente nos meses de verão, faço questão de beber muita água, usar protetor solar, usar chapéus e roupas leves, e procurar sempre ambientes mais frescos e com mais sombra.

Acredito que esta experiência me tornou numa pessoa mais consciente e responsável e que me ensinou a como agir em certas situações de emergência.

Situação de emergência –

Quando tinha apenas seis anos, vivi uma das experiências mais marcantes da minha infância: uma situação de emergência num hotel em Amesterdão. Tudo aconteceu durante umas férias que passei com os meus pais e a minha irmã. Era uma viagem muito especial, porque estávamos a conhecer uma cidade diferente, com ruas encantadoras e canais por todo o lado. Lembro-me de estar entusiasmada com tudo: os passeios, os cheiros diferentes, a comida, e até os hotéis onde ficávamos.

Durante a viagem, mudámos de hotel três vezes. Um desses hotéis era muito antigo. Tinha uma arquitetura clássica, muitos corredores estreitos e rangia ao caminharmos — descobri depois que era quase todo construído em madeira.

Nos primeiros dias em que lá ficámos, tudo correu bem. As noites eram calmas e a rotina era simples: passeávamos durante o dia, jantávamos num restaurante qualquer da cidade e, ao final da noite, regressávamos ao hotel para descansar. No entanto, no penúltimo dia da nossa estadia, tudo mudou de forma inesperada.

Nesse dia, como em tantos outros, a minha família e eu tínhamos caminhado imenso. Visitámos museus, tirámos fotografias e até fizemos um passeio de barco pelos canais. Quando regressámos ao hotel, estávamos exaustos. Só queríamos tomar banho, vestir o pijama e dormir. Foi exatamente isso que fizemos — mal cheguei ao quarto, deitei-me e adormeci logo, sem saber que a noite nos reservava um enorme susto.

Acordei com a minha mãe a chamar-me muito assustada. Ela estava muito aflita, e a dizer-me para me vestir depressa, porque havia um incêndio e tínhamos que sair do nosso quarto. No início, nem percebi bem o que se estava a passar. Estava confusa e com sono, mas rapidamente fiquei muito nervosa. Vesti-me o mais rápido que consegui, com as mãos a tremer. Não sabia o que esperar, mas percebia que era grave.

Assim que saímos do quarto, deparámo-nos com um cenário de caos. As pessoas corriam pelos corredores, algumas em pijama, outras com crianças ao colo. Toda a gente tentava descer pelas escadas o mais rápido possível. Lembro-me de ouvir vozes nervosas, passos apressados e até choros. Eu própria estava em pânico, agarrada à mão da minha mãe, com medo de tudo: do fogo, do fumo, de nos perdermos e de que algo acontecesse à minha família.

Quando finalmente saímos do edifício, lembro-me de estar na rua, descalça, com frio, agarrada aos meus pais e à minha irmã. Estava a chorar. Era uma mistura de susto, alívio e tristeza — tristeza por termos deixado tudo no quarto, por nem sabermos se poderíamos voltar.

As pessoas que estavam hospedadas no hotel encontravam-se todas fora do hotel a tentar perceber o que se passava. Havia uma sensação geral de desespero e

ansiedade e até algumas pessoas em prédios vizinhos estavam a olhar pelas suas janelas a ver se conseguiam entender o que estava a acontecer.

Depois de algum tempo, os bombeiros chegaram. Vieram com os seus equipamentos, lanternas e mangueiras. Foram rápidos e profissionais. Depois de verificarem a situação, informaram-nos que o incêndio já estava controlado e que poderíamos regressar aos nossos quartos em segurança. Soubemos então que o incêndio tinha sido causado por alguém que tinha fumado dentro do hotel e que não tinha apagado bem o seu cigarro. Como o edifício era todo feito em madeira, o risco de incêndio era muito grande, e a situação não se tornou muito mais grave por pouco.

Felizmente, ninguém ficou ferido e o incêndio não se espalhou muito, mas aquele momento ficou gravado na minha memória para sempre.

Como lidaria com a situação agora que sei mais sobre riscos e como lidar com eles:

Se a situação tivesse acontecido agora, teria tomado algumas decisões diferentes.

Sabendo que o hotel tinha um risco maior de incêndio, por ser feito de madeira, teria verificado onde existiam saídas de emergência mal tivesse chegado, porque assim já saberia por onde teria de sair caso acontecesse alguma emergência.

