CÁTIA MALCATA PEREIRA

EDUCAR PARA A SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO

Relatório de projeto de investigação do Mestrado em Segurança e Higiene no Trabalho

ORIENTADOR
Professor Doutor, João Areosa

Julho 2026

CÁTIA MALCATA PEREIRA

EDUCAR PARA A SEGURANÇA E SAÚDE NO TRABALHO

JÚRI

Presidente: Professora Doutora, Helena Martins, Escola Superior de Ciências Empresarias, IPS – Instituto Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Doutor, João Areosa, Escola Superior de Ciências Empresarias, IPS – Instituto Politécnico de Setúbal

Vogal Arguente: Professora Doutora, Emília Telo, ACT – Autoridade para as Condições do Trabalho

Julho 2026

Agradecimentos

Ao meu orientador, Professor João Areosa, estou muito grata por não me "ter cortado as pernas" a este projeto. Agradeço, igualmente, toda a orientação, disponibilidade e contributos ao longo deste percurso.

À minha família por ser como é. E por estar sempre comigo.

A todas as crianças que participaram neste estudo, pela sua forma tão espontânea e genuína de verem o mundo.

E, em especial, à minha filha, que me lembra todos os dias que vale a pena acreditar num amanhã melhor, mais seguro e saudável.

Resumo

Os acidentes de trabalho continuam a representar um problema social, económico e humano à escala mundial. Os trabalhadores mais jovens apresentam maior probabilidade de sofrer acidentes, frequentemente associados à inexperiência e à ausência de competências preventivas consolidadas. Torna-se, por isso, pertinente questionar se a construção de uma cultura de segurança e de prevenção deverá começar apenas no momento da entrada no mercado de trabalho ou, pelo contrário, muito antes disso.

Partindo desta problemática, a presente investigação procurou responder à seguinte questão: Como é que as crianças, as famílias e os profissionais de educação percecionam a Segurança e Saúde no Trabalho (SST) na educação pré-escolar? O objetivo consistiu em analisar as perceções destes diferentes atores sociais sobre a SST, num contexto real de educação pré-escolar.

Desenvolvido sob a forma de estudo de caso, com abordagem qualitativa e lógica de triangulação metodológica, o estudo integrou a observação direta e participante, através da realização de quatro sessões lúdico-educativas com um grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, a aplicação de questionários às respetivas famílias e a realização de entrevistas semiestruturadas às profissionais de educação. Os respetivos dados foram tratados através da análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam que a SST é percecionada como uma temática pertinente, necessária e passível de ser integrada precocemente na educação pré-escolar. Apesar dos desafios associados à adaptação pedagógica, à continuidade das aprendizagens e à articulação escola-família, as famílias e as profissionais reconhecem o seu potencial no desenvolvimento integral da criança. A criança surge, assim, como elo ativo entre a escola, a família e a sociedade. Apostar na SST desde a infância é apostar no potencial transformador da criança para construir, desde cedo, uma cultura de segurança e de prevenção.

Palavras-Chave: Infância; Educação pré-escolar; Segurança e Saúde no Trabalho; Cultura de prevenção

Abstract

Workplace accidents continue to represent a social, economic and human problem on a global scale. Younger workers are more likely to suffer accidents, often associated with inexperience and the absence of consolidated preventive skills. It is therefore relevant to question whether the construction of a safety and prevention culture should begin only at the moment of entry into the labour market or, instead, much earlier.

Based on this issue, the present research sought to answer the following question: How do children, families and education professionals perceive Occupational Safety and Health (OSH) in preschool education? The objective was to analyse the perceptions of these different social actors regarding OSH in a real preschool education context.

Developed as a case study, with a qualitative approach and a logic of methodological triangulation, the study included direct and participant observation, through four ludic-educational sessions with a group of children aged between three and five years, the application of questionnaires to their families and the conducting of semi-structured interviews with education professionals. The respective data were treated through content analysis.

The results show that OSH is perceived as a relevant and necessary theme, capable of being integrated early into preschool education. Despite the challenges associated with pedagogical adaptation, the continuity of learning and school-family articulation, families and professionals recognise its potential in the child's integral development. The child thus emerges as an active link between school, family and society. Investing in OSH from childhood means investing in the transformative potential of the child to build, from an early age, a culture of safety and prevention.

Keywords: Childhood; Preschool education; Occupational Safety and Health; Prevention culture

Índice

Capítulo 1 – Revisão de literatura ... 9
1.1 - A infância como ponto de partida da aprendizagem ... 10
1.1.1 – A primeira infância: uma etapa fundamental do desenvolvimento humano ... 10
1.1.2 - A criança como o sujeito ativo da aprendizagem ... 11
1.1.3 - Aprender pela experiência, pela interação e pelo jogo ... 12
1.1.4 - Os contextos educativos do desenvolvimento da criança: família, escola e sociedade ... 12
1.2 – Educação e ensino: os contextos e os agentes do desenvolvimento infantil ... 13
1.2.1 - A educação como processo social e educativo para além da escola ... 13
1.2.2 - A escola e os profissionais da educação no desenvolvimento da criança ... 14
1.3 – A Segurança e Saúde no Trabalho na educação: evolução, conceitos e abordagens ... 16
1.3.1 – A evolução da Segurança e Saúde no Trabalho: um direito social ... 16
1.3.2 – A construção coletiva da cultura de segurança e de prevenção ... 17
1.3.3 – A abordagem *Whole School Approach* na educação ... 18
1.4 – Enquadramento estratégico da SST na educação: políticas e orientações ... 21
1.4.1 – Enquadramento internacional da SST na educação ... 21
1.4.2 – Enquadramento nacional da SST na educação ... 22
Capítulo 2 – Objetivos e Metodologia ... 26
2.1 – Enquadramento metodológico ... 26
2.1.1 – Objetivos ... 27
2.2 – Caracterização do estudo e dos participantes ... 28
2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados ... 29
2.3.1 – Observação direta e participante ... 29
2.3.2 – Entrevistas ... 31
2.3.3 – Questionários ... 32
2.4 – Procedimentos de análise e tratamento de dados ... 32
2.4.1 – Análise de conteúdo ... 33
2.5 – Procedimentos e considerações éticas ... 34
Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados ... 36
3.1 – As representações e os significados atribuídos à SST ... 36
3.2 – A integração da SST na educação pré-escolar ... 38
3.3 – Os processos de aprendizagem das crianças ... 39
3.4 – Os contributos da SST para o desenvolvimento das crianças ... 41
3.5 – A relação escola-família na promoção da SST ... 42
3.6 – As limitações e os desafios da abordagem ... 44
3.7 – O potencial e a projeção futura da SST na educação ... 45
Referências Bibliográficas ... 50
Apêndices ... 58

Introdução

"*Criança: Não podes estar no espaço, porque ao espaço só conseguem ir os astronautas.*
Pai: Pois, são as únicas pessoas que conseguem ir para o espaço.
Criança: Não, as pessoas não conseguem ir, só os astronautas.
Pai: Então? Os astronautas são pessoas.
Criança: Não, os astronautas não são pessoas... São astronautas."
João Costa (Secretário de Estado Adjunto e da Educação)
in Planear e avaliar na educação pré-escolar, 2021, p.8

Há algo neste diálogo que, mesmo antes de ser compreendido, se sente. Talvez seja a ingenuidade da criança em confronto com a lógica adulta, e creio que é precisamente aí, nesse "desvio", na forma inesperada e inocente como a criança organiza o mundo, que reside a sua força. Mais do que uma simples conversa entre pai e filho, este diálogo revela algo profundamente significativo sobre a forma como as crianças percecionam e organizam o mundo que as rodeia. E é neste quadro, onde as crianças são, para além de competentes e curiosas, participantes ativas no seu próprio processo de aprendizagem, que a infância se afirma como um período particular na construção do conhecimento.

Ao chegarem ao jardim de infância, por exemplo, cada criança traz consigo a sua bagagem, o seu percurso singular de desenvolvimento, o qual importa valorizar e ao qual importa dar continuidade (Cardona et al., 2021). É exatamente neste território de descoberta, de construção e de experimentação, onde a educação assume um papel essencial na promoção de aprendizagens significativas e no desenvolvimento integral das crianças, que a promoção de uma cultura de segurança e de prevenção assume uma relevância crescente, sobretudo numa sociedade marcada por constantes transformações.

A Segurança e Saúde no Trabalho (SST) tem vindo a ser reconhecida como um domínio social, que pode e deve ser introduzido, de forma educativa, nas diferentes etapas da vida. Ao promover, desde cedo, a compreensão de conceitos relacionados com a segurança, o risco e a prevenção, torna-se possível desenvolver comportamentos mais responsáveis e conscientes capazes de influenciar positivamente o bem-estar individual e coletivo. É no cerne deste entendimento que emerge a pergunta de partida: como é que as crianças, as famílias e os profissionais da educação percecionam a Segurança e a Saúde no Trabalho na educação pré-escolar? Assim, a presente investigação tem como objetivo analisar a perceção das crianças, das famílias e dos profissionais de educação sobre a SST, na educação pré-escolar.

