



Instituto Superior de Línguas e Administração

**Avaliação do Ensino, em Matéria de
Segurança e Saúde no Trabalho, no 1.º
Ciclo do Ensino Básico, na Região
Centro.**

Paulo Alexandre Sacramento

Dissertação submetida para satisfação parcial dos requisitos
do grau de Mestrado em Gestão da Prevenção de Riscos Laborais
sob a orientação do Professor Doutor Manuel Pedro Fernandes Graça.

Leiria

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor Manuel Pedro Fernandes Graça, apresentada ao Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria para obtenção do grau de Mestre na especialidade de Gestão de Prevenção de Riscos Laborais, conforme o Despacho n.º 16960/2010, dos Institutos de Línguas e Administração de Leiria, Santarém e Vila Nova de Gaia, publicado no Diário da República, Série II, n.º 217, de 9 de novembro.



Instituto Superior de Línguas e Administração

Avaliação do Ensino, em Matéria de Segurança e Saúde no Trabalho, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Região Centro.

Autor	<u>Paulo Alexandre Sacramento</u>
Data da Defesa	_____
Presidente do Júri	_____
Assinatura	_____
Arguente	_____
Assinatura	_____
Orientador	<u>Professor Doutor Manuel Pedro Fernandes Graça</u>
Assinatura	_____
Coorientador	_____
Assinatura	_____
Local de realização	<u>ISLA, Leiria</u>
Ano de Entrega	<u>2013</u>

Dedicatória

Aos meus avós pela luta e coragem reveladas ao longo de 4 gerações.

Aos meus Pais, pelo amor, carinho, incentivo e exemplo patenteado ao longo de uma vida, sempre com o pensamento focado no bem-estar dos filhos, noras e netas.

Ao meu sogro e companheira Maria pela tolerância, amizade e apoio amplamente demonstrados ao longo dos anos.

Ao meu irmão e cunhada Karina pelas palavras de incentivo e amizade.

À minha sobrinha e afilhada Laura com muito amor e carinho.

Às minhas filhas Marta e Leonor com todo o amor do mundo e com um enorme pedido de desculpa pelas vezes que fui menos flexível! Que este trabalho seja para vós um exemplo e uma fonte de inspiração para ultrapassar os desafios que vos esperam.

À Fátima, esposa e amiga, pelo enorme apoio prestado e pelas vezes que foi, para além de esposa e mãe, pai!

À minha falecida sogra Maria da Saudade que foi, e sempre será, como uma 2.^a mãe para mim!

"A saudade pelos vivos é dor suave."

Camilo Ferreira Botelho Castelo Branco

1825 // 1890

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o contributo de muitas pessoas que, ligadas à instituição ISLA, de Leiria, ou à minha atividade profissional, decidiram, de forma voluntária e empenhada partilhar o seu saber e experiência comigo.

Para todos eles deixo o meu sincero e reconhecido agradecimento.

Ao Mestre Rui Veiga pela ajuda concedida na identificação e formulação do tema final da dissertação.

À Dr.^a Christina de Oliveira pela sua dedicação, rigor técnico e brio profissional amplamente evidenciados numa fase importante deste trabalho. O resultado final deste trabalho em muito se deve à sua grande capacidade intelectual e atitude crítica demonstradas.

Ao meu orientador Doutor Professor Pedro Graça pelo seu contributo, incentivo e orientações inteligentemente tecidas com vista à melhoria qualitativa deste trabalho.

A todos os docentes do 1.º CEB e, em especial, à professora Olívia, pelo contributo prestado na elaboração e validação do questionário.

Ao TCor Carlos Silva, pelos conselhos e opiniões tecidos e que me ajudaram a decidir relativamente à frequência, ou não, do mestrado.

Ao Major Gumersindo Brás, pelas palavras amigas e pelo apoio prestado no decurso da elaboração da dissertação.

À Major Eunice Marques, pela revisão do texto efetuada melhorando consideravelmente a sua sintaxe e semântica.

À Mestre Cláudia Cruz, pelo apoio essencial e muito eficaz dispensado na compreensão e utilização do SPSS.

As meus Colegas de Curso pelo espírito de sacrifício e camaradagem partilhados ao longo dos últimos dois anos.

Aos meus familiares deixo um agradecimento muito especial pelo apoio e compreensão que sempre revelaram no apoio próximo, à minha família, nomeadamente: Pais, Sogro e Companheira, Irmão e Cunhada...Muito obrigado.

Por último, mas não com menos, às minhas mais que tudo, Fátima, Marta e Leonor, pelo que representam na minha vida. Obrigadas pela vossa paciência e carinho.

Resumo

É internacionalmente reconhecido que a prevenção de riscos profissionais deve ter início no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) possibilitando à criança uma percepção eficaz dos riscos laborais.

Esta dissertação pretende determinar o cumprimento, na Região Centro, do regime jurídico previsto nos números 1 e 2 do artigo 9.º da Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro e portanto, das medidas 3.1. e 3.2. referentes à Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho 2008-2012. Deseja-se assim verificar de que modo está a decorrer a integração de matérias Segurança e Saúde no Trabalho (SST) a partir do 1.º CEB e em que medida o corpo docente está a ser formado e apoiado, na vertente pedagógica, para cumprir cabalmente tal desiderato.

Para confrontar os dados obtidos através da revisão de literatura foi utilizado um questionário de elaboração própria com vista à sustentação do estudo empírico. Os resultados do estudo empírico evidenciam que os professores afetos ao 1.º CEB, com formação em SST, lecionam as poucas matérias de SST previstas nos respetivos planos curriculares e outras, de forma autodidata, com um nível de profundidade adequado. Por outro lado a grande maioria dos professores inquiridos, sem formação em SST, revelam natural dificuldade na abordagem a este tipo de matérias.

A educação e formação profissional dos docentes em SST e a adequação de todos os programas curriculares devem ser uma prioridade para que, no futuro próximo, se possa fomentar a verdadeira Prevenção de Riscos Profissionais e, com isso, reduzir significativamente o número de acidentes de trabalho e doenças profissionais.

Palavras-chave: Segurança e Saúde no Trabalho, Prevenção de Riscos Profissionais, Educação e Formação Profissional em SST, 1.º CEB.

Abstract

It is internationally recognized that prevention of occupational risks should start at elementary school allowing the child to an effective occupational hazards perception. This dissertation aims to determine compliance in the Central Region, of the legal issues outputted, in 1.st and 2.nd paragraphs of article 9 in the law n.º 102/2009, of 10th September, and the measures 3.1. and 3.2. regarding the National Strategy for Safety and Health (2008-2012). This dissertation objects is to verify how the integration of Safety and Health (SH) matters is being running from Primary school and to what extent the respective teachers are properly trained and pedagogically supported to fulfill this vital task.

To compare the data obtained from the literature review it was prepared a questionnaire by the author in order to support the empirical study. The results of the empirical study showed that teachers from Primary school, with SH training, teach the few SH matters introduced in the respective curriculum and other stuffs in a self-taught way with an appropriate level of depth. On the other hand the huge amount of teachers surveyed without SH training reveal natural difficulty in addressing such matters.

The education and training of teachers in Safety and Health and the adequacy of all school curriculums should be a priority for the foreseeable future. It should be the accurate way to foster true Occupational Risk Prevention and thereby reduce significantly the number of accidents at work and occupational diseases.

Key-words: Safety and Health, Occupational Risk Prevention, Training, Primary School, Safety Culture

ÍNDICE

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	1
RELEVÂNCIA DO TEMA	4
MOTIVAÇÃO.....	5
OBJETIVOS GERAIS	6
ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 2 REVISÃO DA LITERATURA.....	11
A SST NO CURRÍCULO DO 1.º CEB.....	11
<i>Enquadramento jurídico e sua evolução.....</i>	<i>11</i>
<i>Currículo formal: a dimensão transdisciplinar da educação para a Segurança e Saúde no Trabalho.....</i>	<i>20</i>
<i>A SST no plano de estudos para os futuros docentes do 1.º CEB.....</i>	<i>24</i>
A IMPORTÂNCIA DO AMBIENTE ESCOLAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.	25
<i>O papel da Escola.....</i>	<i>25</i>
<i>O papel dos Docentes</i>	<i>26</i>
FUNDAMENTAÇÃO PARA A INCLUSÃO DE MATÉRIAS DE SST NO 1.º CEB.....	28
<i>Abordagem à SST a partir dos 6 anos. Porquê?.....</i>	<i>28</i>
<i>Atividades desenvolvidas no âmbito da integração da SST na educação.....</i>	<i>29</i>
<i>Trabalhos académicos.</i>	<i>42</i>
<i>Reflexão final</i>	<i>44</i>
CAPÍTULO 3 DESENVOLVIMENTO/APLICAÇÃO	47
FORMULAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	47
DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	48
IDENTIFICAÇÃO DAS HIPÓTESES OPERACIONAIS (HO)	52
<i>1.ª Hipótese Operacional.....</i>	<i>52</i>
<i>2.ª Hipótese Operacional.....</i>	<i>53</i>
<i>3.ª Hipótese Operacional.....</i>	<i>54</i>
IDENTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS	54
<i>Questionário – A técnica escolhida.....</i>	<i>54</i>
<i>Elaboração, validação e divulgação do Questionário.....</i>	<i>55</i>
<i>Definição da Amostra</i>	<i>57</i>
<i>Tratamento estatístico dos dados</i>	<i>59</i>

CAPÍTULO 4 RESULTADOS	61
TESTE DE HIPÓTESES.....	61
<i>Teste de Hipóteses para a 1.ª HO</i>	<i>61</i>
<i>Teste de Hipóteses para a 2.ª HO</i>	<i>71</i>
<i>Teste de Hipóteses para a 3.ª HO</i>	<i>75</i>
<i>Outras Observações: Conhecimento vs Propensão para uma Cultura de Segurança.....</i>	<i>77</i>
CAPÍTULO 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	82
ANÁLISE	82
DISCUSSÃO	83
CAPÍTULO 6 CONCLUSÃO	88
CONCLUSÕES.....	88
CONTRIBUTOS	90
SUGESTÕES DE INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ACERVO BIBLIOGRÁFICO E DOCUMENTAL.....	92
ACERVO JURÍDICO.....	97
GLOSSÁRIO.....	106
ANEXOS	112
ANEXO 1. E-MAIL DIRIGIDO A AGRUPAMENTOS ESCOLARES.	112
ANEXO 2. E-MAIL DIRIGIDO A ESTABELECIMENTOS PARTICULARES.....	113
ANEXO 3. E-MAIL DIRIGIDO À DGEEC/MEC.	114
ANEXO 5. LISTA DE AGRUPAMENTOS ESCOLARES.....	116
ANEXO 6. LISTA DE ESTABELECIMENTOS PRIVADOS.	122
ANEXO 7. QUESTIONÁRIO.....	124
ANEXO 8. ANÁLISE CATPCA.	133

Índice de Figuras

Capítulo 2 – Revisão de Literatura

Figura 2.1.	34
------------------	----

Capítulo 3 – Desenvolvimento/Aplicação

Figura 3.1.	57
------------------	----

Capítulo 4 – Resultados

Figura 4.1	63
Figura 4.2	63
Figura 4.3	64
Figura 4.4	65
Figura 4.5	65
Figura 4.6	79
Figura 4.7	79
Figura 4.8	79
Figura 4.9	80
Figura 4.10	80
Figura 4.11	80

Índice de Tabelas

Anexos

Tabela A.1	116
Tabela A.2	122

Índice de Quadros

Capítulo 3 – Desenvolvimento/Aplicação

Quadro 3.1.....	48
Quadro 3.2.....	49
Quadro 3.3.....	49
Quadro 3.4.....	50
Quadro 3.5.....	51
Quadro 3.6.....	53
Quadro 3.7.....	58
Quadro 3.8.....	59

Capítulo 4 – Resultados

Quadro 4.1.....	62
Quadro 4.2.....	66
Quadro 4.3.....	67
Quadro 4.4.....	69
Quadro 4.5.....	70
Quadro 4.6.....	71
Quadro 4.7.....	72
Quadro 4.8.....	72
Quadro 4.9.....	73
Quadro 4.10.....	74
Quadro 4.11.....	75
Quadro 4.12.....	76
Quadro 4.13.....	77

Anexos

Quadro A.1.....	133
Quadro A.2.....	133
Quadro A.3.....	134
Quadro A.4.....	137

Lista de Abreviaturas

ACT	Autoridade para as Condições do Trabalho
AISS	Associação Internacional de Segurança Social
APA	Associação Americana de Psicologia
CES	Conselho Económico e Social
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNHST	Conselho Nacional de Higiene e Segurança no Trabalho
CRP	Constituição da República Portuguesa
DP	Desvio Padrão
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Ed.	Edição
EDS	Educação para o Desenvolvimento Sustentável
ENETOSH	Rede Europeia de Educação e Formação em Segurança e Saúde no Trabalho
ESSA	Estudos Sociológicos da Sala de Aula
EU-OSHA	Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho
EUROSTAT	Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FPS	Formação Pessoal e Social
GEP	Gabinete de Estratégia e Planeamento
GEPE	Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
IDICT	Instituto de Desenvolvimento e Inspeção das Condições do Trabalho
IGT	Inspeção Geral do Trabalho
ISLA	Instituto Superior de Línguas e Administração
INE	Instituto Nacional de Estatística
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo

MEC	Ministério da Educação e Ciência
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial de Saúde
PME	Pequenas e Médias Empresas
PNESST	Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho
RL	Revisão da Literatura
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
SST	Segurança e Saúde no Trabalho
UE	União Europeia
UGT	União Geral de Trabalhadores
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Capítulo 1 Introdução

Enquadramento teórico

“Quem cedo e bem aprende, tarde ou nunca esquece!”¹

O início da escolaridade corresponde a um período em que a criança começa a adquirir e a desenvolver competências sociais elementares, fundamentais para o seu crescimento pessoal e social. A integração progressiva dos conteúdos de Segurança e Saúde no Trabalho em todos os níveis de ensino e na formação encontra-se prevista no artigo 14.º da Convenção n.º 155 da Organização Internacional de Trabalho.

Posteriormente, num contexto que decorre das características inerentes a uma sociedade pós-industrial, com novos fatores de risco (materiais, humanos e organizacionais), surge a Diretiva 89/391/CEE do Conselho da União Europeia, de 12 de junho de 1989, destinada a promover a melhoria da segurança e saúde dos trabalhadores no trabalho. A necessidade de combater eficazmente os acidentes de trabalho aliada ao facto de a legislação ser desajustada constitui a génese desta Diretiva Quadro. Trata-se do primeiro diploma a embeber, de uma forma abrangente e sustentada, a generalidade das medidas enquadradas no âmbito de SST. A Diretiva é transposta por todos os Estados-Membros fomentando o princípio de uma proteção equitativa para os trabalhadores de todos os países da União Europeia (UE). A nível nacional, a Diretiva Quadro é transposta, para o direito interno, com a aprovação do Decreto – Lei n.º 441/91, de 14 de novembro.

A crescente importância atribuída ao tema resulta no nascimento, em 1996, da Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (UE-OSHA). Esta Agência, com sede em Bilbao, Espanha, mantém, com todos os Estados - Membros, uma relação de partilha de conhecimento e de informação, promovendo locais de trabalho mais seguros e produtivos.

Em 1996, o relatório, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, subordinado ao tema *Educação, um Tesouro a Descobrir*, aponta o conceito “Educação ao longo de toda a vida” como uma das chaves de acesso ao século XXI.

Este conceito vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação onde a probabilidade de ocorrência de acidentes de trabalho é largamente inflacionada.

¹ William Shakespeare (1564/1616).

Em pleno século XXI, a UE-OSHA, com o apoio de outras organizações mundiais, designadamente a Organização Internacional do Trabalho, Associação Internacional de Segurança Social e a Organização Mundial de Saúde, sustenta um verdadeiro empenho nos objetivos que norteiam a sua génese. Como consequência das interações referidas, surgem, no âmbito da SST, a Declaração de Roma (2003), o Protocolo de Québec (2003), a Declaração de Berlim (2006), a Declaração de Seoul (2008), a definição de Estratégias Europeias para a SST e a Estratégia Nacional para a SST 2008-2012.

Os diplomas aludidos prosseguem diversos objetivos sendo que a integração de matérias de SST, em todos os níveis de ensino, e o reforço da formação, são objetivos comuns e julgados fundamentais no combate aos acidentes de trabalho.

Face ao exposto, constata-se que a integração de matérias de SST, em todos os níveis de ensino, está amplamente consagrada. O cumprimento integral deste preceito é considerado essencial na promoção, desde tenra idade, de uma verdadeira Cultura de Prevenção e constitui, consequentemente, uma variável capital na equação que traduz o número de acidentes de trabalho.

No decurso das alterações resultantes de um país em constante modificação é promulgada, em 1986, com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo. Esta Lei passa a considerar a educação como um fator essencial para o crescimento do indivíduo e determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico.

No intuito de responder às exigências refletidas na versão original da LBSE, mormente na alínea e) do número 1 do artigo 59º, é aprovado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto que homologa os programas curriculares para o ensino básico e ensino secundário.

Os planos curriculares centralizam-se, essencialmente, em dois eixos. A língua portuguesa enquanto disciplina essencial para a promoção de identidade e a criação de uma área de formação pessoal e social. A FPS aparece assim com a responsabilidade de incutir nos homens do amanhã hábitos, atitudes e valores essenciais à preservação de uma sociedade democrática e mais justa.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, desponta a quarta edição do documento Organização Curricular e Programas do 1.º ciclo de ensino básico (CEB). Após quatro edições ao documento que, ainda hoje, se assume como fundamental para o corpo docente organizar as suas aulas, constata-se que existe, ao nível disciplinar e não disciplinar,

uma preocupação constante e de caráter transversal com a formação pessoal e social do cidadão, não havendo, contudo, indícios claros que os mesmos respondem às necessidades previstas no domínio da SST.

É possível observar que, nas áreas curriculares disciplinares, designadamente nas disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Físico-Motores são efetuadas algumas abordagens à segurança. No desenvolvimento destas disciplinas é dada especial enfoque às relações estabelecidas entre o corpo humano e as interações com a natureza e as fragilidades que daí advêm.

Já no decorrer da elaboração desta dissertação é promulgado o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que vem revogar o Decreto-Lei n.º 6/2001. Apesar da estrutura curricular para o 1.º CEB, no que diz respeito à área disciplinar, não sofrer alterações constata-se que é acrescentada à área não disciplinar uma disciplina designada por Educação para a Cidadania. Pelo que se apura nas linhas orientadoras desta disciplina é dada alguma atenção à Segurança Rodoviária, à Saúde e à Sexualidade, com o intuito de permutar com os mais jovens, conceitos, conhecimentos e valores necessários à sua formação pessoal enquanto elementos constituintes de uma sociedade, embora heterogenia, mais justa, equilibrada e saudável.

Por outro lado, quando consultados, mesmo que de forma superficial, os planos curriculares afetos à formação superior de docentes, deparamo-nos que não existe, pelo menos de comprovação direta, uma abordagem a conteúdos de SST.

Apesar das propostas recentemente introduzidas com a promulgação do Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, é convicção do mestrando que os conteúdos programáticos apresentam ainda sérias limitações que impossibilitam, para já, o cumprimento das recomendações exaradas no âmbito da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril.

Relevância do tema

No documento intitulado “Números dos acidentes de trabalho e doenças profissionais”, publicado em 21 de agosto de 2012, pela Inspeção Geral do Trabalho (IGT), a OIT revela que ocorrem, em média, 270 milhões de acidentes de trabalho e são registadas mais de 160 milhões de doenças profissionais por ano.

No “Dia Mundial da Segurança e Saúde no Trabalho,”² a OIT complementou os números apontados ao afirmar que esses acidentes e doenças profissionais causam, anualmente, mais de 2,2 milhões de mortes e provocam uma redução de 4 por cento no PIB (Produto Interno Bruto) mundial.

Os números apontados são efetivamente assustadores mas tornam-se ainda mais calamitosos quando, nesse mesmo documento, é referido que um dos grupos mais afetados são precisamente os jovens trabalhadores entre os 15 e os 24 anos de idade.

De acordo com UE-OSHA, a falta de experiência, de conhecimento e de maturidade, seja ela física ou psicológica, são alguns dos agentes que mais justificam os números indicados. Por outro lado é também atribuída responsabilidade à entidade patronal por esta apresentar sinais claros de falta de consciência relativamente à vulnerabilidade dos jovens trabalhadores e por ser deles a responsabilidade de garantir formação, supervisão e mecanismos de salvaguarda ajustados.

Segundo dados fornecidos pelo Gabinete de Estatísticas da União Europeia (EUROSTAT), no ano de 2010, morreram, na UE, em consequência dos acidentes de trabalho, 4.395 trabalhadores.

De acordo com os dados estatísticos publicados pelo Gabinete de Estratégia e Planeamento (GEP) e pela União Geral de Trabalhadores (UGT), o número de acidentes de trabalho, em Portugal, evidenciou uma tendência decrescente no triénio 2008-2010. Em 2008 foram registados 240018; em 2009, 217393; e, em 2010, 215632 acidentes de trabalho. Estes dados são um bom pronúncio, na medida que os valores absolutos indicados demonstram uma diminuição significativa do número de acidentes (10,16%).

² O Dia Mundial da Segurança e Saúde no Trabalho é assinalado a 28 de Abril, em memória do grave acidente ocorrido nesta data, em 1969, numa mina dos EUA, onde morreram dezenas de trabalhadores.

No entanto, apesar desta abordagem direta constituir um indicador positivo, é preciso não esquecer que, quando comparado com os dados referentes aos restantes países da UE, o valor do número de acidentes de trabalho coloca Portugal na cauda da Europa.

Internacionalmente, no âmbito da UE-OSHA, é inquestionavelmente defendido que é cada vez mais premente, de forma contextualizada com a evolução tecnológica, ajustar os currículos permitindo sensibilizar e formar os jovens em matérias de SST para se reduzir exponencialmente os números de acidentes de trabalho referidos. Claro que esta missão não é fácil e carece de uma articulação muito rigorosa começando, desde logo, com a formação adequada dos agentes formativos, possibilitando à criança, desde o 1.º CEB, a consciencialização dos riscos e a antecipação dos seus efeitos, numa aproximação à abordagem de prevenção, compreendida e assimilada sob a forma de abordagem global.

Tendo como referência os estudos de Piaget e Bruner (citados por Escada, 2002), a criança apresenta, ao longo do 1.º CEB, uma predisposição enorme para questionar e aprender. De acordo com as ideologias apresentadas, a criança desenvolve-se atendendo às interações vividas no dia-a-dia. Tendo em conta que a criança passa a maior parte do tempo na escola e que, nestas idades, a sua capacidade de aprendizagem é maior, reconhece-se que as recomendações de integração de SST, a partir do 1.º CEB, são relevantes e podem estimular positivamente o crescimento de uma verdadeira Cultura de Prevenção.

Motivação

De acordo com a Autoridade para as Condições do Trabalho, apesar dos esforços empreendidos na Europa, em geral, e em Portugal, em particular, em prol de uma diminuição dos acidentes de trabalho e de doenças profissionais, estes continuam a ser um fardo económico e social para o crescimento e desenvolvimento das Nações.

O facto de não existir, em Portugal e noutros países, um leque de investigações sobre este tema, confere à dissertação um carácter inovador, colocando desafios e responsabilidades adicionais em termos de rigor científico exigível.

A inclusão de matérias de SST, em todos os níveis de ensino, aparece como um requisito obrigatório em diversos diplomas. Contudo, assiste-se ainda, no que diz respeito à temática em estudo, a uma atitude passiva. Está no momento de inverter esta situação e fazer sentir, a quem tem responsabilidades acrescidas nestas matérias, que as atividades até agora desenvolvidas se mostram insuficientes!

É fundamental que se perceba, de uma vez por todas, que é necessário alterar hábitos e mentalidades. Mais do que a simples promulgação de documentos legais, revela-se impreterível criar os mecanismos adequados que permitam ao seu cumprimento!

Objetivos gerais

Para reforçar a Cultura de Prevenção, muitos países da UE, Portugal incluído, desenvolveram progressos traduzidos em atividades de promoção e integração destas matérias nos seus sistemas educativos e de formação profissional. Um dos relatórios³ da UE-OSHA é prova evidente disso. Este relatório, datado de 2009, enumera e identifica um conjunto de projetos inovadores e fatores de sucesso e progresso de alguns países que se envolvem neste desafio evidenciando um espírito crítico de mudança e de maior responsabilidade em matéria de SST.

Atendendo aos diplomas legais vigentes, ao programa curricular para o 1.º CEB e às recomendações da UE-OSHA, ISSA e OIT, previamente abordadas, é intento desta dissertação fazer uma avaliação ao nível de cumprimento das medidas 3.1 e 3.2 introduzidas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012. As medidas indicadas na Estratégia Nacional incidem, essencialmente, sobre a necessidade de reforçar a inclusão de matérias de SST, a partir do 1.º CEB e garantir que o corpo docente é devidamente formado para, no âmbito das suas atribuições, enquanto elementos chaves de transmissão do conhecimento, sensibilizar e motivarem os mais jovens para a verdadeira Cultura de Prevenção.

Neste sentido e não havendo disponibilidade para investigar esta realidade em todos os ciclos de ensino optou-se por cingir o estudo, única e exclusivamente, ao 1.º CEB, na medida que é precisamente, a partir deste nível, que a formação em SST é recomendada. Face ao exposto define-se como universo de estudo o corpo docente, do 1.º CEB, pertencente à Região Centro. A seleção do nível de ensino, para efeitos desta investigação, prende-se ainda com as indicações amplamente evidenciadas pela UE-OSHA e, de resto, contempladas nas medidas 3.1 e 3.2 da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 e que são inteiramente corroboradas pelo autor.

³ Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2012). Formar os docentes para o ensino de prevenção: Exemplos de integração de SST nos programas de formação dos docentes. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: http://osha.europa.eu/en/publications/reports/teachers-training-risk-education_TE3111358ENN/view

Relativamente à escolha da Região Centro importa clarificar que seria, de todo, interessante realizar este trabalho de investigação tendo como universo Portugal Continental. Contudo, considerando a natureza do estudo e os recursos disponíveis, observou-se ser mais adequado limitar o estudo a uma das Regiões. O facto de pertencer à região centro levou a que a decisão final se focasse precisamente nesta região.

Da exploração efetuada verificou-se que a Região Centro representa 22,7%⁴ dos professores do 1.º CEB, a lecionar.

Do confronto dos resultados obtidos ao trabalho de campo com o conteúdo da Revisão da Literatura serão identificadas as possíveis fragilidades e, se for o caso, apontadas algumas propostas de possível melhoria no cumprimento das medidas 3.1 e 3.2 declaradas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 e, por conseguinte, da promoção da tão aclamada Cultura de Prevenção.

Estrutura e organização

Elaborou-se um encadeamento lógico e metódico, suscetível de permitir um enquadramento eficaz dos assuntos a abordar na dissertação. Tendo como referência o Regulamento de Relatórios de Estágio e Dissertações de Mestrado do Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA), a dissertação apresenta-se dividida em seis capítulos, designadamente: Introdução, Revisão de Literatura, Desenvolvimento e Aplicação, Resultados, Análise e Discussão dos Resultados e Conclusão.

Considerou-se essencial incluir, neste estudo, de forma organizada e cronológica, toda a informação considerada relevante. Neste sentido, decorre da Revisão de Literatura uma análise minuciosa de um acervo documental e jurídico (Convenções, Informações, Comunicações da Comissão, Leis, Decretos - Lei, Decretos, Resoluções, Despachos, Acordos de Concertação Social, Declarações, Protocolos, Estratégias europeias e nacionais, relatórios, seminários, campanhas e congressos) que apontam o ensino de matérias de SST, a partir da infância, como uma ferramenta essencial à preservação da vida humana.

A Revisão de Literatura assume um papel fundamental, uma vez que é a partir da sua análise que se definem as Questões Gerais (QG) e as Hipóteses Operacionais (HO) testadas através do questionário elaborado.

⁴ Fonte: DGEEC/MEC referente ao ano letivo 2010/2011

Para finalizar o subcapítulo em análise menciona-se que são adotadas, na elaboração do texto escrito, do questionário e da apresentação desta dissertação, as normas da Associação Americana de Psicologia (APA).

O 1.º capítulo, designado por “Introdução”, aborda, de forma abreviada, os esforços empreendidos quanto à integração de SST no 1.º CEB. Contém um conjunto de diplomas legais e recomendações de entidades internacionais (UE-OSHA, OIT e ISSA) que fomentam a inclusão de matérias de SST em todos os níveis de ensino. Com base nesta abordagem, na predisposição cognitiva da criança e nas medidas 3.1 e 3.2. previstas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012, são definidos os objetivos do trabalho em curso.

Por fim, em sede de síntese, é apresentada uma panorâmica, breve e individualizada, de cada um dos capítulos da dissertação.

O 2.º capítulo, designado por “Revisão de Literatura”, descreve, de forma sustentada e detalhada, os documentos considerados essenciais para esta dissertação. Numa 1.ª fase, com o intuito de perceber o nível de integração de SST no currículo do 1.º CEB, analisa-se o regime jurídico aplicável e o programa curricular. Numa 2.ª fase, analisam-se as variáveis escola e docentes enquanto elementos essenciais no desenvolvimento das crianças. Numa 3.ª fase, com recurso às ideologias defendidas por Piaget e Bruner, confirma-se a predisposição da criança, com idade compreendida entre os 6 e os 11 anos, para aprender. Ainda no decurso deste capítulo procede-se à análise e interpretação de um conjunto de Convenções, Informações, Resoluções, Declarações, Protocolos, relatórios, seminários, congressos e exemplos de boas práticas que apontam o ensino e a formação em SST, desde o 1.º CEB, como um elemento determinante para a redução do número de acidentes de trabalho e de doenças profissionais. Apresentam-se ainda dois trabalhos de dissertação nacionais elaborados nos anos de 2004 e 2005 que, de certa forma, dão alento a este estudo e que acabam por circunscrever o Estado de Arte. No final deste capítulo são introduzidas as QG decorrentes da Revisão de Literatura.

O 3.º capítulo, designado por “Desenvolvimento/Aplicação”, descreve o processo metodológico seguido ao longo do estudo de campo, necessário à recolha de dados enquanto elemento essencial à resposta científica das Questões apresentadas no 2.º capítulo. Com base no universo em estudo, dá a conhecer e justifica a escolha e dimensão da amostra, bem como o processo desenvolvido para a construção, validação e distribuição do questionário. São identificadas as Variáveis de Investigação (dependentes e independentes) e são apresentadas, na fase da análise de dados, as HO.

O 4.º capítulo, designado por “Resultados”, dá continuidade ao trabalho iniciado no capítulo anterior e, através de tratamento estatístico, apresenta e explica os resultados obtidos para cada uma das HO, previamente identificadas. O tratamento estatístico é efetuado com base na utilização da ferramenta *IBM SPSS Statistics 20*. São testadas as HO, essenciais à prossecução do objetivo inerente à dissertação e identificam-se o tipo e o número de análises estatísticas aplicadas para cada uma das Hipóteses tendo em conta a sua adequabilidade.

O 5.º capítulo, designado por “Análise e Discussão de Resultados”, apresenta os resultados obtidos para cada uma das HO. Este capítulo avalia, para cada uma das conclusões obtidas, a influência das Variáveis Independentes e depois, com base nos resultados, aponta as convergências e divergências que resultam do confronto da Revisão de Literatura com as conclusões recolhidas no âmbito da interpretação das respostas obtidas ao questionário.

O 6.º e último capítulo, designado por “Conclusão”, apresenta as conclusões gerais obtidas no decurso do trabalho (teórico e empírico). Adicionalmente apresentam-se os contributos decorrentes da investigação realizada. Por fim, demonstra-se a intenção de prosseguir e aprofundar esta investigação por via de Doutoramento à qual se atribuiu o tema “Adaptação do programa curricular do 1.º CEB à SST”.

Capítulo 2 Revisão da Literatura

A Revisão da Literatura é indubitavelmente um capítulo essencial num trabalho desta natureza. A pesquisa, interpretação e análise subjacente ao desenvolvimento deste capítulo, em particular, são fundamentais para direcionar a investigação que se propõe efetuar. No sentido de dar uma resposta adequada à exigência que a RL impõe dividiu-se o 2.º capítulo em três subcapítulos, que, com recurso a acervo bibliográfico e legislativo, vão ajudar a perceber a necessidade de envolver de forma séria e pragmática a SST no 1.º CEB.

Neste âmbito, os três subcapítulos, designadamente, “A SST no currículo do 1.º CEB”, “A importância do ambiente escolar no 1.º CEB” e a “Fundamentação para a necessidade de inclusão de matérias de SST no 1.º CEB” formam as linhas mestras da Revisão da Literatura.

Na 1.ª fase, analisam-se os diplomas legais e o currículo formal do 1.º CEB, de forma a possibilitar a compreensão da participação de SST no 1.º CEB.

Numa 2.ª fase, atendendo à interação existente entre o aluno e o ambiente escolar, são abordados os papéis da escola e dos docentes, no âmbito do 1.º CEB, enquanto elementos essenciais para o crescimento e para a integração da criança na sociedade.

Numa 3.ª fase, determinam-se as razões subjacentes à formação dos alunos, do 1.º CEB, em matérias de SST. Ainda neste subcapítulo são identificadas uma série de iniciativas nacionais e internacionais que fundamentam a necessidade de inclusão de matérias de SST a partir do 1.º CEB.

A SST no currículo do 1.º CEB

Enquadramento jurídico e sua evolução

A Constituição da República Portuguesa de 1976 consagra, enquanto direito fundamental, no elenco dos direitos e deveres culturais, o direito à educação. É intuito do Estado formar pessoas que rapidamente se enquadrem numa sociedade tolerante, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, capaz de fomentar o progresso e a coesão social.

Em Portugal, com a publicação do Decreto do Governo n.º 1/85, de 16 de janeiro (artigo único), é ratificada a Convenção n.º 155 da OIT, relativa à segurança e saúde dos trabalhadores e ao ambiente de trabalho, aprovada, em 22 de junho de 1981, pela Conferência Geral, na sua 67.ª sessão, realizada em Genebra. Este diploma é o primeiro a recomendar, através do seu artigo 14.º, a inclusão de matérias de segurança e higiene em todos os níveis de

ensino, incluindo o ensino superior técnico e profissional. Com a ratificação da Convenção n.º 155, Portugal mostra claramente que percebe e aprova o papel fundamental da OIT enquanto agente altamente responsável pela observância continua e adaptação das regras de SST em mais de 150 países.

Em 1986, através da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, é aprovada a LBSE que inicia uma nova fase no sistema educativo nacional. A LBSE determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, prevendo, no seu artigo 7.º, que o ensino básico visa “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses”. A LBSE consagra assim, nos artigos 7.º e 8.º, três objetivos gerais que devem ser observados de forma gradual e ao longo da escolaridade básica. De forma resumida, referem-se, de seguida, os três objetivos:

1. Criação de condições necessárias ao desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades, que proporcionem uma formação individual e social;
2. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes;
3. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equilibrada.