Durante o incêndio, depois da minha mãe me acordar, teria mantido mais a calma e não me tentaria vestir e sair de pijama. Deixaria os meus pertences no quarto do hotel e levaria apenas o meu telemóvel se este estivesse à mão, porque poderia ser importante.

Para além disso, também não teria apenas corrido atrás da minha mãe. Eu teria prestado mais atenção às saídas de emergência e tentaria verificar se as portas destas estavam quentes, porque isso poderia significar que existia fogo do outro lado da porta. Teria também permanecido agachada, para tentar não inalar o fumo do fogo.

Quando saímos do hotel, estava a chorar e cheia de medo, mas se tivesse acontecido agora, eu tentaria manter-me calma, tentando evitar destabilizar mais a situação.

Depois disto, soubemos que o incêndio começou por causa de um cigarro mal apagado dentro do hotel, um risco completamente evitável. Com o conhecimento que adquiri ao longo deste ano, sei que é extremamente importante respeitar as normas de segurança para que coisas destas não aconteçam novamente.

Esta experiência ficou gravada na minha memória como algo traumatizante e assustador, mas se tivesse agido de forma diferente, como aprendi este ano, sei que teria enfrentado a situação de forma diferente e não ficaria com tanto medo.

Era 2017, no pico de verão, no Algarve quando duas crianças- eu e uma colega, inspiradas pelos grandes clássicos da literatura e do cinema, ansiávamos por uma aventura digna das páginas de um livro- como a “*Alice no país das maravilhas*”, “*The Blair witch*” (sem a morte no final obviamente) “*The Never ending story*”, “*Labyrinth*”, “*The Secret garden*”, “*Stand by me*”, e praticamente qualquer livro de ação.

Depois de obter permissão de ambos os nossos pais, fizemos o que qualquer bom detetive e explorador faria e preparámos os nossos equipamentos básicos. Pegámos nas bicicletas, retiramos doces e batatas fritas sem ninguém ver, levámos lanternas que encontrámos nas gavetas e também um mapa -mesmo sem saber ler mapas naquela idade. Depois de estarmos prontos, fomos beber água, buscar uma mala para guardar as coisas que íamos levar e partimos caminho.

A primeira paragem foi uma tenda de uns amigos dos pais da minha colega que nos ofereceram mais batatas fritas (que obviamente não podíamos recusar). Em seguida começamos a exploração da floresta. Fomos parando de tempo em tempo para descansar e falar. Aproximadamente duas horas depois apercebemo-nos de o primeiro problema que iríamos enfrentar na nossa jornada, tínhamo-nos perdido na floresta. Obviamente, a nossa primeira reação foi felicidade extrema após perceber que finalmente íamos viver a aventura que sempre esperávamos e que finalmente o nosso sonho estava a se realizar. Depois de uns minutos a festejar decidimos continuar a pedalar até encontrar algo que nos pudesse auxiliar. Pedalámos durante bastante tempo até encontrarmos uma estrada que tinha o ar de nunca ter sido usada (mais um desafio para a nossa grande aventura), onde sentámo-nos e recriamos o que todos adolescentes fazem nos filmes da televisão. Pousamos as bicicletas e começamos a gritar e tentar chamar atenção dos raros carros que passavam pela estrada.

Depois de uns minutos a comer batatas fritas, doces, água; depois de percebermos que as lanternas tinham as pilhas viciadas e não funcionavam; depois de percebermos que o mapa que tínhamos connosco não era uma mapa de Lisboa mas de Londres e que estava espalhado na mesa porque a minha tia tinha viajado para lá; depois de percebermos que o telefone da minha colega não funcionava (Na altura ela tinha um telefone dado pelo irmão mais velho); depois de apercebemo-nos que os walkie-talkies da Barbie só funcionavam se estivessem perto um do outro e que já estava a anoitecer, começou o desespero a entrar. Felizmente a sorte estava connosco e o primeiro que passou pela estrada era um senhor numa mota que foi simpático o suficiente para parar na estrada e perguntar o que se passava com as duas crianças loucas a gritar na relva. Depois de uma conversa vergonhosa, indicou-nos o caminho para o nosso parque de acampamento, agradecemos e seguimos viagem.