Do ponto de vista metodológico, e por forma a assegurar a concretização deste objetivo, a presente investigação assumiu uma abordagem qualitativa e desenvolveu-se sob a forma de estudo de caso, num contexto real de educação pré-escolar, com o envolvimento de um grupo específico de crianças, de profissionais de educação e das respetivas famílias. Através de uma lógica de triangulação metodológica, quer nas fontes, quer nos dados, foram definidos os objetivos específicos deste estudo: explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança, através da observação direta e participante; analisar as perceções das profissionais de educação sobre a integração da SST na educação pré-escolar, no que respeita à sua pertinência, às possibilidades pedagógicas e aos contributos para o desenvolvimento das crianças, através da realização de entrevistas semiestruturadas; e conhecer as perceções das famílias relativamente à introdução das atividades lúdico-educativas relacionadas com a SST, procurando compreender a sua relevância e eventual repercussão no contexto familiar e social, através da aplicação de questionários com questões abertas.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos principais, precedidos pela presente introdução e sucedidos pela conclusão e investigação futura.

O primeiro capítulo apresenta o quadro teórico da investigação, através de uma revisão da literatura sobre a infância, a educação e o ensino e culmina no enquadramento estratégico da SST no contexto educativo.

O segundo capítulo corresponde aos objetivos e à metodologia, apresenta o quadro metodológico da investigação, identificando as opções metodológicas adotadas, a caracterização dos participantes envolvidos, as técnicas de recolha de dados utilizadas, os procedimentos de análise e tratamento dos dados e as considerações éticas observadas ao longo do processo.

Por fim, o terceiro capítulo apresenta e discute os resultados obtidos a partir dos dados recolhidos no trabalho de campo, procurando contribuir para uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo.

Capítulo 1 – Revisão de literatura

Apesar das transformações observadas nas últimas décadas, quer de ordem tecnológica, científica ou organizacional, os acidentes de trabalho continuam a representar um problema social, político, económico, familiar e individual, com múltiplos reflexos à escala global. Dados europeus, de 2020, apresentam que os trabalhadores mais jovens têm maior probabilidade de sofrer um acidente de trabalho, e que tal está associado a fatores como a inexperiência e a ausência de competências preventivas consolidadas (European Agency for Safety and Health at Work [EU-OSHA], 2023; EUROSTAT, 2020;). O corpo, na sua dimensão afetiva, em articulação com o meio ambiente, necessita de construir "hábitos" preventivos para enfrentar as dificuldades do trabalho real (Clot, 2006; Dejours, 1999). Estes aspetos tornam-se, por isso, o mote para que a Segurança e a Saúde no Trabalho (SST) "exista" muito antes da entrada no mercado de trabalho.

A evolução conceptual da SST, no alinhamento com as transformações contemporâneas, assume hoje uma perspetiva preventiva, integrada e holística, orientada para a promoção da saúde, do bem-estar e da qualidade de vida, cuja concretização depende, em larga medida, da construção progressiva de uma cultura de segurança e de prevenção sustentada socialmente, onde a educação e a formação se assumem como os fatores estratégicos de tal consolidação (Ramos & Patrício, 2017).

Paralelamente, a investigação em educação e desenvolvimento humano evidencia a infância como fase primordial da estruturação de valores, de atitudes e de padrões comportamentais, demonstrando que as experiências vividas nos primeiros anos de vida influenciam profundamente a forma como o indivíduo interpreta o mundo ao longo do seu percurso pessoal, social e profissional (Almeida & Alves, 2021; Araújo et al., 2025; Comité Científico do Núcleo Ciência pela infância [CCNCPI], 2014; Cóta, 2025; Piaget, 1970).

É nesta interseção - entre o desenvolvimento humano, a educação e a cultura de segurança[1] e de prevenção[2] - que se introduz a presente revisão da literatura. Partindo da compreensão da

[1] O estudo da cultura de segurança, motivado numa primeira fase pelos grandes acidentes de Chernobyl e da nave espacial *Challenger*, ambos ocorridos em 1986, tem atribuído nos últimos anos um papel fundamental à cultura de segurança enquanto elemento-chave na explicação e prevenção de acidentes de trabalho (Guerreiro & Areosa, 2014; Vaughan, 1996). O conceito de cultura de segurança, pode ser entendido como o: "Conjunto de crenças, valores e normas partilhados pelos membros de uma organização relativamente à segurança, com origem na cultura organizacional, sendo transmitidos aos novos membros organizacionais através de processos de interação social e influenciando as atribuições, recordações e aprendizagens com os acidentes" (Silva, 2008, p. 390).

[2] A prevenção pode ser entendida como uma tentativa de antecipar o futuro, esconjurando ou minimizando a possibilidade de consequências negativas. Neste sentido, a prevenção não se reduz apenas a um conjunto de regras técnicas (como o uso de equipamentos de proteção), mas deve ser compreendida de forma multidimensional, integrando, simultaneamente, aspetos de natureza técnica, organizacional e dimensões humanas. Logo, a prevenção deve ser entendida como uma construção social e organizacional. Em resumo, prevenir é antecipar cenários de perigo, antes que eles se materializem em acidentes. Isso envolve uma análise profunda não apenas das condições de trabalho, mas da forma como o trabalho é desenhado (organização do trabalho). De certo modo, a prevenção não é apenas um estado momentâneo, é, principalmente, um processo contínuo de aprendizagem organizacional (Areosa, 2012).

infância, enquanto etapa fundamental da aprendizagem e do desenvolvimento humano, segue-se a análise ao papel dos contextos educativos e dos agentes de educação no desenvolvimento integral da criança, aprofundando, posteriormente, a evolução conceptual da SST e a emergência de abordagens educativas orientadas para a promoção da cultura de segurança. A reflexão culmina na análise das orientações estratégicas, internacionais e nacionais, que têm vindo a sustentar a integração da SST na educação, esta como elemento nuclear da prevenção ao longo da vida.

À luz do contexto apresentado, o presente enquadramento teórico procura sustentar a compreensão de que a educação precoce em SST pode constituir o ponto de partida para a construção sustentável de uma cultura de segurança e de prevenção, legitimando, por isso, a pertinência da investigação desenvolvida.

1.1 - A infância como ponto de partida da aprendizagem

1.1.1 – A primeira infância: uma etapa fundamental do desenvolvimento humano

A formação da personalidade tem início na primeira infância. Trata-se de um processo contínuo e dinâmico, que envolve a construção de características pessoais, valores e comportamentos, fortemente influenciado pelas interações estabelecidas com a família, a escola e a sociedade (Cóta, 2025).

A primeira infância, que compreende a fase dos zero aos seis anos, constitui-se, assim, como uma fase determinante na vida do indivíduo, caracterizada por um período espontâneo e preparatório do desenvolvimento humano e no qual se estruturam os mecanismos psicológicos da personalidade (Cóta, 2025; CCNCPI, 2014; Leontiev, 2010).

Neste enquadramento, a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget (1970) assume particular relevância ao denotar que este ocorre de forma progressiva e integrada ao longo de diferentes estádios, decorrendo de um processo ativo de construção, fortemente influenciado - mas não determinado - pelo meio.

Esta perspetiva permite compreender a primeira infância como um período fundamental na construção e no desenvolvimento humano, durante o qual a criança adquire conhecimento a partir das suas experiências e interações com o meio. É de realçar, assim, o papel central – da criança - enquanto sujeito ativo do próprio desenvolvimento e, consequentemente, da aprendizagem (Araújo et al., 2025).

1.1.2 - A criança como o sujeito ativo da aprendizagem

A centralidade atribuída à criança enquanto protagonista do seu próprio desenvolvimento, particularmente durante a infância, constitui um dos pilares da abordagem contemporânea sobre a aprendizagem, que converge na conceção da criança como o sujeito ativo do seu processo educativo, isto é, que constrói o conhecimento de forma dinâmica e através da interação com o meio, da experiência e da exploração com o mundo que a rodeia (CCNCPI, 2014).

Assim, a teoria de Piaget (1970) sustenta a aprendizagem como resultado da ação da criança sobre os objetos e as situações, num processo contínuo de assimilação, acomodação e equilíbrio, sendo o conhecimento progressivamente construído a partir da experiência (Araújo et al., 2025).

Esta conceção é reforçada por outras perspetivas socioculturais do desenvolvimento, que sublinham o carácter relacional e contextual da aprendizagem. Para Vygotsky (1991), por exemplo, o desenvolvimento ocorre pela interação com os outros (processo de socialização), através da linguagem, da cultura e das relações sociais, sem retirar à criança o seu papel ativo no processo da aprendizagem (Araújo et al., 2025; CCNCPI, 2014). A aprendizagem envolve, por isso, de forma integrada, as dimensões cognitivas, sociais, emocionais e culturais, refletindo, assim, a complexidade do desenvolvimento humano desde os primeiros anos de vida.

Brincar assume-se, então, como uma atividade central e estrutural da aprendizagem na infância, pelo seu carácter espontâneo. Através do ato "brincar" (do jogo), a criança pode explorar, interiorizar regras, aferir limites, desenvolver competências sociais e construir conhecimento de forma natural e progressiva, num processo profundamente centrado na experiência. Esta forma de aprendizagem ativa, reforça a importância da existência de contextos educativos seguros, resilientes e promotores de bem-estar, nos quais a criança pode – ativamente - participar, experimentar e atribuir significado às suas ações (Antão et al., 2019; CCNCPI, 2014; United Nations Children´s Fund [UNICEF], 2024;).