De acordo com o n.º 1 do artigo 6.º da LBSE, o ensino básico é obrigatório e gratuito, tendo a duração de 9 anos. Nos termos do n.º 1 do seu artigo 8.º, o ensino obrigatório compreende três ciclos sequenciais: o primeiro de 4 anos; o segundo de 2 anos; e, o terceiro de 3 anos. O carácter obrigatório imposto à frequência do ensino básico vem assim reforçar a tentativa de promoção do sucesso educativo nos anos basilares da formação do ser humano.

A LBSE institui três grandes subsistemas:

1. A educação pré-escolar que é considerada complementar ou supletiva da ação educativa da família;
2. A educação escolar organizada em três níveis de ensino, designadamente:

- a. O ensino básico que abrange os primeiros 9 anos de escolaridade, divididos em três ciclos de estudos;
 - b. O ensino secundário que compreende cursos de 3 anos (do 10.º ao 12.º). Este ensino pode ser orientado para a continuação dos estudos numa vertente académica ou enquadrado numa vertente tecnológica sendo atribuído diploma académico ou uma qualificação profissional, respetivamente;
 - c. O ensino superior que pode ser frequentado em regime universitário ou politécnico;
3. A educação extraescolar que engloba atividades de alfabetização e educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica, de iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional de natureza formal e não formal.

Trata-se de uma lei ambiciosa que assenta no princípio de igualdade de oportunidades, reforçando a CRP ao encorajar a promoção da valorização pessoal, social e cívica. Nos termos do n.º 2 do artigo 47.º da LBSE, os planos curriculares do ensino básico devem conter a área de Formação Pessoal e Social composta por um ensino baseado, entre outros, em valores de ecologia, consumo, família, sexualidade, prevenção de acidentes, saúde e participação democrática. A SST passa, assim, ainda que de forma camuflada, a integrar o currículo na área de FPS.

No seguimento da publicação da LBSE surge o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto. Este diploma aprova os planos curriculares do ensino básico e secundário. Atribui ênfase à língua portuguesa enquanto matriz de identidade e, dando resposta às recomendações da LBSE, cria a área de FPS, reforçando, assim, a necessidade de articular a formação disciplinar com a área não disciplinar. A formação integral e a capacitação do aluno para a vida ativa e para o prosseguimento dos estudos assumem um papel preponderante no âmbito da política nacional.

Em 1989, é publicada a Diretiva 89/391/CEE do Conselho, de 12 de junho de 1989, designada por Diretiva Quadro. Esta Diretiva vem assim revelar-se como que um ponto de viragem na evolução da SST e passa, assim, a conter os princípios basilares necessários à promoção de locais de trabalho mais seguros para os trabalhadores. Seria ainda, sob a égide dos princípios

mais estruturantes nela contidos que foram publicados várias diretivas abrangendo de forma transversal todos os setores de atividade.

Fruto da sua importância, a mesma Diretiva é transposta para o nosso direito interno através do Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de novembro, alterado posteriormente pelo Decreto-Lei n.º 133/99, de 21 de abril e pela Lei n.º 118/99, de 11 de agosto.

O Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de novembro dedica o seu artigo 16.º exclusivamente à educação, formação e informação para a SST. Segue as orientações previstas na Convenção n.º 155 da OIT e apela ao reforço da inclusão destas matérias em todos os níveis de ensino. Da interpretação da lei, conclui-se que a educação para a SST é fundamental, devendo ter início no ensino básico e possuir um caráter permanente ao longo da vida.

No âmbito das competências atribuídas ao Conselho Económico e Social é celebrado, em 30 de julho de 1991, o Acordo Social da Segurança, Higiene e Saúde do Trabalho. Este acordo foi durante muito tempo a referência para a política de SST sendo que este documento se assumiu como o verdadeiro Plano Nacional para a Prevenção na medida que o mesmo enuncia de forma pragmática os mecanismos a adotar para a prevenção dos riscos profissionais e a dinamização de uma cultura de SST. No âmbito de algumas medidas apontadas este documento realça, como método de prevenção de riscos profissionais, a obrigatoriedade de estimular hábitos de prevenção na idade escolar e promover a consciencialização dos jovens sobre a sua responsabilidade na prevenção, tendo em vista a sua preparação para a entrada na vida profissional.

Ainda no campo de ação do Conselho Económico e Social é celebrado, em 20 de dezembro de 1996 o Acordo de Concertação Estratégica 1996/1999. O seu capítulo V, dedicado às condições de trabalho, prevê, no âmbito da medida 10.4, a inclusão progressiva de matérias de SST nos currículos escolares e na formação profissional, para o ano de 1997/98. Este Acordo vem assim, dar continuidade e reforçar a participação dos parceiros sociais nas políticas de educação e de formação profissional na vertente da SST.

No ano de 2001 e com vista a dar cumprimento à solicitação do Ministro do Trabalho e da Solidariedade, Dr. Eduardo Luís Barreto Ferro Rodrigues, é publicado o Livro Branco dos Serviços de Prevenção das Empresas. O Livro resulta da promulgação do Livro Verde dos

serviços de Prevenção no ano de 1997 e da reflexão de um conjunto de individualidades com aptidão técnica no âmbito da SST. De forma muito sucinta, podemos realçar que o mesmo adota recomendações e medidas a implementar, sejam elas ao nível normativo, quer ao nível da prevenção de riscos profissionais, tendo como principais objetivos, fazer face ao aparecimento de novos desafios, devidos à constante mutação tecnológica, e, simultaneamente, reduzir o número da sinistralidade nacional para um nível mínimo aceitável. Neste sentido, são apontados alguns eixos de intervenção sendo que, no que diz respeito ao tema da dissertação, podemos referir que um dos eixos apresentados reflete precisamente a preocupação com a promoção de uma verdadeira Cultura de Prevenção que só pode vingar se forem encetados verdadeiros esforços na componente da formação, em matérias de SST, a partir dos mais jovens e nos profissionais.

Em 2001, de forma a assegurar a qualidade na aprendizagem, entra em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. São então definidos os princípios orientadores da reorganização e da gestão curricular do ensino básico, da avaliação de aprendizagens e do processo desenvolvimento do currículo nacional. O artigo 3.º consagra um conjunto de princípios orientadores da organização e gestão curricular, destacando-se a coerência e articulação entre os três ciclos de ensino e destes com o ensino secundário. Aparece, assim, a integração do currículo e da avaliação, a existência de áreas disciplinares e não disciplinares. De forma transversal e gradual, ao longo dos diferentes níveis de ensino básico, surge a educação para a cidadania em todas as áreas curriculares como disciplina não disciplinar essencial para a formação pessoal e social dos alunos.

O n.º 2 do artigo 2.º, do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, define o currículo nacional como o conjunto de competências e aprendizagens a atingir expressas em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação. O documento, designado por “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais”, contém, precisamente, essas orientações e refere ainda que o desenvolvimento do currículo é objeto de um projeto curricular de cada escola. Este documento constitui-se, assim, a referência nacional para o desenvolvimento do currículo a partir do ano letivo 2001/2002, na medida que é nele que estão consagradas as competências gerais e específicas a atingir, pelos alunos e por disciplina, no decurso do ensino básico.

Este documento ostenta, assim, um conjunto de competências gerais a adquirir pelos alunos sendo de realçar que apenas no âmbito das disciplinas estudo do meio e expressões físico-

motores é feita uma pequena abordagem às regras de segurança (pessoal e coletiva) e higiene como capitais para a preservação e existência da vida humana.

Volvidos cerca de 10 anos, com o Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, o documento supracitado deixa de exercer essa função orientadora na medida que o mesmo é considerado, pelo poder político, como um “documento ambíguo que cria dificuldades de interpretação e cumprimento”. Considerado, assim, pela tutela, obsoleto, as metas de aprendizagem, as provas e os exames nacionais deixam de atender às prescrições do documento e que os programas curriculares em vigor passam assim a constituir-se no futuro próximo como a única linha de orientação.

A Comissão Europeia adotou, em 11 de março de 2002, a Estratégia Comunitária de Segurança e Saúde para 2002-2006, denominada por “Adaptação às transformações do trabalho e da sociedade: uma nova Estratégia Comunitária de Saúde e Segurança 2002-2006”. Este diploma incita, enquanto objetivo principal, a abordagem global ao bem-estar no trabalho através da criação de um ambiente e de uma organização do trabalho sãos e seguros. Consciente da importância que tem para a economia e para o bem-estar do ser humano, esta estratégia aponta como ação basilar a consolidação de uma Cultura de Prevenção. Ou seja, urge impor uma atitude proativa e não reativa. Neste âmbito é referido no seu ponto 3.2.1. que “a educação em SST não começa com a entrada no mundo do trabalho”. Enfatiza-se a importância do ensino e da formação profissional na prevenção dos riscos, recomendando um melhor conhecimento dos riscos através da integração de SST nos programas curriculares e formação profissional.

Durante a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho que teve lugar em Genebra, em 31 de maio de 2006, no que foi o seu nonagésimo quinto encontro, é promulgada a Convenção 187 da OIT. A conferência geral da OIT, através desta Convenção, reconhece que a magnitude global das lesões, doenças e mortes causadas pelo trabalho é, ainda, muito elevada pelo que urge travar esta situação através da implementação de novas medidas. As medidas ventiladas no respetivo documento assentam fundamentalmente em 3 eixos de ação, nomeadamente: a) Implementação de uma política nacional capaz de fomentar um ambiente de trabalho saudável e seguro para todos os trabalhadores; b) Promoção de um Sistema Nacional de Segurança e Saúde (em consulta com as mais representativas organizações de empregadores e trabalhadores) baseado em legislação, convenções coletivas e de qualquer

outro instrumento que se julgue relevante; e c) Implementação de um Programa Nacional de Segurança e Saúde que tem forçosamente que ser continuamente monitorizado e atualizado com o objetivo firme de combater eficazmente os acidentes de trabalho e doenças profissionais. No âmbito das linhas apresentadas, constata-se que a formação em matéria de segurança e saúde no trabalho também é referida como uma ação a implementar e que a mesma deve ser diligenciada no âmbito do Sistema Nacional de Segurança e Saúde.

Tendo por base a Convenção 155, de 3 de junho de 1981, e a Convenção 187, de 31 de maio de 2006, é publicada a Recomendação n.º 197, de 15 de junho de 2006, da OIT. No âmbito do objeto de estudo desta dissertação destacam-se as alíneas b) e c) do número 5 da parte II que prevê a necessidade de ensinar e formar em SST. Os conceitos e competências em SST devem ser vertidos nos programas de ensino e formação profissional, na medida que esta Recomendação aponta o referido caminho como fundamental para a promoção da Cultura de Prevenção de Riscos Profissionais.

Em 21 de fevereiro de 2007, aparece uma nova Estratégia Comunitária para a Saúde e a Segurança para o período de 2007-2012. A nova Estratégia surge no prosseguimento da avaliação efetuada à Estratégia anterior. De facto, a avaliação efetuada aponta uma série de fragilidades e que carecem de correção imediata. Há que intensificar e reforçar o compromisso de colocar em marcha, de forma mais coesa e efetiva, algumas medidas anteriormente previstas e outras decorrentes desta nova Estratégia.

A promoção da segurança e saúde dos trabalhadores com vista à redução contínua, duradoura e uniforme dos acidentes de trabalho e das doenças profissionais é o mote. Segundo a Comissão, “a meta global para este período deverá ser a redução de 25% da taxa total de incidência de acidentes profissionais por 100 000 trabalhadores na UE-27”. Neste sentido, é apontado um conjunto de medidas que devem ser observadas integralmente por cada um dos Estados-Membros, designadamente:

1. Implementação de um quadro normativo moderno, simples e eficaz;
2. Promoção do desenvolvimento e a execução de estratégias nacionais;
3. Promoção de mudanças de comportamento mediante a integração da SST no ensino e na formação em todos os níveis de ensino e domínios, incluindo a formação profissional e o ensino superior. O 1.º CEB desempenha um papel essencial na implementação de uma Cultura de Prevenção atendendo ao facto de que os reflexos preventivos básicos são desenvolvidos durante a infância.

4. Combate aos riscos emergentes através da sua identificação e promoção da saúde mental no trabalho;
5. Avaliação dos progressos realizados.
6. Promoção da segurança e saúde a nível internacional.

No sentido de dar cumprimento às medidas apontadas na Estratégia Europeia 2007-2012 é elaborada, em sede de Conselho Nacional de Higiene e Segurança no Trabalho (CNHST), a Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho 2008-2012. A referida Estratégia, aprovada na Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril, consagra uma política pública nacional concebida especificamente para a prevenção de riscos profissionais e promoção do bem-estar no trabalho. A Estratégia vem tentar dar resposta a um conjunto de exigências sendo que o objetivo primordial assenta na promoção de uma política social que visa diminuir consideravelmente os índices de sinistralidade laboral e doenças profissionais. Aponta assim, uma aproximação aos padrões europeus e intensifica a preocupação com os níveis de saúde e bem-estar social no trabalho. Para cumprir tais objetivos, a Estratégia focaliza-se em duas linhas de ação, sendo que uma aponta para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas e coerentes capazes de mobilizar a sociedade em torno de uma questão social e económica fundamental para a coesão social e a outra se direciona, exclusivamente, para a promoção da SST nos locais de trabalho com o desígnio de fomentar uma melhoria efetiva das condições de trabalho.

O documento supracitado aponta assim uma estratégia sedimentada em 10 grandes objetivos que a seguir se indicam: “a) Objetivo n.º 1: desenvolver e consolidar uma cultura de prevenção entendida e assimilada pela sociedade; b) Objetivo n.º 2: aperfeiçoar os sistemas de informação no domínio da segurança e saúde no trabalho; c) Objetivo n.º 3: incluir, nos sistemas de educação e investigação, abordagens no âmbito da segurança e saúde no trabalho; d) Objetivo n.º 4: dinamizar o Sistema Nacional de Prevenção de Riscos Profissionais; e) Objetivo n.º 5: melhorar a coordenação dos serviços públicos que exercem competências no domínio da segurança e saúde no trabalho; f) Objetivo n.º 6: concretizar, aperfeiçoar e simplificar as normas específicas de segurança e saúde no trabalho; g) Objetivo n.º 7: implementar o modelo orgânico da ACT; h) Objetivo n.º 8: promover a aplicação efetiva da legislação de segurança e saúde no trabalho, em especial nas pequenas empresas; i) Objetivo n.º 9: melhorar a qualidade da prestação dos serviços de segurança e saúde no trabalho e incrementar as competências dos respetivos intervenientes; j) Objetivo n.º 10: aprofundar o

papel dos parceiros sociais e implicar empregadores e trabalhadores na melhoria das condições de trabalho nas empresas.

Entre os dez objetivos operativos expostos para a prossecução das metas, o terceiro, em particular, é aquele que vai de encontro ao tema da dissertação, uma vez que recomenda a inclusão de matérias de SST nos sistemas de educação, investigação e formação profissional.

Este objetivo aponta quatro medidas que a seguir se transcrevem:

1. Medida n.º 3.1 – “reforçar a inclusão de matérias referentes à segurança e saúde na aprendizagem efetuada a partir do 1.º ciclo do ensino básico, incluindo uma sensibilização permanente ao longo de todo o percurso escolar, mediante a prévia articulação entre os serviços de promoção da segurança e saúde no trabalho e a Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular”;
2. Medida n.º 3.2 - “apoiar a formação de professores, no âmbito da segurança e saúde e a produção de conteúdos informativos e de materiais pedagógicos, para apoio à sensibilização dos alunos”;
3. Medida n.º 3.3 - “promover, ao nível do sistema de formação profissional, a inclusão de conteúdos curriculares reportados à especificidade da prevenção de riscos profissionais nas diferentes áreas de formação, privilegiando as abordagens dos respetivos sistemas produtivos/setores de atividade e incluir os referenciais relativos à segurança e saúde nos Planos Nacionais de Formação Profissional, nas suas diferentes vertentes”;
4. Medida n.º 3.4 - “dinamizar a consolidação da integração dos conteúdos de segurança e saúde nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura, com prioridade para as áreas do conhecimento mais diretamente ligadas aos setores de atividade nos quais se verificam maiores índices de sinistralidade e promover a formação universitária em segurança e saúde, no quadro do processo de Bolonha”.

De acordo com as medidas apontadas percebe-se claramente que o 1.º CEB passa a ter um papel crucial no desenvolvimento de uma sociedade mais segura e saudável.

No sentido de adequar a legislação em matéria de prevenção, é aprovada a Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, que revoga o Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de novembro. Esta lei consagra o regime jurídico da promoção e prevenção da segurança e da saúde no trabalho. À semelhança do que previa o revogado artigo 16.º, a Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, também atribui, no seu artigo 9.º, um enfoque especial à educação, formação e informação

para a SST. Comparando os dois diplomas depreende-se que o seu conteúdo é semelhante e que a Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, realça a importância do ensino de SST, nos vários níveis de ensino, enquanto ferramenta essencial à implementação de uma Cultura de Prevenção e ao desenvolvimento gradual e sustentado de uma sociedade mais segura.

Em 2012, com a publicação do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, o Ministério da Educação e Ciência determina a criação de um grupo de trabalho que detém como principal missão a reformulação de metas curriculares para o ensino básico e secundário. Referência ao n.º 14 que prevê a conclusão das Metas Curriculares para o ensino básico até 31 de julho de 2012.

Em 13 de agosto de 2012, através do Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto, são homologadas as Metas Curriculares aplicáveis ao currículo do ensino básico das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Todavia, as metas aprovadas reportam-se, no que diz respeito ao 1.º CEB, exclusivamente às disciplinas de Matemática e Português, não se verificando qualquer tipo de alteração às disciplinas que tratam, ainda que de forma superficial, a SST.

Currículo formal: a dimensão transdisciplinar da educação para a Segurança e Saúde no Trabalho.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (diploma entretanto revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho), objeto de Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro, alterado pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro, e com a publicação do “Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais” surge a 4.ª edição do documento “Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo”.

O documento “Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo” é o principal orientador da ação pedagógica neste nível de ensino. Encontra-se dividido em duas grandes áreas. A primeira destina-se à organização curricular do ensino básico onde são identificados os seguintes subcapítulos:

1. Objetivos Gerais do Ensino Básico;
2. Estrutura Curricular do Ensino Básico;

3. Princípios Orientadores da Ação Pedagógica no 1.º Ciclo;

4. Componentes dos Domínios Disciplinares.

Apura-se que os objetivos gerais do ensino básico respondem ao preceituado nos artigos 7.º e 8.º da LBSE. A ideia de formação equitativa para todos constitui a palavra de ordem. Visa-se dotar os jovens com ferramentas ajustadas à sua integração social e cívica na sociedade enquanto fator essencial ao crescimento e desenvolvimento sustentado.

Relativamente à estrutura curricular do ensino básico, existe uma clara convergência do conteúdo do artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, para este documento. São criadas três áreas não disciplinares, essenciais à formação e ao desenvolvimento dos alunos. Assim, de acordo com o programa curricular, preconizam-se os seguintes objetivos:

1. “Área de projeto, visando a conceção, realização e avaliação de projetos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”;
2. “Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens”;
3. “Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

No que diz respeito às componentes dos domínios disciplinares, estas assentam em três pilares fundamentais. O primeiro, designado por princípios orientadores, indica os vetores a serem seguidos pelo docente na preparação das suas aulas. O segundo, designado por objetivos gerais, estabelece as competências a atingir pelos alunos servindo de referência para uma avaliação mais justa. Por último, aparecem os blocos de aprendizagem que acabam por segregar a matéria em capítulos, ou seja, cada bloco é dividido em quatro sub-blocos, sendo cada um deles pertencente a cada um dos anos do 1.º CEB. É garantida uma aprendizagem detalhada e progressiva do mesmo bloco ao longo dos 4 anos do 1.º CEB.

A segunda parte do documento ” Programas do 1.º Ciclo” abrange o programa propriamente dito. Importa referir que apesar do programa estar dividido em duas áreas distintas (área disciplinar e não disciplinar), a educação para a cidadania aparece como ferramenta transversal às duas áreas e, portanto, como elemento chave que jamais pode ser desvalorizado no âmbito da formação dos jovens.

O programa curricular do 1.º CEB encontra-se assim dividido nas seguintes áreas:

1. Área curricular disciplinar de frequência obrigatória:
 - a. Expressão e Educação Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica;
 - b. Estudo do Meio;
 - c. Língua Portuguesa;
 - d. Matemática;
2. FPS que compreende:
 - a. Área curricular não disciplinar:
 - i. Área de Projeto;
 - ii. Estudo Acompanhado;
 - iii. Formação Cívica;
 - b. Área curricular disciplinar de frequência facultativa:
 - i. Educação Moral e Religiosa.
 - c. Atividades de enriquecimento do currículo de frequência facultativa.

Resumindo, verifica-se que existe uma nítida preocupação em ensinar as matérias disciplinares consideradas essenciais sem descurar a parte relativa à educação para a cidadania. No reforço a esta preocupação surge a FPS como um dos vetores de educação que privilegia a dinâmica da cidadania. A FPS abrange as áreas curriculares não disciplinar, disciplinar de frequência facultativa e as atividades de enriquecimento do currículo de frequência facultativa onde é perceptível que “todas as componentes curriculares do ensino básico contribuem para a formação pessoal e social dos educandos, favorecendo, de acordo com as várias fases de desenvolvimento, a aquisição do espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, artigo 7.º).

Conforme anteriormente referido, o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Apesar da estrutura curricular para o 1.º CEB, no que diz respeito à área disciplinar, não sofrer alterações constata-se que na área não disciplinar é criada a disciplina Educação para a Cidadania que acaba por absorver a Formação Cívica. Neste sentido, as escolas, no âmbito da sua autonomia, devem “desenvolver projetos e atividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, designadamente educação cívica, educação para a saúde, educação financeira, educação para os media, educação rodoviária, educação para o consumo, educação para o empreendedorismo e educação moral e religiosa (frequência facultativa) ”.

O plano curricular agora apresentado, no que diz respeito ao 1.º CEB, não traduz alterações significativas. Podemos, assim, afirmar que a formação dos jovens incide, para além das áreas tradicionais, na área de FPS enquanto elemento dinamizador da educação para a cidadania. A FPS passa assim a contemplar algumas matérias enquadradas no âmbito da SST como sejam elas a educação para a saúde e a educação rodoviária.

Após a explicitação do currículo formal do 1.º CEB é momento de determinar o nível de inclusão de matérias de SST nos planos curriculares, nos termos da medida 3.1. prevista na Estratégia Nacional para a SST 2008 – 2012, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril.

Constata-se que o documento, Organização Curricular e Programas do 1.º CEB, não evidencia uma preocupação clara e efetiva quanto à matéria de SST. Contudo, algumas referências à SST no âmbito da disciplina Estudo do Meio e Expressões Físico-Motores são visíveis, destacando-se:

1. Respeito pelas regras de preservação do ambiente;
2. Desenvolvimento de hábitos de higiene pessoais (higiene do corpo, alimentar, vestuário, espaços de uso coletivo) e de vida saudável;
3. Adoção de posturas corretas no decurso do exercício físico e do repouso;
4. Conhecimento e aplicação de normas de prevenção rodoviária;
5. Conhecimento e aplicação de normas de vigilância da saúde;
6. Conhecimento e aplicação de algumas normas de prevenção de acidentes domésticos no que diz respeito a objetos cortantes, inflamáveis, tóxicos,

corrosivos, cuidados com a eletricidade e respeito pela sinalização relativa à segurança;

7. Conhecimento e aplicação de algumas regras de primeiros socorros;
8. Conhecimento e aplicação de regras de prevenção de incêndios;
9. Conhecimento e aplicação de regras de segurança antissísmicas;
10. Conhecimento de aplicação de regras quanto a agentes químicos;
11. Conhecimento e aplicação de regras quanto a agentes físicos.

Pelo exposto, conclui-se que o documento “Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico” aborda alguns temas que de forma indireta cruzam a panorâmica de SST mas que, para serem efetivos, necessitam de ser muito bem adaptados ao contexto.

A SST no plano de estudos para os futuros docentes do 1.º CEB.

O docente assume na sociedade um papel de mediador do crescimento educativo e social dos jovens que são essenciais ao bom desenvolvimento pessoal e social e à sua integração na sociedade. Os perfis gerais de desempenho para os mesmos estão amplamente inscritos em diversos diplomas. Nesse âmbito, o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, descreve o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Contudo, a especificidade para cada um dos níveis de ensino, é, referido em diploma próprio. Neste sentido, o perfil de desempenho profissional para o educador de infância e o docente do 1.º CEB está consagrado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto.

Após uma consulta aos diplomas enunciados foi possível verificar no Anexo II (que diz respeito aos docentes do 1.º CEB) que, no âmbito da Educação em Ciências Sociais e da Natureza, os docentes devem desenvolver atividades que incutam nos seus alunos valores essenciais como uma cidadania responsável assente em princípios de igualdade, segurança e saúde para todos. Ainda no âmbito da Educação Física, é feita uma referência para o desenvolvimento físico-motor da criança, numa perspetiva integrada, visando a melhoria da qualidade de vida e a promoção de hábitos de vida ativa e saudável.

O regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário está consagrado no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro.

Este diploma surge como o indicador oficial das escolas superiores para a elaboração dos respetivos currículos.

Apesar de não ser esse o desígnio da dissertação, considerou-se de igual modo interessante consultar os planos de estudos disponibilizados pelos diferentes estabelecimentos nacionais (públicos e privados) do ensino politécnico e universitário que formam profissionais da educação básica. Apesar da consulta efetuada não ir ao detalhe e não poder ser conclusiva, foi possível perceber que os planos curriculares não integram a formação de SST como ferramenta essencial na formação dos futuros docentes do 1.º CEB.

A importância do Ambiente Escolar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O papel da Escola

As mudanças sociais devidas à industrialização, urbanização e emigração alteram a estrutura da população de muitos países. Estas alterações estimulam a redução da taxa de natalidade. Todos estes elementos implicam sérias mutações na escola. Se, por um lado, existe um decréscimo de alunos, por outro lado, as turmas são cada vez mais multiculturais. Estas transformações provocam, conseqüentemente, grandes mudanças nos sistemas educativos, aumentando as responsabilidades de socialização e de integração. A escola é uma instituição essencial no processo de construção e afirmação da democracia. É um local onde os alunos, para além de adquirirem conhecimentos e saberes, desenvolvem princípios, participam na tomada de decisão no âmbito de uma estratégia fundamental de educação para os valores.

Segundo Barbosa (2000), a escola, para além das funções de ensino definidas nos currículos, é a instituição responsável por fomentar a vida social e preparar os jovens para o exercício da democracia. De acordo com Paixão (2000), “Cabe aos sistemas educativos desenvolverem, nas crianças e nos jovens, os saberes e as práticas duma cidadania ativa” (p.11). São estes saberes e práticas que a última revisão curricular contemplou, exigindo dos docentes mais conhecimentos, mais disponibilidade e mais competências.

A escola desempenha a função de integração social, para além de ser identificada como uma instância de introdução de normas, regras e valores comuns. A escola é, assim, por excelência, o meio que tem obrigatoriamente que, através dos seus agentes, fornecer os meios e os instrumentos mínimos indispensáveis ao indivíduo para que este possa crescer com os valores de sociedade justa, equidade, segurança e saúde bem presentes. Só, assim, será possível construir uma identidade capaz de responder adequadamente às exigências naturais de sociedade.

O 1.º CEB, tendo em conta o programa curricular em vigor, é responsável por garantir a aquisição de competências básicas, como a leitura, a escrita e o cálculo. A ação educativa deve ser desenvolvida no sentido de motivar uma formação integral. Deve promover o desenvolvimento equilibrado do corpo e do espírito e permitir que o aluno adquira competências de autoconhecimento e de conhecimento dos outros com base nos valores fundamentais da tradição, liberdade, igualdade e fraternidade. “Por esse motivo, a supervisão política dos poderes públicos sobre a formação de professores para a intervenção educativa nestes níveis elementares do sistema assume uma importância estratégica que ultrapassa o mero exercício da função reguladora do Estado” (Afonso e Canário, 2002, p.10). Aprender, ao longo da vida, torna-se indispensável e essencial. Trata-se de um objetivo universal que sustenta a sociedade atual e determina o conhecimento do Homem.

O papel dos Docentes

As rápidas e profundas transformações sociais provocam mudanças na atividade profissional, colocando, neste caso em particular, a escola e os docentes perante novos desafios, especialmente no ensino básico. De acordo com Alonso e Roldão (2006), estas imposições acabam com a definição tradicionalista de que o docente é quem apenas ensina, implicando responsabilidades acrescidas. De acordo com Audigier (1998), o corpo docente tem uma responsabilidade acrescida na formação dos jovens, na medida que dele depende a construção de competências cognitivas, ético-afetivas, sociais e de ação para uma cidadania ativa.

Em pleno século XXI, a relação existente entre docente e aluno não é mais aquela visão redutora que considera que os alunos aprendem pelo simples facto de lhes ser transmitida matéria. O contexto social de aprendizagem e as qualidades cognitivas das crianças não podem ser dissociados deste processo. Com efeito, o desenvolvimento tecnológico e científico, as mudanças na estrutura da família, a complexificação da informação e do conhecimento e a diversidade da população escolar impõem uma nova missão à escola. Esta nova missão vem confirmar a ideologia vincada por Delors (1996) ao afirmar que o ensino básico é, em simultâneo, “uma preparação para a vida e o melhor momento para aprender a aprender” (p.126).

No seguimento da interpretação defendida por Delors, considera-se que a missão da escola, através do docente, é essencial. Esta incumbência é ainda mais importante quando estamos perante o nível do ensino básico onde se deve proporcionar e garantir, para além da transmissão de conhecimentos e saberes, a construção de valores, atitudes e competências que

permitam ao aluno a compreensão e a participação plena da realidade que integram. Campos (2003), com base no Perfil Geral de Desempenho de Docente, define o docente como um “Profissional cujo conhecimento específico da profissão encontra na investigação uma das suas referências, que constrói as suas práticas de modo adequado à especificidade de cada contexto e à singularidade de cada situação (docente como “*problem solver*”), que reflete sobre a sua prática apoiando-se na investigação e que participa em projetos de investigação relacionados com o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”. (pp. 73-74)

De acordo com Figueiredo e Silva (1999), o docente aparece como um elemento fundamental na formação onde o resultado final depende do desempenho de diversos papéis. Para Santos (2005), o docente assume o papel de “mediador do conhecimento, o de orientador das aprendizagens e, ainda, o de facilitador do desenvolvimento de competências relacionais e pessoais” (p. 10).

Estamos perante uma mudança de paradigma, do escolar para o educativo, da qualificação para as competências. De facto, o docente deve estar apto a cumprir as prescrições previstas na LBSE. Neste contexto, e com especial enfoque para a SST, deve conhecer e dominar as noções de SST. Para além das funções base das práticas escolares que abrangem a idoneidade ao nível das competências didáticas e pedagógicas, o docente deve ainda formar para a SST com o intuito de proporcionar, ao aluno, uma formação plena.

Para cumprir com tal desiderato, o docente deve possuir um percurso formativo adequado às novas exigências. Só assim será possível alcançar o sucesso pretendido.

A LBSE consagra a formação dos docentes que, de acordo com Campos (2003), deve permitir que os alunos adquiram “uma atitude crítica face à realidade social; à inovação e investigação em relação à atividade educativa; uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem” (p.20). Segundo Figueiredo e Silva (1999), “alimenta-se pouco a formação destes formadores com as competências necessárias ao desempenho do papel” (p. 39). Tedesco (citado em Figueiredo e Silva, 1999) considera que a adequação do modelo de formação dos docentes deve ser uma prioridade e ter uma qualidade de excelência, uma vez que os seus resultados são perceptíveis a médio e longo prazo. A obtenção de resultados motivadores quanto ao crescimento intelectual e social da criança depende do desempenho dos docentes.

Fundamentação para a inclusão de matérias de SST no 1.º CEB.

Abordagem à SST a partir dos 6 anos. Porquê?

Através da análise efetuada a alguns dos documentos aludidos na Bibliografia depreende-se que o desenvolvimento de uma Cultura de Prevenção também depende da integração de matérias de SST nos programas curriculares do 1.º CEB.

Pode questionar-se se é recomendável ensinar SST a crianças com apenas 6 anos de idade. De acordo com Piaget (citado por Dores Escada, 2002, p. 66) o desenvolvimento humano e a aquisição do conhecimento assentam em três estádios, que a seguir se transcrevem:

1. “O estágio sensório-motor compreende o período que medeia o nascimento até aos 18 meses;
2. O estágio das operações concretas compreende o período que medeia os 18 meses e os 11 anos e abrange dois períodos:
 - a. O período pré-operacional durante o qual as operações concretas estão a ser preparadas e que termina por volta dos 7 anos;
 - b. O período operacional, propriamente dito, durante o qual as operações são estabelecidas e que medeia os 7 e os 11 anos;
3. O estágio das operações formais corresponde ao ciclo superior aos 11 anos e termina quando o indivíduo atinge a idade adulta”.

Tendo em consideração que a frequência no 1.º CEB abrange o período que compreende os 6 e os 10 anos de idade é perceptível que a faixa etária corresponde, de acordo com Piaget (citado por Dores Escada, 2002), ao “período em que a criança desenvolve o cérebro, em que se formam os esquemas mentais e as estruturas biológicas do pensamento e se definem as estratégias cerebrais de assimilação do mundo exterior” (p. 66).

Dores Escada (2002) afirma que a aquisição do conhecimento abrange dois mecanismos observáveis do mundo exterior na medida que o conhecimento está intimamente ligado à natural interação existente entre o indivíduo e o espaço que o rodeia e refere ainda que a construção do conhecimento depende inequivocamente do que os olhos e os sentidos observam

A ideologia de Dores Escada vai ao encontro de Bruner (1960) na medida que para ele a construção e desenvolvimento do intelecto resulta de um processo complexo e dinâmico que se consubstancia na capacidade de resposta às influências do meio exterior. O meio pode

assim acelerar o desenvolvimento intelectual quando propicia à criança ocasiões estimulantes e ricas que potenciam o seu atual e futuro desenvolvimento.

Tendo como referência as leis de desenvolvimento de Gesell alusivas ao estágio que compreende as crianças entre os 5 e os 10 anos, Tran-Thong (1981) vem assim corroborar o defendido pelos especialistas supramencionados, na medida que o mesmo afirma que a criança, nestas idades, “ é levada involuntariamente a alimentar a sua curiosidade intelectual através das interações vividas com o mundo exterior”.