Seguimos então o caminho indicado pelo senhor, e tivemos o terceiro e último obstáculo da nossa aventura. Tivemos a necessidade de ir a casa-de-banho, e encontramos uma pública, a tremer, com as nossas mentes cheias de ideias de raptos em casas-de-banho públicas plantadas pelos nossos pais, abrimos a porta e todas as mulheres olharam para nós e sorriram. Começamos a fugir desesperadamente, (Hoje percebo que nós devemos ter imaginado essa parte, e que muito provavelmente só queriam dizer olá, mas estávamos muito assustados e a realidade acabou por se misturar com a fantasia de certa forma). Após

Querido diário

No dia [REDACTED] de 2024 quando tinha 15 anos estava a dormir e de repente acordei e a minha cama estava a tremer e a casa também. Percebi logo o que estava a acontecer (um sismo) por isso corri para debaixo da minha secretária porque sabia claramente o que se estava a passar e graças às instruções que tinha aprendido o ano passado sabia exatamente como reagir.

As paredes tremeram por 30 segundos que parecia que tinham sido 30 minutos. Quando as paredes deixaram de tremer liguei o rádio a pilhas que tinha em casa e fui buscar o kit de primeiro socorro que também tinha. Ouvi as indicações da proteção civil através do rádio e decidi ir para um sítio alto com os meus pais por causa da possibilidade de um tsunami em Lisboa, estavam lá imensas pessoas que tinham feito o mesmo que eu. Passado algumas horas em que já tinha passado o risco de tsunami voltei para casa tal e qual como muitas pessoas que lá estavam. Fiz amizade com filhos de pessoas que lá se encontravam e ainda hoje falamos por telemóvel sobre o que aconteceu naquele dia e na possibilidade de outro risco poder acontecer outra vez.

Quando cheguei a casa liguei a televisão e fiquei muito contente por o perigo ter passado e finalmente podia descansar, voltei a desligar o meu rádio e voltei a guardar o meu kit de primeiros socorros para outras emergências que pudessem acontecer.

Nesse dia aprendi que os riscos naturais como sismos podem acontecer a qualquer momento e por isso decidi ir ter aulas sobre como reagir em outras emergências juntamente com os meus amigos que fizeram o mesmo que eu naquele dia.

Se fosse hoje teria reagido da mesma maneira a única diferença é que agora se acontecerem outras situações (como incêndios) também já saberia reagir e teria a ajuda dos meus amigos.

[REDACTED]

Eu e o risco...

Fogo na Serra

No verão passado, vivi uma das experiências mais marcantes da minha vida. A [REDACTED], que fica perto da aldeia dos meus avós, foi atingida por um grande incêndio florestal. Eu estava lá a passar férias, como sempre faço em julho, e nunca pensei ver algo tão assustador acontecer tão perto de casa.

Era uma tarde de muito calor, daquelas em que até o chão parece queimar debaixo dos pés. O céu estava limpo e azul, mas de repente, começou a ficar cinzento. Ao início, pensei que fosse uma nuvem de trovoada, mas o cheiro a fumo começou a encher o ar. Quando olhei mais ao longe, vi uma coluna de fumo a subir por entre as árvores da serra. Um pequeno fogo tinha começado, provavelmente por falta de cuidado de alguém ou por causa do calor extremo. Mas com o vento forte e o mato seco, as chamas espalharam-se rapidamente, e em pouco tempo tornaram-se um grande incêndio.

Os bombeiros chegaram depressa, vindos de várias zonas do país. Logo a seguir, chegaram reforços de outros países da Europa, com aviões e helicópteros para ajudar a largar água sobre o fogo. Mesmo assim, o incêndio parecia imparável. As chamas subiam muito alto e davam a sensação de que tocavam o céu. O barulho do fogo, misturado com o som das sirenes e dos helicópteros, era assustador. A aldeia teve de ser evacuada, e todos os habitantes foram levados para lugares seguros. As pessoas saíam com malas, sacos e até animais ao colo.

Ver tudo aquilo foi muito difícil. A serra, onde eu costumava brincar, fazer caminhadas e observar os pássaros com os meus primos, estava a ser destruída pelas chamas. Lembrei-me dos coelhos, javalis e esquilos que viviam por ali, e fiquei logo preocupado ao pensar que muitos deles não conseguiriam escapar. As árvores que eu conhecia desde pequeno estavam a ser reduzidas a cinzas. Senti-me triste e com medo.