Fundamentalmente, e por forma a compreender a criança como o sujeito ativo da aprendizagem, torna-se importante analisar *quem* aprende, mas também *como* aprende. Na infância, a construção do conhecimento resulta, essencialmente, da experiência, da interação e do brincar (do jogo), cujas dimensões de aprendizagem e desenvolvimento serão aprofundadas seguidamente.

1.1.3 - Aprender pela experiência, pela interação e pelo jogo

O jogo, isto é, o brincar, assume-se como uma atividade central, mas complexa, do processo da aprendizagem infantil. A autora Kishimoto (1994) sublinha, que embora o prazer seja frequentemente associado ao brincar, este pode igualmente envolver desprazer, nomeadamente quando a criança representa experiências difíceis e/ou emocionalmente marcantes. O brincar constitui-se, assim, como um espaço de expressão e de construção de sentido, que é transmitido de geração em geração e capaz de integrar diferentes significados e funções.

Na perspetiva de Piaget, o jogo assume-se como uma manifestação natural do desenvolvimento cognitivo que acompanha os diferentes estádios do desenvolvimento infantil: a criança constrói e desenvolve o conhecimento através da ação, da experiência e da interação com o meio, sendo o jogo o meio primordial para a assimilação e para a acomodação das experiências vividas (Araújo et al., 2025). Brincar permite à criança explorar o mundo em diferentes dimensões (cognitivas, emocionais, sociais e motoras), correspondendo, por isso, a um modo natural e eficaz de construção do conhecimento na infância (Almeida & Alves, 2021).

Do ponto de vista de Kishimoto (1994) é clara a distinção entre o jogo espontâneo, aquele que é iniciado e conduzido pela própria criança, e o jogo educativo, aquele que é orientado e acompanhado pelo adulto em contexto educativo. A autora denuncia, ainda, que o jogo quando imposto como tarefa ou trabalho, perde o carácter de prazer, contudo, quando adequadamente acompanhado, pode constituir-se como um poderoso instrumento de ensino-aprendizagem. Assim, o papel do adulto-educador revela-se fundamental; não apenas como transmissor de conteúdos, mas como estruturador dos ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e intencionalmente pedagógicos (Antão et al., 2019).

Em síntese, a aprendizagem da infância é determinada pela experiência, pela interação e pelo jogo; este último, como um direito da criança e como um meio privilegiado para o seu desenvolvimento, com implicações diretas na construção de competências, de atitudes e de valores essenciais ao longo da vida.

1.1.4 - Os contextos educativos do desenvolvimento da criança: família, escola e sociedade

O desenvolvimento da criança ocorre em diversos contextos, nos quais a família, a escola e a sociedade desempenham papéis complementares e indissociáveis. A literatura demonstra que o desenvolvimento infantil não pode ser entendido de forma isolada, uma vez que as experiências (educativas, afetivas e sociais) vividas nos diferentes contextos, influenciam profundamente a

forma como a criança constrói significados, desenvolve comportamentos e se relaciona com o mundo ao longo da vida (Cóta, 2025).

A qualidade dos contextos educativos (ambientes seguros, afetivos e promotores de bem-estar) é determinante para o desenvolvimento saudável da criança, ao contrário dos contextos marcados por insegurança ou instabilidade (CCNCPI, 2014; UNICEF, 2024).

A escola assume, por isso, um papel particularmente relevante no âmbito do desenvolvimento integral da criança; com um impacto perdurável no percurso pessoal e social do indivíduo. Para além da função educativa, a escola desempenha, também, um papel social e formativo fundamental que, quando iniciado na infância, contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e responsáveis (Oliveira et al., 2013). O relatório do Estado Mundial da Infância 2024 reforça esta ideia, ao enquadrar a escola como um espaço de proteção, de segurança e de desenvolvimento de competências essenciais, para lidar com os riscos de natureza diversa (UNICEF, 2024).

Por sua vez, a família assume um papel decisivo na criação de condições favoráveis ao desenvolvimento integral da criança, através de uma parentalidade positiva, baseada na segurança e na sensação de proteção, em ambientes físicos e emocionais adequados e alinhados com uma disciplina assertiva (Antão et al., 2019; Seoane, 2024).

Porém, a educação deverá atender à plena articulação entre a escola, a família e a sociedade, por forma a assegurar a coerência, a continuidade e o reforço mútuo das aprendizagens e dos valores promovidos. Estas dimensões integradas, dos diferentes contextos educativos, estabelecem as condições adequadas para que a criança se sinta segura, orientada e capaz de reconhecer e antecipar os riscos (Cordeiro, s.d.; Magalhães, 2024).

Subentende-se, assim, a missão clara e a responsabilidade inequívoca por parte dos adultos: assegurar a satisfação das necessidades das crianças, reconhecendo-as como o centro de políticas educativas, sociais e de proteção, pelo compreensível facto de que "a criança é razão de ser do mundo e, mais do que isso, representa o futuro do mesmo" (Antão et al., 2019, p.16; Gomes-Pedro, 2004).

1.2 – Educação e ensino: os contextos e os agentes do desenvolvimento infantil

1.2.1 - A educação como processo social e educativo para além da escola

Embora frequentemente utilizados como sinónimos, a educação e o ensino são conceitos que remetem para duas dimensões distintas. O ensino refere-se, de forma mais estrita, à transmissão estruturada de conhecimentos em contexto formal, enquanto a educação corresponde a um

processo amplo, contínuo e transversal, orientado para a formação integral do indivíduo ao longo da vida (CCNCPI, 2014; Cordeiro, s.d.; Oliveira et al., 2013).

A literatura contemporânea demonstra que a educação deve ser compreendida como um processo holístico, no qual o desenvolvimento (cognitivo, emocional, social e relacional) da criança ocorre de forma indissociável e profundamente influenciado pela qualidade dos ambientes e das interações estabelecidas nos diferentes contextos do quotidiano. Neste sentido, a aprendizagem ultrapassa os limites da escola, enquanto instituição formal, estendendo-se à família e à sociedade em geral, onde se constroem os significados, os valores e os comportamentos (Mendes, 2025).

Esta perspetiva ampliada da educação revela-se pertinente nos diversos domínios, demonstrando, assim, que a promoção de valores e/ou de comportamentos se constitui como um processo a longo prazo e devendo, por isso, iniciar-se precocemente e envolver os diversos contextos educativos, para produzir efeitos sustentáveis ao longo do tempo (Antão et al., 2019).

A educação deve ser ajustada aos diferentes estádios do desenvolvimento infantil, reconhecendo que as estratégias educativas variam em função das capacidades cognitivas, emocionais e sociais da criança. E para isso a criança deve sentir-se segura e orientada, nos diferentes contextos educativos – estes, por sua vez, devidamente estruturados e emocionalmente seguros – capazes de favorecer a confiança, a autonomia e a capacidade de interpretação do meio envolvente (Magalhães, 2024).

1.2.2 - A escola e os profissionais da educação no desenvolvimento da criança

A escola assume, portanto, um papel fundamental para o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se, assim, como um contexto educativo privilegiado - onde se estruturam as aprendizagens, os valores e as formas de estar em sociedade.

Para além da transmissão dos conteúdos curriculares, a escola desempenha, também, uma função social e formativa, que influencia de forma perdurável as atitudes, os comportamentos e as competências essenciais ao longo do percurso de vida da criança (Magalhães, 2024). O conhecimento escolar não se limita a responder às exigências imediatas, assumindo da mesma forma uma função preventiva, que permite capacitar a criança na compreensão da realidade, ao antecipar consequências e ao agir de forma consciente, ética e responsável (Oliveira et al., 2013).

Os profissionais da educação (professores, educadores de infância e auxiliares) assumem um papel determinante enquanto intervenientes do desenvolvimento e da aprendizagem. Estes não

se devem limitar a assegurar os cuidados básicos e/ou a transmitir os conteúdos curriculares, mas sim a participar ativamente na construção dos significados, dos valores e dos comportamentos que modelarão a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o meio envolvente. A ação educativa destes profissionais contribui para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que permitirão à criança lidar com situações de risco e de incerteza, na promoção de autonomia, de consciência e de capacidade de antecipação (Antão et al., 2019; Serviço Municipal de Proteção Civil do Marco de Canaveses [SMPCMC], 2024a; SMPCMC, 2024b; SMPCMC, 2024c; SMPCMC, 2024d). É pertinente lembrar que, desde tempos ancestrais, os processos de socialização e de produção da existência eram, em larga medida, fruto do processo educativo. Os seres humanos absorviam a cultura aprendendo e "trabalhando", lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros e, principalmente, transmitindo o conhecimento adquirido pela experiência às novas gerações. Assim, a educação não era apenas uma preparação para a vida, mas a própria vida na sua totalidade (Saviani, 2008).

No contexto da educação pré-escolar, em particular, os profissionais da educação desempenham um papel primário na criação de ambientes educativos seguros, estruturadores e emocionalmente positivos. Quer seja, através da organização do espaço, da definição de rotinas, da gestão das interações e da mediação de conflitos, estes profissionais contribuem para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais para a integração em comportamentos preventivos futuros (Magalhães, 2024).

A literatura destaca a importância da articulação entre a escola e a família, esta como condição para a consolidação das aprendizagens. Pois, quando existe coerência e continuidade entre as práticas educativas vividas nestes dois contextos, os comportamentos aprendidos tendem a consolidar-se e a ser transferidos para outros contextos da vida quotidiana da criança (Araújo et al., 2025; CCNCPI, 2014; Mendes, 2025; Oliveira et al., 2013).