Face aos testemunhos apresentados, conclui-se que as orientações europeias e nacionais que consagram o ensino de matérias de SST a partir do 1.º CEB são adequadas, uma vez que a criança, nessas idades, está intelectualmente disponível e capaz para aprender. É, assim, recomendável que, no âmbito escolar, se potencie à criança do 1.º CEB uma interação tripartida (aluno, ambiente escolar e docente) aproveitando as suas elevadas capacidades cognitivas e natural disposição para aprender.

Atividades desenvolvidas no âmbito da integração da SST na educação.

A educação, enquanto chave de acesso ao século XXI, traduz “um grito de amor à infância” e ao “futuro do Homem”. O relatório para a UNESCO (intitulado Educação, um Tesouro a Descobrir - Educação para o século XXI, de 1996) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI estimula o debate e a reflexão, com uma atitude de exame, sobre a aceção ampla de educação.

De acordo com o relatório, a educação é a pedra filosofal dos ideais de paz, ética, liberdade, multiculturalidade e justiça social. A Cúpula de Copenhaga de 1995 refere que a educação ocupa um lugar de destaque nas questões sociais. Possibilita o combate à opressão, à pobreza e à exclusão social. A educação implica o desenvolvimento do sujeito abrangendo o corpo, a inteligência, o sentido de estética, a responsabilidade pessoal e a espiritualidade. Por vezes, é um sinónimo de fuga ao rigor e às exigências da realidade contemporânea. A educação permanente deve ser repensada e substituída por uma educação ao longo e para toda a vida traduzida na construção de uma autonomia dialética, no domínio do progresso científico, na maturação contínua da personalidade e no conhecimento dos outros e de si mesmo.

A evolução tecnológica, as transformações ambientais e a emersão de um novo paradigma económico e social influenciam as esferas económicas, políticas e culturais. Estas transformações têm repercussões consideráveis sobre o trabalho e fazem evoluir a dimensão

dos riscos. Representam um problema social e implicam a necessidade de readaptação dos sistemas e, especialmente, do sistema educativo. As políticas educativas devem atender aos riscos existentes e aos riscos emergentes mediante a concertação e a negociação de reformas essenciais à qualidade do ensino. Devem potenciar um reforço, coerente e sustentado, do sistema educativo baseado em estratégias centradas na diversidade, inovação, aquisição, atualização e utilização de conhecimentos.

A educação formal deve ser pluridimensional e assentar na “iniciação precoce às ciências, aos seus métodos de aplicação, ao difícil esforço por dominar o progresso dentro do respeito pela pessoa humana e da sua integridade” (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996, p.15) e conseqüentemente ter em consideração valores relacionados com a ética. A inovação intelectual e a prática de um desenvolvimento humano sustentável revelam-se prementes. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI realça a importância da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”, adotada em 1990, em Jomtien. Esta Declaração qualifica o ensino básico como uma *educação fundamental* à conquista de um mundo mais seguro, saudável e ambientalmente mais puro. Apresenta um conjunto de objetivos que visam melhorar a aquisição de conhecimentos e de habilidades no ensino básico, destacando-se: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; a expansão do enfoque; a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade; a concentração da atenção na aprendizagem; a ampliação dos meios de apoio e o raio de ação; a promoção de um ambiente adequado à aprendizagem; e, o fortalecimento de alianças. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI adota um conceito amplo de ensino básico qualificando-o como a base da aprendizagem e do desenvolvimento humano. As características fundamentais do ser humano em relação à sua imagem e em relação ao conhecimento são formadas neste nível de ensino. A necessidade de complementaridade entre a educação escolar e a educação familiar é perceptível, uma vez que a escola e a família constituem os alicerces da sociedade. A escola deve ser um local atrativo onde a troca de saberes e experiências assenta no justo equilíbrio entre o tradicional e o moderno e entre os conhecimentos e os conteúdos dos programas. A articulação do ensino básico à realidade externa faculta o acesso à dimensão ética e cultural, científica e tecnológica, económica e social. A promoção de mudanças de comportamento preconizadas no desenvolvimento de um ensino básico de qualidade sedimentado na preocupação pelo outro, na ideia de humanidade e no progresso tecnológico e científico é essencial.

Os conteúdos dos programas curriculares devem incentivar o gosto, a alegria e o desejo de aquisição de conhecimentos e competências. Neste sentido, a comissão refere que o papel do docente é cada vez mais importante na medida que lhe cabe melhorar a qualidade da formação e motivação dos formandos.

Nesta ótica, é necessário que o docente ofereça aos seus alunos a possibilidade de descoberta e de experimentação de forma a estimular a imaginação, a criatividade da criança e a capacidade de aprender mais. O docente deve fomentar uma articulação harmoniosa entre o seu poder de autoridade e o diálogo com o aluno. Deve ainda atualizar os seus conhecimentos e competências enquanto elementos essenciais de educação ao longo de toda a vida mediante uma formação complementar contínua. A colaboração na elaboração dos programas curriculares e na criação de materiais pedagógicos também é essencial.

Os sistemas educativos devem ser repensados mediante uma articulação coerente, flexível e sequencial. A educação deve ser considerada como um todo. A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) indica que “esta perspetiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível de elaboração dos programas como na definição de novas políticas pedagógicas” (p.97). O poder político deve assumir as suas responsabilidades através da criação e efetivação de políticas públicas claras, definindo as linhas de orientação do sistema e garantindo a sua regulação. Deve reafirmar o papel desempenhado pelo docente do ensino básico e incentivar a formação complementar contínua e a experiência laboral prática. A educação depende de uma sociedade educativa aberta ao mundo e ao conhecimento preconizada na celebração de parcerias entre a comunidade, autoridades nacionais e internacionais. Neste âmbito, o relatório da UNESCO recomenda o seguinte:

- a) uma política que estimule a educação das jovens e das mulheres, na linha de orientação da Conferência de Beijing, em setembro de 1995;
- b) a aplicação à educação de uma percentagem mínima das verbas destinadas a ajuda ao desenvolvimento (um quarto do total); esta inflexão a favor da educação, deverá aplicar-se, igualmente, às instituições financeiras internacionais e, em primeiro lugar, ao Banco Mundial, que desempenha já um papel importante;
- c) o desenvolvimento da “troca entre dívida e educação” (*debt-for-education swaps*), de modo a compensar os efeitos negativos, das políticas de ajustamento e de redução dos défices interno e externo, nas despesas públicas com fins educativos;

- d) a difusão, a todos os países, das novas tecnologias relacionadas com a informação, a fim de evitar a criação de novo fosso entre países ricos e países pobres;
- e) a mobilização das notáveis potencialidades, postas à nossa disposição, pelas organizações não-governamentais e pelas iniciativas de base, que podem ser de grande utilidade no apoio às ações de cooperação internacional. (Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996, p.28)

A participação ativa do poder político, das entidades educativas, de saúde e de trabalho, docentes, pais e encarregados de educação, organizações económicas, associações profissionais e sociedade, no sistema educativo e na definição das suas políticas são essenciais. É importante reforçar que o papel dos professores neste ponto é de extrema importância na medida que são eles os responsáveis e os agentes que formam os homens do amanhã, no dia-a-dia.

No âmbito de um seminário realizado em Bilbao, organizado pela UE-OSHA e pela presidência espanhola em colaboração com a Comissão Europeia, em 2002, subordinado ao tema “O ensino de SST” são apontadas, pelo Diretor da UE-OSHA, algumas iniciativas de relevo. O seminário é pioneiro e aborda, pela primeira vez, numa perspetiva da realidade europeia, a integração de matérias de SST no ensino. A integração da SST na formação dos órgãos de topo das empresas é essencial. A gestão de riscos profissionais nas empresas só pode ser bem-sucedida se quem tem que tomar decisões estiver devidamente formado e sensibilizado para as questões da SST. Contudo, a promoção de uma Cultura de Prevenção de riscos profissionais obriga a um envolvimento muito mais abrangente. É, de facto, importantíssimo que se coloque em prática uma verdadeira Cultura de Segurança no seio das empresas. E, para que esta missão seja verdadeiramente bem-sucedida, há que começar a formar todos os agentes envolvidos em matéria de SST. Ou seja, a qualificação dos trabalhadores e empregadores em matéria de SST e a implementação de uma Cultura de Prevenção só pode ser efetiva se houver uma verdadeira ação de sensibilização e formação em SST prévia para que, quando colocados nos diferentes locais de trabalho, a Cultura de prevenção seja rapidamente interiorizada.

Apresentam-se seguidamente alguns casos exemplificativos da integração de SST ao nível do 1.º CEB:

a) O governo dinamarquês aprovou um programa, designado por "Ambiente de trabalho limpo até 2005" que promove a SST entre as crianças e os jovens com a missão de diminuir o número de acidentes em jovens com menos de 25 anos de idade. O projeto "Ar e Mi na escola" aparece no âmbito dessa missão e acabam por ser "Trolls - criaturas antropomórficas", de grande dimensão, ou seja mascotes, que, para as crianças dos primeiros anos escolares, têm uma missão bem definida e que consiste em garantir um ambiente escolar limpo, saudável e seguro. É, ainda, interessante realçar que este compromisso permitiu que o ministério da educação, professores, auxiliares, pais e alunos se vissem unidos em torno do mesmo objetivo;

b) Na Itália, o Instituto para a Prevenção e Segurança no Trabalho distribuiu, em 2001, duas ferramentas lúdicas destinadas a auxiliar o ensino de SST a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos. Uma das ferramentas consiste num "CD-Rom" que consciencializa as crianças quanto aos riscos existentes em casa. A criança é desafiada a identificar o risco e a eliminá-lo. De forma a garantir o interesse, as respostas apresentam a feição de rimas. A outra ferramenta consiste num filme em que uma personagem, personificada na figura de avô, coloca uma questão à qual a criança responde (se souber) ou lê a resposta com recurso a Karaoke.

Ainda no decorrer deste seminário, a Rede Europeia de Educação e Formação em SST aplaude e congratula-se com as iniciativas levadas a cabo para a integração da SST no sistema Educativo. Contudo, e apesar de concordar que, dependendo dos países e culturas próprias, as iniciativas devam ser diferentes, a ENETOSH considera que a transmissão da SST só pode ser verdadeiramente difundida e bem interpretada se a mesma assentar num sistema de comunicação base que sirva os diferentes Estados-Membros da UE. Neste âmbito, a ENETOSH, apresentou um *Draft* de um modelo que visa a integração da SST na educação. Este modelo deriva do modelo eco - holístico⁵ utilizado nas escolas responsáveis pela promoção de saúde na educação. Este modelo focaliza-se em dois eixos (apresentados de seguida) que jamais poderão ser dissociados.

Os autores, conforme se pode verificar na Fig. 2.1, consideram que esta forma de integração da SST depende e é influenciável, por um lado, pelas relações externas executadas pelos diferentes níveis políticos (local, nacional e internacional) e, pelo outro lado, por interações internas que resultam, necessariamente, do cumprimento da legislação de SST, da formação e

⁵ "The eco-holistic model of the health promoting school": Jensen and Simovska 2002, pp. 64–66.

sensibilização de todos os agentes responsáveis pela Educação (professores, alunos, pais, encarregados de educação) e do ambiente escolar.

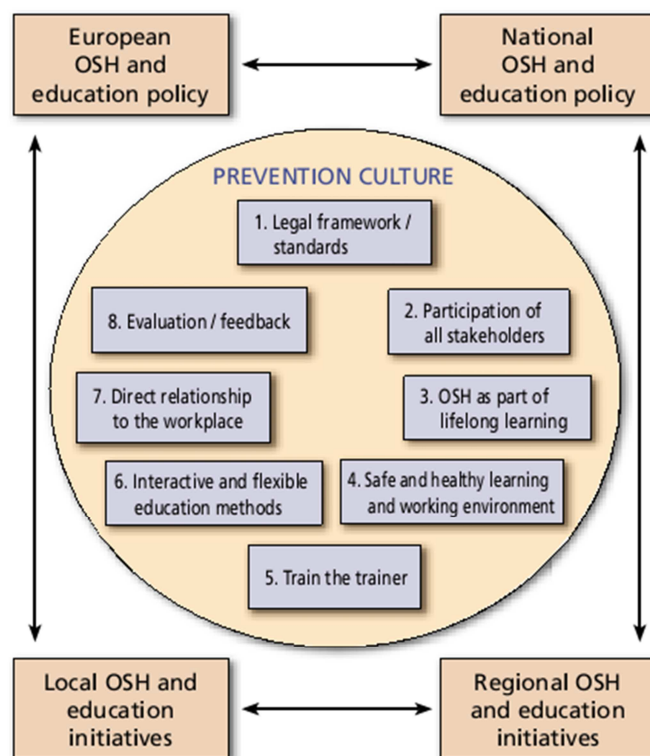


Figura 2.1.

Adaptado do modelo apresentado, pela ENETOSH, para a promoção da SST na Educação (2002).

De acordo com o esquema apresentado e a interpretação da ENETOSH, os elementos externos e internos não podem ser considerados em separados mas sim formarem, através dos responsáveis políticos de cada um dos países, uma rede onde a comunicação é o elemento chave. Só com a divulgação/feedback e respetiva avaliação das iniciativas efetuadas, em cada um dos países, será possível emanar planos e estratégias políticas mais eficientes. Ou seja, a interação dos agentes externos e internos deve ser ambiciosa e contínua para que as aprendizagens possam rapidamente ser transmitidas e assimiladas por todos.

A Declaração de Roma, que surge na sequência do seminário subordinado ao tema “Integrar a SST no ensino - os trabalhadores de amanhã” realizado, em 2003, na Conferência Internacional sobre SST nas Pequenas e Média Empresas (PME). Tem na sua génese um conjunto de medidas estratégias, nomeadamente: o documento aprovado em 1998 pelo Comité Consultivo de Luxemburgo para a SST que defende a necessidade de ser

implementada uma estratégia de ensino e formação; o Conselho Europeu de Lisboa, realizado em 2000, que define a Estratégia de Lisboa, o seminário realizado em Bilbao e a Estratégia Europeia para a SST 2002-2006.

A Declaração de Roma pretende preparar e manter as pessoas, desde a sua infância, aptas para a execução do seu trabalho sem comprometer a segurança e o bem-estar. Estabelece que devem ser definidas estratégias qualificadas e quantificadas no sentido de ser promovido um estreito relacionamento entre o sistema de ensino e formação e o trabalho. Trata-se de uma Declaração que consagra o conceito de aprendizagem ao longo de toda a vida.

O Protocolo da cidade de Québec, apresentado na sequência da realização do segundo Seminário Internacional sobre a Formação em SST, em 2003, pelo Comité Internacional para a Educação e a Formação para a Prevenção da AISS surge como o protocolo que se constitui como referência para a cooperação entre os órgãos responsáveis pela prevenção de acidentes de trabalho e doenças profissionais e os agentes responsáveis pela educação. Este protocolo não se enquadra no âmbito meramente normativo mas sim enquanto agente impulsionador da integração efetiva de matérias de SST no ensino e formação profissional. É afirmado, no âmbito deste documento, que a aprendizagem de matérias afetas à SST é um processo que começa com o início da escola e jamais termina. É, pois, essencial dotar os agentes educativos com a formação e instrumentos adequados para a solidificação da Cultura de Prevenção.

Já no decorrer do ano de 2004 surge, com a assinatura da UE-OSHA, o relatório subordinado ao tema: A integração de SST no ensino - boas práticas na escola e no ensino vocacional. Este relatório surge na sequência do projeto “Integrar a SST no ensino”, criado no ano de 2002, em Bilbao. Tem ainda subjacente a Declaração de Roma sobre a integração de SST no ensino e formação, bem como a medida 3.2.1. consagrada na Estratégia Europeia para a SST 2002 – 2006. De certa forma, este documento reflete as iniciativas identificadas anteriormente, sendo que se começa a perceber que já existe um plano capaz de integrar a SST no ensino e que já vai começando a apresentar resultados. O documento apresenta igualmente alguns exemplos de boas práticas que se ilustram, a saber:

- a) A Inglaterra desenvolveu uma iniciativa, designada por “Splaat” (Brinca, sempre, com segurança), que resulta de um programa de uma empresa de construção civil local, designado por Programa “Laing Homes”. Este programa está intimamente

ligado à construção civil e pretende, desde cedo, levar as crianças a perceber a temática da SST nas diversas fases de implantação de uma obra. Ou seja, sempre que a empresa civil trabalha numa obra (localizada num raio de 1Km de uma escola) são endereçados convites para a escola com o objetivo de permitir aos docentes e respetivos alunos acompanharem um dia de trabalho. Os elementos participantes na visita são obrigados a utilizar Equipamento de Proteção Individual (EPI) e Equipamento de Proteção Coletivo (EPC) e, com base no que presenciam, elaboram, com ajuda de técnicos especializados em SST, relatórios e fichas de informação que serão, no futuro, adotadas enquanto literatura essencial para a formação de SST em todas as escolas do 1.º CEB. Estas ações, ao que se pode verificar no respetivo documento, promovem, de forma natural, a consciencialização dos alunos do ensino básico para a necessidade da prevenção de riscos profissionais na atividade de construção civil.

b) Na Itália foi implementado um programa designado por “Na escola segura”. Este programa reverte-se basicamente de um manual destinado aos professores e cuja elaboração foi efetuada em parceria entre os respetivos professores e as autoridades técnicas de SST. O manual define os princípios, algumas sugestões e os critérios que devem ser seguidos no ensino de SST sem colocar em causa as orientações previstas no programa curricular. Pode ser enquadrado em diversas áreas disciplinares (matemática, ciências, história, geografia e língua italiana). A Itália incentiva a formação dos docentes em SST e disponibiliza, através de uma plataforma informática, estatísticas sobre acidentes que envolvam crianças.

A Declaração de Berlim (2006) consubstanciada ao tema “Desenvolvimento de uma cultura de prevenção em SST” surge na sequência do 3.º seminário internacional do Comité Internacional para a Educação e Formação para a Prevenção. De acordo com o respetivo documento, a estratégia de desenvolvimento de SST assenta em três etapas sequenciais: o ensino desde a escola básica, a formação profissional e técnica e o acompanhamento dos jovens aquando o início da sua atividade profissional. Enfatiza, assim, a necessidade de colaboração estreita entre as entidades educativas, as entidades técnicas devidamente qualificadas em matéria de SST, os alunos, associações de pais e encarregados de educação. Essa colaboração assenta, essencialmente, na definição de competências de SST, na conceção de planos curriculares, recursos didáticos e na formação dos docentes.

A Declaração de Seoul para a SST, realizada em 29 de junho de 2008, na República da Coreia do Sul, aquando a realização do XVIII Congresso Internacional em SST sob a égide da, AISS e Agência Coreana para a SST, subordinado ao tema “SST: uma responsabilidade da sociedade”, aponta um conjunto de medidas a seguir com vista à melhoria das condições de trabalho. O cumprimento das recomendações consagradas na Parte II da Convenção n.º 155 da OIT, a ratificação, por parte dos Estados Membros, da Convenção n.º 187 da OIT, bem como o desenvolvimento de medidas necessárias à sua implementação são, assim, apontadas como medidas a colocar em marcha para que a Cultura de Prevenção possa, definitivamente e com rigor, ser posta em prática. Os empregadores assumem aqui um papel fundamental uma vez que cabe a eles garantir o cumprimento da filosofia de prevenção integrada, a adequação e efetividade do sistema de gestão das atividades de SST e a informação, formação e participação dos trabalhadores e dos representantes de trabalhadores. Por outro lado, os trabalhadores devem cumprir as prescrições de SST no que diz respeito ao cumprimento cabal dos deveres legais e dos deveres derivados de procedimentos instituídos pela empresa, incluindo a utilização adequada de EPI e EPC.

O relatório efetuado sobre o congresso aponta os elevados níveis de sinistralidade a dois vetores. Por um lado, são diagnosticadas as fragilidades sentidas no domínio da prevenção de riscos e por outro lado assume-se que a prevenção não está acompanhar, a par e passo, os fenómenos da inovação tecnológica e da globalização. Neste âmbito, e atendendo ao objetivo principal da OIT, é unanimemente assumido neste congresso que a Cultura de Prevenção só poderá melhorar significativamente se existir um melhor conhecimento dos fatores que concorrem para os acidentes e doenças profissionais.

Aponta-se, pois, o conhecimento em SST como o único antídoto de combater os acidentes de trabalho e colocar em prática a tão desejada Cultura de Prevenção. A integração efetiva, de matérias de SST, nos diferentes níveis de ensino é mais uma vez apontada como a solução do problema. Neste sentido, foi referido, no âmbito das conclusões identificadas, que esta solução (solução esta apontada ao longo da última década) tem que ser colocada em marcha mas para que o resultado final possa ser manifestamente positivo é necessário o empenho e cometimento de toda uma sociedade. A palavra de ordem assenta, fundamentalmente, na formação adequada em matéria de SST, desde cedo, a todos os elementos, permitindo, assim, o desenvolvimento de uma sociedade mais segura e saudável e capaz de responder eficazmente à mutação tecnológica.

De acordo com o relatório da UE-OSHA, subordinado ao tema “A SST nos planos curriculares: requisitos e atividades nos Estados-Membros”, de 2009, verifica-se que o mesmo se reserva exclusivamente à análise do grau de inclusão de matérias de SST nos currículos nacionais dos diversos Estados-Membros. Passadas tantas tentativas falhadas, a EU - OSHA assume que existe efetivamente um progresso na integração de matérias de SST no ensino básico e secundário. Geralmente, o ensino de SST não é lecionado como uma área disciplinar autónoma. É integrado nas diversas disciplinas previstas pelo currículo nacional, mormente a educação física, estudo do meio, ciências da natureza e a formação pessoal e social.

Face ao exposto, percebemos que Portugal, fruto do programa curricular em vigor para o ensino básico, é um dos países que se encontra no trilho certo. Contudo, e apesar dos esforços desenvolvidos, o relatório aponta algumas possibilidades de melhoria sendo a mais crucial a que refere que, em muitos dos casos, os professores não abordam a SST com a profundidade desejável. Esta situação é, na maior parte, justificada pela lacuna que existe na formação dos professores em SST.

No decurso do seminário “A integração de SST no ensino superior”, realizado em 2010, o Diretor da UE-OSHA, Jukka Takala, reforçou a ideia de que o ensino de SST deve abranger todos os cursos superiores e não apenas as licenciaturas de engenharia e arquitetura. A formação em SST deve ser obrigatória e incluída em todos os planos de estudos. A integração deve garantir um ambiente escolar seguro e saudável para todos e a aprendizagem de SST deve ser considerada um elemento essencial da vida profissional.

Se a educação de SST deve ser ministrada em todas as áreas, é pois importantíssimo que os agentes responsáveis por esta formação estejam devidamente qualificados para o cumprimento da missão. O Diretor da UE-OSHA refere a importância de serem desenvolvidas parcerias entre universidades, centros de investigação, docentes, organizações, associações profissionais e autoridades de SST. Os docentes têm que ser consciencializados da importância de SST.

A integração eficaz de SST só será efetiva se assentar num conjunto de requisitos, designadamente: a) a colaboração entre instituições e comunidade educativa; b) o desenvolvimento de parcerias; c) a criação de material adequado; d) a aprendizagem e ensino de SST ativos e limitados aos temas essenciais; e) a articulação coerente entre as unidades curriculares, a existência de recursos eletrónicos e de ensino à distância adequados; f) a utilização de estudos de casos; g) instruções sobre a segurança nas aulas práticas; h) o facto de

a universidade ou a unidade curricular estar preparada para aceitar a mudança; i) o desenvolvimento de uma abordagem global que combine o ensino com a segurança das instalações; j) a existência de repositórios científicos em SST; k) a criação de módulos de SST; l) a formação profissional dos docentes; m) a consciencialização dos empregadores quanto à importância de SST; n) a colaboração direta com as escolas de ensino superior técnicas.

O ensino superior deve formar para a criação de um ambiente de trabalho seguro e saudável e para a existência de um ambiente de aprendizagem combinado com o ensino/risco. Perante o exposto, conclui-se que a integração do ensino de SST, a partir do 1.º CEB, depende, inequivocamente, da integração da SST no ensino superior, nomeadamente na área de formação de docentes.

Nos dias 28 e 29 de janeiro de 2010 realizou-se, em Portugal, na cidade do Porto, o 9.º Congresso Internacional de Segurança e Saúde do Trabalho, subordinado ao tema “Desafios do Ensino e Formação em Segurança e Saúde do Trabalho⁶”. No âmbito da abertura solene do congresso, o Presidente da Comissão, Dr.º Alberto Silveira refere que

“a realização de intervenções na prevenção do risco profissional, em qualquer quadrante do trabalho a nível global, sem equacionar estratégias de elevada qualidade nos domínios do ensino e da formação em Segurança e Saúde do Trabalho, é absolutamente irreal, nos nossos dias”. (Silveira, 2010, p.9)

Ao longo do seu discurso Silveira defende que a raiz da maioria dos problemas relacionados com a prevenção do risco profissional está localizada, sobretudo, na ausência deste tema nos planos curriculares do ensino básico, secundário e universitário. Indica ainda que, não obstante o esforço desenvolvido na formação, o seu efeito será mais eficaz se os agentes estiverem devidamente formados.

No âmbito das diversas sessões levadas a cabo neste congresso, optou-se, por apresentar apenas as ideias mais importantes de duas sessões uma vez que são as que fazem referência direta ao tema da investigação. Nesse sentido um dos temas eludido intitulava-se “Da Escola à Prevenção”. Foi contudo interessante verificar que a moderadora (Dr.ª Isabel Santos⁷), ao introduzir o tema, refere que o cumprimento das medidas 3.1 e 3.2 enunciadas na Estratégia

⁶Consultar referência bibliográfica “Autoridade para as Condições do Trabalho (2010)”.

⁷Diretora da Revista Segurança

Nacional para a SST 2008-2012 poderá determinar uma redução significativa no número de acidentes de trabalho e doenças profissionais. A estratégia permite equacionar formas de resolução dos desafios previstos nas medidas enunciadas através de um enquadramento legal e o desenvolvimento de medidas estratégicas. No entanto, a sua existência não obsta ao desconhecimento generalizado do conceito de Cultura de Prevenção e os programas curriculares não fazem uma referência adequada e relevante à SST. É, assim, reforçado pela moderadora, chegado o momento de trabalhar afincadamente na promoção da prevenção através da integração de matérias de SST em todos os níveis de ensino e na formação complementar contínua. Na apresentação da Dr.^a Ana Paula Rosa⁸ intitulada “O valor da prevenção - Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho - Antecedentes e Perspetivas” refere que

tal como outros países, Portugal colaborou com a sua participação em grupos de missão, nacionais e internacionais, definiu e participou em estratégias e abordagens de parceria, envolvendo as autoridades em matéria de SST e sempre que possível as da Educação. (Rosa, 2010, p.26)

Tendo por base o referido pela palestrante, a participação de Portugal, nesta ação, conheceu a sua génese, no ano letivo de 1999/2000, com o projeto “Trabalho Seguro, Melhor Futuro” incidindo em apenas 15 escolas. De certa forma, este projeto aparecia como uma resposta às recomendações do Protocolo de Québec e por outro lado vinha fomentar, sob a égide da UE-OSHA, o advento de um modelo europeu para a integração de matérias de SST em todos os currículos dos diferentes níveis de ensino.

No seguimento do projeto supracitado surge, em 2001, o Programa Nacional de Educação para a Segurança e Saúde no Trabalho (PNESST). Em Portugal, O PNESST “atacava” em 3 frentes, tornando-se um estudo de caso com um abordagem mais abrangente que a maior parte dos projetos e programas europeus, porque abrangia 3 eixos de ação prioritários:

1. Desenvolvimento curricular;
2. Formação de professores e outros trabalhadores escolares (não docentes);
3. Promoção e sensibilização para a SST.

⁸Autoridade para as Condições de Trabalho

Consciente da importância do ensino pré-escolar e do ensino básico na implementação de uma Cultura de Prevenção e a necessidade de formação adequada dos respetivos educadores e docentes, em 2005, a ação do PNE SST incidu especialmente sobre as Escolas Superiores de Educação com Formação inicial de Docentes e Educadores. Pretendia dotar os docentes de conhecimentos e capacidades em SST de forma a permitir uma aprendizagem adequada desta matéria e, posteriormente, um ensino eficaz. Incentivava ainda a promoção de boas práticas de SST nas escolas.

O PNE SST também colaborou com Câmaras Municipais, Centros de Saúde, associações empresariais através do desenvolvimento de ações de divulgação, visitas de estudos, feiras, colóquios e exposições. Do testemunho apresentado resulta que durante a existência do programa, extinto em 2007, por não ser considerado uma prioridade na nova orgânica da ACT, formaram-se muitos docentes e não docentes e introduziu-se a abordagem da SST a partir do 10.º ano profissionalizante, nos Cursos de Educação e Formação (CEF) e Cursos de Especialização Tecnológica (CET) e Cursos de Educação de Adultos (EFA).

A Resolução do Parlamento Europeu, de 15 de dezembro de 2011, procedeu à avaliação intercalar da Estratégia Europeia para a SST 2007-2012. Tendo em consideração que a dissertação assenta na verificação das medidas 3.1. e 3.2. previstas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 que por sua vez se reporta à Estratégia Europeia para a SST 2007-2012, enumeram-se os seus elementos considerados essenciais, a saber:

- a) O Parlamento Europeu realça a importância de os Estados-Membros investirem e desenvolverem políticas ativas e efetivas de prevenção de riscos profissionais preconizadas numa articulação, prudente e coerente, com as políticas públicas nacionais e europeias. Estas políticas devem abranger o ambiente, a saúde, a indústria, a investigação, os transportes, a segurança rodoviária, a educação, a energia, o emprego, o desenvolvimento regional, o mercado interno e a igualdade do género.
- b) Preceitua que a atual crise económica não deve obstar à aplicação do regime legal de SST nem deve implicar uma supressão das políticas de prevenção de riscos profissionais. Salienta o facto de alguns Estados-Membros não preverem objetivos quantificáveis nas estratégias nacionais. Vigora, assim, a necessidade de desenvolver e investir fortemente nas políticas de prevenção (necessidade de respostas rápidas na área política, administrativa e técnica), na falta de informação (caracter

multidisciplinar da SST), no intercâmbio de boas práticas e no aumento das campanhas de sensibilização (riscos mais elevados nos jovens trabalhadores).

A execução do enunciado implica a implementação, com carácter obrigatório e ordinal, e a elaboração de relatórios de avaliação que determinem o efetivo cumprimento da legislação da UE por parte dos Estados-Membros.

Por fim, podemos ainda referir que no relatório em causa é ainda referido que a integração da SST no ensino e formação, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, é essencial para desenvolver, de forma consolidada e sustentada a Cultura de Prevenção de Riscos.

Trabalhos académicos.

No decorrer da fase de preparação desta investigação apenas se encontraram duas dissertações de mestrado que acabam por circunscrever o estado de arte no que diz respeito ao ensino de SST a partir do 1.º CEB, designadamente: “A Cultura da Prevenção de Riscos Profissionais a partir da Escola” (Morais, 2004) e “Os acidentes escolares nos Agrupamentos de Braga” (Reis, 2005).

A dissertação intitulada “A Cultura da prevenção de Riscos Profissionais a partir da Escola”, assenta na implementação de uma Cultura de Prevenção nas escolas de Viana do Castelo centrando a sua abordagem no ensino secundário. Atende também às problemáticas existentes no ensino básico e nas Escolas Superiores de Educação.

De acordo com Moraes (2004), a escola deve preparar os jovens para a SST e garantir que também ela é, por excelência, um local seguro. A dissertação aborda o conceito escola enquanto lugar seguro e sugere uma intervenção e integração ativa dos órgãos de ação educativa, docentes, direções das escolas, municípios e demais autoridades competentes no sentido de ser considerada como um local de trabalho e, como tal, ser sujeita às mesmas regras no que diz respeito à implementação e ao cumprimento de normas de segurança.

Critica o facto de as escolas não procederem à elaboração estatística da sinistralidade laboral enquanto elemento essencial à avaliação dos riscos cingindo-se ao seu registo e participação. Também critica a falta de desenvolvimento de ações de sensibilização, informação, ensino e formação em SST.

Atendendo ao regime jurídico consagrado nos Decreto-lei n.º 273/2003, de 29 de outubro e no Decreto-Lei n.º 414/98⁹, de 31 de dezembro, o autor apela para a necessidade de sensibilizar os municípios e o Parque Escolar quanto à realização de correções funcionais nos edifícios escolares. Realça igualmente a importância inerente à salvaguarda da segurança na construção de novos estabelecimentos de ensino.

Sugere uma melhor preparação dos docentes do ensino básico e secundário quanto à transmissão de uma Cultura de Prevenção. Verifica que, a nível curricular, a preocupação da escola, no âmbito de SST, surge apenas relacionada com a área dos incêndios e pouco mais e refere que não abunda bibliografia de SST que atenda à escola. Morais (2004) assinala ainda que a referência de SST nos programas do ensino secundário “já vai sendo integrada e transversal” (p.86). Quanto ao ensino básico, informa que existe um profundo desconhecimento e falta de sensibilização.

Já no ano de 2005 surge a dissertação de Manuela Reis com o tema “Os acidentes escolares nos Agrupamentos de Braga (1998-2003) que mais uma vez releva a escola enquanto local seguro.

Fazendo alusão ao número (2625) de acidentes registados nos 13 Agrupamentos de Escolas, durante o quinquénio 1998/2003, Reis refere claramente que as matérias abordadas, desde o 1.º ao 4.º ano de escolaridade, no âmbito da SST (a saúde do seu corpo, o seu corpo, a segurança do seu corpo, o espaço da sua escola, as construções do meio local e a qualidade do ambiente) não são as mais adequadas.

Recomenda que as matérias devem ser específicas abrangendo, por exemplo, os princípios gerais de prevenção (priorização das medidas de proteção coletiva em detrimento das medidas de proteção individual) e o ensino sobre a importância e razões subjacentes à disposição física dos materiais e mobiliário nas salas de aula. Também ela refere que o papel do docente é capital à promoção de SST, uma vez que é da sua responsabilidade ensinar e sensibilizar para a SST e, por conseguinte, divulgar todos riscos existentes.

Nas suas conclusões, a autora refere ainda que os docentes devem frequentar ações de formação complementar e contínua por forma a poderem ministrar aos seus alunos os pontos essenciais em matéria de SST. Reis afirma ainda que o cumprimento do regime jurídico de SST é impreterível à implementação de uma Cultura de Prevenção nos locais de trabalho.

⁹ Revogado pelo Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de novembro. Estabelece o regime jurídico de segurança contra incêndios em edifícios. *Diário da República, Série I*, n.º 220 (12.11.2008), 7903 – 7922.

Reflexão final

A Revisão de Literatura permite enquadrar e formalizar as Questões Gerais e as Hipóteses Operacionais desta dissertação.