Mas, ao mesmo tempo, nasceu dentro de mim uma vontade enorme de fazer alguma coisa. Mesmo tendo apenas 15 anos, sabia que podia ajudar de alguma forma. Juntei-me a um grupo de voluntários da aldeia e começámos a preparar garrafas de água e sandes para os bombeiros. Também ajudámos a levar cobertores, roupas e comida às pessoas que tinham sido retiradas das suas casas. Na escola, quando as aulas recomeçaram em setembro, organizámos uma campanha de recolha de bens essenciais. Muitos alunos trouxeram enlatados, roupa quente e produtos de higiene. Tudo foi entregue às famílias que tinham perdido quase tudo.

Além disso, comecei a falar com os meus colegas e com a minha família sobre os perigos dos incêndios. Disse o que tinha aprendido sobre como evitá-los, como manter a floresta limpa e o que fazer se o fogo aparecer. Percebi que, mesmo sendo novo, posso ajudar e ensinar os outros a proteger a natureza.

Depois de tudo isto, aprendi imenso. Entendi que a natureza é muito frágil e que basta um pequeno erro para causar um problema enorme. Também percebi o valor dos bombeiros e dos voluntários, pessoas que arriscam tudo para salvar vidas e proteger as pessoas e as florestas. Passei a ter mais respeito por eles e a valorizar mais o trabalho que fazem todos os dias, mesmo quando não há fogo.

Hoje, se uma situação como esta voltasse a acontecer, acho que saberia agir com mais calma e responsabilidade. Já sei o que fazer, como ajudar e, acima de tudo, como evitar que um incêndio comece. Tenho mais consciência do impacto que os nossos gestos têm na natureza. Evito deixar lixo na floresta, não faço fogueiras, e também comecei a prestar mais atenção quando vejo as pessoas a fazerem churrascos ou fogueiras perto do mato, porque sei que um pequeno descuido pode causar um grande incêndio.

A Serra da Lapa ainda mostra sinais da destruição. Muitas árvores caíram, e o cheiro a queimado ficou durante semanas. Mas já começam a nascer pequenas plantas no meio das cinzas. Agora percebo como é importante avisar os bombeiros logo que se vê fumo ou fogo, porque cada minuto conta quando se tenta parar um incêndio.

Num dia de verão de 2021, quando tinha 11 anos, eu estava a brincar com os meus primos num bosque que havia nas proximidades da casa de férias que alugamos todos os anos e tudo corria como normal. Quando de repente me começou a cheirar a fumo e decidi olhar para trás. Assim que me virei deparei-me com uma grande nuvem de fumo no céu mas pensei que fosse apenas algum vizinho a fazer um churrasco e decidi continuar a divertir-me. No entanto, alguns minutos depois, recebi uma ligação da minha mãe que me estava a dizer que tinham recebido um alerta no telemóvel de que se tinha iniciado um incêndio na zona os estávamos e que era para regressar a casa imediatamente.

Depois de ler a mensagem uma sensação de medo e angústia subiu-me pelo corpo acima, contudo, como eu era a mais velha dos meus primos, tentei manter a calma. Desta forma, desliguei o telemóvel e disse-lhes que tínhamos de voltar para casa. Eles perguntaram porque, mas eu não os queria deixar assustados por isso eu decidi não lhes dizer nada. Contudo eles recusaram-se a sair sem saber porquê e eu, ao ver que o fumo se aproximava, fiquei tão nervosa que lhes disse aos gritos que estava a haver um incêndio e que se nós não saíssemos de lá naquele preciso momento, íamos todos morrer. Eles obviamente começaram a chorar e nem se conseguiam mexer de tanto medo.

A certa altura, eu, ao olhar para trás, percebi que para além do fumo, por trás de mim já se viam as chamas crepitantes do fogo, e então comecei também a chorar e a gritar com os meus primos tentando puxá-los para conseguirmos fugir, o que agora entendo que não foi a escolha certa, mas na altura eu estava convicta de que o fogo ia chegar até nós por isso não estava a pensar corretamente.

Felizmente, entre o momento em que a minha mãe me tinha ligado e aquele momento de discórdia, os nossos pais tinham vindo a correr até ao sítio onde nós nos encontrávamos e, como eles já sabiam sobre incêndios florestais e o que fazer num caso como este, eles estavam calmos e levaram-me a mim e aos meus primos a passo rápido até ao local da casa, onde todos foram para os seus carros e se fizeram à estrada.