Perante o exposto, é evidente que a escola e os profissionais da educação afirmam-se, respetivamente, como o espaço e os agentes centrais no desenvolvimento integral da criança. Através de uma ação pedagógica intencional, refletida e contextualizada, são capazes de transformar as situações do dia-a-dia em oportunidades educativas, promovendo, assim, atitudes responsáveis, comportamentos seguros e competências essenciais para a vida em sociedade. Os profissionais de educação assumem um verdadeiro papel de ponte entre a escola e a família e, por consequência, das famílias para a sociedade.

1.3 – A Segurança e Saúde no Trabalho na educação: evolução, conceitos e abordagens

1.3.1 – A evolução da Segurança e Saúde no Trabalho: um direito social

As transformações tecnológicas, sociais, económicas e organizacionais das últimas décadas, associadas a novos modelos de gestão do trabalho e a alterações demográficas significativas, deram origem a riscos novos e emergentes, que colocam novos desafios à Segurança e Saúde no Trabalho (SST). A resposta a estes desafios traduziu-se numa evolução conceptual da SST, ao passar de uma abordagem predominantemente técnica e corretiva para se afirmar como um direito social (Freitas, 2022; Ramos & Patrício, 2017; Silva et al., 2024).

A literatura e os organismos internacionais confluem na ideia multidimensional e holística da SST, enquanto promotora de ambientes de trabalho seguros, saudáveis e sustentáveis e não apenas na ausência de acidentes ou doenças profissionais (Gaspar et al., 2024). Esta evolução conceptual está fortemente orientada para a prevenção, para a cultura de segurança e para a participação ativa, através da construção de atitudes, de valores e de comportamentos preventivos, resultantes de práticas coletivas e de uma responsabilidade partilhada entre os indivíduos, as organizações e a sociedade (Antão et al., 2019; Cabral, 2011; Mendes, 2025; Policarpo et al., 2017; Silva et al., 2024; Organização Internacional do Trabalho [OIT], 2010).

A nível europeu, esta visão é evidentemente manifestada no Quadro Estratégico da União Europeia para a Saúde e Segurança no Trabalho 2021-2027, que assume a SST como um pilar fundamental da sustentabilidade social e económica. Evidencia-se a necessidade de antecipar os riscos emergentes, de promover a saúde mental e o bem-estar no trabalho, bem como de reforçar uma cultura de prevenção - ao longo de todo o ciclo da vida – reconhecendo, assim, que a segurança não se constrói apenas no local de trabalho, mas ao longo do percurso formativo e profissional dos indivíduos (Comissão Europeia [CE], 2021).

Reforça-se, portanto, que a eficácia da SST depende da articulação de múltiplos fatores - técnicos, organizacionais, sociais e humanos - (OIT, 2010, 2011, 2013), passando a ser entendida como uma competência transversal e um valor social, intimamente ligados à cidadania, à ética e à responsabilidade coletiva. A Agência Europeia para a Segurança e Saúde no Trabalho (EU-OSHA) reforça esta abordagem ao defender a integração progressiva da SST nos sistemas educativos, como forma de promover atitudes preventivas (desde cedo) e de preparar os futuros trabalhadores para serem indivíduos mais conscientes, participativos e responsáveis (EU-OSHA, s.d.).

O futuro da SST equaciona, assim, uma abordagem integrada e sustentável, que ultrapassa os limites do contexto laboral e que entra em estreita ligação com a educação, com a saúde pública e com as políticas sociais. Este avanço evidencia a educação como um elemento estratégico para a consolidação da SST - orientada não apenas para a proteção do trabalhador, mas para o bem-estar global do indivíduo e da sociedade, que inclui dimensões como: o bem-estar, a qualidade de vida, o ambiente e o desenvolvimento humano e social (Freitas, 2022).

1.3.2 – A construção coletiva da cultura de segurança e de prevenção

No âmago da perspetiva contemporânea da SST encontra-se o desenvolvimento de uma verdadeira cultura de segurança e de prevenção, enquanto fatores determinantes na modelação de comportamentos individuais e coletivos. A conceção de cultura, definida como um conjunto de valores, crenças, rituais, símbolos e/ ou comportamentos, que quando partilhados em grupo, orienta a forma como os indivíduos interpretam a realidade e agem em relação ao mundo e aos outros, traduz-se numa (poderosa) construção social, através de processos de interação social, capaz de moldar as atitudes, as práticas e os comportamentos ao longo do tempo (Antão et al., 2019; Freitas, 2022; Silva, 2008).

A segurança é, portanto, entendida como uma prática social, que resulta de um processo de construção coletiva e que envolve as pessoas, os princípios e os símbolos, articulados num sistema de relações sociais, organizacionais e institucionais (Gherardi & Nicolini, 2000). Esta perspetiva reforça a ideia de que a segurança é um fenómeno construído e suportado pelas interações sociais do quotidiano, e não uma qualidade individual nem um estado imposto externamente. Paralelamente, é importante sublinhar que a segurança absoluta não existe, é utópica (porque o risco zero, em todos os contextos e situações, é inalcançável), logo, até a "máxima" segurança não é suficientemente segura (Douglas & Wildavsky, 1982). A incerteza, o risco e a segurança são dimensões indissociáveis da vida social e laboral (Areosa, 2010; Beck, 1992, 2015; Giddens, 2000).

A literatura aponta para a cultura de prevenção como um conceito complexo, intimamente imbuído pela cultura social dominante, em resultado da articulação entre os valores individuais e coletivos, as atitudes, as perceções, as competências e os padrões de comportamento, que determinam a forma como os riscos são reconhecidos, valorizados e geridos (Antão et al., 2019; Freitas, 2022).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) defende a promoção de uma cultura de prevenção assente na responsabilidade individual e coletiva, na participação ativa e no

compromisso com o bem-estar (OIT, 2010, 2011, 2013). A eficácia da SST depende, por isso, da articulação de múltiplos fatores (técnicos, organizacionais, sociais e humanos) sendo a dimensão cultural decisiva para a sustentabilidade das práticas preventivas (Antão et al., 2019; Policarpo et al., 2017). A construção de uma cultura (de segurança e de prevenção) não é imediata: é um processo gradual que exige continuidade, consistência, interação social, educação e experiência (ao longo da vida) (SMPCMC, 2024a).

Neste contexto, a educação avoca um papel fundamental na consolidação de uma cultura de segurança e de prevenção. Se a segurança é entendida como uma prática social aprendida, torna-se evidente que a sua construção deve iniciar-se nos primeiros contextos educativos e acompanhar o indivíduo ao longo de todo o percurso de vida. A interiorização precoce de valores como o autocuidado, a atenção ao outro e a responsabilidade coletiva constitui a base para o desenvolvimento de comportamentos preventivos, que ultrapassam o contexto escolar e que se projetam na vida social e profissional futura. Tal como sublinha Freitas (2022, p.198), "a segurança não pode ser considerada uma prioridade, porque as prioridades mudam", devendo antes constituir-se como uma valência transversal a todas as prioridades. Neste sentido, a segurança deve ser um valor permanente e inalienável.

1.3.3 – A abordagem *Whole School Approach* na educação

A consolidação de uma cultura de segurança e de prevenção exige que esta ultrapasse os contextos estritamente técnicos e se inscreva, de forma consistente, na vida social. Torna-se, por isso, urgente promover uma educação para a prevenção e para a segurança, desenvolvida de forma interdisciplinar, progressiva e articulada, capaz de despertar a consciência crítica, de combater a negligência social face ao risco e de contribuir para a construção de um futuro mais seguro, sustentável e socialmente responsável (SMPCMC, 2024a, SMPCMC, 2024d).

Investir na qualificação das pessoas constitui um imperativo para a sustentabilidade de qualquer sistema. Sendo a formação um instrumento especialmente poderoso, capaz de atravessar transversalmente a sociedade e de deixar marcas duradouras nas práticas e nos comportamentos coletivos, a informação em matéria de SST assume uma valência essencial que deve estar permanentemente acessível e integrada nos processos formativos (Cabral, 2011; Freitas, 2022; Ramos & Patrício, 2017). Nesta perspetiva, a educação, a formação e a informação assumem um papel de destaque na criação da consciência individual e coletiva, constituindo-se como motores fundamentais na construção da cultura de segurança e de prevenção, reforçando, portanto, a ideia de que a segurança não é apenas um objetivo técnico, mas um valor cultural e

educativo que se constrói ao longo do tempo e que depende da participação consciente de todos (Duarte et al., 2022; EU-OSHA, 2009, 2013).

A centralidade da escola neste processo torna-se ainda mais evidente se se considerar que "a escola é o ambiente de trabalho dos alunos" (Policarpo et al., 2020, p.30), configurando, desta forma, o primeiro espaço organizado onde as crianças aprendem as regras, as responsabilidades e as formas de convivência mais seguras. Integrar a SST na educação significa, assim, abordá-la sistematicamente nas salas de aula e na organização escolar, pois se as crianças/alunos se familiarizarem com esta matéria enquanto aprendem a ler e a escrever, esta passará naturalmente a integrar o modo de trabalhar, de brincar e de viver (EU-OSHA, s.d., 2023, 2013).