Esta dissertação aborda uma problemática atual cuja importância é insofismável e que surge pautada por uma escassa investigação. Permite a convergência de discursos multidisciplinares, estimulando o debate e a reflexão, proporcionando uma panorâmica completa e atualizada sobre uma das mais importantes questões da sociedade contemporânea. Esta Revisão de Literatura permite ainda perceber o estreito relacionamento existente entre as orientações internacionais e nacionais quanto à integração de SST no ensino do 1.º CEB e, por outro lado, esclarece que a formação deve precisamente começar na fase dos seis anos de idade na medida que a criança está naturalmente mais predisposta para aprender.

O último diploma nacional que prevê esta matéria é a Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril, que aprova a Estratégia Nacional para a SST 2008-2012. Esta Resolução tem a sua génese na Comunicação da Comissão, de 21 de fevereiro de 2007, designada por “Melhorar a qualidade e a produtividade do trabalho: estratégia comunitária para a saúde e a segurança no trabalho 2007-2012”. Enquanto instrumento de política global, a Resolução do Conselho de Ministros consagra no respetivo documento um conjunto de estratégias estruturadas em 10 grandes objetivos¹⁰.

A dissertação encontra a sua justificação nas medidas 3.1 e 3.2 enunciadas no Objetivo 3.º da respetiva Resolução. As medidas referidas concorrem para o reforço da inclusão de matérias de SST, a partir do 1.º CEB, e, em simultâneo, para a necessidade de apoiar a formação dos professores, no âmbito da SST, e a produção de conteúdos pedagógicos essenciais para a sensibilização dos alunos. Atendendo aos objetivos gerais da dissertação formulam-se duas Questões Gerais (QG), que a seguir se introduzem:

1. **1.ª Questão.** De que forma o ensino de SST no 1.º CEB respeita a medida 3.1 prevista na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril?

¹⁰ Ver páginas 17 e 18.

2. **2ª Questão.** Em que medida a formação inicial conducente ao grau de licenciado em Educação Básica e a formação e apoio pedagógicos recebidos aquando do exercício das funções de docente cumprem a medida 3.2 da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril?

Apresentada a problemática revela-se impreterível aludir ao 3.º capítulo. O próximo capítulo pretende dar a conhecer a metodologia utilizada no decurso do trabalho de campo. É apresentada e explicada a dimensão e tipologia da amostra, bem como o questionário de elaboração própria e todos os mecanismos colocados em prática para a finalização, divulgação, controlo e recolha de dados.

Capítulo 3 Desenvolvimento/Aplicação

Neste capítulo indica-se o processo metodológico desenvolvido ao longo desta investigação. São formuladas as Hipóteses Operacionais (HO) e é feita a caracterização/definição da amostra e apresentação do método utilizado para a recolha de dados. (questionário).

Considerando a Revisão da Literatura, no que diz respeito à formação de SST, os conceitos básicos de SST e as medidas 3.1 e 3.2 enunciadas na estratégia nacional para a SST (2008-2012), pretende-se medir as variáveis dependentes do questionário (respostas técnicas ao questionário) e as variáveis independentes, as comumente designadas por sociodemográficas.

Formulação das Hipóteses.

Atendendo às QG formuladas no capítulo anterior enumeram-se as respetivas HO.

Assim, atendendo que a 1.^a QG pretende determinar o grau de cumprimento da medida 3.1 da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 (prevê a necessidade de incluir temas de SST a partir do 1.º CEB), são identificadas as seguintes HO:

1. A maioria dos inquiridos aborda, mais do que superficialmente, a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência;
2. A maioria dos inquiridos avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST;

A 2.^a QG centra-se na medida 3.2 que visa aferir se os professores receberam, no decurso da sua formação e atividade profissional, formação e o apoio pedagógico necessários à consecução da sua função.

Para responder a esta HG é elaborada a seguinte HO:

3. A maioria dos inquiridos considera que recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST.

Definidas as HO vamos de seguida apresentar os participantes que contribuíram para este estudo.

Definição dos Participantes

A seleção dos participantes atendeu aos seguintes critérios: Ser docente do 1.º CEB no ano letivo 2012/2013; exercer funções na Região Centro, independentemente do tipo de estabelecimento de ensino (público ou privado) e da modalidade de contratação existente; e existir voluntariedade por parte dos docentes quanto ao preenchimento do Questionário.

Os próximos quadros apresentam os dados da amostra constituída por uma população de 161 inquiridos. Os dados revelam, de forma clara e esquematizada, a amostra em função das respetivas características sociodemográficas.

Através da análise descritiva representada no Quadro 3.1 constata-se que os inquiridos apresentam uma Média (M) de 42,94 e um Desvio-Padrão (DP) de 8,66 anos de idade. O valor mínimo e máximo obtido é de 23 de 60 anos de idade, respetivamente.

Quadro 3.1.

Descrição dos participantes em função do Distrito e Idade.

Faixa Etária (Idade)										
Distrito	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	Total	
Aveiro	2	2	6	17	8	7	7	1	50	
Castelo Branco	0	1	0	4	1	2	0	3	11	
Coimbra	0	5	4	8	5	5	1	0	28	
Guarda	0	0	0	3	2	4	1	0	10	
Leiria	0	3	2	4	4	5	12	2	32	
Viseu	1	1	2	4	4	6	8	4	30	
Total Σ	161	3	12	14	40	24	29	29	10	161
Total %	100,0%	1,9%	7,5%	8,7%	24,8%	14,9%	18,0%	18,0%	6,2%	100%

Quadro 3.2.

Descrição da Amostra em função do Distrito, do Género e Modalidades de Contratação.

Distrito	Género			Modalidades de Contratação		
	Feminino	Masculino	Total	Efetivo	Contratado	Total
Aveiro	41	9	50	47	3	50
Castelo Branco	8	3	11	11	0	11
Coimbra	21	7	28	27	1	28
Guarda	6	4	10	10	0	10
Leiria	26	6	32	29	3	32
Viseu	22	8	30	28	2	30
Total Σ	124	37	161	152	9	161
Total %	77%	23%	100%	94,4%	5,6%	100%

A amostra é assim constituída por 124 mulheres (77%) e 37 homens (23) encontrando-se distribuída de acordo com os dados apresentados nos Quadros 3.2. e 3.3.

Quadro 3.3.

Distribuição da Amostra em função do Distrito, Área de Fixação e Tipo de Estabelecimento.

Distrito	Área de Fixação			Tipo de Estabelecimento de Ensino		
	Urbana	Rural	Total	Público	Privado	Total
Aveiro	14	36	50	48	2	50
Castelo Branco	4	7	11	10	1	11
Coimbra	12	16	28	25	3	28
Guarda	5	5	10	10	0	10
Leiria	10	22	32	30	2	32
Viseu	11	19	30	29	1	30
Total Σ	56	105	161	152	9	161
Total %	35%	65%	100%	94,4%	5,6%	100%

Quadro 3.4.

Descrição da Amostra em função da obtenção de formação profissional complementar em SST.

Formação em SST				
Distrito	Não	Sim		Total
		Iniciativa Própria	Iniciativa Patronal	
Aveiro	43	4	3	50
Castelo Branco	9	0	2	11
Coimbra	23	2	3	28
Guarda	8	2	0	10
Leiria	25	7	0	32
Viseu	30	0	0	30
Total Σ	161	138	15	161
Total %	100,0%	85,7%	9,3%	5,0%

Do total de 161 docentes inquiridos apenas 23 (14,3%) obtiveram formação profissional complementar em SST. Destes 23 docentes somente 8 (5,0%) receberam formação em SST por iniciativa da entidade patronal.

O Quadro 3.5. permite observar que a formação superior dos docentes foi obtida em 23 estabelecimentos de ensino distintos. As escolas que mais casos apresentam são a Escola do Magistério Primário de Coimbra (29), Escola Superior de Educação de Torres Novas (22), Escola do Magistério Primário de Leiria (16), Escola Superior de Educação de Leiria (13), Escola Superior de Educação de Viseu (12), Escola Superior de Educação de Coimbra e Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras (cada uma com 8).

Quadro 3.5.

Descrição da Amostra em função do Estabelecimento de Ensino Superior frequentado no âmbito da aquisição da formação básica para o 1.º CEB.

Estabelecimentos de Ensino Superior	Distritos						Total
	Aveiro	Castelo Branco	Coimbra	Guarda	Leiria	Viseu	
Escola do Magistério Primário da Guarda	0	0	1	0	0	1	2
Escola do Magistério Primário das Caldas da Rainha	0	0	0	0	1	1	2
Escola do Magistério Primário de Aveiro	0	0	0	0	1	1	2
Escola do Magistério Primário de Castelo Branco	0	1	0	0	3	1	5
Escola do Magistério Primário de Coimbra	8	0	2	2	11	6	29
Escola do Magistério Primário de Lamego	1	0	1	0	0	0	2
Escola do Magistério Primário de Leiria	5	3	2	1	3	2	16
Escola do Magistério Primário de Portalegre	0	0	0	0	0	2	2
Escola do Magistério Primário de Viseu	3	0	1	0	0	3	7
Escola do Magistério Primário do Fundão	0	1	0	1	0	0	2
Escola Superior de Educação de Coimbra	2	0	2	4	0	0	8
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria	1	0	7	0	0	5	13
Escola Superior de Educação de Torres Novas	3	3	3	1	8	4	22
Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto de Guarda	2	0	1	0	1	1	5
Escola Superior de Educação de Viseu	6	0	2	0	2	2	12
Escola Superior de Educação Jean Piaget de Vila Nova de Gaia	2	0	0	0	0	0	2
Escola Superior de Educação João de Deus	4	0	0	0	0	0	4
Escola Superior de Educação e Comunicação de Faro	2	0	0	0	0	0	2
Escola Superior de Educação de Bragança	4	0	0	0	0	0	4
Instituto Superior de Ciências Educativas de Lisboa	3	0	2	1	0	0	6
Instituto Superior de Ciências Educativas de Felgueiras	3	0	4	0	0	1	8
Universidade de Aveiro	1	3	0	0	0	0	4
Escola de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Trás -os -Montes e Alto Douro	0	0	0	0	2	0	2
Total Σ	50	11	28	10	32	30	161
Total %	31,1%	6,8%	17,4%	6,2%	19,9%	18,6%	100%

Identificação das Hipóteses Operacionais (HO)

Foi elaborado um Questionário com vista à obtenção de resultados que permitissem o teste às HO formuladas. Nesse âmbito identificamos, para cada uma delas, as respetivas variáveis dependentes (VD) e respetivos itens (quando aplicável).

1.^a Hipótese Operacional

H_0^{11} : A maioria dos inquiridos aborda, mais do que superficialmente, a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência;

H_a^{12} : A maioria dos inquiridos aborda superficialmente ou menos que superficialmente, a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência.

O teste à HO baseia-se na questão 2.5. do questionário¹³. Esta questão foi elaborada com recurso a uma Escala de *Likert* (Hill & Hill, 2008) com três 3 níveis de medida (1 – Não Abordou; 2 – Abordou de forma Superficial; 3 - Abordou em Detalhe).

Tendo em consideração que os participantes possuem as mesmas qualificações e funções, que se solicitam factos e não opiniões, e ainda atendendo à necessidade de atribuir consistência e eficácia aos resultados, considerou-se adequado elaborar a questão com apenas três níveis de medida (Hill & Hill, 2008).

Os 12 itens enumerados no Quadro 3.6. resultam da análise conjugada aos temas de SST previstos no programa curricular do 1.º CEB, do enquadramento jurídico para a SST e do conteúdo embebido na medida 3.1. consagrada na Estratégia Nacional para a SST (2008-2012).

¹¹ H_0 = Hipótese Nula (Laureano, 2011:26).

¹² H_a = Hipótese Alternativa (Laureano, 2011:26).

¹³ Ver anexo 7.

Quadro 3.6.

Lista de temas considerados para a disciplina de SST

Identificação dos 12 Itens	
Acidente de Trabalho	Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança
Alimentação	Riscos Emergentes
Avaliação de Riscos	Riscos Psicossociais
Doenças Profissionais	Riscos Químicos
Ergonomia	Ruído
Prevenção de Incêndios e Segurança Antissísmica	Segurança Rodoviária

2.^a Hipótese Operacional.

H₀: A maioria dos inquiridos avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST;

H_a: A maioria dos inquiridos não avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST.

Paralelamente à análise efetuada no decurso da RL, aos Programas Curriculares para o 1.º CEB, considerou-se igualmente interessante auscultar a opinião dos docentes relativamente à adequação do programa curricular do 1.º CEB no que diz respeito à inclusão de matérias de SST.

Para testar a referida HO foi elaborada a questão 2.6¹⁴ do questionário com o propósito de aferir o grau de conformidade existente entre as conclusões retiradas da Revisão de Literatura e as opiniões dos docentes, no que diz respeito à adequabilidade do programa curricular do 1.º CEB, em matéria de SST.

Tratando-se de uma questão que incide fundamentalmente sobre opiniões (Hill & Hill, 2008:123) considerou-se apropriado utilizar uma Escala de *Likert* com cinco níveis de categorias qualitativamente diferentes. (1 - Completamente Inadequado; 2 – Inadequado; 3 - Não tenho uma opinião concreta; 4– Adequado; 5 - Completamente Adequado).

¹⁴ Ver anexo 7.

3.^a Hipótese Operacional

H₀: A maioria dos inquiridos considera que recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST;

H_a: A maioria dos inquiridos considera que não recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST.

Esta HO, baseada na questão 2.4¹⁵ do Questionário, vem solicitar aos inquiridos que classifiquem o grau de convergência entre o conteúdo vertido na medida 3.2. da Estratégia Nacional para a SST (2008-2012) e a formação recebida, em termos de matérias de SST, ao longo da sua formação académica para a função que desempenham.

De forma a analisar estas respostas utilizou-se uma Escala de *Likert* com cinco níveis de categorias qualitativamente diferentes. (1 - Completamente Inadequado; 2 – Inadequado; 3 - Não tenho uma opinião concreta; 4– Adequado; 5 - Completamente Adequado).

Identificação dos Instrumentos

Questionário – A técnica escolhida

Atendendo às especificidades relacionadas com o tipo, o tamanho e a dispersão geográfica dos participantes revelou-se adequado usar uma técnica que permitisse uma obtenção de dados eficaz preconizada na elaboração, validação e divulgação de um Questionário. De acordo com *Markham* (2008), a Internet possibilita a utilização de novas ferramentas adequadas à condução da investigação. Assim, permite-se o acesso eletrónico ao Questionário, de forma a facilitar uma recolha célere de um vasto conjunto de dados, sem infringir os princípios de rigor científico aplicáveis (Gil, 1987).

A tecnologia de informação disponível e o tipo de participantes que constituem a amostra justificam a adoção de um método coerente que possibilita a divulgação do Questionário através da Internet.

Este método apresenta no entanto a limitação de não permitir o esclarecimento presencial de dúvidas. Contudo, para minimizar o impacto desta limitação, houve o cuidado de referir na introdução do questionário um conjunto de conceitos e instruções adicionais, que

¹⁵ Ver anexo 7.

possibilitassem a compreensão imediata da estrutura e do tema de dissertação, considerados essenciais à eficácia dos resultados.

Conforme preconizam *Cohan, Manion e Morrison* (2007), este método permite uma distribuição célere do Questionário e não é oneroso. Possibilita a recolha tempestiva das diferentes respostas e a sua conversão para um adequado processamento.

O Questionário foi desenhado no *Google Docs* revestindo uma feição apelativa e prática e estimulando a participação na investigação. O *Google Docs*, para além de ser uma ferramenta de acesso livre, intuitiva e muito versátil, permitiu desenvolver um formulário (designado por questionário) com um *layout* interessante e com um método de resposta muito simples e rápida. Para além de todas as versatilidades apontadas, foi ainda possível criar um procedimento que impedisse submeter o questionário com perguntas em aberto, ou seja, foi possível controlar, à partida, a falta de dados muitas vezes detetada aquando do tratamento estatístico.

Adicionalmente acredita-se que, pelo facto do Questionário ter sido respondido através da Internet, de forma voluntária, sem a presença do investigador e no momento considerado oportuno pelo docente, permitiu a obtenção de respostas dotadas de um maior rigor e autenticidade.

Elaboração, validação e divulgação do Questionário

O Questionário encontra-se estruturado em 17 questões fechadas e repartidas por três blocos. O 1.º bloco, composto por três questões, destina-se a caracterizar o ambiente escolar onde os docentes exercem as suas funções. O 2.º bloco, constituído por 10 questões, avalia as competências gerais dos docentes para o ensino e para a formação em SST. O último bloco, estruturado em quatro questões, observa a caracterização global da amostra.

De forma a garantir a confiança na qualidade do Questionário foram desenvolvidas algumas ações necessárias à sua aferição e validação.

Tendo por base Hill & Hill (2008), o Questionário, depois de elaborado pelo investigador, foi submetido à apreciação de cinco docentes do 1.º CEB abrangidos por regiões educativas diferentes das identificadas para efeito do estudo empírico. Esta apreciação versou sobre uma análise crítica e objetiva incidindo, de uma forma especial, sobre a coerência e a adequabilidade das questões e das respetivas respostas alternativas. Deu origem a uma revisão e, consequentemente, a uma readaptação. A 2.ª versão do Questionário foi apreciada por oito

docentes do 1.º CEB, incluindo os cinco docentes referidos anteriormente. A última apreciação possibilitou a aprovação da versão final¹⁶.

Para além do referido e com vista à obtenção de respostas sinceras foi referido na introdução do questionário que o preenchimento do mesmo era de carácter anónimo e que o mesmo era apenas composto por 17 questões. Mais se informava que as questões colocadas eram de resposta rápida e que não existiam respostas certas ou erradas pelo que os participantes deveriam exprimir a sua opinião sincera sobre os temas apresentados.

De forma a divulgar o Questionário pelo maior número de indivíduos pertencentes ao universo em estudo, foram contactados, através de correio eletrónico, todos os Agrupamentos de Escolas¹⁷ e Estabelecimentos de Ensino Particular¹⁸ pertencentes à Região Centro tendo como nota de cobertura o texto apresentado nos anexos 1 e 2. A lista de contactos dos Agrupamentos de Escolas e Estabelecimentos de Ensino Privado foi obtida através da Direção Regional de Educação do Centro (DREC).

O questionário esteve disponível *on-line* desde o dia 15 de dezembro de 2012 até ao dia 15 de fevereiro de 2013. O acesso ao questionário era efetuado através de *link* disponibilizado nos emails enviados.

¹⁶ Ver anexo 7.

¹⁷ Ver anexo 5.

¹⁸ Ver anexo 6.

Definição da Amostra

Atendendo ao facto que a investigação visa a Região Centro ilustra-se a Figura 3.1. que identifica de forma clara as cinco regiões de ensino definidas para Portugal Continental.



Figura 3.1.

Divisão de Portugal por Regiões. (Fonte: GEPE, 2012)

Para efeitos de definição do tamanho da amostra requereu-se à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) a indicação do número de docentes do 1.º CEB em exercício de funções, em Portugal Continental, no ano letivo 2012/2013. Todavia, os dados solicitados foram facultados como sendo provisórios pelo que se recorreu aos últimos dados concretos disponíveis que, segundo a DGEEC, se reportam ao ano letivo de 2010/2011¹⁹.

O Quadro 3.7. apresenta o número de docentes do 1.º CEB que exerceram funções no setor público e privado, na Região Centro, durante o ano letivo 2010/2011.

¹⁹ Ver anexo 4.

Quadro 3.7.

Número de Docentes do 1.º CEB na Região Centro (2010/2011). (Fonte: DGEEC/MEC, 2012)

Distrito	Total	Público	Privado
Aveiro	2121	2037	84
Castelo Branco	478	457	21
Coimbra	1194	1084	110
Guarda	445	434	11
Leiria	1357	1288	69
Viseu	1253	1220	33
Total Região Centro	6848	6520	328

Considerando Hill & Hill (2008) e a vontade de extrapolar, com confiança, para o universo, os resultados obtidos da investigação, elegeu-se o método de amostragem probabilístico em detrimento do método de amostragem não-probabilístico. De acordo com Hill & Hill (2012:45) o método de amostragem probabilístico apresenta vantagens na medida que permite demonstrar a representatividade da amostra e possibilita estimar (estatisticamente) o grau de confiança com o qual as conclusões obtidas relativas à amostra se aplicam ao universo.

Contudo, pelo número reduzido de respostas obtidas (2,3%), estima-se que, nem todos os docentes tiveram acesso ao e-mail de divulgação, pelo que não se consegue garantir que todos tiveram a mesma probabilidade de responder ao inquérito. Pelo exposto, não se pode asseverar que a amostra obtida seja representativa da Região e cumpra com os princípios da amostragem probabilística.

Neste sentido, a amostra obtida foi tratada como um estudo de caso com 161 docentes em que não serão efetuadas generalizações.

O Quadro 3.8 verte a dimensão do Universo e a dimensão da Amostra, em função do Distrito.

Quadro 3.8.

Dimensão do Universo vs Dimensão de Amostra.

Distrito	Dimensão do Universo						Dimensão de Amostra		
	Total		Público		Privado		Total	Público	Privado
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	Nº	Nº
Aveiro	2121	30,97	2037	29,75	84	1,23	50	48	2
Castelo Branco	478	6,98	457	6,67	21	0,31	11	10	1
Coimbra	1194	17,44	1084	15,83	110	1,61	28	25	3
Guarda	445	6,50	434	6,34	11	0,16	10	10	0
Leiria	1357	19,82	1288	18,81	69	1,01	32	30	2
Viseu	1253	18,30	1220	17,82	33	0,48	30	29	1
Total	6848	100	6520	95,21	328	4,79	161	152	9

Tratamento estatístico dos dados

A análise estatística foi realizada com o programa SPSS, versão 20, para o sistema operativo Windows 2010. Numa primeira fase e com o intuito de enunciar as características sociodemográficas da amostra foi realizada a estatística descritiva.

Posteriormente foram concretizadas as estatísticas inferenciais para o teste às diferentes Hipóteses Operacionais.

Para a consecução do tratamento estatístico foram consultadas as obras de Hill & Hill (2008), Laureano (2011) e Maroco (2007, 2010).

Capítulo 4 Resultados

O 4.º capítulo, designado por “Resultados”, é dedicado fundamentalmente à apresentação dos resultados obtidos através da inferência estatística. Destaca-se assim, neste capítulo, numa primeira fase, o teste a cada uma das Hipóteses Operacionais e a respetiva preponderância das variáveis sociodemográficas e numa segunda fase, apresentam-se, em forma de gráfico, outros dados recolhidos do questionário que se consideram de igual modo relevantes para o estudo levado a efeito.

Teste de Hipóteses.

Os métodos estatísticos dividem-se em dois tipos de testes, a saber: a) Testes paramétricos que obedecem a um conjunto de pressupostos, nomeadamente, a homogeneidade de variâncias, a distribuição normal e a continuidade dos dados; b) Testes não paramétricos que são equivalentes aos testes paramétricos, no entanto, não implicam suposições sobre normalidade de distribuição ou homogeneidade das variâncias. (Dytham, 2009)

Para testar as Hipóteses recorreu-se ao teste de Binomial, não-paramétrico, na medida que se pretende testar proporções, numa amostra dicotomizada, onde as variáveis são do tipo qualitativa.

Para a primeira HO foi ainda operacionalizada uma análise CATPCA onde se evidenciam as variáveis relacionadas entre si, agrupando-as em componentes principais e identificando as categorias que apresentam afinidade entre si.

Para verificar o tipo de influência nas diferentes variáveis sociodemográficas, nos resultados obtidos aos testes das três HO, utilizaram-se diferentes testes paramétricos e não-paramétricos em função do cumprimento, ou não, dos pressupostos acima enunciados.

Teste de Hipóteses para a 1.ª HO

Conforme mencionado no capítulo anterior é intento, com esta HO, verificar o nível de cumprimento da medida 3.1 vertida na estratégia nacional para a SST (2008-2012).

A operacionalização desta HO tem por base as respostas obtidas aos 12 itens que constituem a questão 2.5, do questionário.

Quadro 4.1

Análise percentual da distribuição das respostas dos professores relativamente ao tipo de abordagem dos 12 conteúdos e testagem de tendências de resposta através do teste do qui-quadrado.

Padrão	Conteúdos da disciplina de SST (N=161)	Não Abordou		Abordou de Forma Superficial		Abordou em Detalhe		Teste de Qui-quadrado				
		Fr	%	Fr	%	Fr	%	χ^2	g.l.	p	Residual ²⁰	
1	Riscos Psicossociais	114	70,8	46	28,6	1	0,6	120,609	2	0,000**	Não abordou	60,3
	Avaliação de Riscos	113	70,2	45	28,0	3	1,9	114,832	2	0,000**		59,3
	Ergonomia	110	68,3	44	27,3	7	4,3	101,453	2	0,000**		56,3
2	Riscos Emergentes	88	54,7	71	44,1	2	1,2	77,304	2	0,000**		34,3a
	Doenças Profissionais	87	54,0	71	44,1	3	1,9	74,137	2	0,000**		33,3a
3	Ruído	61	37,9	74	46,0	26	16,1	22,969	2	0,000**	Abordou de forma superficial	20,3
	Acidente de Trabalho	49	30,4	107	66,5	5	3,1	97,540	2	0,000**		53,3
	Riscos Produtos Químicos	47	29,2	90	55,9	24	14,9	41,826	2	0,000**		36,3
4	Riscos Elétricos & Sinalização de Segurança	10	6,2	92	57,1	59	36,6	63,441	2	0,000**		38,3
5	Alimentação	1	0,6	28	17,4	132	82,0	178,298	2	0,000**	Abordou em detalhe	78,3
	Segurança Rodoviária	0	0	54	33,5	107	66,5	17,447	1	0,000**		26,5
	Prevenção de Incêndios & Segurança Antissísmica	0	0	58	36,0	103	64,0	12,578	1	0,000**		22,5

** Verificam-se tendências significativas para um $\alpha=0,01$

a - Também se verifica uma tendência significativa para respostas *Abordou de forma superficial* – Residual =17,3

²⁰ Os **residuais**, são a diferença entre as frequências observadas e esperadas. Quando se verifica uma tendência significativa na amostra por determinadas categorias ($p<0,05$) identifica-se qual a categoria para qual a amostra tende a responder, eliminando os valores residuais negativos e seleccionando os positivos elevados. Essas são as categorias pelas quais a amostra apresenta uma tendência de resposta estatisticamente significativa.

Assim, e com base na análise percentual das respostas dos professores relativamente aos 12 conteúdos integrantes da disciplina de SST, podem identificar-se 5 padrões de abordagem dos mesmos. Estes padrões correspondem aos 5 gráficos elaborados, sendo distinguidos na primeira coluna do Quadro 4.1 com a numeração de 1 a 5.

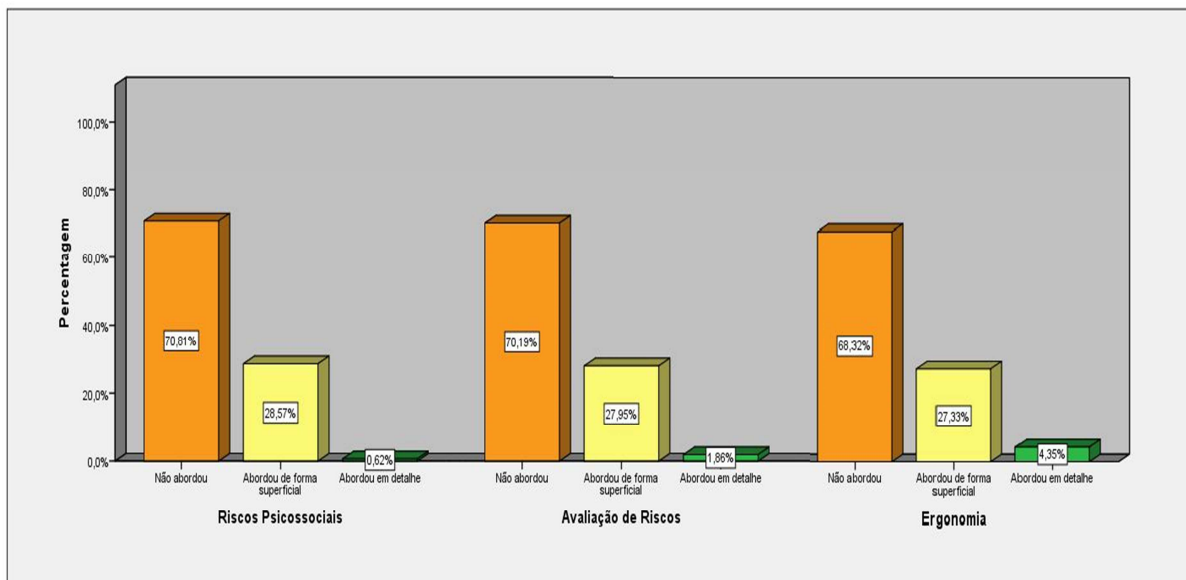


Figura 4.1

Caracterização do 1.º Padrão

O primeiro padrão, caracteriza-se por conteúdos que, tendencialmente, os professores não abordam (Qui-quadrado; $p < 0,01$), nomeadamente entre 68,32% e 70,81% dos professores. Quando os abordam, entre 27,33% e 28,57% dos professores, fazem-no de forma superficial. Estes conteúdos são os Riscos Psicossociais, a Avaliação do Risco e a Ergonomia.

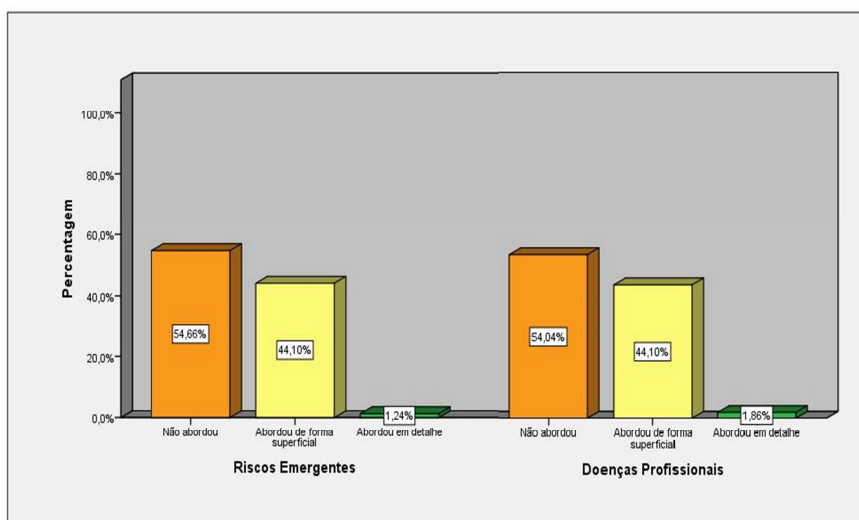


Figura 4.2

Caracterização do 2.º Padrão

Um outro padrão, caracteriza-se por conteúdos que tendencialmente também não são abordados pelos professores (qui-quadrado; $p < 0,01$), nomeadamente por cerca de 54%, mas para os quais se verifica igualmente uma tendência dos professores - cerca de metade (44%) – para os abordar de forma superficial (qui-quadrado; $p < 0,01$). Estes conteúdos são os Riscos Emergentes e as Doenças Profissionais.

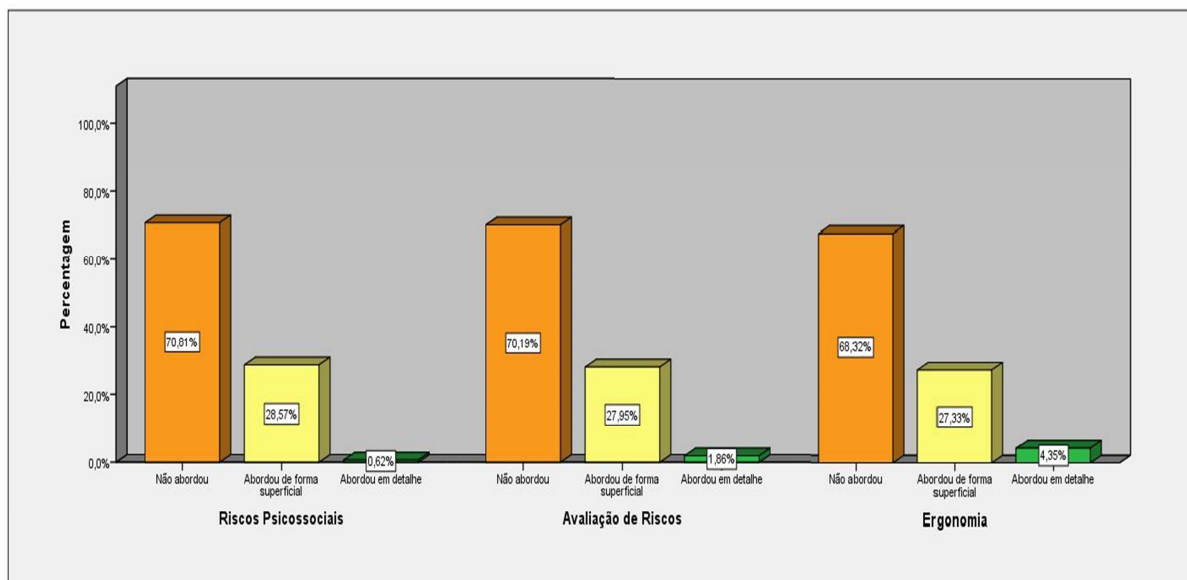


Figura 4.3
Caracterização do 3.º Padrão

O terceiro padrão é caracterizado por conteúdos que tendencialmente são abordados de forma superficial pelos professores, nomeadamente entre 45,96% e 66,46% (qui-quadrado; $p < 0,01$). Apesar desta tendência, verifica-se que estes conteúdos já são abordados em detalhe em numerosas situações, nomeadamente por 3,11% a 16,15% dos professores. Apesar deste facto, ainda é notório (entre 29,19% e 37,89%) o número de casos em que os conteúdos não são abordados pelos professores. Estes conteúdos são o Ruído, os Acidentes de Trabalho e os Riscos com Produtos Químicos.

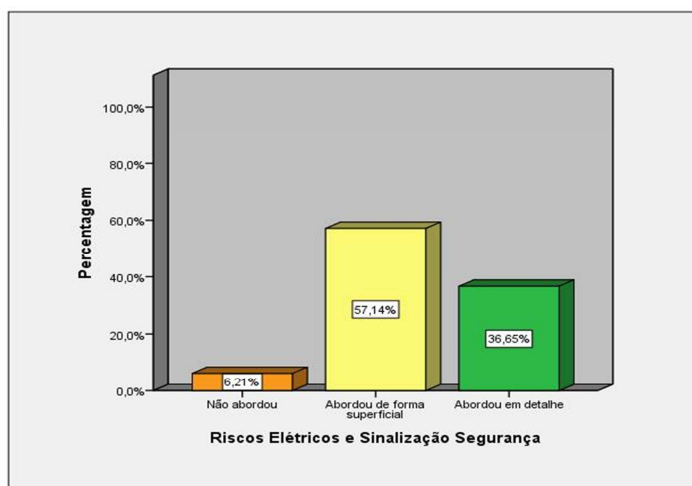


Figura 4.4

Caracterização do 4.º Padrão

Um quarto padrão, caracteriza-se por conteúdos que tendencialmente são abordados pelos professores de forma superficial, 57,14% (qui-quadrado; $p < 0,01$), mas que são abordados em detalhe já por um número considerável de professores (36,65%). Somente um número escasso de professores refere que não os aborda. Nestas condições encontram-se os Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança.