Contudo, quando estávamos a atravessar a autoestrada apercebemo-nos de que ao longe o fumo também era visível e entendemos que o incêndio se tinha alastrado para além do local de onde havíamos partido e posso dizer com toda a certeza de que esse foi um dos momentos mais assustadores da minha vida. Então, perante aquele assustador cenário eu perguntei entre lágrimas aos meus pais se iríamos sobreviver, e eles, permanecendo calmos, pois isso era o mais acertado a fazer naquele momento disseram que iríamos continuar por aquela estrada, pois provavelmente os bombeiros iam conseguir controlar o incêndio antes de este chegar à autoestrada, e assim fizemos.

Ao chegar ao suposto local onde o fogo era visível, observámos que já se encontravam vários camiões de bombeiros no local. As autoridades disseram-nos que não havia grande perigo e que, como o fogo não tinha obstruído a passagem por aquela estrada, podíamos seguir caminho. Depois disto, a viagem foi relativamente calma e conseguimos chegar sãos e salvos a casa. Foi um dia que nunca esquecerei, e em que aprendi que o mais importante em qualquer situação, seja ela qual for é manter a calma.

Atualmente, pelo facto de já ser mais velha e de ter assistido a aulas sobre os riscos em cidadania, que me forneceram mais informação sobre emergências e como lidar com estas últimas, penso que reagiria de forma diferente perante um incêndio florestal. O que, hoje em dia, eu faria ao detetar o incêndio, seria manter a calma e ligar de imediato ao 112 para mais informações para agir de forma correta. De seguida iria ligar para a minha mãe para a informar do que se estava a passar e para combinar um ponto de encontro com ela. Em relação ao que eu diria aos meus primos, penso que diria a verdade, mas que os informaria de que as autoridades já estavam a tratar do ocorrido e que iria todo correr bem. Desta forma, conseguiria que os meus primos tivessem calma e isso iria permitir chegarmos mais rapidamente para junto dos nossos pais que saberiam como nos acalmar e ajudar. Ia também conseguir manter-me mais calma durante a viagem de volta a casa uma vez que agora sei os perigos dos incêndios e que, se eu seguir todas as dicas que os mais velhos e as autoridades me dão, estes muito provavelmente não me hão de afetar.

Tarefa cidadania – “Eu e o risco”

Eu tinha 12 anos e pensava que era apenas mais uma tarde de inverno normal. Contudo, após chegar a casa da escola, uma chuva intensa começou-se a formar. Chuva essa que rapidamente se tornara numa tempestade, com ventos intensos que abanavam freneticamente as árvores espalhadas pelos arredores. No entanto, continuei a minha vida normal. Contudo, quando estava prestes a começar a jantar com a minha família, algo de estranho aconteceu: a eletricidade foi abaixo.

Primeiro, pensávamos que seria de termos o fogão, o micro-ondas e uns aquecedores ligados todos ao mesmo tempo. Como tal, desligámos o que podíamos e tentámos voltar a ativar a eletricidade, no quadro elétrico.

Nada aconteceu. “Estranho” – pensei. Isto nunca havia acontecido antes. O meu pai foi então falar com o porteiro do nosso prédio, após uns minutos sem que a eletricidade voltasse.

Após ter regressado a casa, contou-nos que a eletricidade estava a faltar em todo o quarteirão, devido à tempestade, que tinha derrubado umas quantas árvores e que, infelizmente, uma delas tinha caído sobre uns fios elétricos e danificado um poste elétrico. Disse-nos também que já havia técnicos a tratar do problema e que, em breve, voltaria tudo ao normal.

Assim sendo, acendemos umas quantas velas e continuámos o nosso jantar, sempre à espera de que a luz voltasse. Mas nada. Dez minutos passados, nada. Vinte, ainda nem sinal de eletricidade. Trinta, tudo na mesma.

De seguida, fomos dormir, já era tarde.

A noite seguia tranquila, quando, de repente, acordei alarmada, tossindo. O meu quarto começava a cheirar a fumo e estava muito calor. Abri a porta e atravessei o corredor, enquanto ouvia estalidos. Na cozinha, uma das velas que permanecera acesa após o jantar tinha desabado e a toalha de mesa estava a arder, emitindo um fumo acinzentado que inundava toda a cozinha e que se começava também a propagar para o corredor e para os quartos.

Corri ao quarto dos meus pais e dos meus irmãos. Saímos todos rapidamente de casa e ligámos ao 112. Uns momentos depois, os bombeiros tinham chegado e conseguiram extinguir o incêndio.