É neste contexto que ganha particular relevância a abordagem [internacionalmente designada por] *Whole School Approach* (WSA). A sua génese remonta, se pretendermos, a 1986 através da Carta de *Ottawa* para a Promoção da Saúde - impulsionada pela *World Health Organization* (WHO) - onde fora apresentada a necessidade de uma abordagem integrada nos contextos de vida das sociedades (WHO, 1986). Mais tarde, no plano educativo, a *European Network of Health Promoting Schools*, viria a reforçar a mesma abordagem na escola, esta como um sistema organizacional integrado, capaz de articular o currículo, o ambiente físico, as políticas internas e o envolvimento comunitário (WHO, 1997).

A escola emerge, assim, como um espaço privilegiado de integração, de atualização dos saberes e de reorientação da conduta humana, desempenhando um papel decisivo na formação do indivíduo para além do espaço escolar e ao longo do seu percurso de vida (SMPCMC, 2024c; União Geral de Trabalhadores [UGT], 2022).

A WSA sustenta, assim, a abordagem holística da escola enquanto verdadeiro ecossistema educativo, que ultrapassa a sala de aula e que ocupa um lugar central na vida da sociedade e que pressupõe, por isso, o envolvimento colaborativo de todos (os *stakeholders*) – docentes e não docentes, alunos, famílias, governos e entidades institucionais – numa lógica de corresponsabilização e de construção partilhada das aprendizagens. Trata-se de olhar para a escola como um todo integrado, onde os diferentes contextos, as relações e as práticas se articulam num objetivo comum: promover o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Nesta visão, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos formais, para se afirmar como um contexto educativo ampliado, onde se aprende a viver em sociedade, a participar, a cuidar de si e dos outros e a desenvolver competências pessoais e sociais essenciais. Significa trazer a sociedade para dentro da escola e levar a escola "para fora

dos seus muros" por forma a tornar as aprendizagens mais conexas à realidade do quotidiano das crianças e jovens/alunos, dos pais e dos demais funcionários. A articulação entre o ensino-aprendizagem, o ambiente democrático e a cooperação com as famílias e a sociedade constituem-se como os eixos centrais desta abordagem e robustecem a educação nas suas diferentes dimensões (cívica, relacional e intercultural) (Autoridade para as Condições do Trabalho [ACT], 2022; Duarte et al., 2022; EU-OSHA, 2023, 2013; Figueira et al., 2021; Fundação Gonçalo da Silveira [FGS], 2020; UGT, 2022).

Aplicada aos domínios da segurança e da prevenção, esta abordagem revela-se especialmente pertinente, na medida em que se reconhece que a construção de comportamentos seguros não depende apenas de conteúdos formais, mas da coerência entre as práticas, os valores e as experiências vividas nos diferentes contextos educativos e sociais, pelo que o compromisso da educação e a ação contínua dos docentes revelam-se decisivos na partilha e na ampliação do conhecimento, na capacitação individual e na construção da resiliência social (SMPCMC, 2024c).

A incorporação da SST, numa lógica educativa e preventiva, encontra neste modelo um enquadramento distinto para a promoção da participação ativa de toda a sociedade educativa na construção de ambientes seguros, na partilha de responsabilidades e na consolidação de atitudes e de comportamentos (desde cedo).

Esta abordagem contemporânea corporiza, na prática, a construção coletiva de uma cultura de segurança e de prevenção, onde estão articuladas a educação, a participação e a cidadania. Ao reconhecer a escola como um espaço central da aprendizagem ao longo da vida e ao valorizar o envolvimento de todos os atores educativos (e sociais), a WSA cria as condições necessárias para que a segurança se torne parte integrante das experiências diárias de todos. A liderança e a participação ativa por parte das direções pedagógicas, dos alunos, dos pais e dos demais funcionários, a disponibilização de ferramentas e de apoio técnico, o investimento e a promoção em ações de formação destinadas a docentes, o trabalho em rede entre as escolas, a colaboração e a cooperação entre as entidades e/ou autoridades de SST e de educação, aliadas a uma abordagem pragmática na associação da educação para os riscos às diversas disciplinas dos currículos escolares, são algumas das recomendações para a implementação eficaz de um modelo orientado para a construção de "uma força de trabalho mais segura e saudável" (Silva et al., 2024, p. 200; ACT, 2022; UGT, 2022; EU-OSHA, 2013), abrindo, por isso, caminho para a análise dos diferentes panoramas – internacional e nacional – que têm vindo a consolidar a integração da SST nos sistemas educativos.

1.4 – Enquadramento estratégico da SST na educação: políticas e orientações

1.4.1 – Enquadramento internacional da SST na educação

Ao longo do século XXI, a incorporação da SST nos sistemas educativos tem vindo a afirmar-se, no panorama internacional, como uma prioridade estratégica. Associada à promoção de uma cultura de segurança e de prevenção e à consolidação de sociedades mais resilientes, diversas organizações convergem na defesa de que a prevenção constitui um investimento social a longo prazo, cujo impacto se projeta em múltiplos domínios, nomeadamente na saúde pública, na qualidade de vida e na sustentabilidade económica (CE, 2021; United Nations, 2015).

O relatório do Estado Mundial da Infância 2024 salienta que as decisões tomadas nas primeiras fases da vida influenciam, de forma profunda, o desenvolvimento humano, sublinhando a imperiosa necessidade de desenvolver, precoce e transversalmente, competências para a vida (*life skills*), tais como a capacidade de reconhecer os riscos, de tomar decisões informadas, de agir com responsabilidade e de cuidar de si e dos outros (UNICEF, 2024).

No contexto europeu, a EU-OSHA tem assumido um papel central na consolidação desta orientação estratégica, defendendo a integração progressiva da SST nos sistemas educativos e identificando a escola como o *locus* privilegiado para o desenvolvimento de comportamentos seguros, da responsabilidade individual e coletiva, da participação ativa e da consciência do risco. O relatório da agência, "*Occupational safety and health into education: a Whole School Approach"* (EU-OSHA, 2013), sustenta que a construção efetiva de uma cultura de segurança e de prevenção deve iniciar-se antes da entrada no mercado de trabalho, integrando-se nos percursos educativos desde os primeiros níveis de ensino.

No mesmo relatório, são apresentados diversos estudos de caso que expõem os impactos mensuráveis quando a SST é integrada numa lógica organizacional global. Destacam-se as experiências desenvolvidas na Finlândia, na Alemanha e na Suécia, onde a integração da SST concretiza-se através da incorporação transversal de uma educação para o risco desde os primeiros níveis de ensino, da participação ativa dos alunos na identificação de perigos e na definição das respetivas medidas de prevenção, da formação do pessoal docente e do reforço da capacitação pedagógica para robustecer a integração da SST nas práticas educativas do quotidiano e da construção de ambientes de aprendizagem seguros e participativos através da articulação entre a saúde, o bem-estar e a segurança (Gaspar et al., 2024).

É possível testemunhar, desta forma, que a integração precoce da SST produz impactos positivos, quer no ambiente organizacional, quer no desenvolvimento de competências transversais e transferíveis para a vida adulta (EU-OSHA, 2013; Policarpo et al., 2017).

O panorama internacional demonstra, portanto, que a promoção da SST deixou de se restringir ao contexto laboral, passando a assumir-se numa dimensão mais ampla, da esfera educativa, social e preventiva. Contudo, apesar dos avanços significativos observados em vários países europeus e da existência de orientações estratégicas consolidadas, verifica-se que a operacionalização desta integração apresenta níveis de maturidade distintos entre sistemas educativos. Este cenário abre espaço para analisar de que forma as recomendações internacionais têm vindo a ser interpretadas, adaptadas e implementadas nos diferentes contextos nacionais.

1.4.2 – Enquadramento nacional da SST na educação

O reconhecimento da educação como eixo estrutural para a construção de uma cultura de segurança e de prevenção encontra igualmente expressão no contexto nacional. Embora marcado por avanços progressivos e ritmos distintos de consolidação, o processo de integração da SST na educação portuguesa não constitui uma preocupação recente, mas resulta de uma evolução histórico-política e educativa gradual que, ao longo das últimas décadas, tem vindo a aproximar os domínios do trabalho, da educação e da segurança.

No plano da educação, a transformação mais significativa adveio da reconfiguração do sistema educativo português, quando a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) reconheceu a educação pré-escolar como parte integrante do sistema educativo nacional, abrindo caminho para uma mudança exemplar na compreensão da infância e da educação. Este processo foi consolidado com a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97), que estabeleceu a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica e a assumiu como um contexto educativo complementar da família.

A publicação das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Lopes da Silva, 1997) constituiu, neste processo, um marco decisivo no reconhecimento do pré-escolar como um espaço estruturado de ensino-aprendizagem e não apenas de cuidados sociais. A atualização destas orientações, viria reforçar esta visão ao determinar um currículo devidamente flexível, integrado e centrado na criança, assente em metodologias ativas, de participação, de exploração e de aprendizagem por experiências (Lopes da Silva et al., 2016). É precisamente neste quadro, em que o currículo assume maior flexibilidade pedagógica e personalização das

aprendizagens, que se encontram as condições mais favoráveis para a introdução precoce de competências associadas à cultura de segurança e de prevenção (Cardona et al., 2021).