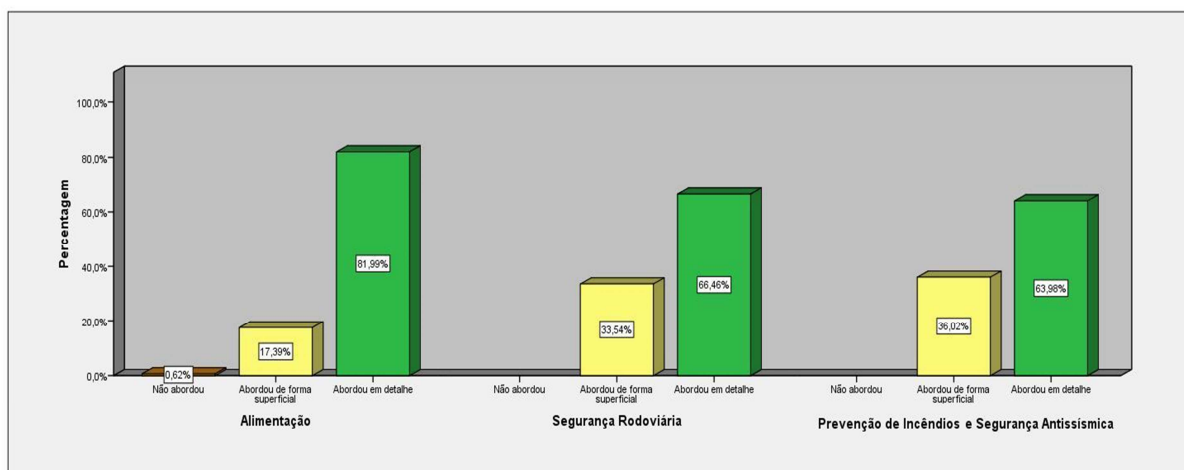


Figura 4.5

Caracterização do 5.º Padrão

O quinto padrão é caracterizado por conteúdos que são tendencialmente abordados por todos os professores de forma detalhada (qui-quadrado; $p < 0,01$), nomeadamente entre 63,98% e 81,99% dos professores. Em variadas situações, estes conteúdos são no entanto abordados, somente de forma superficial. Neste padrão, incluem-se a Alimentação, a Segurança Rodoviária e a Prevenção de Incêndios e Segurança Antissísmica.

Para efetuar o teste à referida HO definiu-se a o índice SumSSTmedia que passa a ser considerada a Variável Dependente (VD) que expressa o nível médio de profundidade da abordagem da disciplina de SST, no conjunto dos seus 12 conteúdos.

O índice SumSSTmedia é resultado do somatório do nível de abordagem de cada um dos 12 conteúdos que compõem a disciplina de SST, dividido pelo total de conteúdos: $(AC + Alim + DP + Erg + PISA + RESS + RE + RP + RPQ + R + AR + SS) / 12$.

O índice SumSSTmedia apresenta, assim, valores entre 1 (nenhum dos 12 conteúdos foi abordado) e 3 (os 12 conteúdos foram abordados em detalhe).

Analisando as estatísticas descritivas da variável SumSSTmedia, no Quadro 4.2, verifica-se que, na amostra de inquiridos, a disciplina de SST apresenta uma profundidade de abordagem entre 1,25 e 2,58. Pelo valor da mediana, verifica-se que pelo menos 50% dos inquiridos apresentam resultados entre 1,25 e 1,83, sendo que de acordo com o 1º quartil, 25% apresentam valores até 1,67.

Pelo Quadro, constata-se ainda que somente 23% dos inquiridos expressa resultados acima de 2, ou seja, aborda de forma mais do que superficial a disciplina de SST.

Quadro 4.2

Nível de profundidade da disciplina SST

Estatística	SumSSTmedia	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Minino	1,25	1	0,6	0,6
	1,42	3	1,9	2,5
	1,50	16	9,9	12,4
	1,58	17	10,6	23,0
Q1	1,67	14	8,7	31,7
	1,75	16	9,9	41,6
Mediana	1,83	17	10,6	52,2
	1,92	12	7,5	59,6
Moda	2,00	18	11,2	70,8
Q3	2,08	10	6,2	77,0
	2,17	8	5,0	82,0
	2,25	10	6,2	88,2
	2,33	8	5,0	93,2
	2,42	5	3,1	96,3
	2,50	2	1,2	97,5
	2,58	4	2,5	100,0
	Total	161	100,0	

De modo a verificar, estatisticamente, se a disciplina de SST apresenta um nível de abordagem significativamente abaixo do superficial (valor=2), irá testar-se se a percentagem de resultados iguais ou abaixo de 2 é significativamente superior a 50%. Para o efeito, utiliza-se o teste de binomial, utilizando como ponto de corte o valor 2 (a amostra é dividida em 2 grupos, indivíduos com resultados igual ou abaixo de 2 e indivíduos com resultados acima de 2) e o valor percentual de 50%.

Tem-se assim a seguinte H_0 a testar:

H_0 : A maioria dos inquiridos aborda mais do que superficialmente a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência (mais de 50% dos inquiridos apresentam valores superiores a 2);

H_1 : A maioria dos inquiridos aborda superficialmente ou menos que superficialmente, a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência (mais de 50% dos inquiridos apresentam valores iguais ou inferiores a 2).

Quadro 4.3
Teste de Binomial

		Categoria	N	Proporções observadas	Proporções Testadas	p^{21} (bilateral)
Profundidade da abordagem da disciplina de SST (média)	Grupo 1	≤ 2	114	0,71	0,50	0,000 ^a
	Grupo 2	> 2	47	0,29		
	Total		161	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Na medida em que a probabilidade p resultante da aplicação da binomial ($p=0,000$) é inferior a um $\alpha=0,05$, rejeita-se H_0 , ou seja, a maioria dos inquiridos aborda superficialmente, ou menos, a disciplina de SST, no decurso da sua atividade de docência (a percentagem de 71% de casos com resultados iguais ou inferiores a 2 é significativamente superior a 50%).

Estamos, assim, na presença de 12 variáveis qualitativas de tipo ordinal: Acidente de Trabalho, Alimentação, Doenças Profissionais, Ergonomia, Prevenção de Incêndios & Segurança Antissísmica, Riscos Elétricos & Sinalização de Segurança, Riscos Emergentes,

²¹ Regra para o teste: Se $p > \alpha=0,05$ aceita-se H_0 ; Se $p \leq \alpha=0,05$ rejeita-se H_0 .

Riscos Psicossociais, Riscos Produtos Químicos, Ruído, Avaliação de Riscos, Segurança Rodoviária.

Pretende-se saber se existe interdependência entre os 12 conteúdos integrantes da disciplina de SST, nomeadamente no que se refere à profundidade com que estas são abordadas pelos professores no 1º CEB. Recorrendo à técnica CATPCA²² (Análise categórica em componentes principais) identificam-se as variáveis relacionadas entre si, agrupando-as em componentes principais e identificando as categorias que apresentam afinidade entre si.

De acordo com a análise CATPCA, vertida no Anexo 8, tem-se as seguintes conclusões:

Os professores que abordaram de forma superficial ou em detalhe os conteúdos Ruído, Riscos Emergentes, Doenças Profissionais, Riscos Psicossociais, Avaliação de Riscos e Ergonomia tendem a abordar em detalhe a Segurança Rodoviária e os Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança.

Os professores que não abordaram os conteúdos Ruído, Riscos Emergentes, Doenças Profissionais, Riscos Psicossociais, Avaliação de Riscos e Ergonomia tendem a não abordar ou a abordar de forma superficial os Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança e a abordar de forma superficial a Segurança Rodoviária.

Seguidamente vai se perceber em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam os valores da VD SumSSTmedia. O índice SumSSTmedia é uma variável quantitativa contínua, donde se podem obter parâmetros de distribuição. Logo, poderá utilizar-se a estatística paramétrica, nomeadamente o teste T no caso de comparação de 2 grupos e a ANOVA no caso de comparação de 3, ou mais grupos.

Todavia, a aplicação de testes paramétricos obriga à normalidade da distribuição da variável dependente por grupo (SumSSTmedia) e à igualdade de variância entre os grupos (homocedasticidade). A testagem da normalidade é efetuada através do teste de Kolmogorov-Smirnov e da variância através do teste de *Levene*.

²² Condição de aplicação da CATPCA: $n > n^{\circ} \text{ variáveis} \times 5$ ($161 > 12 \times 5 = 60$)

No caso de grandes amostras ($n > 30$), o teste T é robusto à não normalidade das distribuições e apresenta estatística alternativa no caso de não igualdade de variâncias. O teste de Mann-Whitney é o teste não paramétrico alternativo ao T teste.

A normalidade não restringe a aplicação da ANOVA, quando $n > 30$, em cada grupo. A estatística F (ANOVA) é robusta à violação da homocedasticidade quando os casos em cada grupo são iguais ou aproximadamente iguais. Quando os n não são iguais ou semelhantes e há grandes afastamentos da homocedasticidade e normalidade, utiliza-se o teste não paramétrico de *Kruskal-Wallis*. (Laureano, 2011)

Quadro 4.4

Relação da tipologia de Teste a aplicar para cada uma das VI

Variável Independente	Nº de grupos a comparar	Teste paramétrico a aplicar	Condições de aplicabilidade	Teste não paramétrico alternativo
Género	2	Teste T	OK	---
Vínculo	2	Teste T	Não	Mann-Whitney
Tipo de Escola	2	Teste T	Não	Mann-Whitney
Meio da Escola	2	Teste T	OK	---
Formação em SST	3	ANOVA	Não	Kruskal-Wallis
Distrito	6	ANOVA	Não	Kruskal-Wallis
Tipo estabelecimento de Formação	3	ANOVA	Não	Kruskal-Wallis
Idade	4	ANOVA	OK	---

Para verificar as possíveis influências das VI na respetiva resposta tem-se as seguintes Hipóteses a testar:

H₀: Não se verificam diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à profundidade de abordagem da disciplina de SST;

H_a: Verificam-se diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à profundidade de abordagem da disciplina de SST.

Com base nos testes realizados apresenta-se o Quadro 4.5 que, de forma sintética, evidencia as conclusões obtidas para cada uma das VI.

Quadro 4.5

Tabela Síntese de Resultados

Variáveis Independentes (VI)		VD - Profundidade da abordagem da disciplina de SST (média)					
		N	Média	Desvio Padrão	Teste ²³		p (bilateral)
Género	Masculino	37	1,8784	0,29632	T= -0,323	g.l.=159	0,747
	Feminino	124	1,8965	0,30100			
Vínculo ao agrupamento escolar	Efetivo	152	1,8975	0,30486	U=583,000	---	0,456
	Contratado	9	1,8056	0,16137			
Tipo de estabelecimento de ensino	Público	151	1,8896	0,30407	U=654,000	---	0,478
	Privado	10	1,9333	0,21802			
Meio e ambiente social da escola	Rural	102	1,9029	0,29344	T= -0,224	g.l.=159	0,647
	Urbano	59	1,9105	0,29901			
Formação complementar em SST	Não	138	1,8708	0,28728	$\chi^2=6,481$	g.l.=2	0,039*
	Sim- E. patronal	8	2,1667	0,30861			
	Sim- I. próprio	15	2,0765	0,29958			
Distrito da Escola	Castelo Branco	11	1,8485	0,40794	$\chi^2=4,592$	g.l.=5	0,468
	Leiria	32	1,9010	0,28354			
	Guarda	10	1,8833	0,29450			
	Aveiro	50	1,8450	0,29643			
	Viseu	30	1,9056	0,30851			
	Coimbra	28	1,9732	0,27127			
Tipo de estabelecimento de ensino da formação inicial de professor	Escola do MP	69	1,8901	0,28920	$\chi^2=3,796$	g.l.=2	0,150
	ESE / Universidade	68	1,9314	0,31739			
	Instituto	24	1,7882	0,25653			
Idade	21 a 30 anos	15	1,9278	0,30678	F=0,165	g.l.=3	0,920
	31 a 40 anos	54	1,8889	0,29094			
	41 a 50 anos	53	1,9025	0,32838			
	51 a 60 anos	39	1,8697	0,27426			

* Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,05$

** Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,01$

De acordo com os dados do Quadro 4.5 para a VI “Formação complementar em SST” verifica-se que só se verificam diferenças significativas, relativamente à profundidade de abordagem da disciplina de SST no 1.º CEB, entre os professores que não fizeram formação complementar em SST e os que fizeram formação complementar em SST (Kruskal-Wallis; $\chi^2=6,481$; g.l.=2; $p=0,039$).

Por análise das médias de cada grupo, pode-se verificar que os professores que não fizeram formação complementar em SST apresentam uma média de 1,8708 e os que fizeram formação complementar em SST, seja por iniciativa própria ou por iniciativa da entidade patronal, apresentam uma média superior a 2.

²³ T – Teste paramétrico T para comparação de 2 grupos independentes; F – Teste paramétrico de ANOVA para comparação de 3 ou mais grupos independentes; U – Teste não paramétrico de Mann-Whitney para comparação de 2 grupos independentes; χ^2 – Teste não paramétrico de Kruskal-Wallis para comparação de 3 ou mais grupos independente

Do Quadro anterior retira-se ainda que não se verificam diferenças significativas entre as restantes VI, como sejam o género, tipos de vínculo, tipos de estabelecimentos de ensino, escolas de diferentes meios, escolas de diferentes distritos, professores com formação inicial em diferentes tipos de estabelecimentos nem professores de diferentes escalões etários, no que se refere à profundidade de abordagem da disciplina de SST.

Com o objetivo de se apurar entre que grupos se constatarem diferenças estatisticamente significativas, aplicou-se o teste de *Mann-Whitney*, a cada par de grupos, 2 a 2.

Quadro 4.6

Teste Mann-Whitney para a VI “Formação complementar em SST”

	N	Média	Desvio Padrão	Teste	p (bilateral)
Não	138	1,8708	0,28728	263,000	0,013*
Sim- entidade patronal	8	2,1667	0,30861		
Sim- entidade patronal	8	2,1667	0,30861	36,000	0,431
Sim- iniciativa própria	15	2,0765	0,34166		
Não	138	1,8708	0,28728	237,000	0,029*
Sim- iniciativa própria	15	2,0765	0,34166		

* Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,05$

** Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,01$

Pela análise do Quadro acima pode verificar-se que se encontram diferenças significativas relativamente a profundidade de abordagem da disciplina de SST entre os professores que não fizeram formação complementar em SST e os que fizeram formação complementar em SST, seja por iniciativa da entidade patronal (Mann-Whitney; $U=263,000$; $p=0,013$) ou por iniciativa da entidade patronal (Mann-Whitney; $U=2237,000$; $p=0,029$). Face ao exposto conclui-se que os professores com formação complementar em SST apresentam respostas mais favoráveis (valor médio superior a 2).

Teste de Hipóteses para a 2.^a HO

A 2.^a HO surge, também ela, no âmbito da medida 3.1 da estratégia nacional para a SST (2008-2012). Pretende-se verificar de que forma os conteúdos programáticos, para o 1.º CEB, em vigor e aos olhos dos docentes em exercício de funções, se adequam à observância da medida 3.1 enunciada na respetiva estratégia.

A operacionalização desta HO tem por base as respostas obtidas à questão 2.6 do questionário.

De modo a verificar estatisticamente se os professores da amostra consideram adequado o programa de SST para o 1º CEB, irá testar-se se a percentagem de resultados iguais ou abaixo de 3 (1-Completamente inadequado; 2-Inadequado; 3-Não tenho uma opinião concreta) é significativamente superior a 50%. Para o efeito, utiliza-se o teste de binomial, utilizando como ponto de corte o valor 3 e testando-se o valor percentual de 50%.

Pelo exposto tem-se a seguinte hipótese a testar:

H₀: A maioria dos inquiridos avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST (mais de 50% dos inquiridos consideram adequado o programa de SST para o 1º CEB, apresentando valores superiores a 3);

H_a: A maioria dos inquiridos não avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST (mais de 50% dos inquiridos não consideram adequado o programa de SST para o 1º CEB, apresentando valores iguais ou inferiores a 3).

Quadro 4.7

Frequências para as diferentes respostas obtidas à questão 2.6.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1 Completamente inadequada	36	22,4	22,4
2 Inadequada	72	44,7	67,1
3 Não tenho uma opinião concreta	42	26,1	93,2
4 Adequada	11	6,8	100,0
Total	161	100,0	

Quadro 4.8

Teste de Binomial

	Categoria	N	Proporção Observada	Proporção Testada	P (bilateral)
Considera adequado o programa de SST para o 1º CEB	Grupo 1	<= 3	149	0,93	0,000 ^a
	Grupo 2	> 3	12	0,07	
	Total	161	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Na medida em que a probabilidade p resultante da aplicação da binomial ($p=0,000$) é inferior a um $\alpha=0,05$, rejeita-se H_0 , ou seja, a maioria dos inquiridos não avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST (a percentagem de 93% de casos com resultados iguais ou inferiores a 3 é significativamente superior a 50%).

De seguida, importa ainda compreender em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam as respostas obtidas à questão 2.6 do questionário. De acordo com o tipo de resposta solicitado temos assim a presença de uma VD do tipo qualitativo ordinal. (1 - Completamente Inadequado; 2 – Inadequado; 3 - Não tenho uma opinião concreta; 4 – Adequado; 5 - Completamente Adequado).

Uma vez que se tem uma VD qualitativa ordinal, terá de se utilizar testes de hipótese não paramétricos, nomeadamente o teste de *Mann Whitney* nos casos em que se pretenda comparar 2 grupos independentes, e o teste de *Kruskal-Wallis* nos casos em que se pretenda comparar 3 ou mais grupos independentes. Desta forma apresenta-se o Quadro que resume o tipo de teste utilizado.

Quadro 4.9
Tipologia de Testes a utilizar

Variáveis Independentes	Nº de grupos a comparar	Teste não paramétrico a aplicar
Género	2	Mann-Whitney
Vinculo	2	
Tipo de Escola	2	
Meio da Escola	2	
Formação em SST	3	Kruskal-Wallis
Tipo estabelecimento de Formação	3	
Idade	4	
Distrito	6	

Pelo exposto tem-se a seguinte hipótese a testar:

H₀: Não se verificam diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade do programa de SST para o 1º CEB;

H_a: Verificam-se diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade do programa de SST para o 1º CEB.

Quadro 4.10
Síntese de Resultados obtidos

Variáveis Independentes		N	Mínimo & Máximo	Moda	Mediana	Testes:		
						U Mann-Whitney χ^2 Kruskal-Wallis	g.l.	P (bilateral)
Género	Masculino	37	1 - 4	2	2,00	U=2169,000	---	0,593
	Feminino	124	1 - 4	2	2,00			
Vínculo ao agrupamento escolar	Efetivo	152	1 - 4	2	2,00	U=664,500	---	0,879
	Contratado	9	2 - 3	2	2,00			
Tipo estabelecimento de ensino	Público	151	1 - 4	2	2,00	U=730,000	---	0,852
	Privado	10	1 - 3	2	2,00			
Meio e ambiente social da escola	Rural	102	1 - 4	2	2,00	U=2858,500	---	0,574
	Urbano	59	1 - 4	2	2,00			
Formação complementar em SST	Não	138	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=3,608$	2	0,165
	Sim - patronal	8	2 - 4	2	2,00			
	Sim - próprio	15	1 - 4	2	2,00			
Distrito da Escola	Castelo Branco	11	1 - 3	2	2,00	$\chi^2=3,848$	5	0,572
	Leiria	32	1 - 4	2	2,00			
	Guarda	10	1 - 4	1	2,00			
	Aveiro	50	1 - 4	2	2,00			
	Viseu	30	1 - 4	2 e 3	2,00			
	Coimbra	28	1 - 4	2	2,00			
Tipo estabelecimento da formação inicial de professor	Escola do MP	69	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=1,705$	2	0,426
	ESE/Universidade	68	1 - 4	2	2,00			
	Instituto	24	1 - 3	2	2,00			
Idade	21 a 30 anos	15	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=,332$	3	0,954
	31 a 40 anos	54	1 - 4	2	2,00			
	41 a 50 anos	53	1 - 4	2	2,00			
	51 a 60 anos	39	1 - 4	2	2,00			

* Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,05$

** Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,01$

De acordo com os resultados dos testes aplicados e expressos no Quadro 4.10, pode dizer-se que não se verificam diferenças significativas entre géneros, tipos de vínculo, tipos de estabelecimentos de ensino, escolas de diferentes meios, professores com diferentes condições de realização de formação em SST, escolas de diferentes distritos, professores com formação inicial em diferentes tipos de estabelecimentos nem professores de diferentes escalões etários, no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade do programa de SST para o 1.º CEB.

Teste de Hipóteses para a 3.^a HO

Esta HO surge no campo de ação da medida 3.2 vinculada na estratégia nacional para a SST (2008-2012). Pretende-se verificar de que forma os professores consideram adequada ou inadequada a formação e o apoio recebidos (no ensino superior e ações de formação complementar), no âmbito da SST, com vista à formação e sensibilização dos mais jovens em matéria de SST e assim cumprir com o prenunciado na medida 3.1 da respetiva estratégia.

A operacionalização desta HO tem por base as respostas obtidas à questão 2.4 do questionário. De modo a verificar estatisticamente se os professores da amostra consideram que receberam apoio e formação, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST, irá testar-se se a percentagem de resultados iguais ou abaixo de 3 (1-Completamente inadequado; 2-Inadequado; 3-Não tenho uma opinião concreta) é significativamente superior a 50%. Para o efeito, utiliza-se o teste de binomial, utilizando como ponto de corte o valor 3 e testando-se o valor percentual de 50%.

Pelo exposto tem-se a seguinte hipótese a testar:

H₀: A maioria dos inquiridos considera que recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST (mais de 50% dos inquiridos consideram que receberam formação adequada para lecionar SST ao 1º CEB, apresentando valores superiores a 3);

H_a: A maioria dos inquiridos considera que não recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST (mais de 50% dos inquiridos consideram que não receberam formação adequada para lecionar SST ao 1º CEB, apresentando valores iguais ou inferiores a 3).

Quadro 4.11

Frequências para as diferentes respostas obtidas à questão 2.4.

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
1 Completamente Inadequada	35	21,7	21,7
2 Inadequada	74	46,0	67,7
3 Não tenho uma opinião concreta	40	24,8	92,5
4 Adequada	12	7,5	100,0
Total	161	100,0	

Quadro 4.12
Teste de Binomial

		Categoria	N	Proporção Observada	Proporção Testada	P (bilateral)
Considera que recebeu formação adequada para lecionar SST?	Grupo 1	≤ 3	150	0,93	0,50	0,000 ^a
	Grupo 2	> 3	11	0,07		
	Total		161	1,00		

a. Based on Z Approximation.

Uma vez que a probabilidade p resultante da aplicação da binomial ($p=0,000$) é inferior a um $\alpha=0,05$, rejeita-se H_0 , ou seja, a maioria dos inquiridos considera que não recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST (a percentagem de 93% de casos com resultados iguais ou inferiores a 3 é significativamente superior a 50%).

De seguida, importa perceber em que medida as variáveis sociodemográficas influenciam as respostas obtidas à questão 2.4 do questionário.

Como o tipo de resposta solicitado é similar ao anterior recorreu-se à mesma metodologia.

Pelo exposto tem-se a seguinte hipótese a testar:

H_0 : Não se verificam diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade da formação recebida para lecionar SST;

H_a : Verificam-se diferenças significativas entre as diferentes VI no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade da formação recebida para lecionar SST.

Quadro 4.13
Síntese de Resultados obtidos

Variáveis Independentes (VI)		N	Mínimo & Máximo	Moda	Mediana	Testes: U Mann-Whitney χ^2 Kruskal-Wallis	g.l.	p (bilateral)
Género	Masculino	37	1 - 4	2	2,00	U=2090,500	---	0,383
	Feminino	124	1 - 4	2	2,00			
Vínculo ao agrupamento escolar	Efetivo	152	1 - 4	2	2,00	U=664,500	---	0,878
	Contratado	9	2 - 3	2	2,00			
Tipo estabelecimento de ensino	Público	151	1 - 4	2	2,00	U=729,500	---	0,849
	Privado	10	1 - 3	2	2,00			
Meio e ambiente social da escola	Rural	102	1 - 4	2	2,00	U=2811,500	---	0,459
	Urbano	59	1 - 4	2	2,00			
Formação complementar em SST	Não	138	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=4,300$	2	0,116
	Sim - patronal	8	2 - 4	2	2,00			
	Sim - próprio	15	1 - 4	2	2,00			
Distrito da Escola	Castelo Branco	11	1 - 3	2	2,00	$\chi^2=4,057$	5	0,541
	Leiria	32	1 - 4	2	2,00			
	Guarda	10	1 - 4	1	2,00			
	Aveiro	50	1 - 4	2	2,00			
	Viseu	30	1 - 4	2 e 3	2,00			
	Coimbra	28	1 - 4	2	2,00			
Tipo estabelecimento da formação inicial de professor	Escola do MP	69	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=2,083$	2	0,353
	ESE/Universidade	68	1 - 4	2	2,00			
	Instituto	24	1 - 4	2	2,00			
Idade	21 a 30 anos	15	1 - 4	2	2,00	$\chi^2=0,339$	3	0,953
	31 a 40 anos	54	1 - 4	2	2,00			
	41 a 50 anos	53	1 - 4	2	2,00			
	51 a 60 anos	39	1 - 4	2	2,00			

* Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,05$

** Verificam-se diferenças significativas entre os grupos a um nível de significância $\alpha=0,01$

De acordo com os resultados dos testes aplicados e expressos no Quadro acima, pode dizer-se que não se verificam diferenças significativas entre géneros, tipos de vínculo, tipos de estabelecimentos de ensino, escolas de diferentes meios, professores com diferentes condições de realização de formação em SST, escolas de diferentes distritos, professores com formação inicial em diferentes tipos de estabelecimentos nem professores de diferentes escalões etários, no que se refere à sua opinião relativamente à adequabilidade da formação recebida para lecionar SST.

Outras Observações: Conhecimento vs Propensão para uma Cultura de Segurança.

Para além das questões elaboradas, para a operacionalização das HO, foram ainda incluídas algumas perguntas com vista a apurar, junto dos inquiridos, o grau de conhecimento da legislação base para a SST e da estratégia nacional para a SST (2008-2012).

Pelo exposto, considerou-se que, no âmbito desta investigação, seria interessante recolher a opinião dos participantes relativamente às recomendações apontadas nas referidas medidas, a saber:

1. Inclusão ou reforço de matérias de SST em todos os cursos superiores, nomeadamente nos cursos de professores;
2. Inclusão de matérias de SST, de imediato, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
3. Promoção de ações de formação, em matéria de SST, complementar e/ou continua, a todo o corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Com vista à análise destas questões foram elaborados, com a ferramenta SPSS, uma série de Histogramas que nos ajudam a perceber o grau de conhecimento (ou desconhecimento) da legislação base, relativa à SST e a opinião, dos inquiridos, relativamente às recomendações apontadas na estratégia nacional para a SST (2008-2012).

Os Histogramas apresentados dividem-se em 2 grandes grupos sendo que cada um é constituído por três questões, a saber:

1. O primeiro (ver Figuras 4.1, 4.2 e 4.3), relativo à legislação e à estratégia nacional para a SST, mensura as respostas dos participantes numa escala de 1 (Não Conheço), 2 (Já ouvi falar) e 3 (Conheço).
2. O segundo grupo de histogramas (vide Figuras 4.4, 4.5 e 4.6) traduz a opinião dos inquiridos sobre as medidas 3.1 e 3.2 previstas na estratégia nacional para a SST (2008-2012). As respostas a estas questões foram avaliadas numa escala de 1 (Discordo Completamente²⁴), 2 (Discordo) e 3 (Não tenho uma opinião concreta), 4 (Concordo) e 5 (Concordo Completamente).

²⁴ Opção nunca seleccionada pelo conjunto dos 161 inquiridos.

Figura 4.7
Valores da Média e Frequências relativas

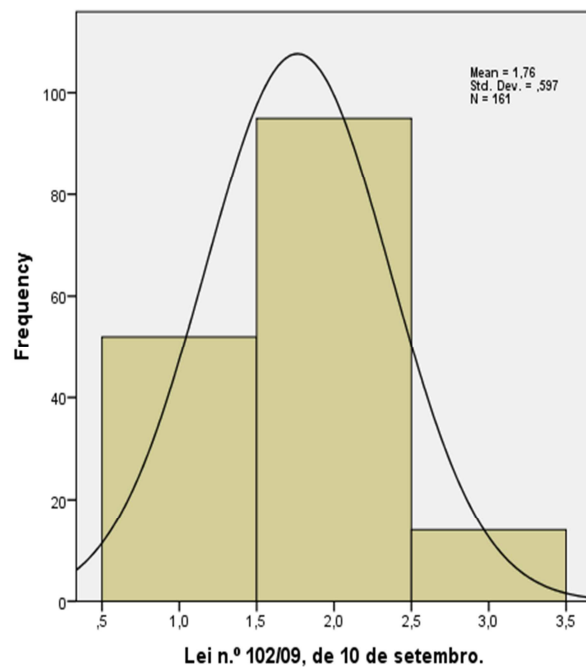


Figura 4.8
Valores da Média e Frequências relativas

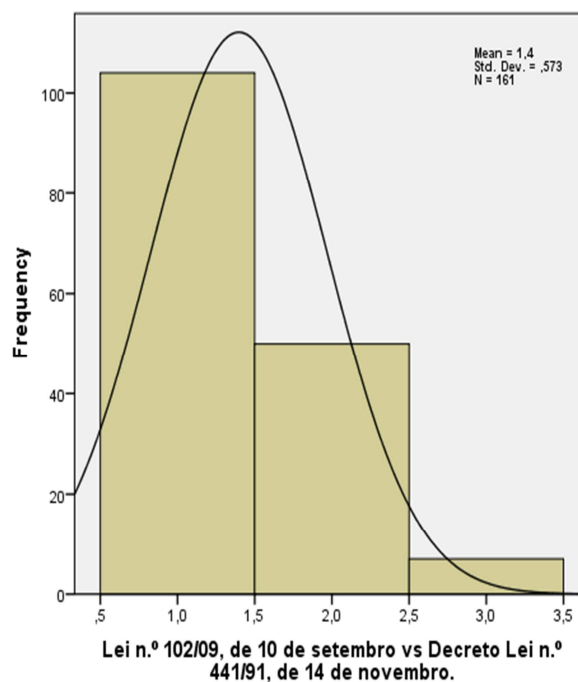


Figura 4.6
Valores da Média e Frequências relativas.

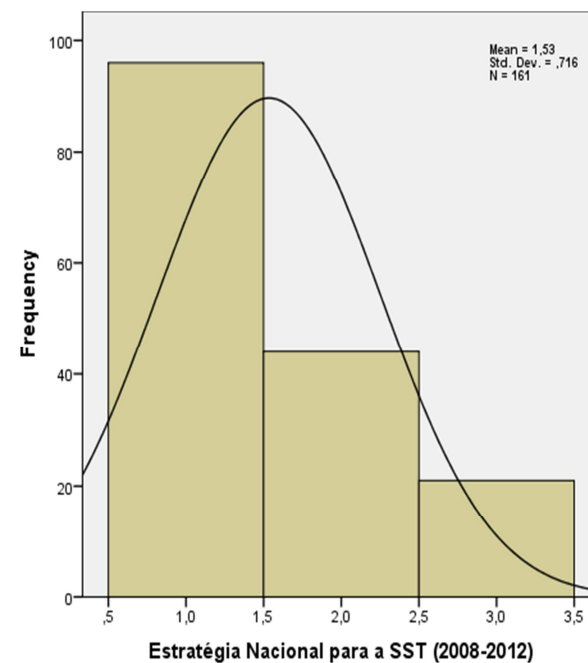


Figura 4.10
Valores da Média e Frequências relativas

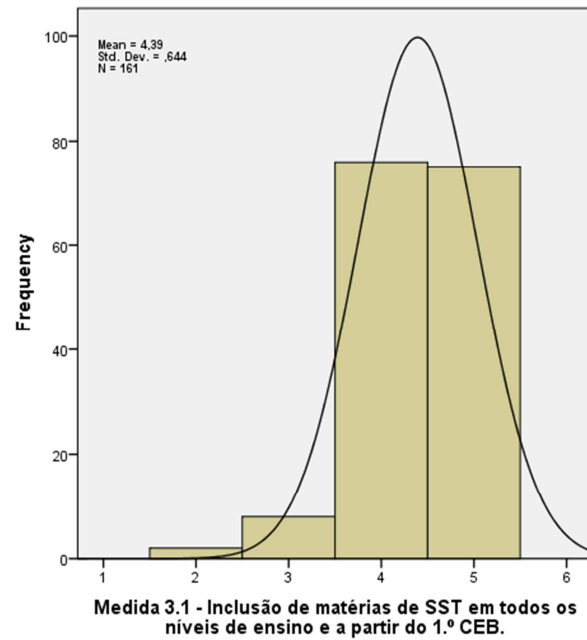


Figura 4.11
Valores da Média e Frequências relativas.