Felizmente, ficámos todos bem, pois tive a sorte de detetar o incêndio a tempo. No entanto, nem sempre é assim e, como é preferível prevenir do que remediar, há várias medidas que devem ser tomadas, tanto pela minha família e eu como com qualquer outra pessoa.

Sendo assim, se voltasse a experienciar este incidente, mudaria algumas coisas, como por exemplo:

- Teria mais cuidado com as velas e certificar-me-ia que não ficava nenhuma acesa durante a noite; uma alternativa também poderia ser comprar velas seguras (com bases mais estáveis, por exemplo), mas sempre as apagando durante longos períodos sem supervisão;
- Poderiam também ter sido instalados detetores de fumo pela casa (especialmente na cozinha) e ter extintores à mão (e aprender a utilizá-los corretamente);

- Ter já um plano de fuga bem estruturado para casos de emergências como este, onde para além das rotas que devemos seguir, também soubéssemos a melhor forma de as seguir:
 - ✓ Rastejar, uma vez que o fumo sobe e, portanto, o ar mais limpo fica junto ao chão;
 - ✓ Evitar inalar fumo ao máximo possível, usando, enquanto se permanece junto ao incêndio, um pano húmido para tapar a boca e nariz, o que pode ajudar a diminuir a irritação provocada pelo fumo;
 - ✓ Não abrir nenhuma porta antes de se verificar se esta está quente (se estiver, significa que há fogo do outro lado da porta);
 - ✓ Sair sempre pela saída mais segura, evitando elevadores;
 - ✓ Não abrir janelas se houver muito fumo, visto que o oxigénio pode alimentar o fogo;

No ano passado, em agosto, eu fui de férias à Arménia com a minha família. Durante a estadia, numa das noites, tínhamos decidido ir jantar a uma hamburgueria que nos tinha sido recomendada. Nessa noite, saímos do hotel, dirigimo-nos para o restaurante e sentámo-nos para começarmos a ler o menu, quando, de repente, começou a sair fumo da cozinha.

Inicialmente, não nos apercebemos bem do que se estava a passar, pelo que continuámos tranquilamente sentados. Os trabalhadores do restaurante abriram as janelas para deixar o fumo sair, mas ninguém parecia muito alarmado. Eu pensei que havia algum problema na cozinha, possivelmente com o equipamento, por exemplo. No entanto, começaram de seguida a pedir-nos que evacuássemos o restaurante. Apenas quando os meus pais, a minha irmã e eu saímos é que entendemos a verdadeira causa do fumo: tratava-se de um incêndio no prédio e, ao contrário do que supusemos, era no apartamento imediatamente acima do restaurante, e não na cozinha do restaurante.

O meu pai insistia para esperarmos que a situação se resolvesse para retomarmos o nosso jantar, mas os bombeiros estavam a demorar algum tempo a chegar. Quando os bombeiros chegaram, percebemos que ainda demorariam algum tempo a extinguir o incêndio e acabámos por tomar a decisão de procurar outro sítio para jantar. Como a hamburgueria ficava a caminho do nosso hotel, após o nosso jantar, quando estávamos a regressar, ao passarmos por lá, reparámos que, apesar de os bombeiros ainda estarem lá, o incêndio já estava sob controlo e a hamburgueria já parecia estar a preparar-se para reabrir.

Hoje em dia, tendo frequentado as aulas de cidadania, considero que estou mais consciente e alertada para este tipo de riscos e situações.

Refletindo sobre o que se passou, se voltasse a reviver esta situação, penso que, em vez de demorar algum tempo a tentar perceber o que se passava e a observar as outras pessoas, tentaria entrar em ação mais cedo e sair do restaurante o mais rapidamente possível, por estar mais informada. Julgo que tive sorte porque o incêndio acabou por não ser dentro da própria hamburgueria, mas numa situação de emergência em que alguém não tem a certeza do que se está a passar, vale a pena agir partindo do princípio de que se trata de uma emergência grave.

Sairia do restaurante pouco depois de avistar o fumo, em conjunto com a minha família, para evitar qualquer risco possível. Em circunstâncias normais, ligaria para os serviços de emergência mal saísse do restaurante, ou pediria a um dos meus pais para o fazer. No entanto, como me encontrava fora do meu país e não sabia o número de emergência, nem como falar a língua do país, esperaria que os donos do restaurante saíssem para que eles tratassem de ligar para os serviços de emergência. Numa próxima vez que viaje para fora da União Europeia, procurarei informar-me sobre o número de emergência quando chegar ao aeroporto.