Paralelamente à evolução educativa, desenvolveu-se em Portugal um percurso político e estratégico orientado para a promoção da prevenção em matéria de SST. Conforme organizam Ramos & Patrício (2017), foram vários os instrumentos e os acordos nacionais, que desde 1990, identificaram explicitamente a necessidade de informar, formar e qualificar os cidadãos para a prevenção dos riscos profissionais, defendendo, de forma pioneira, a difusão social de uma cultura preventiva através da inclusão progressiva da SST nos programas escolares e na formação profissional. O Acordo de Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho (1991), o Acordo de Concertação Estratégica (1996-1999), o Livro Branco dos Serviços de Prevenção das Empresas (1999) e o Acordo sobre Condições de Trabalho, Higiene e Segurança e Combate à Sinistralidade (2001) são exemplares no processo de sistematização da SST em todos os aspetos – pessoal, social e profissional.

Mais tarde, a Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho (2008-2012), assumiria explicitamente como objetivos estratégicos o desenvolvimento de uma cultura de prevenção societal, o reforço dos sistemas de informação em SST e, de forma especialmente relevante, a integração de abordagens preventivas nos sistemas de educação e de investigação, apontando para o primeiro ciclo do ensino básico o início dessa integração (Presidência do Conselho de Ministros, 2008). Na continuidade desta linha, a Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho (2015-2020) (Presidência do Conselho de Ministros, 2015), estabelece a promoção da inclusão de conteúdos de SST em todos os graus de ensino, a sensibilização permanente ao longo do percurso escolar e a formação da comunidade educativa enquanto condição essencial para consolidar práticas preventivas sustentáveis.

Juridicamente, o reconhecimento político da relação entre a educação e a SST, encontra manifestação inequívoca através da Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro, que estabelece o Regime Jurídico da Promoção da Segurança e Saúde no Trabalho (RJPSST), onde no artigo 9º determina que o "Estado deve prosseguir a integração de conteúdos sobre a segurança e a saúde no trabalho nos currículos escolares dos vários níveis de ensino", assumindo a educação como instrumento de preparação para a vida ativa e para a prevenção dos riscos profissionais e validando formalmente a educação para a SST como uma responsabilidade pública transversal.

A par do trajeto político e legislativo, a integração da segurança, da prevenção e da gestão do risco nos contextos educativos tem sido amplamente influenciada por diversas entidades que importam destacar pelo contributo que têm desenvolvido e acrescentado nesta matéria. O

Referencial de Educação para o Risco (Saúde et al., 2015) é um dos instrumentos basilares deste percurso, onde assume a criança como agente ativo do processo educativo e potencial promotora da mudança social, capaz de influenciar positivamente a família e a sociedade. Também como estabelecido na Educação para a Redução dos Riscos (Souza, 2018), a natureza multidimensional e transversal da aprendizagem do risco é amplamente fortalecida, salientando a importância da formação docente para uma intervenção educativa intencional e robusta. Por último, o Referencial de Educação para o Mundo do Trabalho (Figueira et al., 2021), que introduz explicitamente a integração da SST ao longo do percurso educativo, incluindo a educação pré-escolar, numa lógica progressiva e ajustada ao desenvolvimento das crianças, preparando, assim, as crianças e os jovens a compreender o trabalho de forma informada, ética, crítica e segura.

A operacionalização destas e de outras orientações tem vindo a ser progressivamente dinamizada pela ACT (2022; Policarpo et al., 2017, 2020) que, através da produção de materiais educativos, de jogos pedagógicos, de guias para os docentes e/ou de projetos de sensibilização dirigidos a escolas e a municípios, evidencia uma aposta crescente na promoção da literacia em SST – considerada, atualmente, uma prioridade estratégica nacional que deve obedecer a um plano de ação devidamente orientado para a consolidação de uma cultura de segurança e de prevenção sustentável (Silva et al., 2024).

Abre-se, assim, espaço cada vez mais significativo para o desenvolvimento de iniciativas locais, como as promovidas no âmbito do projeto "Um Marco na Prevenção", dinamizado pelo Serviço Municipal de Proteção Civil de Marco de Canaveses (SMPCMC, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d) em parceria com uma equipa do Ministério da Educação, ilustrando o potencial das parcerias estabelecidas entre as autarquias, as escolas e/ou as entidades institucionais na construção de ambientes educativos orientados para a prevenção e apresentando como a educação para a segurança pode ser trabalhada através de metodologias participativas, lúdicas e contextualizadas à realidade das crianças e das populações.

Sinteticamente, Portugal dispõe, atualmente, de um enquadramento político, legislativo e estratégico alinhado com as orientações internacionais analisadas. Todavia, ao contrário de alguns países europeus onde a integração da SST já se encontra plenamente consolidada nos modelos educativos, o caso do contexto português evidencia (ainda) uma fase de transição, marcada por um processo gradual de maturação institucional, pedagógica e cultural, na qual o desafio reside na operacionalização sistemática no quotidiano educativo.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a construção de uma cultura de segurança e de prevenção não se inicia apenas no contexto laboral. A sensibilização para a SST começa, portanto, na escola - desde a infância - através da integração progressiva de conceitos e princípios associados, por exemplo, ao autocuidado, à responsabilidade e à consciência do risco. A incorporação da SST na educação constitui-se como um elemento basilar na promoção de cidadãos mais capazes, críticos e conscientes, numa perspetiva de prevenção sustentável, e exige uma abordagem multidisciplinar e integrada, que seja capaz de agregar, em simultâneo, as diferentes dimensões (física, mental, social e cultural), e de dar resposta aos desafios contemporâneos colocados pelas transformações do trabalho, pelos riscos emergentes e pelas novas configurações sociais e organizacionais (Ramos, 2012).

A literatura internacional e nacional demonstra que a integração da SST na educação representa um processo complexo, que resulta da articulação entre duas áreas historicamente distintas – as políticas públicas de SST e os sistemas educativos – exigindo, por isso, a cooperação institucional, o diálogo interdisciplinar e as novas formas de compreender a aprendizagem ao longo da vida (EU-OSHA, 2013, 2023; Policarpo et al., 2017, 2020; Silva et al., 2024).

Desta forma, o percurso teórico apresentado sustenta a educação precoce como um ponto de partida essencial para a consolidação de práticas preventivas perduráveis, como motor da cultura de segurança e de prevenção, e a infância, por sua vez, como o momento estruturante da aprendizagem, validando a pertinência da presente investigação e abrindo caminho para a apresentação das opções metodológicas que orientam a investigação e permitirão compreender, em contexto real, como a SST é percecionada na educação pré-escolar.

Capítulo 2 – Objetivos e Metodologia

Partindo do percurso teórico apresentado, no qual se procurou aprofundar a importância da incorporação da Segurança e Saúde no Trabalho (SST) desde a infância nos diferentes contextos educativos, o presente capítulo apresenta o enquadramento metodológico da investigação, no qual se explicitam as opções metodológicas adotadas para compreender como é que a SST é percecionada na educação pré-escolar pelos seus diferentes atores sociais.

2.1 – Enquadramento metodológico

A definição do percurso metodológico constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma investigação, pois orienta o investigador na construção do conhecimento e na procura de respostas para o problema em análise. As escolhas metodológicas devem, por isso, resultar da plena articulação entre a questão de investigação, os objetivos do estudo, o quadro teórico e o contexto em que o fenómeno é estudado (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Lüdke & André, 1986). Dada a natureza da questão - *Como é que as crianças, as famílias e os profissionais da educação percecionam a Segurança e a Saúde no Trabalho, na educação pré-escolar?* - a presente investigação adota uma abordagem qualitativa. Este tipo de abordagem, com características interpretativas e naturalísticas, tem vindo a afirmar-se nas áreas das ciências sociais e humanas por permitir compreender os fenómenos sociais a partir da perspetiva dos participantes e dos significados que estes atribuem às suas experiências (Guerra et al., 2024; Pinto et al., 2018). Ao contrário da abordagem quantitativa, mais centrada na análise estatística dos dados, a investigação qualitativa concentra-se num universo distinto de significados, de motivos, de perceções e de valores, correspondendo, por isso, a um domínio mais profundo das relações e dos processos sociais (Guerra et al., 2024; Pinto et al., 2018).

A literatura identifica várias características associadas a este tipo de investigação, entre as quais se destacam o ambiente natural como fonte direta de dados, o investigador como principal instrumento de recolha de informação, a valorização do processo em detrimento do produto, a predominância de dados de natureza descritiva e a adoção, tendencialmente, de um processo indutivo de análise (Lüdke & André, 1986; Pinto et al., 2018).

A presente investigação insere-se, assim, no campo das metodologias qualitativas pela forma como recolhe, analisa e interpreta os dados, privilegiando a recolha de dados abertos, a análise de discursos e de registos descritivos e a interpretação dos fenómenos sociais em contexto real (Creswell & Creswell, 2021). Neste tipo de investigação, os dados recolhidos assumem frequentemente a forma de narrativas, de transcrições de entrevistas, de notas de campo ou de

outros registos textuais, sendo que a construção das interpretações e das conclusões emerge progressivamente da análise do material empírico recolhido. Conforme reforçam Bogdan e Biklen (1982), citados por Lüdke e André (1986), a investigação qualitativa caracteriza-se precisamente pela predominância de dados descritivos e por um processo de análise de natureza indutiva, no qual os significados e as interpretações vão sendo construídos a partir da leitura e da interpretação sistemática do material recolhido.