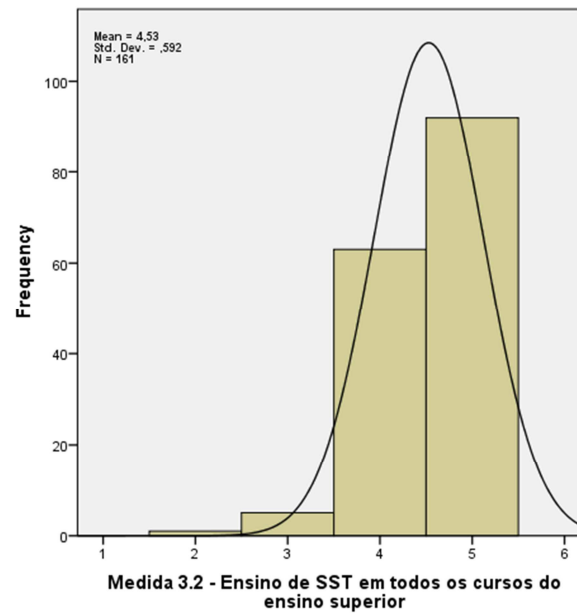
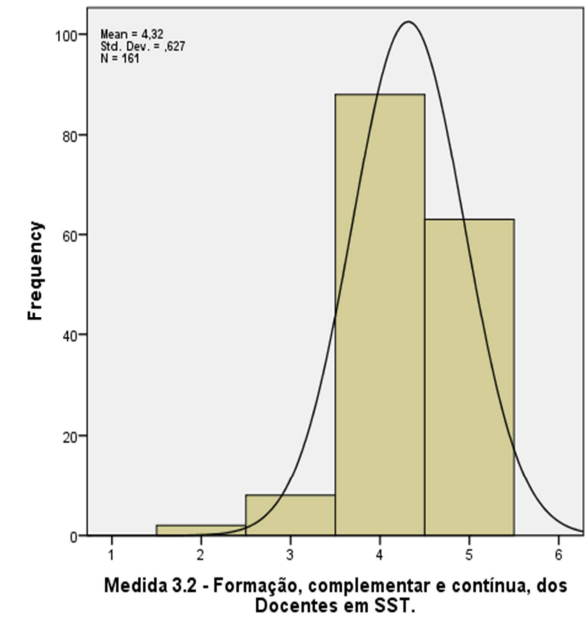


Figura 4.9
Valores da Média e Frequências relativas



Dos resultados obtidos para o primeiro grupo de histogramas constata-se que os professores não estão muito familiarizados com a legislação e a estratégia nacional para a SST.

Extrapolando as três médias obtidas para uma única que traduz o grau de conhecimento da legislação base de SST e a estratégia nacional para a SST (2008-2012) chegamos ao valor de $M = 1,6$ (valor máximo possível “3”).

Por outro lado, quando inquiridos sobre a sua opinião relativamente aos conteúdos introduzidos nas medidas 3.1 e 3.2, verifica-se que os docentes, de forma geral, concordam fortemente com as mesmas.

Adotando o mesmo tipo de cálculo do anterior verificamos que a média obtida para o nível de concordância dos professores às medidas 3.1 e 3.2 da estratégia nacional para a SST (2008-2012) atinge o valor de $M = 4,4$ (valor máximo possível “5”).

Capítulo 5 Análise e Discussão de Resultados

As políticas nacionais e internacionais apontam a formação em SST, desde cedo, como fator importante no combate aos acidentes de trabalho e doenças profissionais.

Conforme referido no 1.º capítulo a integração de matérias de SST, em todos os níveis de ensino, passa a estar prevista em Portugal, com a publicação do Decreto do Governo n.º 1/85, de 16 de janeiro (artigo único). Este diploma ratifica a Convenção n.º 155 da OIT que se traduz no documento pioneiro relativo à segurança e saúde dos trabalhadores e ao ambiente de trabalho, aprovada, em 22 de junho de 1981, pela Conferência Geral.

Passados quase 30 anos e no seguimento de diversos documentos emitidos sobre este assunto surge a Estratégia Nacional para a SST 2008-2012, aprovada pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril.

É, assim, com base no conteúdo enunciado nas medidas 3.1 e 3.2 que se pretendeu analisar, com recurso à Revisão da Literatura e ao instrumento de trabalho - questionário de elaboração própria, o nível de cumprimento das mesmas e perceber as lacunas subjacentes com o objetivo de apontar alternativas que venham reforçar o crescimento efetivo da Cultura de Prevenção.

Análise

Da análise ao acervo bibliográfico aludido no decorrer da Revisão da Literatura foi possível constatar que a integração de matérias de SST, a partir de tenra idade, está abundantemente prevista numa série de diplomas legais e diversos protocolos há cerca de três décadas.

Adicionalmente, agências internacionais como a UE_OSHA, AISS e UNESCO, entre outras, têm vindo a encetar esforços contínuos com os diferentes Estados-Membros com vista à implementação de medidas preventivas onde a integração e a formação dos jovens em matérias de SST são uma constante e se assumem fundamentais para o crescimento de um mundo mais seguro e promissor.

Ainda da análise à literatura auscultada é possível perceber que o crescimento intelectual do homem começa precisamente na idade escolar (a partir dos 6 anos) e conforme afirma Dores Escada (2002) a escola é por excelência uma variável responsável que, a par com os docentes, contribui para a formação dos jovens.

Esta sua formação depende da interação existente entre o indivíduo e o espaço que o rodeia e refere ainda que a construção do conhecimento depende inequivocamente do que os olhos e os sentidos observam.

Também Doris Escada (2002) refere que a construção e desenvolvimento do intelecto resultam de um processo complexo e dinâmico que se consubstancia na capacidade de resposta às influências do meio exterior.

Havendo indicações precisas e fundamentação científica que justifiquem a inclusão de matérias de SST a partir do 1.º CEB foi necessário perceber de que forma o nosso sistema educativo dá resposta às diretivas consagradas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012.

Discussão

1.ª Hipótese Operacional. Esta HO foi sustentada com base nos programas curriculares existentes, em legislação relativa à SST e fundamentalmente tendo em linha de conta o previsto na medida 3.1 da Estratégia Nacional para a SST (2008-2012). É intento verificar em que medida o nível de leccionamento de matérias de SST, no 1.º CEB, vai ao encontro das diretivas europeias e que estão largamente consagradas na medida 3.1 da respetiva Estratégia.

Para a Hipótese 1 verifica-se que a maioria dos inquiridos aborda de forma superficial, ou menos, a disciplina de SST. Através da análise CATPCA foi ainda possível constatar que os professores que abordaram de forma superficial ou em detalhe os conteúdos Ruído, Riscos Emergentes, Doenças Profissionais, Riscos Psicossociais, Avaliação de Riscos e Ergonomia tendem a abordar em detalhe a Segurança Rodoviária e os Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança. Por outro lado, os professores que não abordaram os conteúdos Ruído, Riscos Emergentes, Doenças Profissionais, Riscos Psicossociais, Avaliação de Riscos e Ergonomia tendem a não abordar ou a abordar de forma superficial os Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança e a abordar de forma superficial a Segurança Rodoviária.

Ao analisar o Quadro 4.1 verifica-se que dos 12 conteúdos definidos apenas a Alimentação, Prevenção de Incêndios & Segurança Antissísmica, Riscos Elétricos & Sinalização de Segurança e Segurança Rodoviária apresentam indícios de serem disciplinas tratadas com um nível de profundidade adequado.

Confrontando estes dados com o programa curricular, em vigor para o 1.º CEB, verificamos que estas são as disciplinas que mais referência se faz no respetivo currículo e que, pela sua especificidade, não requerem dos professores uma formação muito específica em SST.

Temas como o Ruído e Riscos Químicos são outras das matérias que figuram no respetivo programa curricular mas que apresentam, ainda assim, níveis de leccionamento pouco satisfatórios. Percebe-se que o teor destes temas é um pouco mais exigente em SST pelo que, genuinamente, os docentes sem formação em SST, se sintam menos confortáveis e, por isso, menos tentados a abordar estas questões com a profundidade exigida.

Todos os restantes temas indicados (Acidente de Trabalho, Avaliação de Riscos, Doenças Profissionais, Ergonomia, Riscos Emergentes e Riscos Psicossociais) não constam no programa curricular pelo que era expectável que as pontuações obtidas fossem baixas. Contudo, na ótica do autor, a SST só pode ser efetiva se os temas indicados forem também eles incluídos no programa curricular.

Confrontando os resultados estatísticos das variáveis sociodemográficas individuais dos inquiridos conseguimos, através da consultas aos Quadros 4.5 e 4.6, verificar que a única variável que influencia estatisticamente os resultados apresentados é a variável “Formação complementar em SST”.

De acordo com os dados obtidos percebe-se, facilmente, que os docentes com formação em SST [seja esta por iniciativa patronal (8 elementos) ou própria (15 elementos)] apresentam níveis de leccionamento, em matéria de SST, superiores aos restantes docentes.

Ou seja, das 8 variáveis independentes: Distrito, Tipo de Estabelecimento, Meio Geográfico, Género, Tipo de Vínculo, Escola de Formação Superior de Docente, Classe Etária e Formação em SST, apenas a Formação em SST influencia os valores obtidos.

Verifica-se ainda que os docentes, com formação em SST, revelam maior sensibilidade para o problema uma vez que abordam alguns dos temas sugeridos (não incluídos no currículo) com um nível de profundidade bastante interessante.

Face ao exposto podemos referir que apesar de estarmos perante um grupo de inquiridos que pertencem a gerações diferentes, meios geográficos distintos e com formação superior realizada em mais de 20 estabelecimentos diferentes, o nível de leccionamento dos docentes, em SST, só aumenta quando os agentes formadores demonstram ter recebido formação complementar em SST.

Relativamente a esta Hipótese Operacional podemos, assim, afirmar que os factos apurados no decorrer do estudo empírico comprovam as ilações retiradas da Revisão da Literatura. Ou seja, constata-se que os docentes licenciados, detentores apenas da formação base em ensino, não possuem conhecimentos adequados para formar os mais jovens em SST e que os programas curriculares, em matéria de SST, se revelam desajustados.

2.^a Hipótese Operacional. Esta Hipótese vocacionada exclusivamente para o programa curricular visa aferir em que medida os professores corroboram as conclusões do autor retiradas aquando da Revisão da Literatura. Da análise previamente efetuada aos programas curriculares, em vigor para o 1.º CEB, foi notado que os mesmos se apresentam pobres no que diz respeito à SST. Contudo, considerou-se igualmente interessante auscultar a opinião dos docentes relativamente à adequação do programa curricular do 1.º CEB no que diz respeito à inclusão de matérias de SST para assim validar/infirmar as ilações previamente retiradas.

Para a 2.^a Hipótese foi possível constatar que o programa curricular em vigor para o 1.º CEB, aos olhos dos inquiridos, não dá a resposta ajustada ao preconizado na medida 3.1 da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012.

Ao consultar os Quadros 4.7 e 4.8 verifica-se que a maioria dos inquiridos não avalia positivamente a adequabilidade do Programa Curricular do 1º CEB em vigor, no que tem a ver com a integração das questões da SST (a percentagem de 93% de casos com resultados iguais ou inferiores a 3 é significativamente superior a 50%).

Esta conclusão vem, portanto, validar a opinião do autor extraída do estudo ao programa curricular para o 1.º CEB. Efetivamente, apesar de mencionar algumas disciplinas interessantes e essenciais, o mesmo apresenta lacunas que, na opinião do autor, limitam a existência da verdadeira cultura de segurança.

Relativamente a esta Hipótese Operacional foi também analisada a relação das respostas obtidas com as diferentes variáveis dependentes tendo, neste caso, concluído, conforme explicita o Quadro 4.10, que nenhuma delas indica qualquer influência na resposta final.

3.^a Hipótese Operacional. Pretende esta HO verificar o nível de cumprimento da medida 3.2 da referida Estratégia. Ou seja, a respetiva HO vai perceber em que medida os inquiridos consideram a formação base, a formação enquanto profissional e apoio pedagógico recebidos, suficientes e adequados para lecionar matérias de SST, no 1.º CEB, com a profundidade e sensibilidade desejáveis.

No âmbito desta Hipótese foi possível constatar, com base no questionário efetuado, que a formação e o apoio pedagógico cedidos aos docentes (no ensino superior e ações de formação complementar), no âmbito da SST, com vista à formação e sensibilização dos mais jovens em matéria de SST, foram pouco ajustados.

De acordo com o Quadro 4.11 e 4.12 verifica-se que a maioria dos inquiridos considera que não recebeu apoio e formação adequados, ao longo da sua formação e atividade profissional, para formar e sensibilizar os seus alunos em matéria de SST (a percentagem de 93% de casos com resultados iguais ou inferiores a 3 é significativamente superior a 50%).

Esta conclusão vem assim fortificar a opinião do autor retirada aquando da consulta dos diferentes planos curriculares disponibilizados para a formação superior de docentes.

Relativamente a esta Hipótese Operacional foi também analisada a relação das respostas obtidas com as diferentes variáveis dependentes tendo, neste caso, concluído, conforme explicita o Quadro 4.13, que nenhuma delas indica qualquer influência na resposta final.

Outras Observações: Conhecimento vs Propensão para uma Cultura de Segurança.

Apesar de não se tratar de nenhuma resposta a uma Hipótese Operacional foi considerado, pelo autor, aproveitar uma série de respostas obtidas ao questionário para de uma forma superficial, mas fundamentada, perceber que tipo de opiniões têm os diferentes inquiridos no que diz respeito à inclusão ou reforço de matérias de SST em todos os cursos superiores, nomeadamente nos cursos de professores, inclusão de matérias de SST, de imediato, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico e a promoção de ações de formação, em matéria de SST, complementar e/ou continua, a todo o corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Fizeram-se ainda algumas questões relativas ao conhecimento da Legislação essencial afeta à SST e à Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 para perceber o nível familiarização com as mesmas. Conforme se verifica nos Histogramas vertidos nas Figuras 4.1, 4.2 e 4.3 concluiu-se que a média das respostas obtidas se traduz num grande desconhecimento da

legislação, em matéria de SST, e da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012. Naturalmente, como seria de esperar, os valores mais simpáticos apresentados, para as diferentes questões, correspondem às respostas dos 23 docentes com formação em SST.

Por outro lado, foi possível verificar com base nas Figuras 4.4, 4.5 e 4.6 que os inquiridos apoiam e concordam incondicionalmente com as medidas 3.1 e 3.2 previstas na Estratégia Nacional para a SST (2008-2012). As respostas a estas questões apontam para um valor de $M=4,4$ que acaba por ser um valor motivador e indicativo da vontade em fazer mais e melhor em prol da Prevenção.

Ou seja, só temos que criar condições para formar adequadamente os nossos professores porque também eles acreditam que a prevenção é tanto mais efetiva quanto mais cedo comecem a ser interiorizados os seus conceitos.

Capítulo 6 Conclusão

Este capítulo vem de forma sumária dar a conhecer as conclusões fundamentais retiradas desta dissertação e numa fase subsequente apresenta alguns contributos resultantes da Revisão da Literatura e do estudo empírico. Por fim, sugere-se um tema para uma investigação futura.

Conclusões

De acordo com os dados apresentados no 1.º Capítulo foi possível verificar que em Portugal o n.º de acidentes de trabalho e doenças profissionais são ainda um flagelo para a população e, portanto, um fardo duro para o crescimento económico do nosso país.

Felizmente, existem formas de combater estas desgraças e o mais difícil está feito. Os riscos inerentes às atividades profissionais são por demais conhecidos e compreendidos. A legislação existe há mais de trinta anos. Portugal não está sozinho nesta luta. Muitos países lutam no dia-a-dia para baixar os seus índices de sinistralidade com base em políticas sustentadas e partilhadas por várias nações.

Infelizmente, não chega produzir documentação! É necessário criar mecanismos adequados para que de forma assertiva e eficiente se coloque em marcha um plano transversal capaz de reduzir drasticamente o enorme número de acidentes de trabalho e doenças profissionais.

Uma das formas apontadas para a prevenção e combate ao índice de acidentes reside precisamente na formação e sensibilização, em SST, em todos os níveis de ensino, a partir do 1.º CEB.

O desenvolvimento de uma cultura de segurança depende do comportamento e da participação dos indivíduos, de seu nível de escolaridade e capacitação profissional, dos investimentos em segurança, equipamentos e manutenção destes.

Mais do que simplesmente processos técnicos e repetitivos a criação da cultura de segurança depende da continuidade e da periodicidade de ações educativas nas escolas, no ensino técnico e também no ensino superior a fim de garantir o aprendizado.

A escola como é sabido, é um importante agente educador e socializador. Estes papéis são fundamentais para o desenvolvimento e ensino de valores essenciais para a formação pessoal e intelectual dos jovens.

O amadurecimento de valores como a prevenção e a segurança deve iniciar-se desde cedo permitindo a aquisição de hábitos e regras fundamentais para a construção e manutenção da verdadeira Cultura de Segurança.

Tendo por base a organização curricular em vigor, para o 1.º CEB, foi possível averiguar na fase da Revisão da Literatura que a mesma não trata a SST como uma disciplina singular. A SST, ainda que de forma muito ligeira, aparece diluída na área da FPS e na área curricular, designadamente nas disciplinas de Estudo do Meio e Expressões Físico-Motores.

Atendendo aos objetivos firmados nas duas Questões Gerais formalizadas no 2.º capítulo desta dissertação conclui-se o seguinte:

1. Relativamente à 1.ª QG, que aborda o conteúdo vertido na medida 3.1, da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012, foi observado que o nível de leccionamento em matérias de SST, a partir do 1.º CEB, não apresenta o grau de profundidade exigido. No intuito de perceber as razões que poderiam estar na génese desta limitação foi possível concluir, com base na Revisão da Literatura e com base nas respostas obtidas ao questionário, que o programa curricular, em vigor, se revela inadequado para fazer face às demandas enunciadas na respetiva Estratégia. Foi contudo notado que os poucos docentes com formação complementar, em SST, revelam níveis de leccionamento satisfatórios tendo em conta o programa curricular em vigor.
2. No que tem a ver com a 2.ª QG que de certa forma traduz o enunciado na medida 3.2, da Estratégia Nacional para a SST 2008-2012, foi apurado que os docentes não receberam, no decorrer da sua licenciatura em Educação Básica ou durante a sua atividade como docente, formação e apoio didático em SST necessários para lecionar a referida matéria com a sensibilidade e profundidade desejáveis.

Paralelamente, e apesar de não ser esse o ponto capital desta dissertação, foi possível entender que os planos curriculares, afetos ao ensino superior de educação, não preveem formação em SST. Esta constatação, efetuada a partir da Revisão da Literatura, foi comprovada com as respostas obtidas ao questionário.

Como se pode verificar muito trabalho está desenvolvido nesta área. Todavia, urge agora, mais do que nunca, agitar um pouco esta problemática e, de uma vez por todas, enquadrar a SST de forma séria e eficaz no plano de formação dos jovens cidadãos.

Conforme se pode concluir no âmbito do questionário os professores concordam e aceitam que o papel deles enquanto agentes educativos é essencial para a dinamização da Cultura de Prevenção. Concordam que com a ajuda deles os jovens podem entrar no mercado de trabalho mais bem preparados e informados diminuindo, assim, a probabilidade de acidente.

Contudo, para que os mesmos possam cumprir a sua missão de forma séria e sustentada três ações têm que ser implementadas no imediato:

1. Integração efetiva de matérias de SST nos planos curriculares dos cursos de ensino superior, em geral e, em particular, nos cursos superiores de educação;
2. Ministras formação complementar em SST a todos os docentes já a laborar;
3. Revisão do programa curricular do 1.º CEB de forma a tornar o mesmo mais efetivo e ajustado, em matéria de SST.

Podemos assim concluir que os objetivos propostos no 1.º Capítulo foram alcançados na medida que se analisou o nível de cumprimento das medidas 3.1 e 3.2 enunciadas na Estratégia Nacional para a SST 2008-2012 e se apontaram soluções que visam o cumprimento cabal da Estratégia e, por conseguinte, o combate ao número excessivo de acidentes de trabalho e doenças profissionais existente em Portugal. Contudo, salienta-se que pelo número diminuído de respostas obtido (2,3%) não se pode atestar que a amostra obtida seja representativa da Região Centro.

Contributos

No sentido de validar a análise decorrente da Revisão da Literatura foi elaborado um questionário – de elaboração própria que serviu de sustentação ao estudo empírico.

O mesmo questionário poderá ser utilizado ou adaptado por outros investigadores que assim pretendam efetuar investigações similares.

Sugestões de investigações futuras

A constante mutação tecnológica e a guerra dos mercados induzem nas pessoas preocupações adicionais que acabam por deixar de lado aquela que, em muitos casos, pode ser fatal!

É naturalmente aceite que quando chegamos ao mercado de trabalho a nossa preocupação fulcral prende-se com o produzir muito e bem para que o nosso emprego possa estar

assegurado e com isso garantir a estabilidade financeira necessária à nossa sobrevivência desafogada.

Face às evidências retiradas desta dissertação pergunta-se porque não incutir nos jovens, desde cedo, os conceitos basilares da SST quando nesta altura as suas preocupações são inexistentes e portanto a probabilidade de uma assimilação adequada é muito maior?

Consciente que Prevenção é essencial para reduzir o n.º de sinistros e que a escola tem um papel fundamental, nesta matéria, propõe-se prosseguir e aprofundar esta investigação por via de Doutoramento com o seguinte tema: “Adaptação do programa curricular do 1.º CEB à SST”.

Pretende-se assim, com base nos depoimentos aludidos no decurso da Revisão da Literatura e nas conclusões retiradas do estudo empírico, propor uma alteração ao programa curricular do 1.º CEB de forma a tornar o mesmo capaz de influenciar positivamente o combate aos acidentes de trabalho e assim injetar, no mercado de trabalho, jovens responsáveis e conscientes para os riscos profissionais.

Referências Bibliográficas

Acervo Bibliográfico e Documental

- Afonso, N., Canário, R. (2002). *Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores*. Porto, Portugal: INAFOP e Porto Editora.
- Alonso, L., Roldão, M. C. (2006). *Ser professor do 1.º ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina.
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2002). O ensino de SST: Resumo de um seminário realizado em Bilbao (4 a 5 de março de 2002). Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <https://osha.europa.eu/en/publications/forum/8/view>
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2004). A integração de SST na educação: Boas práticas no ensino e na formação profissional. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <https://osha.europa.eu/en/publications/factsheets/52/view>
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2009). A SST nos planos curriculares: requisitos e atividades nos Estados-Membros. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <https://osha.europa.eu/en/publications/reports/TE3008521ENC/view>
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2010). A integração de SST no ensino superior. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: https://osha.europa.eu/en/publications/reports/mainstream_osh_university_education/view
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2012). Formar os docentes para o ensino de prevenção: Exemplos de integração de SST nos programas de formação dos docentes. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: http://osha.europa.eu/en/publications/reports/teachers-training-risk-education_TE3111358ENN/view
- Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (2013). Os jovens são especialmente vulneráveis a acidentes de trabalho. Recuperado, em 2 de março de 2013: https://osha.europa.eu/pt/priority_groups/young_people/index_html
- Associação Americana de Psicologia (2012). *Regras essenciais de estilo da APA: Guia Conciso do Manual de Publicação da APA* (6.ª ed.). Porto Alegre, Brasil: Penso.

- Associação Internacional de Segurança Social (2008). XVIII Congresso Internacional em SST. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <http://www.issa.int/aiss/News-Events/Events/XVIII-World-Congress-on-Safety-and-Health-at-Work>
- Audigier, F. (1998). *Concepts de base et Compétences Clés de L'Éducation à la Citoyenneté Démocratique: Une première synthèse. Projet «Éducation à la Citoyenneté Démocratique»*. Paris, França: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Autoridade para as Condições do Trabalho (2010). Desafios do Ensino e Formação em Segurança e Saúde do Trabalho: Resumo do 9.º Congresso Internacional de Segurança e Saúde do Trabalho. Recuperado, em 23 de setembro de 2012: http://www.cis2012.org/cis2010/pt/Apresentacoes/Livro_Comunicacoes_CIS2010.pdf
- Barbosa, M. (2000). A formação de professores face às novas prioridades da escola: Inventário de competências para promover a aprendizagem da cidadania. Comunicação apresentada. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e educación*, 6 (4), 352-358. Recuperado, em 26 de janeiro de 2013: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6790/1/RGP_6-48.pdf
- Barbosa Filho, A. N. (2001). *Segurança do Trabalho & Gestão Ambiental*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Bruner, J. (1960). *The Process of Education: A landmark in educational theory*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Campos, B. P. (2003). *Quem pode ensinar: Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cembranel, P., Smaneoto, C., Lopes, F. L. D. & Fabrício, A. (2011). Acidentes de Trabalho e Saúde do Trabalhador: A importância do desenvolvimento de uma cultura de segurança. *Produção em Foco*. 1 (1), 88-105. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <http://www.sociesc.org.br/producaoemfoco/index.php/producaoemfoco/article/view/24/11>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. ed.). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Conselho Nacional de Educação (2011). Estado da Educação 2011: A Qualificação dos Portugueses. Recuperado, em 23 de abril de 2012: http://www.cnedu.pt/images/stories/2011/PDF/Estado_da_Educacao_2011_web.pdf

- Delors, J. et al. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Dores Escada, M. (2002). Aprendizagem do Francês: Língua Estrangeira no 1.º Ciclo. *Educação & Comunicação - ESECS*, 7, 64-75. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1415.1.pdf>
- Dytham, C. (2010). *Choosing and using statistics: A biologist's guide* (3. ed.). Nova Jersey. EUA: John Wiley and sons Ltd.
- Freitas, L. C. (2010). *Segurança e Saúde do Trabalho* (2.ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Gabinete de Estratégia e Planeamento (2012). Coleção Estatísticas – Acidentes de Trabalho 2010. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://www.gep.msss.gov.pt/estatistica/acidentes/atrabalho2010.pdf>
- Gabinete de Estatísticas da União Europeia (2012). Acidentes de Trabalho mortais por setor de atividade económica. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hsw_n2_02&lang=en
- Gil, A. C. (1987). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Brasil: Editora Atlas.
- Hayati, D; Karami, E. & Slee, B. (2006). Social Indicators Research: *Combining qualitative and quantitative methods in the measurement of rural poverty: the case of Iran*. 75 (3), 361-394. doi: 10.1007/s11205-004-6299-9
- Hill, M. M., Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário* (2.ª ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Inspecção Geral do Trabalho (2012). Números dos acidentes de trabalho e doenças profissionais? Recuperado, em 15 de dezembro de 2012: http://www.igt.mapess.gv.ao/igt/index.php?option=com_content&task=view&id=57&Itemid=2
- Instituto Nacional de Estatística (2012). O que são as (regiões) NUTS? Recuperado, em 23 de abril de 2012: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_faqs&FAQSfaq_boui=63614948&FAQSmodo=1

- Instituto Nacional de Estatística (2012). Censos – Resultados definitivos: Portugal – 2011. Recuperado, em 23 de abril de 2012: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=73212469&PUBLICACOESTema=55466&PUBLICACOESmodo=2
- Jensen, B.B. and Simovska, V. (eds) (2002). *Models of Health Promoting Schools in Europe*. Copenhagen, Dinamarca: Organização Mundial de Saúde (OMS).
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS: O meu Manual de Consulta Rápida*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Markham, A. N. (2008). *The Internet in qualitative research*. In L. Givens (2. ed.). The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods (pp. 454-458). Thousand Oaks, California: Sage.
- Marôco, J. (2007). *Análise Estatística com utilização do SPSS* (3. Ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Lisboa, Portugal: Rolo & Filhos II, SA.
- Ministério da Educação e da Ciência (2012). Roteiro das Escolas. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://roteiro.min-edu.pt/index.jsp?natureza=-1&tipo=B&txt=estabelecimento®=D-1>
- Ministério da Educação e Ciência (2012). Metas curriculares do ensino básico. Recuperado, em 28 de junho de 2012: <http://www.dge.mec.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4>
- Morais, A. L. B. G. (2004). *A Cultura da Prevenção de Riscos Profissionais a partir da Escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://hdl.handle.net/1822/3287>
- Napo Filmes (2012). A introdução de Segurança e Saúde na Educação: ensino para docentes. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://www.napofilm.net/en/napo-for-teachers>
- Oliveira, L. A. (2011). *Dissertação e Tese em Ciência e Tecnologia Segundo Bolonha*. Lisboa, Portugal: Lidel.

- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006). A prevenção de riscos derivados de situação de catástrofe natural tem início na escola. Campanha Internacional de Prevenção de Riscos emergentes de Situação de Catástrofe Natural (2006-2007). Recuperado, em 26 de dezembro de 2012: <http://www.unisdr.org/2007/campaign/pdf/WDRC-2006-2007-English-fullversion.pdf>
- Paixão, M. L. L. (2000). *Educar para a Cidadania*. Lisboa, Portugal: Lisboa Editora.
- Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS (7. Ed.): Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa. Portugal: Edições Sílabo.
- Rede Europeia de Educação e Formação sobre Segurança e Saúde no Trabalho (2012). Boas práticas – Segurança e Saúde No Ensino & Formação. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: http://www.enetosh.net/webcom/show_page.php/_c-39/_nr-1/_lkm-6/i.html
- Reis, M. M. A. S. (2005). *Acidentes Escolares nos Agrupamentos de Escolas de Braga entre 1998 e 2003*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://hdl.handle.net/1822/3247>
- Santos, M. (2005). *A formação cívica no ensino básico*. Porto. Portugal: Edições Asa.
- Schweinhart, L. J., Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The High/Scope Preschool Curriculum Comparison study through age 23 (Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, 12)*, Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Tenreiro, C. (2004, dezembro). Notas de Métodos Quantitativos. Recuperado, em 5 de dezembro de 2012: <http://www.mat.uc.pt/~tenreiro/apontamentos/NMQ0404.pdf>
- Thong, T. (1981). *Estádios e Conceito de Estádio de Desenvolvimento da Criança na Psicologia Contemporânea, 1*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- União Geral de Trabalhadores (2012). Compilação de Dados Estatísticos sobre Sinistralidade Laboral e Doenças Profissionais em Portugal. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: http://www.ugt.pt/SST_CompilacaoDadosEstatisticos_23_10_2012.pdf

Acervo Jurídico

Acordo de Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho (1991), do Conselho Permanente de Concertação Social do Conselho Económico e Social. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: <http://www.ces.pt/download/193/SegHigSaudeTrab1991.pdf>

Acordo de Concertação Estratégia 1996/1999 (1996), da Comissão Permanente de Concertação Social do Conselho Económico e Social. Recuperado, em 18 de dezembro de 2012: http://www.ces.pt/download/196/ACE1996_1999.pdf

Comissão do Livro Branco dos Serviços de Prevenção. (2001). *Livro Branco dos Serviços de Prevenção das Empresas*. (2. Ed.) Lisboa. Portugal: IDICT.

Comunicação da Comissão, de 11 de março de 2002. Adaptação às transformações do trabalho e da sociedade: uma nova estratégia comunitária de segurança e saúde 2002-2006. Jornal Oficial da União Europeia, COM, n.º 0118 final (11.03.2002).

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, de 21 de fevereiro de 2007. Melhorar a qualidade e a produtividade do trabalho: estratégia comunitária para a saúde e a segurança no trabalho 2007-2012. Jornal Oficial da União Europeia, COM, n.º 0062 final (21.02.2007).

Convenção n.º 155, de 22 de junho de 1981, da OIT. Convenção sobre a segurança, a saúde dos trabalhadores e o ambiente de trabalho. Recuperado, em 26 de fevereiro de 2003: http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312300:NO

Convenção n.º 187, de 15 de junho de 2006, da OIT. Convenção sobre a promoção da Segurança e Saúde no Trabalho. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: http://www.ilocarib.org.tt/projects/cariblex/pdfs/ILO_Convention_187.pdf

Declaração de Roma (2003). Adotada na sequência da Conferência Internacional sobre SST nas PME. Declaração relativa à integração da segurança e saúde no trabalho no ensino e formação. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <https://osha.europa.eu/en/topics/osheducation/index.stm/rome.stm>

Declaração de Berlim (2006). Adotada na sequência do 3.º seminário internacional organizado pelo Comité Internacional para a Educação e Formação para a Prevenção

da AISS e no qual participaram a OIT e a OMS. Declaração para o desenvolvimento de uma cultura de prevenção em segurança e saúde: Da escola ao trabalho. Recuperado, em 2 de setembro de 2012:

<http://www.issa.int/Resources/Resources/Berlin-Declaration>

Declaração de Seoul (2008). Adotada na sequência do XVIII Congresso Internacional sobre Segurança e Saúde no Trabalho organizado pela AISS, OIT e KOSHA. Declaração sobre Segurança e Saúde no Trabalho. Recuperado, em 2 de setembro de 2012: <http://www.seouldeclaration.org/en/Resources>

Declaração de Retificação n.º 4-A/2001, de 28 de fevereiro (2001). Procede à retificação do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro que aprova a reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República, Série I-A*, n.º 50, 2.º Suplemento (28.02.2001), 1122-4 a 1122-7.

Declaração de Retificação n.º 594/2012, de 04 de maio (2012). Retifica o Despacho n.º 6808/2010, de 16 de abril de 2010, que altera o despacho n.º 1553/2009 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 236, de 7 de dezembro, e republica o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica ministrado na Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. *Diário da República, Série II*, n.º 87 (04.05.2012), 15774-15776.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990). Recuperado, em 26 de dezembro de 2012: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril (1976). Aprova a Constituição da República Portuguesa de 1976. *Diário da República, Série I*, n.º 86 (10.04.1976), 738-775.

Decreto do Governo n.º 1/85, de 16 de janeiro (1985). Aprova, para ratificação, a Convenção n.º 155 da OIT relativa à segurança, à saúde dos trabalhadores e ao ambiente de trabalho, adotada pela Conferência Internacional do Trabalho na sua 67.ª sessão. *Diário da República, Série I*, n.º 13 (16.01.1985), 110.

Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de novembro (1980). Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. *Diário da República, Série I*, n.º 270 (21.11.1980), 3945-3956.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (1989). Aprova os planos curriculares do ensino básico e secundário, nos termos da al. e) do n.º 1 do artigo 59.º da LBSE. *Diário da República, Série I*, n.º 198 (29.08.1989), 3638 – 3644.

Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de novembro (1991). Transpõe para o direito interno a Diretiva n.º 89/391/CEE, do Conselho, de 12 de junho de 1989, consagrando o regime jurídico relativo à promoção da segurança, higiene e saúde no trabalho. *Diário da República, Série I-A*, n.º 262 (14.11.1991), 5826-5833.

Decreto-Lei n.º 414/98, de 31 de dezembro (1998). Aprova o regime jurídico dos acidentes em serviço e das doenças profissionais na Administração Pública. *Diário da República, Série I-A*, n.º 301 (31.12.1998), 7316 – 7347.

Decreto-Lei n.º 503/99, de 20 de novembro (1999). Aprova o regime jurídico dos acidentes em serviço e das doenças profissionais na Administração Pública. *Diário da República, Série I*, n.º 271 (20.11.1999), 8241 – 8256.

Decreto-Lei n.º 194/99, de 7 de junho (1999). Cria e regula o sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e professores da educação básica e do ensino secundário. *Diário da República, Série I-A*, n.º 131 (07.06.1999), 3158-3163.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (2001). Aprova a reorganização curricular do ensino básico e estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. *Diário da República, Série I-A*, n.º 15 (18.01.2001), 258-265.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. *Diário da República, Série I-A*, n.º 201 (30.08.2001), 5569-5572.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001). Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico. *Diário da República, Série I-A*, n.º 201 (30.08.2001), 5572 – 5575.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro (2002). Altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das

aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. *Diário da República, Série I-A*, n.º 240 (17.10.2002), 6807 – 6810.