Depois de chamados os bombeiros, encorajaria a minha família a ir procurar outro restaurante de imediato, evitando contribuir para a confusão à volta da área do incêndio e dando espaço aos bombeiros e às autoridades para que trabalhassem para resolver a situação.

Em suma, se voltasse atrás, agiria de forma mais rápida e decidida, abandonando o restaurante com menos hesitação. Para além disso, aprendi que, ao viajar, é importante saber os contactos de emergência locais.

Se este acidente tivesse ocorrido hoje, teria agido de maneira diferente, em alguns aspetos.

Para começar, ter-me-ia preparado melhor para a “aventura”: teria levado água, comida, e um pequeno kit de primeiros socorros, com algumas bandas elásticas, pensos rápidos e compressas, por exemplo.

Depois, ter-me-ia informado melhor, para saber o que fazer neste tipo de situações. Desta forma, em caso de situação de risco, teria sabido como agir.

Hoje, ao contrário do que aconteceu, teria mantido a calma, impedindo a minha amiga (ou quem quer que estivesse comigo) de entrar em stress.

Por fim, teria carregado o telemóvel, e poupado a sua bateria, para conseguir contactar as autoridades, em caso de emergência.

Este tipo de acontecimentos é importante, para nos relembrar que devemos estar sempre prevenidos para a ocorrência de situações de risco, de forma a evitar os danos causados quando estamos expostos a tais situações.

Penso que é muito importante estarmos sempre preparados, de várias formas, de maneira a agir corretamente em qualquer situação – seja esta ligeira ou mais grave - pois, em algumas situações, pequenas ações podem fazer a diferença.

No meu caso, acabou por correr tudo bem, mas quem sabe, poderia ter acabado de maneira diferente.

████████████████████

Cidadania

Situação de emergência

Em 2020, quando eu tinha 10anos , eu estava de férias no algarve com os meus amigos numa casa muito grande.

Num dia a meio das férias, eu estava a descer as escadas para ir perguntar aos meus amigos se queriam ir para a piscina comigo, quando comecei a sentir um leve cheiro a queimado vindo da cozinha.

Naquela situação, eu calculei que fosse apenas o almoço que havia ficado um pouco de tempo a mais no forno, mas era pior do que isso. Fui continuar o meu caminho até à sala quando olhei para a cozinha, que se enchia de fumo à medida em que os segundos passavam.

Entrei em pânico, e sem saber o que fazer, comecei a chamar pelo nome dos adultos que lá estavam de férias connosco, até que me lembrei que todos tinham saído para ir à praia e nós havíamos ficado sozinhos em casa.

Comecei a chamar o nome de um dos meus amigos, já que este era o mais velho e provavelmente o que saberia reagir melhor perante esta emergência. Ele chegou confuso com os meus gritos e só entendeu o motivo da minha agitação quando direcionei o seu olhar para a cozinha e para o fumo que dela saía.

Ele panicou mas rapidamente chamou o resto das crianças da casa, e todos juntos começamos aos berros uns com os outros dizendo coisas do género: “LIGA AOS PAIS!” ou “ENCHE UMA TAÇA COM A ÁGUA DA PISCINA E ATIRA AO FOGÃO!” tudo ideias que, na teoria, poderiam parecer corretas na altura mas, na prática, apenas criaram um problema ainda maior.

Lá foi a rapariga mais pequena de todos nós encher um balde de água sem saber que isso só ia piorar a situação. Atiramos a água ao fogão e a chama só aumentou.

Depois de várias ideias sem sucesso, com pressa para nos ajudar e com a sorte de estarem numa praia muito perto de casa, passados 5 minutos começamos a ouvir os barulhos das rodas dos carros a andar sobre a terra batida que assinalavam a chegada dos pais.

Desta vez, o som que costumava assinalar o fim da diversão, deu origem a um sentimento de alívio compartilhado por todos.

Corremos para perto do portão e todos, por cima uns dos outros, começamos a explicar o que havíamos feito e a situação em que se encontrava a cozinha.

O meu pai e o de um amigo meu, correram para a cave. Nós, sem entender o motivo de irem nesta direção, seguimo-los.

Quanto chegamos à cave, demos de caras com um extintor.

Os pais, arrancaram apressadamente o extintor, subiram as escadas e correram em direção à cozinha.

Apagaram o fogo, arejaram a cozinha abrindo uma janela e as portas da divisão, e tudo ficou bem.