A presente investigação assume, simultaneamente, a forma de estudo de caso, uma vez que esta estratégia metodológica permite compreender, de forma aprofundada, como a SST é percecionada e explorada no contexto educativo de uma instituição em concreto, tendo por base as interações e as experiências vividas pelos diferentes atores sociais envolvidos (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Guerra et al., 2024; Lüdke & André, 1986).

Este estudo desenvolveu-se, assim, num contexto educativo real, com o envolvimento de um grupo específico de crianças, os respetivos profissionais de educação e as famílias, o que possibilitou captar as diferentes perspetivas sobre o fenómeno em análise. A utilização de múltiplas fontes e técnicas de recolha de dados, considerada uma estratégia importante na investigação qualitativa, permitiu observar o fenómeno a partir de diferentes perspetivas e aumentar a robustez da análise, possibilitando ao investigador construir uma interpretação mais abrangente da realidade estudada (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Minayo & Costa, 2018).

2.1.1 – Objetivos

Quanto aos objetivos, cuja definição se constitui como outra etapa fundamental, Minayo (2015) sublinha que estes funcionam como um eixo orientador ao longo do processo de investigação, uma vez que permitem delimitar o fenómeno em análise e estabelecer a relação entre o problema de investigação e as estratégias metodológicas utilizadas para a sua compreensão.

O presente estudo tem, portanto, como objetivo geral analisar as perceções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação sobre a SST, na educação pré-escolar, e como objetivos específicos: explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança, através de atividades lúdico-educativas; analisar as perceções dos profissionais da educação sobre a integração da SST na educação pré-escolar, nomeadamente no que respeita à sua pertinência, às possibilidades pedagógicas e aos contributos para o desenvolvimento das crianças; e conhecer as perceções das famílias relativamente à introdução de atividades lúdico-educativas em SST, desenvolvidas em contexto pré-escolar, quanto à sua relevância e significado no contexto familiar e/ou social.

2.2 – Caracterização do estudo e dos participantes

O presente estudo foi concebido em articulação com a própria pergunta de investigação e com a perspetiva do desenvolvimento infantil que o sustenta, ou seja, num contexto educativo real. A investigação decorreu na Sala Azul de uma instituição de educação pré-escolar privada, situada no distrito de Setúbal, e envolveu um grupo específico de crianças, as profissionais de educação diretamente associadas à sala e as respetivas famílias.

A seleção dos participantes, para Minayo (2017) está diretamente relacionada com a dimensão do objeto de investigação e com os grupos que se pretende compreender - aqueles que detêm os atributos mais relevantes para a análise do fenómeno em estudo. Nesta perspetiva, a autora destaca a lógica da amostragem intencional, a qual procura incluir os sujeitos sociais que possuem as experiências, os conhecimentos ou as posições mais relevantes para o tema em análise. Conforme refere Minayo (2017), a construção da amostra em investigação qualitativa deve privilegiar os atores sociais capazes de contribuir para a compreensão do objeto de estudo, assegurar a diversidade das experiências e a complementaridade das informações recolhidas, pois o foco da investigação qualitativa não reside na magnitude dos fenómenos, mas na sua intensidade e nos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências e práticas sociais.

Participaram, por isso, neste estudo três grupos de atores sociais distintos, mas interdependentes. O primeiro grupo foi constituído pelas vinte e três crianças da Sala Azul, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, cuja participação ocorreu no contexto das atividades lúdico-educativas desenvolvidas ao longo da investigação. O segundo grupo integrou as profissionais de educação diretamente envolvidas no contexto em estudo, nomeadamente a educadora de infância e a auxiliar educativa da Sala Azul, bem como a diretora da instituição. O terceiro grupo correspondeu às famílias das crianças, mais concretamente aos encarregados de educação, cuja colaboração foi fundamental para compreender a repercussão das atividades lúdico-educativas e a pertinência da integração da SST desde a infância.

Em síntese, a presente investigação procurou produzir uma compreensão contextualizada e interpretativa do fenómeno em estudo, através da exploração e da análise das perceções construídas pelos atores sociais envolvidos, bem como as interações que se estabelecem entre os diferentes contextos educativos (escola-casa/família).

2.3 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são elementos fundamentais na articulação entre o quadro teórico e a realidade empírica, uma vez que possibilitam o acesso às dimensões subjetivas da realidade social, isto é, compreender os modos como os indivíduos pensam, sentem e interpretam as suas experiências no contexto em que se inserem (Minayo & Costa, 2018). Neste sentido, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados qualitativos, ao valorizarem a palavra, a experiência e a interação social, proporcionam a construção de conhecimento a partir das perspetivas dos próprios atores envolvidos (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Guerra et al., 2024; Lüdke e André, 1986; Minayo, 2015; Minayo & Costa, 2018; Pinto et al., 2018).

Tendo em consideração a natureza da pergunta de investigação e a necessidade de compreender o fenómeno em análise a partir de múltiplos pontos de vista, para o presente estudo foram selecionadas três técnicas de recolha de dados numa lógica de triangulação metodológica.

2.3.1 – Observação direta e participante

Inserida nas abordagens qualitativas e frequentemente associada a estudos de natureza exploratória ou etnográfica, a técnica de observação permite acompanhar diretamente os acontecimentos no seu ambiente natural e contribuir para uma compreensão mais profunda dos significados atribuídos pelos participantes às suas ações e interações (Guerra et al., 2024). Através da observação direta e participante, o investigador aproxima-se do contexto em estudo e adquire uma perspetiva interna sobre a realidade social, o que lhe possibilita captar os comportamentos, as interações e as dinâmicas que dificilmente seriam apreendidos através de outras técnicas de recolha de dados (Minayo & Costa, 2018; Mónico et al., 2017).

Neste processo, o investigador assume (simultaneamente) o papel de observador e de participante para compreender a "lógica interna" das interações. Tal como sublinham Minayo e Costa (2018) e Pinto, Campos e Siqueira (2018), existem fenómenos sociais relevantes que não podem ser plenamente compreendidos apenas através de perguntas ou documentos, devendo ser observados no contexto em que ocorrem. Assim, a presença do investigador no terreno exige uma postura de abertura e de sensibilidade face ao contexto observado, por forma a valorizar as perspetivas dos participantes e do papel do "senso comum" na compreensão da realidade social (Guerra et al., 2024; Lüdke e André, 1986; Malinowski, 2005; Minayo & Costa, 2018; Mónico et al., 2017; Schütz, 1982).

Na investigação qualitativa a observação constitui-se como um dos instrumentos fundamentais de recolha de dados, por permitir ao investigador aproximar-se da perspetiva dos sujeitos e acompanhar os fenómenos no contexto em que se desenvolvem (Lüdke e André, 1986). Durante o trabalho de campo, os dados provenientes da observação, são frequentemente registados em notas de campo, que incluem as descrições das situações observadas, a reconstrução dos diálogos, a caracterização dos participantes e as reflexões do próprio investigador sobre o processo observado. Para além da dimensão descritiva, estas notas agregam, também, uma componente reflexiva, pois permitem registar as impressões, as interpretações e/ou as ideias emergentes ao longo do trabalho de campo (Lüdke e André, 1986; Mónico et al., 2017).

No contexto da presente investigação, a utilização da observação direta e participante revelou-se particularmente adequada no trabalho com as crianças em idade pré-escolar, pois permitiu acompanhar, de forma natural, a forma como estas se expressaram e construíram os significados através da ação, da interação social, da linguagem e do brincar. A literatura - no domínio do desenvolvimento infantil - destaca precisamente o papel central do "jogo" e da "interação", como momentos privilegiados para a aprendizagem, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento social nas crianças (Piaget, 1970; Kishimoto, 1994; Vygotsky, 1991).

Perante o exposto, no presente estudo, a observação foi realizada no âmbito de um conjunto de quatro sessões lúdico-educativas desenvolvidas com o grupo de crianças da Sala Azul. Estas sessões, previamente planeadas e articuladas com a direção e a coordenação pedagógica da instituição e cujos planos se encontram apresentados no Apêndice I, foram concebidas com o objetivo de explorar as diferentes noções e perceções das crianças quanto à segurança e à prevenção.

Algumas das atividades propostas foram desenhadas com base nos recursos pedagógicos disponíveis na plataforma educativa online "*Napo: Safety with a smile*", um projeto europeu que disponibiliza materiais didáticos e propostas educativas destinadas à promoção da cultura de segurança junto de todos – desde as crianças e jovens até aos adultos (trabalhadores). Na mesma plataforma existe uma diversidade de sugestões de atividades, de materiais pedagógicos e de conteúdos educativos que podem ser adaptados aos diferentes contextos e utilizados, até, por educadores e professores na abordagem das matérias relacionadas com a Segurança e a Saúde no Trabalho.

Ao longo das sessões, o investigador assumiu uma posição de observador participante e de interação com as crianças no desenvolvimento das atividades enquanto registou, através de notas de campo, os comportamentos, as interações, as expressões verbais e as reações das

crianças face às situações propostas em sala. Estes registos permitiram recolher as informações relevantes sobre as perceções e as formas de compreensão das crianças relativamente aos conceitos abordados, contribuindo para a análise e interpretação dos dados no âmbito da investigação.