Decreto-Lei n.º 244/2002, de 5 de novembro (2002). Altera os artigos 1.º e 3.º do Decreto-Lei n.º 46/89, de 15 de fevereiro, que estabelece as matrizes de delimitação geográfica da Nomenclatura de Unidades Territoriais para Fins Estatísticos (NUTS). *Diário da República, Série I-A*, n.º 255 (05.11.2002), 7101 – 7103.

Decreto-Lei n.º 273/2003, de 29 de outubro (2003). Estabelece as regras gerais de planeamento, organização e coordenação para promover a SST em estaleiros de construção e mantém as prescrições mínimas de SST previstas pela Diretiva Estaleiros Temporários ou Móveis. *Diário da República, Série I – A*, n.º 251 (29.10.2003), 7199 – 7211.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (2007). Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. *Diário da República, Série I*, n.º 38 (22.02.2007), 1320 – 1328.

Decreto-Lei n.º 326-B/2007, de 28 de setembro (2007). Aprova a orgânica da Autoridade para as Condições do Trabalho. *Diário da República, Série I*, n.º 188, Suplemento (28.09.2007), 6998 (5) – 6998 (10).

Decreto-Lei n.º 220/2008, de 12 de novembro (2008). Estabelece o regime jurídico de segurança contra incêndios em edifícios. *Diário da República, Série I*, n.º 220 (12.11.2008), 7903 – 7922.

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto (2011). Procede à quarta alteração ao Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro (03.08.2011). *Diário da República, Série I*, n.º 148 (03.08.2011), 4142-4150.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (2012). Altera e republica o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 - A/90, de 28 de abril. *Diário da República, Série I*, n.º 37 (21.02.2012), 829 – 855.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (2012). Altera e republica o regime jurídico da autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário aprovado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. *Diário da República, Série I*, n.º 126 (02.07.2012), 3340 – 3364.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação de conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário, nos termos da alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República, Série I*, n.º 129, Série I (05.07.2012), 3476 – 3491.

Decreto-Lei n.º 266-F/2012, de 31 de dezembro (2012). Aprova a estrutura orgânica da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares e procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro, que aprova a orgânica da Direção-Geral da Educação, e à primeira alteração ao Decreto Regulamentar n.º 25/2012, de 17 de fevereiro, que aprova a orgânica da Direção-Geral da Administração Escolar. *Diário da República, Série I*, n.º 252, 3.º Suplemento (31.12.2012), 7424 (292) – 7424 (295).

Decreto Regulamentar n.º 6/2001, de 5 de maio (2001). Aprova a Lista de Doenças Profissionais e respetivo índice codificado. *Diário da República, Série I-B*, n.º 104 (05.05.2001), 2613 – 2638.

Despacho n.º 23010-H/2007, de 3 de outubro (2007). Aprova o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica na Universidade de Aveiro. *Diário da República, Série II*, n.º 191, Suplemento (03.10.2007), 27876 (86) – 27876 (87).

Despacho n.º 12407/2008, de 2 de maio (2008). Aprova o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação de João de Deus. *Diário da República, Série II*, n.º 85 (02.05.2008), 19715 – 19717.

Despacho n.º 17629/2008, de 30 de junho (2008). Aprova o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Torres Novas. *Diário da República, Série II*, n.º 124 (30.06.2008), 28323 – 38324.

Despacho n.º 6354/2010, de 9 de abril (2010). Altera o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, publicado pela Portaria n.º 1357/2007, no Diário da República, Série I, n.º 197, de 12 de outubro. *Diário da República, Série II*, n.º 69 (09.04.2010), 18476 – 18477.

Despacho n.º 12734/2010, de 06 de agosto (2010). Altera o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Santarém do Instituto Politécnico de Santarém, publicado pela Portaria n.º 1344/2007, no Diário da República, Série II, n.º 196, de 11 de outubro. *Diário da República, Série II*, n.º 152 (06.08.2010), 42420 – 42423.

Despacho n.º 16950/2011, de 16 de dezembro (2011). Altera a estrutura curricular e o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica da Escola Superior Almeida Garret. *Diário da República, Série II*, n.º 240 (16.12.2011), 49116 – 49118.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (2011). Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, deixando de constituir uma referência central para o desenvolvimento do currículo e para os documentos orientadores do ensino básico. *Diário da República, Série II*, n.º 245 (23.12.2011), 50080.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril (2012). Determina a criação de um grupo de trabalho, na dependência direta do Ministério da Educação e da Ciência, com a missão de proceder à reformulação das Metas Curriculares aplicáveis às áreas disciplinares do ensino básico e secundário. *Diário da República, Série II*, n.º 77 (18.04.2012), 13952 – 13953.

Despacho n.º 5942/2012, de 4 de maio (2012). Altera o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação da Universidade Aberta. *Diário da República, Série II*, n.º 87 (04.05.2012), 15761 – 15764.

Despacho n.º 7603/2012, de 1 de junho (2012). Altera o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Educação Básica da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria aprovado pela Portaria n.º 1334/2007 publicada no Diário da República, Série I, n.º 194, de 09 de outubro. *Diário da República, Série II*, n.º 107 (01.06.2012), 20061 – 20063.

Despacho n.º 10874/2012, de 10 de agosto (2012). Procede à homologação das Metas Curriculares das disciplinas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do ensino básico. *Diário da República, Série II*, n.º 155 (10.08.2012), 28184.

Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho (2012). Determina a organização do ano escolar definindo os mecanismos de exercício da autonomia pedagógica e organizativa de cada escola, harmonizando-os com os princípios consagrados no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, conferindo maior flexibilidade na organização das atividades letivas, aumentando a eficiência na distribuição do serviço e valorando os resultados escolares. *Diário da República, Série II*, n.º 109, 2.º Suplemento (05.06.2012), 20564 (4) – 20564 (09).

Diretiva n.º 89/391/CEE do Conselho, de 12 de junho (1989). Aplicação de medidas destinadas a promover a melhoria da segurança e da saúde dos trabalhadores no trabalho. *Jornal Oficial da União Europeia, Série L*, n.º 183 (29.06.1989), 1 – 8.

Informações. Conclusões do Conselho, de 12 de maio de 2009. Estabelece um quadro estratégico para o período 2010 – 2020 que visa a cooperação europeia no âmbito da educação e formação traduzida no reforço da aprendizagem ao longo da vida e na melhoria da qualidade e eficácia mediante o desenvolvimento de sinergias com o processo de Bolonha, a cooperação intersectorial entre a prática empresarial e a educação e formação, a formação inicial adequada e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e formadores. Estabelece também a promoção da igualdade, coesão social e cidadania ativa e o fomento da criatividade e inovação em todos os níveis de educação e formação. *Jornal Oficial da União Europeia, Série C*, n.º 119 (28.05.2009), 2 – 10.

Lei n.º 9/79, de 19 de março (1979). Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo. *Diário da República, Série I*, n.º 65 (19.03.1979), 423 – 425.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986) na versão dada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, n.º 49/2005, de 30 de agosto, e n.º 85/2009, de 27 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, Série I*, n.º 237 (14.10.1986), 3067-3081.

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto (2005). Sétima revisão constitucional. *Diário da República, Série I-A*, n.º 155 (12.08.2005), 4642-4686.

Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro. Aprova o Regime do Contrato de Trabalho em Funções Públicas. *Diário da República, Série I*, n.º 176 (11.09.2008), 6524 – 6630.

- Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro (2009) com as alterações introduzidas pela Lei n.º 23/2012, de 25 de junho, e pela Lei n.º 47/2012, de 29 de agosto. Aprova a revisão do Código do Trabalho. *Diário da República, Série I*, n.º 30 (12.02.2009), 926 – 1029.
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade. *Diário da República, Série I*, n.º 166 (27.08.2009), 5635 – 5636.
- Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro (2009). Consagra o regime jurídico de reparação de danos emergentes de acidentes de trabalho e doenças profissionais, incluindo a reabilitação e a reintegração profissional. *Diário da República, Série I*, n.º 172 (04.09.2009), 5894 – 5920.
- Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro (2009). Consagra o regime jurídico da promoção e prevenção da segurança e da saúde no trabalho. *Diário da República, Série I*, n.º 176, (10.09.2009), 6167 – 6192.
- Portaria n.º 1325/2007, de 4 de outubro (2007). Aprova o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. *Diário da República, Série I*, n.º 192 (04.10.2007), 7128 – 7130.
- Portaria n.º 1388/2007, de 24 de outubro (2007). Aprova o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. *Diário da República, Série I*, n.º 205 (24.10.2007), 7830 – 7832.
- Portaria n.º 1617/2007, de 24 de dezembro (2007). Aprova o plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre. *Diário da República, Série I*, n.º 247 (24.12.2007), 9052 – 9054.
- Protocolo da Cidade de Québec (2003). Para a integração de competências em segurança e saúde no trabalho ao ensino e à formação profissionais e técnicos. Recuperado, em 24 de dezembro de 2012: <http://www.issa.int/Resources/Resources/Quebec-Protocol>
- Recomendação n.º 197 da OIT, de 15 de junho de 2006, relativa à promoção de segurança e saúde no Trabalho. Preconiza os princípios ínsitos na Convenção n.º 187 da OIT.

Recuperado, em 09 de março de 2013:
http://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_INSTRUMENT_ID:312534:NO

Resolução do Conselho de Ministros n.º 105/2004, de 22 de julho (2004). Aprova o Plano Nacional de Ação para a Prevenção. *Diário da República, Série I - B*, n.º 171 (22.07.2004), 4574 – 4581.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, de 1 de abril (2008). Aprova a Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho para o período 2008-2012. *Diário da República, Série I*, n.º 64 (01.04.2008), 1984 – 1995.

Resolução do Parlamento Europeu, de 15 de dezembro de 2011 (2011/2147 (INI)). Avaliação intercalar da estratégia europeia para a saúde e a segurança no trabalho 2007-2012. Recuperado, em 24 de dezembro de 2012:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA2011-0589+0+DOC+XML+V0//PT&language=PT>

Glossário

A

Acidente de Trabalho – O conceito de acidente de trabalho encontra-se previsto nos artigos 8.º e 9.º da Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro. Trata-se de um acontecimento súbito, anormal, imprevisto e desagradável que se verifica no tempo e local de trabalho e que dá origem a uma lesão corporal, perturbação funcional ou doença e da qual resulta a morte ou a redução da capacidade de trabalho ou de ganho. Incluem-se também, neste domínio, os acidentes in itinere. A sua qualificação depende da existência de um nexo de causalidade entre o evento e a lesão corporal, perturbação funcional ou doença, bem como entre estas e a morte ou incapacidade. Pressupõe ainda a existência de uma relação entre a atividade laboral e o evento infortunístico. O seu regime reparatório assenta num conceito de responsabilidade objetiva traduzida na obrigação do empregador transferir a responsabilidade pela reparação de danos para uma companhia de seguros. No âmbito da administração pública central, local e regional vigora o regime jurídico dos acidentes em serviço e das doenças profissionais constantes no Decreto-Lei n.º 503/1999, de 20 de novembro, quando se tratem de funcionários, agentes e outros trabalhadores que sejam subscritores da Caixa Geral de Aposentações. Se estiverem vinculados por contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado ou a termo resolutivo e inscritos no regime geral da segurança social aplica-se o regime previsto na Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro. Acidente em serviço é o acidente de trabalho que se verifique aquando o exercício das funções na Administração Pública.

Avaliação de Riscos – A avaliação de riscos encontra-se prevista nas alíneas a) e b) do número 2 do artigo 15.º e na alínea b) do número 1 do artigo 98.º da Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, na alínea c) do número 3 do artigo 221.º, no artigo 225.º e no Anexo II da Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro. Tem subjacente a identificação do perigo, avaliação e controlo do risco, desenvolvendo-se numa sequência metodológica assente no processo de identificação, estimação e valoração quantitativa e qualitativa dos riscos para a segurança e saúde dos trabalhadores, necessário à escolha de medidas preventivas a implementar. A identificação do risco determina a possibilidade de o trabalhador ser vítima de um dano provocado pelo trabalho. A estimação do risco tem subjacente a medição da magnitude do risco traduzida na estimativa da probabilidade e na estimativa do dano. A valoração do risco averigua se o risco é aceitável ou não. O risco contempla três prioridades fundamentais subsumidas na sua eliminação, neutralização e sinalização. Através da avaliação dos riscos

determinam-se os trabalhadores expostos, identificam-se as medidas de prevenção e de proteção, priorizam-se intervenções e atuações e organizam-se os meios necessários.

C

Componente Letiva – A componente letiva encontra-se prevista nos artigos 77.º e 78.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e no artigo 8.º do Despacho Normativo n.º 13-A/2012, de 5 de junho de 2012. Pode ser definida como uma parte do trabalho docente, dentro do tempo de serviço semanal dos docentes (35 horas), que corresponde ao número de horas lecionadas, com duração de 25 horas semanais para os docentes da educação pré -escolar e 1.º ciclo, de 22 horas para os 2.º e 3.º ciclos e para o ensino secundário.

D

Docente do Ensino Básico – 1.º Ciclo – O regime jurídico da habilitação profissional para a docência no ensino básico encontra-se previsto no Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Nos termos do artigo 3.º e 4.º do Decreto-Lei, é o docente habilitado para a docência do 1.º CEB titular do grau de licenciatura em Ensino Básico e do grau de mestre na especialidade correspondente.

Doença Profissional – As doenças profissionais gozam de uma proteção conferida pelo artigo 283.º do Código do Trabalho e pela Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro, encontrando-se previstas no Decreto Regulamentar n.º 6/2001, de 5 de maio. Consistem em todas as doenças que se encontram descritas na Lista de Doenças Profissionais (doenças profissionais típicas), bem como todas as lesões corporais, perturbações funcionais ou doenças que, não obstante não se encontrarem previstas na Lista, são consequência direta e necessária da atividade profissional e não implicam um desgaste normal do organismo (doenças profissionais atípicas). Podem ser classificadas como doenças provocadas por agentes químicos, doenças do aparelho respiratório, doenças cutâneas, doenças provocadas por agentes físicos, doenças infecciosas ou parasitárias, tumores, manifestações alérgicas das mucosas. No caso de doenças profissionais típicas, o trabalhador deve provar que é portador de uma doença e que foi exposto ao risco dessa doença no desempenho da sua atividade profissional. No segundo caso (doenças profissionais atípicas), é necessária a prova da doença, da exposição a um risco relevante e do nexo de causalidade entre a contração do dano e a natureza do trabalho (o dano é consequência direta e necessária da atividade exercida e não representa um normal desgaste do organismo). Sublinha-se ainda que, ao contrário do que sucede com os acidentes de

trabalho, a responsabilidade pela reparação de danos emergentes de doença profissional é assumida pela Segurança Social. No direito público vigora o regime jurídico previsto pelo Decreto – Lei n.º 503/99, de 20 de novembro, quando se tratem de funcionários, agentes ou trabalhadores da Administração pública central, local e regional, subscritores da Caixa Geral de Aposentações. Se estiverem vinculados por contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado ou a termo resolutivo e inscritos no regime geral da segurança social aplica-se o regime previsto na Lei n.º 98/2009, de 4 de setembro.

E

Enquadramento jurídico da Segurança e Saúde no Trabalho - A Constituição da República Portuguesa prevê, no elenco dos direitos fundamentais dos trabalhadores, o direito à prestação do trabalho em condições de higiene, segurança e saúde. A alínea c) do número 1 do artigo 59.º da Lei Fundamental consagra uma norma precativa que, nos termos do artigo seu 17.º, é abrangida pelo regime dos direitos, liberdades e garantias. De acordo com o preceituado no número 1 do seu artigo 18.º goza de aplicabilidade direta sendo desnecessária a intervenção mediadora de uma lei ordinária. Vincula simultaneamente as entidades públicas e privadas. Tanto a Constituição da República Portuguesa como a legislação ordinária reconhecem o direito dos trabalhadores à organização, prestação e proteção do trabalho em condições socialmente dignificantes. O principal objetivo é o de permitir que a realização pessoal e profissional encontre uma relação com a qualidade de vida no trabalho. A SST deve ser entendida como uma matriz essencial ao seu desenvolvimento. Do ponto de vista da legislação ordinária, a Lei n.º 59/2008, de 11 de setembro, prevê um regime especial de enquadramento da segurança e saúde no trabalho para a Administração Pública. No direito privado, a Lei n.º 7/2009, de 12 de fevereiro, consagra nos seus artigos 281.º e 282.º os princípios gerais em matéria de SST e o direito à informação, consulta e participação dos trabalhadores, respetivamente. O artigo 284.º remete, quanto à matéria da prevenção, para a Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, que consagra o regime jurídico da prevenção e promoção da segurança e saúde no trabalho.

Ensino Básico – O ensino básico encontra-se previsto nos artigos 6.º a 8.º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Trata-se de uma modalidade de educação escolar e de um nível de ensino que tem a duração de nove anos, sendo destinada a crianças que perfaçam seis anos de idade até 15 de setembro ou, mediante requerimento por parte do encarregado de educação, completem essa idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro. Tem como principal objetivo

assegurar uma preparação geral comum a todos os indivíduos, permitindo o prosseguimento posterior de estudos. Compreende três ciclos sequenciais sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. Possui um caráter universal, obrigatório e gratuito.

Ensino Particular – O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo consagra o regime jurídico aplicável a todas as escolas de nível não superior, excepcionando-se as atividades por ele previstas. Trata-se de um ensino promovido sob iniciativa e responsabilidade de gestão de entidade privada, podendo gozar de autonomia pedagógica e paralelismo pedagógico em relação às escolas públicas. Surge caracterizado pela superintendência por parte da Direção Pedagógica quanto às atividades curriculares e culturais, encontrando-se sujeito a fiscalização administrativa por parte do Ministério da Educação e Ciência.

Ensino Público – O ensino público é promovido por entidades públicas criadas pelo Estado que desempenham tarefas próprias deste. Integra-se na administração indireta do Estado. É um instituto público e adquire a feição de serviço público personalizado. Detém personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira encontrando-se sujeito à superintendência. Surge caracterizado pela obediência a um regime administrativo. Nos termos dos artigos 8.º e 9.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, a autonomia dos estabelecimentos de ensino básico abrange o poder de decisão quanto à organização pedagógica e curricular, gestão de recursos humanos, ação social escolar, gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. O Despacho normativo n.º 13- A/2012, de 5 de junho, concretiza os princípios de autonomia pedagógica e organizativa, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário.

Ergonomia – Consiste numa ciência multidisciplinar que envolve a conjugação de diversas áreas como as de Antropometria, Biomecânica, Anatomia, Engenharia, Fisiologia Aplicada, Psicologia e Medicina do Trabalho e que analisa a relação existente entre o Homem, máquina e ambiente de trabalho, garantindo a adequação do trabalho ao Homem e promovendo a sua segurança e bem-estar. Em particular tem subjacente a aplicação de conhecimentos anatómicos e psicológicos aos postos de trabalho visando uma boa adaptação destes aos trabalhadores e garantindo o seu conforto, segurança e eficiência.

Estabelecimento de Ensino (Não Superior) – No Direito Público a administração e gestão dos estabelecimentos escolares encontra-se prevista no número 4 do artigo 48.º da LBSE que remete para os artigos 10.º a 39.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. No Direito Privado encontra-se prevista no artigo 42.º do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. O estabelecimento de ensino surge definido como uma unidade organizacional em que é

ministrado o ensino de um ou mais níveis de ensino. Tratando-se de um estabelecimento de ensino público a administração e gestão é assegurada por um Conselho Geral, um Diretor, um Conselho Pedagógico e um Conselho Administrativo. A administração e gestão das áreas pedagógicas, cultural, administrativa, financeira e patrimonial competem ao Diretor que é coadjuvado por um subdiretor e por um a três adjuntos. No caso de se tratar de um estabelecimento de direito privado essa responsabilidade compete à Direção Pedagógica que, por sua vez, é coadjuvada por assessores.

N

Nível de Ensino – De acordo com o n.º 1 do artigo 4.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar ou informal. Os níveis de ensino contemplam a educação pré-escolar, o ensino básico, o ensino secundário, os cursos de especialização tecnológica e o ensino superior. A educação pré-escolar possui uma feição de frequência facultativa e é complementar à ação educativa da família. A educação escolar abrange o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. O ensino básico compreende três ciclos sequenciais e tem a duração de 9 anos. O ensino secundário tem a duração de 3 anos e contempla cursos que visam proporcionar uma formação adequada para a integração na vida ativa ou para o prosseguimento de estudos. Os cursos de especialização tecnológica são formações pós-secundárias não superiores que visam a atribuição de um diploma de especialização tecnológica mediante uma qualificação profissional de nível 5. O ensino superior compreende o ensino universitário e politécnico. O ensino universitário realiza-se em escolas universitárias e o ensino politécnico realiza-se em escolas especializadas nos domínios da tecnologia, artes, educação, entre outros. A formação ministrada segue o sistema europeu de atribuição de créditos que constituem a unidade de medida do trabalho do estudante e, através do cumprimento dos requisitos legais de acesso a cada ciclo de estudos, permite a atribuição do grau de licenciado e de mestre. O grau de doutor apenas pode ser conferido pelo ensino universitário.

S

Saúde no Trabalho – A Saúde no Trabalho consiste numa abordagem que visa a monitorização do estado de saúde dos trabalhadores em relação ao seu contexto profissional com o intuito de eliminar ou reduzir a possibilidade de ocorrência de danos. Integra, para

além da vigilância da saúde preconizada na Medicina do Trabalho, a monitorização dos elementos físicos, sociais e mentais que possam prejudicar a saúde dos trabalhadores.

Segurança no Trabalho – A segurança do trabalho consiste no conjunto de metodologias que visam a prevenção dos riscos profissionais abrangendo as abordagens adequadas à prevenção dos acidentes de trabalho. Tem como principal campo de ação o desenvolvimento da lógica de prevenção assente nos seus princípios gerais e, de uma forma particular, a avaliação dos riscos subsumida na identificação do perigo, avaliação e controlo dos riscos associados aos componentes do trabalho. Combate, numa perspetiva não médica, os acidentes de trabalho mediante a eliminação das condições inseguras do ambiente e a educação dos trabalhadores quanto à utilização das medidas preventivas a adotar. O conceito de segurança encontra-se intrinsecamente relacionado com a noção de condições de trabalho. A noção de condições de trabalho abrange atualmente os componentes materiais (locais de trabalho, por exemplo), organizacionais (modos operatórios, por exemplo) e os componentes humanos do trabalho. Existem condições de trabalho (edificações, equipamentos, humidade, iluminação, condições da temperatura e de pressão, limpeza, organização, ruído, por exemplo) que implicam um ambiente de trabalho agressivo para o trabalhador. Daí que a prevenção dos riscos profissionais assente na sequência de identificar, estimar e valorar o risco. As condições de trabalho associadas a um cumprimento escrupuloso das regras de segurança possuem vantagens para o desempenho organizacional. Tendo em consideração que o trabalho é uma oportunidade de valoração pessoal e profissional dos trabalhadores, as boas condições de trabalho são essenciais. A segurança no trabalho pressupõe que a organização reconheça a sua função técnica, económica e, principalmente, social.

Anexos

Anexo 1. E-mail dirigido a Agrupamentos Escolares.

Exmo. Senhor (a) Professor (a)
Diretor (a) do Agrupamento de Escolas

Assunto: Divulgação de questionário junto das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e por conseguinte ao respetivo Corpo Docente, pertencentes ao referido Agrupamento Escolar. Esta solicitação nasce no âmbito da elaboração da Dissertação de Mestrado em Gestão da Prevenção de Riscos Laborais subordinada ao tema: “Avaliação do ensino em matéria de Segurança e Saúde no Trabalho no 1.º ciclo do ensino básico”.

A temática de S.S.T. revela-se essencial a um sucesso económico contínuo e a um futuro sustentável, obviando os impactos que a sinistralidade laboral acarreta sobre o trabalhador ou outrem, quer do seu ponto de vista físico, psicológico, económico, entre outros. O processo de gestão de riscos implica uma análise aprofundada, passando impreterivelmente pelo estudo da sua génese, tornando-se um fator essencial à aclamada eficácia. A gestão de uma harmoniosa relação laboral revela-se essencial à evolução e prospeção de uma cultura de prevenção, servindo de índice atenuador quanto às elevadas taxas de sinistralidade existentes.

Diversos estudos revelam que é crítico encontrar e proporcionar soluções múltiplas e compatíveis tendentes a proporcionar um fator de conforto na solução de proteção, melhoradas indubitavelmente por culturas de colaboração.

O ISLA Leiria, tem a honra de, muito respeitosamente, solicitar a divulgação de um questionário que averiguará a regularidade quanto à inclusão de temáticas de S.S.T. nos planos curriculares ao nível do ensino básico, bem como determinar se tem sido administrada formação profissional aos docentes responsáveis pelo ensino de tais temáticas.

Remete-se, em anexo, um documento elucidativo das finalidades subjacentes ao questionário, enaltecendo-se que o fim visado tem subjacente uma análise geral da região centro e não individualizada a um único Agrupamento ou Estabelecimento Escolar. Remete-se ainda o link referente ao questionário:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGVuTTlFa3d5eEFnNLJPVHJMeVVnQVE6MQ>

Aguardarei por uma resposta, subscrevendo-me atenciosamente.
Ao dispor para os esclarecimentos tidos como necessários.

Com os melhores cumprimentos,
Professora Christina Teixeira
ISLA Leiria - Grupo Lusófona

Anexo 2. E-mail dirigido a Estabelecimentos Particulares.

Exmo. (a). Senhor (a) Professor (a)
Diretor (a) do Estabelecimento de Ensino Particular

Assunto: Divulgação de questionário pelos docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico afetos ao respetivo Estabelecimento de Ensino Particular, no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Prevenção de Riscos Laborais subordinada ao tema: “Avaliação do ensino em matéria de Segurança e Saúde no Trabalho no 1.º ciclo do ensino básico”.

A temática de S.S.T. revela-se essencial a um sucesso económico contínuo e a um futuro sustentável, obviando os impactos que a sinistralidade laboral acarreta sobre o trabalhador ou outrem, quer do seu ponto de vista físico, psicológico, económico, entre outros. O processo de gestão de riscos implica uma análise aprofundada, passando impreterivelmente pelo estudo da sua génese, tornando-se um fator essencial à aclamada eficácia. A gestão de uma harmoniosa relação laboral revela-se essencial à evolução e prospeção de uma cultura de prevenção, servindo de índice atenuador quanto às elevadas taxas de sinistralidade existentes.

Diversos estudos revelam que é crítico encontrar e proporcionar soluções múltiplas e compatíveis tendentes a proporcionar um fator de conforto na solução de proteção, melhoradas indubitavelmente por culturas de colaboração.

O ISLA Leiria, tem a honra de, muito respeitosamente, solicitar a divulgação de um questionário que averiguará a regularidade quanto à inclusão de temáticas de S.S.T. nos planos curriculares ao nível do ensino básico, bem como determinar se tem sido administrada formação profissional aos docentes responsáveis pelo ensino de tais temáticas.

Remete-se, em anexo, um documento elucidativo das finalidades subjacentes ao questionário, enaltecendo-se que o fim visado tem subjacente uma análise geral da região centro e não individualizada a um único Agrupamento ou Estabelecimento Escolar. Remete-se ainda o link referente ao questionário:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dGVuTTlFa3d5eEFnNlJPVHJMeVVnQVE6MQ>

Aguardarei por uma resposta, subscrevendo-me atenciosamente.
Ao dispor para os esclarecimentos tidos como necessários.

Com os melhores cumprimentos,
Professora Christina Teixeira
ISLA Leiria - Grupo Lusófona

Anexo 3. E-mail dirigido à DGEEC/MEC.

De: Paulo Sacramento [<mailto:pasacramento1975@gmail.com>]

Enviada: terça-feira, 8 de Janeiro de 2013 15:04

Para: DEEBs-Pedidos (DGEEC)

Assunto: Cedência de dados para apoio a uma dissertação de Mestrado

Cara Dr.ª Celina,

Boa tarde.

Conforme conversa telefónica, venho desta forma, e no âmbito da minha dissertação de mestrado, solicitar os bons ofícios, de Vossa Excelência, no sentido de se averiguar da possibilidade de me serem facultados os seguintes dados:

1. O n.º de escolas (públicas e privadas no continente) do 1.º Ciclo do Ensino Básico em funcionamento nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013;
2. O n.º de professores afeto às escolas referidas no ponto 1, para os mesmos períodos;
3. Se for possível os dados solicitados deverão ser facultados por Distrito.

Mais se informa que os dados solicitados são essenciais para se proceder a um dimensionamento correto da amostra a inquirir.

Por fim, agradeço desde já atenção colocada neste assunto e despeço-me na esperança de uma resposta favorável.

Com os melhores cumprimentos académicos,

Paulo Sacramento

Anexo 4. Resposta da DGEEC/MEC.

RE: Cedência de dados para apoio a uma dissertação de Mestrado Paulo Sacramento/GPRL11/TESE x

Marco Pimenta (DGEEC) <marco.pimenta@dgeec.mec.pt>
para mim, DEEBS-Pedidos

Exmo. Sr.

Na sequência da receção do seu e-mail, segue, em anexo, um ficheiro que integra a informação solicitada.

A informação disponibilizada é da responsabilidade DGEEC-MEC, estando-lhe reservados todos os direitos. A sua utilização só é permitida para uso próprio.

Com os melhores cumprimentos,

Marco Pimenta

DGEEC
DIREÇÃO-GERAL DE ESTATÍSTICAS DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
Ministério da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, n.º 134
1399-054 Lisboa, PORTUGAL
Tel: +351 213 949 265 Fax: +351 213 957 610
www.dgeec.mec.pt

Anos letivos 2010/2011, 2011-2012 e Atual - Continente

Estabelecimentos de Educação e Ensino que ministram o 1º ciclo do ensino básico regular, segundo natureza do estabelecimento, por distrito

Fonte: DGEEC/MEC

Distrito	Ano letivo 2010/2011			Ano letivo 2011/2012*			Janeiro 2013*		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Total do Continente	4922	4396	526	4714	4198	516	4487	3975	512
Aveiro	413	397	16	396	382	14	376	362	14
Beja	109	108	1	106	105	1	104	103	1
Braga	480	456	24	449	426	23	423	401	22
Bragança	67	63	4	63	59	4	56	52	4
Castelo Branco	104	100	4	103	99	4	101	97	4
Coimbra	267	249	18	255	239	16	239	223	16
Évora	107	103	4	104	100	4	102	98	4
Faro	177	155	22	169	147	22	166	143	23
Guarda	89	88	1	90	89	1	84	83	1
Leiria	320	308	12	306	294	12	288	276	12
Lisboa	813	573	240	792	553	239	788	551	237
Portalegre	73	71	2	73	71	2	73	71	2
Porto	828	738	90	802	713	89	748	660	88
Santarém	260	243	17	232	215	17	216	199	17
Setúbal	312	259	53	310	259	51	305	255	50
Viana do Castelo	106	104	2	100	97	3	95	92	3
Vila Real	117	109	8	103	95	8	93	85	8
Viseu	280	272	8	261	255	6	230	224	6

* valores provisórios

Anexo 5. Lista de Agrupamentos Escolares.