Depois desta experiência, entendi que, quando vou de férias, devo sempre informar-me de onde se encontram as saídas e os objetos que podem ser cruciais em caso de emergência e que, em caso de fogo, colocar água na chama não é uma boa opção.

Se fosse hoje em dia, já no início das férias queria saber da localização do extintor e teria pedido a um adulto que me ensinasse a utilizá-lo para saber como agir numa situação de risco de incêndio dentro de casa.

██

██

████████████████████

Era um dia como qualquer outro os primeiros sinais foram subtis e só me vim a aperceber duas horas mais tarde depois do início deste apagão, mas vamos começar.

Estava no entreva-lo a falar com as minhas amigas quando a senhora ██████ começou a dizer a todos para subirem para as aulas fiquei nesse momento um pouco confusa, mas pensei que era um problema com o sino, nada de grave. Subi então as escadas e fui para a aula de francês as luzes estavam apagadas, mas não vi problema nenhum estava ainda luz do dia e continuei com a vida.

Durante a aula o meu colega contou que estava a decorrer um apagão em diversos sítios como em Espanha e aí as peças começaram a encaixar-se, mas não foi de imediato mas não demorou muito. Passado um tempo as peças do puzzle encaixaram se e foi nesse momento que me tinha apercebido que estávamos perante durante um apagão.

Quando a aula acabou dirigi-me para a saída, pois ia almoçar com o meu pai quando reparei que ninguém podia sair, até chegar a professora ██████ e umas das psicólogas que começou a anotar os números dos alunos que estavam a sair. Ao sair liguei o telefone e fiz uma chamada para ver se o meu pai estava bem, mas a chamada não funcionei por isso liguei à minha mãe que contou para eu almoçar na escola que o meu pai não conseguia vir buscar para almoçar e desliguei e depois disso reparei que nas mensagens o meu pai tinha dito para comer na escola. Então regresssei para dentro da escola depois de explicar à minha coordenadora o ocorrido e dirigi me para a biblioteca para esperar por uma amiga que estava ainda ter aulas, pois às segundas feiras as aulas antes do almoço acabam às 12.30 por existir furo por metade da turma ter turno de ciências.

Na biblioteca falei com as bibliotecárias sobre o que estava a acontecer e falámos sobre o estado do apagão e o que aconteceria com a comida do congelador e que era importante ter se dinheiro vivo para estas emergências mais tarde uma professora juntou se à nossa conversa.

Quando deu 13.15 fui me embora para me encontrar com a minha amiga que pelo caminho encontrei outra e ficámos à espera da terceira quando ela chegou fomos as três almoçar e falámos de diversos acontecimentos que poderiam acontecer.

Quando chegou as 2.30 os auxiliares mandaram nos para as aulas, eu dirigi me para a aula de geografia onde simplesmente ficámos a falar. Depois de 45 minutos a professora de inglês chegou e entregou nos uma ficha.

Passados 10 minutos chamaram o meu nome para eu ir embora, por isso arrumei as minhas coisas e dirigi me para o portão onde encontrei me com a professora ██████ e a diretora ██████ ao sair e logo na entrada encontrei me com os meus pais e depois dirigismo nos para o carro e fomos embora.

Ao chegar em casa eu e o meu pai saímos de novo e fomos comprar comida, temos um Supermercado perto de casa por isso fomos a pé.

Ficámos na fila pelo menos 1.30 e depois de comprarmos água e comida, voltámos para casa onde arrumámos as coisas e fomos jantar enquanto existia a luz o dia.

Depois fui para o quarto onde estive a ler mas passado uma hora a luz já não era suficiente então arrumei a mala já para estar pronta para o dia seguinte se existisse aulas.

Passado uma hora a energia já tinha voltado.

O que faria se fosse nos dias de hoje.

Atualmente, eu tenho noção que reagiria de outra forma por exemplo teria um plano familiar para estas situações, pois os meus sabiam onde me encontrava e que estava bem e quanto mais pessoa se encontrarem na rua pior fica o trânsito por não existir sinais.

Teria um rádio em casa para me manter a par com as notícias e pilhas para as lanternas e os rádios.

Manteria a calma e não ligaria respetivamente pela chamada não funcionar,

Teria comida guardada para emergências como estas que não fosse necessário cozinhar.

Continuaria com dinheiro guardado e mais importante que tudo ficaria calma e não estressava porque stress só provoca mais stress.