Tabela A.1

Lista de Agrupamentos de Escolas da Zona Centro – 1.º Ciclo do Ensino Básico (adaptado da DREC²⁵, 2012)

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas de Aguada de Cima, Águeda	Aveiro	Águeda	conselhoexecutivo@hotmail.com
Agrupamento de Escolas de Águeda	Aveiro	Águeda	info@eb23-agueda.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Fermentelos, Águeda	Aveiro	Águeda	info@eps-fermentelos.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Valongo do Vouga, Águeda	Aveiro	Águeda	info@eb23valongodovouga.net
Agrupamento de Escolas de Albergaria-a-Velha	Aveiro	Albergaria-a-Velha	direccao@aeaav.pt
Agrupamento de Escolas de Branca, Albergaria-a-Velha	Aveiro	Albergaria-a-Velha	geral@aebranca.net
Agrupamento de Escolas de São João de Loure, Albergaria-a-Velha	Aveiro	Albergaria-a-Velha	info@ebi-s-joao-loure.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Anadia	Aveiro	Anadia	esa.secretaria@netvisao.pt
Agrupamento de Escolas de Aradas, Aveiro	Aveiro	Aveiro	eb23aradas@portugalmail.pt
Agrupamento de Escolas de Aveiro	Aveiro	Aveiro	eb23jaa@clix.pt
Agrupamento de Escolas de Cacia, Aveiro	Aveiro	Aveiro	eb23cacia@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Eixo, Aveiro	Aveiro	Aveiro	de@ebie.pt
Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro	Aveiro	Aveiro	escolaairesbarbosa@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Oliveirinha, Aveiro	Aveiro	Aveiro	direccao.aeo@gmail.com
Agrupamento de Escolas de São Bernardo, Aveiro	Aveiro	Aveiro	ebsbernardo@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Estarreja	Aveiro	Estarreja	info@eb23-abreu-freire.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Pardilhó, Estarreja	Aveiro	Estarreja	pardigestao@gmail.com
Agrupamento de Escolas Professor Doutor Egas Moniz, Estarreja	Aveiro	Estarreja	elsa.moinheiro@gmail.com
Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação, Ílhavo	Aveiro	Ílhavo	aege@aege.pt
Agrupamento de Escolas da Gafanha da Nazaré, Ílhavo	Aveiro	Ílhavo	direcao@aegafnaz.edu.pt
Agrupamento de Escolas de Ílhavo	Aveiro	Ílhavo	info@eb23-jfpb-ilhavo.rcts.pt

²⁵ Lista de Agrupamentos de Escolas obtida através da DREC. Recuperado em 08 de setembro de 2012 em: http://www.drec.min-edu.pt/pub_apps/aplicacoes/contactosescolas/Default.aspx

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas da Mealhada	Aveiro	Mealhada	info@esec-mealhada.rcts.pt
Agrupamento de Escolas da Murtosa	Aveiro	Murtosa	exec@pamf.edu.pt
Escola Básica da Torreira, Murtosa	Aveiro	Murtosa	torreira@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro	Aveiro	Oliveira do Bairro	sec@aeob.edu.pt
Agrupamento de Escolas de Maceda e Arada, Ovar	Aveiro	Ovar	dex.eb23maceda@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Ovar	Aveiro	Ovar	eb23ads@aeovar.pt
Agrupamento de Escolas Florbela Espanca, Ovar	Aveiro	Ovar	eb23fspan@mail.prof2000.pt
Agrupamento de Escolas Monsenhor Miguel de Oliveira, Ovar	Aveiro	Ovar	geral@eb23valega.net
Escola Básica de São Vicente de Pereira Jusã, Ovar	Aveiro	Ovar	geral@ebisvp.com
Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga	Aveiro	Sever do Vouga	geral@aesv.pt
Agrupamento de Escolas de Vagos	Aveiro	Vagos	info@eps-dr-joao-rocha-pai.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Pedro Álvares Cabral, Belmonte	Castelo Branco	Belmonte	info@eps-belmonte.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Afonso de Paiva, Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	agrupamentoapaiva@gmail.com
Agrupamento de Escolas Cidade de Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	secretaria@accb.pt
Agrupamento de Escolas de São Vicente da Beira, Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	ce@ebi-s-vicente-beira.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Faria de Vasconcelos, Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	esc.f.vasc.cb@netvisao.pt
Agrupamento de Escolas João Roiz, Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	geral@ae-joaoroiz.net
Agrupamento de Escolas José Sanches, Castelo Branco	Castelo Branco	Castelo Branco	es.alcains@gmail.com
Agrupamento de Escolas "A Lã e a Neve", Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	info@ebi-s-domingos.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Paúl e Entre Ribeiras, Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	info@eb23-paul.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Teixoso, Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	info.agrupamento@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Tortosendo, Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	eb23tortosendo@megamail.pt
Agrupamento de Escolas Pero da Covilhã, Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	executivopero@gmail.com
Agrupamento de Escolas João Franco, Fundão	Castelo Branco	Fundão	ce.jfranco@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha, Fundão	Castelo Branco	Fundão	info@eb23-fundao.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Terras do Xisto, Fundão	Castelo Branco	Fundão	atxsilvares@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	Castelo Branco	Idanha-a-Nova	c.s.id.nova@telepac.pt
Agrupamento de Escolas Padre António de Andrade, Oleiros	Castelo Branco	Oleiros	aepaaoleiros.dir@mail.telepac.pt

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas Ribeiro Sanches, Penamacor	Castelo Branco	Penamacor	agribnsanches@sapo.pt
Agrupamento de Escolas de Proença-a-Nova	Castelo Branco	Proença-a-Nova	cspnova@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas da Sertã	Castelo Branco	Sertã	agescserta@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Vila de Rei	Castelo Branco	Vila de Rei	ebi.cp@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão	Castelo Branco	Vila Velha de Ródão	aevvr@net.novis.pt
Agrupamento de Escolas de Arganil	Coimbra	Arganil	escola.s.arganil@iol.pt
Agrupamento de Escolas de Finisterra, Febres, Cantanhede	Coimbra	Cantanhede	agrupamentofebres@sapo.pt
Agrupamento de Escolas de Gândara-Mar, Tocha, Cantanhede	Coimbra	Cantanhede	secretaria@eps-tocha.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Marquês de Marialva, Cantanhede	Coimbra	Cantanhede	ae.cantanhede.sa@gmail.com
Agrupamento de Escolas Alice Gouveia, Coimbra	Coimbra	Coimbra	me.drec.emag@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Ceira, Coimbra	Coimbra	Coimbra	a.escolas.ceira@gmail.com
Agrupamento de Escolas de São Silvestre, Coimbra	Coimbra	Coimbra	info@eb23-s-silvestre.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Taveiro, Coimbra	Coimbra	Coimbra	info@eb23-taveiro.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Eugénio de Castro, Coimbra	Coimbra	Coimbra	eugeniocastro.coimbra@gmail.com
Agrupamento de Escolas Inês de Castro, Coimbra	Coimbra	Coimbra	info@eps-ines-castro.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Martim de Freitas, Coimbra	Coimbra	Coimbra	emf.direccao@gmail.com
Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Coimbra	Coimbra	Coimbra	info@eb23-pedrulha.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Silva Gaio, Coimbra	Coimbra	Coimbra	csae.esc.silvagaio@sapo.pt
Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova	Coimbra	Condeixa-a-Nova	info@eps-condeixa-a-nova.rcts.pt
Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz	Coimbra	Figueira da Foz	geral@eb23-joaobarros.edu.pt
Agrupamento de Escolas de Alhadas, Figueira da Foz	Coimbra	Figueira da Foz	eb23pma@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Buarcos, Figueira da Foz	Coimbra	Figueira da Foz	info@eb23-buarcos.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Paião, Figueira da Foz	Coimbra	Figueira da Foz	sec.agrupaiao@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Góis	Coimbra	Góis	geral.eb23-gois@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas da Lousã	Coimbra	Lousã	eb23.lousa@aglousa.com
Agrupamento de Escolas de Mira	Coimbra	Mira	geral@escolasdemira.pt
Agrupamento de Escolas de Miranda do Corvo	Coimbra	Miranda do Corvo	eb23s.josefalcao@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Arazede, Montemor-o-Velho	Coimbra	Montemor-o-Velho	info@eb23-arazede.rcts.pt

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas de Carapinheira, Montemor-o-Velho	Coimbra	Montemor-o-Velho	eb23carapinheira@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho	Coimbra	Montemor-o-Velho	aemontemor.dir@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas Brás Garcia Mascarenhas, O. do Hospital	Coimbra	Oliveira do Hospital	escola23oliveirahospital@hotmail.com
Agrupamento de Escolas de Cordinha, Oliveira do Hospital	Coimbra	Oliveira do Hospital	ebicordinha@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Lagares da Beira, Oliveira do Hospital	Coimbra	Oliveira do Hospital	info@eb123-lagares-beira.rcts.pt
Agrupamento de Escolas do Vale do Alva, Oliveira do Hospital	Coimbra	Oliveira do Hospital	ebi.p3e@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Escalada, Pampilhosa da Serra	Coimbra	Pampilhosa da Serra	escolaps@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Penacova	Coimbra	Penacova	diretora.aeaja@gmail.com
Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, Penela	Coimbra	Penela	secretaria@eps-penela.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Soure	Coimbra	Soure	esma@escolasdesoure.pt
Agrupamento de Escolas de Tábua	Coimbra	Tábua	info@esec-tabua.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares	Coimbra	Vila Nova de Poiares	e.c.s.vnpoiares@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Aguiar da Beira	Guarda	Aguiar da Beira	info@eb23-aguiar-beira.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Almeida	Guarda	Almeida	agrupamentodeescolasde.almeida@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira	Guarda	Celorico da Beira	geral@eb23sacaduracabral.eu
Agrupamento de Escolas de Figueira de Castelo Rodrigo	Guarda	Castelo Rodrigo	info@esec-f-castelo-rodrigo.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Fornos de Algodres	Guarda	Fornos de Algodres	info@eps-fornos-algodres.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Gouveia	Guarda	Gouveia	info@esec-gouveia.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Carolina Beatriz Ângelo, Guarda	Guarda	Guarda	secretaria@aesg.pt
Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Guarda	Guarda	Guarda	secretaria@aeaug.pt
Agrupamento de Escolas São Miguel, Guarda	Guarda	Guarda	secretaria@eb23-s-miguel.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Manteigas	Guarda	Manteigas	escola.basica.manteigas@sapo.pt
Agrupamento de Escolas de Meda	Guarda	Meda	escolaeb23smeda@eps-meda.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Pinhel	Guarda	Pinhel	info@esec-pinhel.rcts.pt
Agrupamento de Escolas do Sabugal	Guarda	Sabugal	Esabugal@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Seia	Guarda	Seia	geral@aeseia.pt
Agrupamento de Escolas Dr. Guilherme Correia de Carvalho, Seia	Guarda	Seia	eb23seia@prof2000.pt
Agrupamento de Escolas de Trancoso	Guarda	Trancoso	info@anesbandarra.net

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas de Alvaiázere	Leiria	Alvaiázere	eb23alv96@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Ansião	Leiria	Ansião	sae@agansiao.pt
Agrupamento de Escolas da Batalha	Leiria	Batalha	es3batalha@gmail.com
Agrupamento de Escolas Dr. Bissaya Barreto, Castanheira de Pera	Leiria	Castanheira de Pera	ogbissaya@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Figueiró dos Vinhos	Leiria	Figueiró dos Vinhos	sageral@aefv.edu.pt
Agrupamento de Escolas D. Dinis, Leiria	Leiria	Leiria	info@eb23-d-dinis.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Caranguejeira, Leiria	Leiria	Leiria	ce@eb23-dr-correia-alexandre.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Colmeias, Leiria	Leiria	Leiria	secretariacolmeias@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Maceira, Leiria	Leiria	Leiria	agrupamentoescolasmaceira@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Marrazes, Leiria	Leiria	Leiria	eb23marrazes@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Santa Catarina da Serra, Leiria	Leiria	Leiria	ebiscs@sapo.pt
Agrupamento de Escolas Dr. Correia Mateus, Leiria	Leiria	Leiria	agrup.cm@gmail.com
Agrupamento de Escolas José Saraiva, Leiria	Leiria	Leiria	sa.agjsaraiva@gmail.com
Agrupamento de Escolas Rainha Santa Isabel, Leiria	Leiria	Leiria	info@eb23rsi.edu.pt
Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria, Marinha Grande	Leiria	Marinha Grande	ce@esec-jose-loureiro-botas.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Guilherme Stephens, Marinha Grande	Leiria	Marinha Grande	ae.gstephens@gmail.com
Agrupamento de Escolas Nery Capucho, Marinha Grande	Leiria	Marinha Grande	secretaria@eb23-prof-a-nery-capucho.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Pedrógão Grande	Leiria	Pedrógão Grande	geral@agpedrogao.pt
Agrupamento de Escolas da Guia, Pombal	Leiria	Pombal	ce@eb23s-guia.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Pombal	Leiria	Pombal	escolampombal@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas Gualdim Pais, Pombal	Leiria	Pombal	ce.gpais@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Mira de Aire e Alvados, Porto de Mós	Leiria	Porto de Mós	info@esec-mira-aire.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Porto de Mós	Leiria	Porto de Mós	ce@esec-porto-mos.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Carregal do Sal	Viseu	Carregal do Sal	escsal@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Castro Daire	Viseu	Castro Daire	escastrodaire@net.sapo.pt
Agrupamento de Escolas de Mangualde	Viseu	Mangualde	diretor@esfa.pt
Agrupamento de Escolas de Mortágua	Viseu	Mortágua	esec.drjlm.mortagua@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Canas de Senhorim, Nelas	Viseu	Nelas	secretaria@aecanas.org

Designação dos Agrupamentos de Escolas	Distrito	Concelho	E-mail
Agrupamento de Escolas de Nelas	Viseu	Nelas	geral@aelas.edu.pt
Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades	Viseu	Oliveira de Frades	info@aeof.pt
Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo	Viseu	Penalva do Castelo	espenalva@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Santa Comba Dão	Viseu	Santa Comba Dão	agrupamentoescolasscd@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa, São Pedro do Sul	Viseu	São Pedro do Sul	ebisantacruztrapa@gmail.com
Agrupamento de Escolas de São Pedro do Sul	Viseu	São Pedro do Sul	ebi.spedrosul@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Sátão	Viseu	Sátão	direcao@escolasdesatao.pt
Agrupamento de Escolas de Campo de Besteiros, Tondela	Viseu	Tondela	info@eps-campo-besteiros.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Lageosa, Tondela	Viseu	Tondela	agmotapinto@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Tondela	Viseu	Tondela	esc23.tondela@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas do Caramulo, Tondela	Viseu	Tondela	secretaria@aminhaescola.net
Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Paiva	Viseu	Vila Nova de Paiva	geral@escolasdevnpaiva.pt
Agrupamento de Escolas de Marzovelos, Viseu	Viseu	Viseu	direccaojb@gmail.com
Agrupamento de Escolas de Silgueiros, Viseu	Viseu	Viseu	secretaria@eps-silgueiros.rcts.pt
Agrupamento de Escolas de Vil de Soito, Viseu	Viseu	Viseu	info@eb23-d-duarte.rcts.pt
Agrupamento de Escolas do Mundão, Viseu	Viseu	Viseu	agrupamentoescolasmundao@gmail.com
Agrupamento de Escolas do Viso, Viseu	Viseu	Viseu	info@aeviso.pt
Agrupamento de Escolas Dr. Azeredo Perdigão, Abraveses, Viseu	Viseu	Viseu	secretaria@eb23-azeredo-perdigao.rcts.pt
Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu	Viseu	Viseu	e23graovascoviseu@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas Infante D. Henrique, Viseu	Viseu	Viseu	tesc0027@mail.telepac.pt
Agrupamento de Escolas de Campia, Vouzela	Viseu	Vouzela	info@aecampia.com
Agrupamento de Escolas de Vouzela	Viseu	Vouzela	eb2.vouzela@netc.pt

Anexo 6. Lista de Estabelecimentos Privados.

Tabela A.2

Lista de Estabelecimentos de Ensino Privado da Zona Centro – 1.º Ciclo do Ensino Básico (adaptado da DREC, 2012)

Designação dos Estabelecimentos Privados	Distrito	Concelho	E-mail
Colégio D. José I	Aveiro	Aveiro	geral.dp@coldjose1.pt
Colégio de Albergaria	Aveiro	Albergaria-a-Velha	secretaria@colegioalbergaria.pt
Colégio Português - Empreendimentos Educativos, Lda.	Aveiro	Aveiro	info@colegioportugues.edu.pt
Estabelecimento de Ensino de Santa Joana	Aveiro	Aveiro	eesjcoop@sapo.pt
Externato S. Miguel	Aveiro	Ovar	extsmiguel.ovar@netvisao.pt
Instituto de Promoção Social de Bustos	Aveiro	Oliveira do Bairro	geral@ipsb.info
Colégio dos Lilases	Castelo Branco	Fundão	colegiodoslilases@gmail.com
Escola Internacional da Covilhã	Castelo Branco	Covilhã	escolainternacionalcovilha@gmail.com
Instituto de S. Tiago - Cooperativa de Ensino, CRL	Castelo Branco	Proença-a-Nova	institutotiago@sapo.pt
Colégio Bissaya Barreto	Coimbra	Coimbra	cbb@fbb.pt
Colégio Bom Jesus	Coimbra	Coimbra	colegiobomjesus@sapo.pt
Colégio da Rainha Stª Isabel	Coimbra	Coimbra	secretaria.crsi@gmail.com
Colégio de S. José	Coimbra	Coimbra	colegios.jose@sapo.pt
Colégio de S. Teotónio	Coimbra	Coimbra	direcao.colegio@steotonio.pt
Escola da Casa de Nossa Senhora do Rosário	Coimbra	Figueira da Foz	nsrosario.geral@mail.telepac.pt
Escola Pedro Teixeira	Coimbra	Cantanhede	escolapedroteixeira@sapo.pt
Estabelecimento de Ensino Menino Jesus	Coimbra	Coimbra	extmeninojesus@gmail.com
Externato Feliciano de Castilho	Coimbra	Coimbra	ext.feliciano.castilho@hotmail.com
Externato João XXIII	Coimbra	Coimbra	externatojoaoxxiii@iol.pt
Instituto de Almalaguês	Coimbra	Coimbra	geral@ialmalagues.pt
Instituto Educativo de Lordemão	Coimbra	Coimbra	institutoordemao@mail.telepac.pt
Colégio Conciliar de Maria Imaculada	Leiria	Leiria	geral@ccmi.com.pt
Colégio de S. Mamede	Leiria	Batalha	geral@csmamede.pt

Designação dos Estabelecimentos Privados	Distrito	Concelho	E-mail
Colégio Luso Internacional do Centro - CLIC	Leiria	Marinha Grande	geral@clic-online.com.pt
Externato A Falinha	Leiria	Pombal	geral@afalinha.com
Externato Infantil O Castelinho	Leiria	Leiria	info@colegiocastelinho.com

Anexo 7. Questionário.

QUESTIONÁRIO – AVALIAÇÃO DO ENSINO, EM MATÉRIA DE SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO, NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO, NA REGIÃO CENTRO.

O presente questionário visa analisar o atual estado do ensino das matérias de Segurança e Saúde no Trabalho (SST), nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Centro e compreender o que pode ser melhorado ao nível do ensino da prevenção de riscos com vista, no futuro próximo, à redução do número de incidentes / acidentes de trabalho.

INTRODUÇÃO

As questões que se seguem destinam-se a um estudo, que incide nas Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Região Centro, relativamente ao cumprimento da Estratégia Nacional (2008-2012) para a Segurança e Saúde no Trabalho.

Este estudo, realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado em Gestão da Prevenção de Riscos Laborais, no ISLA, Instituto Superior de Línguas e Administração, do Grupo Lusófona, Edição 2011/2013, é orientado pelo Professor Doutor Eng.º Pedro Graça.

Toda a informação recolhida neste questionário será tratada e utilizada apenas para a finalidade do estudo. A confidencialidade das respostas é totalmente garantida, pelo que agradecemos, desde já, toda a sua disponibilidade e colaboração, fatores essenciais para o sucesso da investigação.

De um modo necessariamente simplificado, delimitam-se, em seguida, alguns dos conceitos utilizados no questionário:

1. Conceito de Formação. De acordo com *Schweinhart* e *Weikart* (1997) a formação é um dos fatores da promoção das práticas da qualidade e, neste sentido, a formação dos professores e educadores revela-se de extrema importância no desenvolvimento das crianças no contexto educacional;
2. Conceito de Ensino. Atividade docente, formal ou não formal, de carácter pedagógico, que tem implícita a intenção de que determinados objetivos de aprendizagem sejam alcançados por indivíduos na situação de estudantes/alunos, estando subjacente o requisito de que aquilo que é ensinado deve ser passível de poder ser aprendido por esses mesmos estudantes/alunos.

Esta atividade exige um ambiente de ensino-aprendizagem organizado, onde interagem, direta ou indiretamente, quem ensina e quem aprende, tendo em vista o alcançar de resultados previamente determinados;

3. Conceito de Educação. Conceito mais abrangente que o de Ensino e que diz respeito ao desenvolvimento pessoal e profissional do indivíduo ao longo da sua vida, desde que nasce até que morre, e às várias formas de organização social (família, escola, sociedade, entre outras) que permitem que cada indivíduo se vá transformando rumo a níveis mais elevados de realização pessoal e bem-estar social, de acordo com aqueles que são os valores inerentes a uma determinada cultura;

4. Conceito de Segurança e Saúde no Trabalho (SST). De acordo com Barbosa Filho (2001) o trabalho é uma atividade simples e planeada, onde o ser humano utiliza as suas capacidades físicas e intelectuais para o executar. A Saúde é considerada como um conjunto de bem-estar físico, mental e social.

Ao encontro do conceito de saúde, quando se fala em trabalho, efetua-se, necessariamente uma abordagem sobre Segurança. A ideia de Segurança relaciona-se com o conceito de confiança. Na sua génese, a Segurança não é mais do que a aplicação de técnicas não médicas contra os Acidentes de Trabalho (AT), desenvolvidas e aplicadas diretamente na luta contra os AT, de forma a evitá-los. Atua sobre os fatores mecânicos do Ambiente de Trabalho e sobre outros que surjam inopinadamente.

INSTRUÇÕES.

Por favor, tenha em atenção ao seguinte na resposta ao Questionário:

1. O questionário tem um total de 17 questões, distribuídas por 3 grupos, de acordo com a seguinte estrutura:

I - Caracterização da Escola (3 questões);

II - Competências gerais do Docente para a formação de SST (10 questões);

III - Recolha de dados gerais, para tratamento estatístico, que se destinam à caracterização global da amostra inquirida (4 questões);

INSTRUÇÕES.(Continuação)

2. Leia atentamente todas as questões e responda a cada uma delas pela ordem indicada. Uma resposta não dada implica erro pelo que não conseguirá prosseguir;
3. A sua sinceridade e espontaneidade são determinantes para nos ajudar na recolha de informação. O preenchimento demora sensivelmente 10 minutos;
4. Na medida em que este questionário se destina a docentes, recomenda-se o cuidado e esforço adicionais, no sentido de que não sejam influenciados pela realidade de Escolas onde outros colegas lecionem. O questionário pretende captar a realidade específica de cada Escola, no contexto do tema que lhe está subjacente e, por isso, não existem respostas certas ou erradas, melhores ou piores. Por esta razão, não fará qualquer sentido a concertação de respostas entre docentes, já que essa ocorrência contaminaria, à partida, os resultados decorrentes do questionário, comprometendo-os seriamente, ao ponto de poder retirar a validade ao estudo;
5. Para a validade das respostas é muito importante que estas instruções sejam seguidas;
6. Onde e sempre que aplicável, encontram-se instruções sobre o procedimento que deverá utilizar na resposta a cada questão;
7. As respostas ao questionário serão recolhidas até ao dia 15 de fevereiro de 2013.
8. *Preenchimento Obrigatório

PARTE 1 - CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA ONDE LECIONA.

1.1 Selecione o Distrito a que pertence a Escola onde leciona. *

- ☐ Aveiro
- ☐ Castelo Branco
- ☐ Coimbra
- ☐ Guarda
- ☐ Leiria
- ☐ Viseu

1.2 Selecione o tipo de Estabelecimento onde leciona. *

- ☐ Privado
- ☐ Publico

1.3 Como classifica o meio e o ambiente social em que se insere a sua Escola? *

- ☐ Urbano
- ☐ Rural

PARTE 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO EM MATÉRIA DE SST.

2.1 Conhece a Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, que estabelece o regime jurídico para a promoção da Segurança e Saúde no Trabalho? *

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já ouvi falar

PARTE 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO EM MATÉRIA DE SST. (Continuação)

2.2 Sabia que o artigo 9.º, da Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, refere o mesmo conteúdo que o artigo 16.º, do Decreto-Lei n.º 441/91, de 14 de novembro, revogado pelo primeiro, com 18 anos de diferença? **“O Estado deve prosseguir a integração de conteúdos sobre a segurança e a saúde no trabalho nos currículos escolares dos vários níveis de ensino, tendo em vista uma cultura de prevenção no quadro geral do sistema educativo e a prevenção dos riscos profissionais como preparação para a vida ativa.”*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já ouvi falar

2.3 Conhece o conteúdo da Estratégia Nacional para Segurança e Saúde no Trabalho, para o período 2008-2012, aprovada na Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008, em março de 2008? *De acordo com o enunciado nas Medidas 3.1 e 3.2, respetivamente, o documento supracitado obriga ao reforço ou inclusão de matérias SST, em todos os níveis de ensino, assim como à formação adequada de todos os professores em matéria de SST.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já ouvi falar

2.4 Tendo em conta os temas em baixo evidenciados, em que medida considera a formação e apoio pedagógico recebidos, adequados ou inadequados, para formar e sensibilizar os seus alunos em matérias de SST? *

(i.e., Acidente de Trabalho, Doença Profissional; Ergonomia, Vibrações; e etc....).

- ☐ Completamente Adequados
- ☐ Adequados
- ☐ Não tenho uma opinião concreta
- ☐ Inadequados
- ☐ Completamente Inadequados

PARTE 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO EM MATÉRIA DE SST. (Continuação)

2.5 Dentro do grupo de conceitos de SST seguidamente enumerados, identifique, para cada um deles, o modo como considera que os tem vindo a abordar no desempenho das suas funções enquanto docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *

	Não Abordou	Abordou de Forma Superficial	Abordou em Detalhe
Acidente de Trabalho	☐	☐	☐
Alimentação	☐	☐	☐
Avaliação de Risco	☐	☐	☐
Ergonomia	☐	☐	☐
Prevenção de Incêndios e Segurança Antissísmica	☐	☐	☐
Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança	☐	☐	☐
Riscos Emergentes	☐	☐	☐
Riscos Psicossociais	☐	☐	☐
Riscos Produtos Químicos	☐	☐	☐
Ruído	☐	☐	☐
Avaliação de Riscos	☐	☐	☐
Segurança Rodoviária	☐	☐	☐

PARTE 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO EM MATÉRIA DE SST. (Continuação)

2.6. Tendo em conta o Programa Curricular, em vigor, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e os temas em baixo referenciados, em que medida considera, adequado ou inadequado, o Programa Curricular, relativamente às matérias de SST? *

(i.e., Acidente de Trabalho, Doença Profissional; Ergonomia, Vibrações; e etc....).

- ☐ Completamente Adequado
- ☐ Adequado
- ☐ Não tenho uma opinião concreta
- ☐ Inadequado
- ☐ Completamente Inadequado

2.7 Em que medida, concorda ou discorda que, para se cumprir com o enunciado na Estratégia Nacional para Segurança e Saúde no Trabalho, para o período 2008-2012, é necessário promover ações de formação, em SST, complementar e/ou continua, a todo o corpo docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico? *

- ☐ Concordo Completamente
- ☐ Concordo
- ☐ Não tenho uma opinião concreta
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Completamente

2.8 Já fez alguma formação complementar em matéria de SST? *

Observação: Se a sua resposta for positiva deve selecionar uma das hipóteses indicadas para o "SIM"!

- ☐ Não
- ☐ Sim! Por iniciativa da entidade patronal
- ☐ Sim! Por iniciativa própria

PARTE 2 - COMPETÊNCIAS GERAIS PARA A FORMAÇÃO EM MATÉRIA DE SST. (Continuação)

2.9 De acordo com a Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho, o conceito de SST deve ser introduzido, de imediato, a partir do 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitando uma melhor sensibilização para a prevenção e, por conseguinte, a diminuição do número de incidentes/acidentes no futuro.

Em que medida, concorda ou discorda, com esta afirmação? *

- ☐ Concordo Completamente
- ☐ Concordo
- ☐ Não tenho uma opinião concreta
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Completamente

2.10 A formação de SST é transversal a todas as áreas! Tendo como base esta afirmação, em que medida, concorda ou discorda, com a inclusão ou reforço de matérias de SST em todos os cursos superiores, nomeadamente nos cursos de professores (para todos os níveis de ensino), homens e mulheres que têm uma responsabilidade acrescida na formação e educação dos Homens do Amanhã. *

- ☐ Concordo Completamente
- ☐ Concordo
- ☐ Não tenho uma opinião concreta
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo Completamente

PARTE 3 - RECOLHA DE DADOS GERAIS, PARA TRATAMENTO ESTATÍSTICO, QUE SE DESTINAM À CARACTERIZAÇÃO GLOBAL DA AMOSTRA INQUIRIDA.

3.1 Indique a sua idade à data de 31DEZ12. *

(Responda numericamente)

3.2 Género *

☐

Feminino

☐

Masculino

3.3 Que tipo de vínculo profissional possui com o seu Agrupamento Escolar? *

☐

Efetivo

☐

Contratado

☐

Recibos Verdes

3.4 Indique o nome do Estabelecimento onde obteve a sua formação base/inicial necessária para exercer a função de docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico.*

(Escreva por extenso, sem recorrer à sigla.)

FIM DO QUESTIONÁRIO

Muito obrigado pela sua participação neste estudo. O seu contributo foi essencial para a realização do trabalho de investigação em curso. Caso tenha interesse em tomar conhecimento dos resultados do estudo, com conclusão prevista para 22 de março de 2013, ou por outra qualquer razão que entenda pertinente, por favor envie e-mail para pasacramento1975@gmail.com ou contacte-nos através do telemóvel n.º 919584511.

Agradecemos, uma vez mais, a disponibilidade e a colaboração reveladas.

Com os melhores cumprimentos

Paulo Sacramento

Anexo 8. Análise CATPCA.

Identificação e explicação dos procedimentos efetuados para a análise CATPCA.

1. Identificação do número de dimensões a considerar

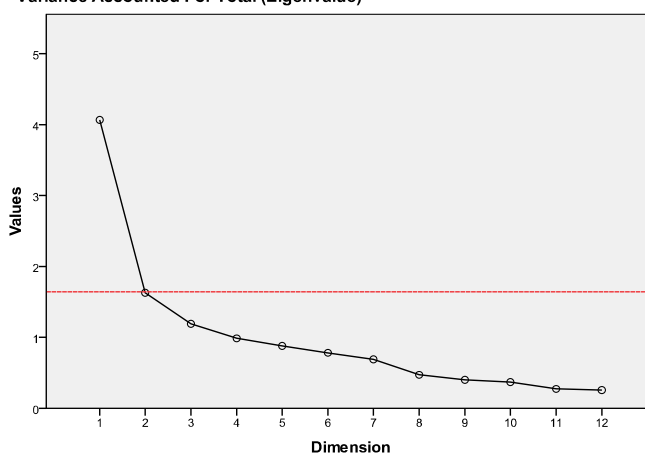
Quadro A.1

Modelo Summary.

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	0,823	4,066	33,885
2	0,421	1,629	13,574
3	0,176	1,193	9,939
4	-0,015	0,986	8,217
5	-0,148	0,881	7,339
6	-0,303	0,783	6,522
7	-0,489	0,690	5,753
8	-1,223	0,471	3,929
9	-1,631	0,401	3,340
10	-1,856	0,370	3,085
11	-2,901	0,273	2,277
12	-3,159	0,257	2,139
Total	1,000 ^a	12,000	100,000

a. Total Cronbach's Alpha is based on the total Eigenvalue.

Model Summary
Variance Accounted For Total (Eigenvalue)



Considerando o número de 3 dimensões indicativas na tabela Model Summary, onde o Total Eigenvalue > 1; Alpha Cronbach's > 0 e Ponto de inflexão no gráfico em 2 dimensões (zona de cotovelo) decide-se considerar 2 dimensões.

Decorrente desta decisão elaborou-se o Quadro seguinte:

Quadro A.2

Modelo Summary para as 2 dimensões.

Dimension	Cronbach's Alpha	Variance Accounted For	
		Total (Eigenvalue)	% of Variance
1	0,835	3,875	43,055
2	0,219	1,242	13,796
Total	0,905 ^a	5,117	56,850

a. Total Cronbach's Alpha is based on the total Eigenvalue.

Do Quadro tem-se que a 1.^a dimensão explica 43,055% da variabilidade e a 2.^a dimensão explica 13,796%. No total, as 2 dimensões explicam 56,850% da variabilidade. Em termos de consistência interna, a dimensão 1 apresenta um Alfa de Cronbach de 0,835 e a dimensão 2 de 0,219.

2. Seleção das variáveis relevantes em cada dimensão ($|x| > 0,5$) e identificação da dimensão com que apresentam maior afinidade.

Com base nos dados apresentados no Quadro A.3 verificam-se quais as variáveis²⁶ relevantes para a análise, selecionando as que têm valores de $|x| > 0,5$.

Os valores na tabela *Component Loadings* representam a afinidade de cada variável com as 2 dimensões consideradas. Os valores oscilam entre 0 e 1 e são relevantes a partir de 0,5. Quanto mais elevados, maior a afinidade com a dimensão

Quadro A.3
Component Loadings.

	Dimension	
	1	2
Alimentação	0,138	0,773
Ruído	0,777	0,167
Riscos Emergentes	0,764	-0,226
Segurança Rodoviária	0,746	0,184
Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança	0,702	0,486
Doenças Profissionais	0,669	-0,155
Riscos Psicossociais	0,669	-0,406
Avaliação de Riscos	0,637	-0,320
Ergonomia	0,565	0,063

Variable Principal Normalization.

Têm-se assim que têm afinidade significativa com a **dimensão 1**, por ordem decrescente de intensidade, os conteúdos Ruído, Riscos Emergentes, Segurança Rodoviária, Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança, Doenças Profissionais, Riscos Psicossociais, Avaliação de Riscos e Ergonomia. Por fim a Alimentação não apresenta associação significativa com nenhum dos conteúdos, constituindo ela própria a **dimensão 2**.

²⁶ As variáveis Acidentes de Trabalho, Riscos de Produtos Químicos e Prevenção de Incêndios e Segurança Antissísmica foram retiradas da análise por apresentarem uma reduzida afinidade com as 2 dimensões consideradas ($|x| < 0,5$).

3. Identificação das categorias com maior afinidade entre si.

Para elaborar o Quadro resumo que evidencia os scores positivos e negativos ilustram-se os seguintes Quadros que, em *Vector Coordinates*, identificam, para a respectiva dimensão, quais as categorias que têm sinal + e quais as que têm sinal –.

DIMENSÃO 1

Ruído ^a						
Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	61	-1,207	-,941	-,188	-0,938	-,202
+ Abordou de forma superficial	74	,486	,385	,048	,377	,081
+ Abordou em detalhe	26	1,449	1,113	,302	1,126	,243

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Riscos Emergentes ^a						
Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	88	-,899	-,687	,202	-,687	,203
+ Abordou de forma superficial	71	1,042	,798	-,232	,797	-,236
+ Abordou em detalhe	2	2,530	1,914	-,638	1,934	-,572

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Segurança Rodoviária ^a						
Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Abordou de forma superficial	54	-1,408	-1,050	-,259	-1,050	-,259
+ Abordou em detalhe	107	,710	,530	,131	,530	,131

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	10	-1,435	-,684	-1,164	-1,007	-,698
- Abordou de forma superficial	92	-,673	-,521	-,257	-,473	-,328
+ Abordou em detalhe	59	1,293	,929	,598	,908	,629

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Doenças Profissionais^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	87	-,922	-,617	,142	-,617	,143
+ Abordou de forma superficial	71	1,074	,723	-,149	,719	-,167
+ Abordou em detalhe	3	1,321	,798	-,576	,884	-,205

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Riscos Psicossociais^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	114	-,632	-,423	,256	-,423	,257
+ Abordou de forma superficial	46	1,485	,995	-,599	,993	-,603
+ Abordou em detalhe	1	3,741	2,451	-1,602	2,501	-1,519

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Avaliação de Riscos^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
			Dimension		Dimension	
	Frequency	Quantification	1	2	1	2
- Não abordou	113	-,630	-,398	,207	-,401	,201
+ Abordou de forma superficial	45	1,361	,853	-,461	,866	-,435
+ Abordou em detalhe	3	3,308	2,205	-,860	2,106	-1,058

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Ergonomia^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
	Frequency	Quantification	Dimension		Dimension	
			1	2	1	2
- Não abordou	110	-,681	-,385	-,043	-,385	-,043
+ Abordou de forma superficial	44	1,469	,884	,103	,830	,093
+ Abordou em detalhe	7	1,469	,487	,027	,830	,093

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

DIMENSÃO 2

Alimentação^a

Category			Centroid Coordinates		Vector Coordinates	
	Frequency	Quantification	Dimension		Dimension	
			1	2	1	2
- Não abordou	1	-3,507	-1,548	-2,519	-,485	-2,709
- Abordou de forma superficial	28	-2,071	-,227	-1,610	-,287	-1,600
+ Abordou em detalhe	132	,466	,060	,361	,064	,360

Variable Principal Normalization.

a. Optimal Scaling Level: Ordinal.

Em função dos Quadros apresentados tem-se o Quadro resumo que explica as respectivas afinidades.

Quadro A.4

Quadro de Scores

Dimensões	Scores negativos (-)	Scores positivos (+)
Dimensão 1	Não abordou	Abordou de forma superficial ou em detalhe
	Ruído	Ruído
	Riscos Emergentes	Riscos Emergentes
	Doenças Profissionais	Doenças Profissionais
	Riscos Psicossociais	Riscos Psicossociais
	Avaliação de Riscos	Avaliação de Riscos
	Ergonomia	Ergonomia
	Não abordou ou Abordou de forma superficial	Abordou em detalhe
	Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança	Segurança Rodoviária
	Abordou de forma superficial	Riscos Elétricos e Sinalização de Segurança
	Segurança Rodoviária	
Dimensão 2	Não abordou ou Abordou de forma superficial	Abordou em detalhe
	Alimentação	Alimentação