2.3.2 – Entrevistas

Das técnicas mais utilizadas na investigação qualitativa, a entrevista, - um instrumento privilegiado para a construção de informações relevantes sobre determinado objeto de investigação - Minayo e Costa (2018) explicam que esta permite "chegar" às representações subjetivas dos participantes, isto são, as ideias, as crenças, as opiniões e/ou as experiências que expressam os modos de pensar, de sentir e de agir dos indivíduos relativamente ao fenómeno estudado. A entrevista, ao estabelecer uma relação de interação entre o investigador e o participante, permite criar um espaço de comunicação e de exploração das perceções, das opiniões e das experiências relacionadas com o fenómeno em análise (Lüdke e André, 1986; Pinto et al., 2018).

Entre os diferentes tipos de entrevista destaca-se, *aqui*, a entrevista semiestruturada, caracterizada pela existência de um guião, previamente definido, que apesar de orientar a conversa permite, também, ao investigador-entrevistador introduzir novas questões ou aprofundar determinados assuntos resultantes da interação. Este tipo de entrevista combina, portanto, um conjunto de questões previamente formuladas e a possibilidade de aprofundar e explorar livremente os temas abordados, dando espaço aos participantes para que desenvolvam reflexões sobre os assuntos em análise (Minayo, 2015; Minayo & Costa, 2018). Eis a maior vantagem deste tipo de entrevista, que reside precisamente na flexibilidade que oferece ao investigador-entrevistador, no entanto, a mesma técnica exige (igualmente) preparação prévia e sensibilidade por parte do investigador-entrevistador de modo a garantir que a interação se mantenha alinhada com os objetivos do estudo e sem comprometer a espontaneidade das respostas (Lüdke e André, 1986; Pinto et al., 2018).

No âmbito da presente investigação, optou-se pela realização de entrevistas semiestruturadas às profissionais de educação, diretamente envolvidas no contexto em estudo, nomeadamente à educadora de infância e à auxiliar educativa da Sala Azul e à diretora da instituição. O guião das entrevistas, no Apêndice II, teve como objetivo recolher as perceções das profissionais relativamente à pertinência da integração da SST na educação pré-escolar, quanto às possibilidades pedagógicas associadas a esta abordagem, às práticas institucionais relacionadas

com a segurança e a prevenção e aos contributos que a introdução destes conteúdos poderá ter no desenvolvimento das crianças.

As entrevistas foram realizadas em contexto educacional (na própria instituição), para garantir um ambiente favorável à partilha das experiências e das opiniões. Quanto à fidelidade dos dados recolhidos, as entrevistas foram gravadas em formato áudio, mediante o consentimento prévio das participantes e foram posteriormente transcritas na íntegra para efeitos de análise.

2.3.3 – Questionários

A par da observação direta e participante e da realização de entrevistas foi, também, preconizada a aplicação de um questionário com questões abertas dirigido às famílias das crianças participantes. Na extensão da investigação qualitativa e segundo Coelho Filho & Kalhil (2018), o questionário constitui um instrumento relevante de recolha de dados, não só para a ampliação da informação, mas também para a recolha de contributos que robusteçam a compreensão do fenómeno em análise, desde que ajustados à natureza interpretativa da investigação, através de questões abertas, que permitam aos participantes expressar livremente as suas perceções e experiências (Pinto et al., 2018).

No âmbito do presente estudo, o questionário assumiu uma função exploratória ao procurar recolher e compreender as perceções das famílias relativamente à introdução das atividades lúdico-educativas, relacionadas com a SST, no contexto de educação pré-escolar e à eventual repercussão dessas experiências num contexto mais amplo - familiar e social.

Este instrumento, no Apêndice III, permitiu integrar a perspetiva das famílias na análise do fenómeno em estudo, complementando os dados recolhidos junto das crianças e das profissionais de educação. Em suma, o recurso ao questionário contribuiu para ampliar a compreensão do fenómeno em estudo, possibilitando a articulação entre os diferentes contextos educativos envolvidos no desenvolvimento das crianças: a escola e a família.

2.4 – Procedimentos de análise e tratamento de dados

Na investigação qualitativa as etapas de recolha, análise e tratamento dos dados integram um processo contínuo e indissociável da ação do investigador. Os dados recolhidos exigem métodos que permitam compreender a pluralidade de significados presentes no *corpus* da investigação (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Minayo & Costa, 2018). Neste prisma, a análise e o tratamento de dados qualitativos pressupõe um método sistemático de organização e de interpretação da informação, direcionado para a identificação de padrões, categorias e relações,

que permita compreender e interpretar os significados presentes nas experiências e nas perceções descritas pelos participantes (Coelho Filho & Kalhil, 2018; Pinto et al., 2018).

2.4.1 – Análise de conteúdo

A análise de conteúdo, cuja complexidade não se esgota numa simples definição ou aplicação, surge, neste estudo, como estratégia metodológica procedimental de análise, tratamento e interpretação dos dados. Este conceito, em constante evolução, e sem pretender, de facto, um aprofundamento exaustivo desta matéria, constitui uma das estratégias metodológicas mais utilizadas em investigação, que importa, por isso, destacar.

De acordo com Bardin (1977, p.37-38), "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens", visando obter "indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção destas mensagens" (1977, p.42). No fundo, este processo analítico (de conteúdo) corresponde ao tratamento da informação contida nas comunicações e é aplicável aos diferentes tipos de dados, nomeadamente (e *neste caso*) às entrevistas, aos questionários e aos registos de observação. Como referem P. Henry e S. Moscovici, citados por Bardin (1977, p.33), "tudo o que é dito ou escrito é susceptível de ser submetido a uma análise de conteúdo".

Quanto à natureza da análise de conteúdo, esta revela-se rigorosa e interpretativa, pois "oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjectividade" (Bardin, 1977, p.9) e exige do investigador um equilíbrio entre a sistematização dos dados e a interpretação dos significados. Nesta conjuntura, o analista, que assume um papel ativo no processo de construção do conhecimento, é frequentemente comparado a "um detective munido de instrumentos de precisão" (Bardin, 1977, p.29) para a procura e a identificação de padrões, de relações e de sentidos subjacentes às mensagens analisadas.

Segundo Bardin (1977, p.9), a análise de conteúdo apresenta um carácter "polimorfo e polifuncional", que pode assumir formas diferentes consoante os objetivos da investigação, e demonstra, também, duas funções principais que podem coexistir: uma "função heurística" direcionada para a descoberta e para a exploração de novos significados e uma "função verificativa" associada à validação de hipóteses ou de questões previamente definidas. No contexto da presente investigação, a análise de conteúdo assume (predominantemente) uma função heurística, na medida em que procura explorar e compreender as perceções dos diferentes participantes relativamente à integração da SST no contexto da educação pré-escolar.

Quanto ao processo analítico (de conteúdo), o qual implica um conjunto de procedimentos organizados e sistemáticos para transformar os dados brutos em informação significativa, Bardin (1977) descreve-o em três etapas principais – as mesmas que acompanharão o procedimento de análise e tratamento de dados do presente estudo. A primeira etapa, a "pré-análise", que corresponde a uma fase de organização e sistematização inicial dos dados, inclui a "leitura flutuante" do material, a seleção dos documentos a analisar, a definição das dimensões de análise e a preparação do *corpus* analítico, nomeadamente através da transcrição das entrevistas e da organização dos questionários e dos registos de observação. A segunda etapa, a "exploração do material", diz respeito às operações de codificação e de categorização dos dados, ou seja, à estruturação da informação em unidades de análise. A terceira e última etapa, o "tratamento dos resultados obtidos e interpretação", corresponde ao momento em que os dados são organizados e analisados de forma a tornarem-se significativos e válidos, ou seja, é a inferência de conhecimentos a partir dos elementos identificados.

Em suma, na análise de conteúdo, a *inferência* é a "operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceites como verdadeiras" em que "o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio" (Bardin, 1977, pp. 38-39). E foi através deste processo que se pretendeu extrair uma compreensão aprofundada e contextualizada do fenómeno em estudo, contribuindo para responder à questão de investigação: *Como é que as crianças, as famílias e os profissionais da educação percecionam a Segurança e a Saúde no Trabalho, na educação pré-escolar?*

2.5 – Procedimentos e considerações éticas

Ultrapassando uma dimensão meramente normativa e procedimental, a ética deve integrar-se na postura do investigador e atravessar todo o processo de construção da investigação. Desde a definição do objeto até à interpretação e divulgação dos resultados, a ética exige uma atitude de reflexão por parte do investigador face aos participantes e aos contextos (Minayo, 2021). Neste sentido, afigura-se como uma verdadeira "bússola" da prática investigativa, ao implicar o respeito pela autonomia dos participantes, a garantia do anonimato, a confidencialidade dos dados e a responsabilidade pelas implicações sociais do conhecimento produzido (Rodrigues, 2023).

No âmbito da presente investigação, estas considerações éticas traduziram-se na adoção de procedimentos que asseguraram o consentimento informado dos participantes, a participação

voluntária e esclarecida, bem como a proteção dos dados recolhidos, por forma a assegurar o anonimato e a confidencialidade de toda a informação. Considerando ainda, a especificidade do contexto e o envolvimento de um grupo particularmente vulnerável - as crianças - foi, impreterivelmente, assegurada a autorização dos respetivos encarregados de educação e a adequada articulação com a instituição desde o início de todo o processo.

Capítulo 3 – Apresentação e discussão dos resultados

O presente capítulo apresenta e discute os resultados obtidos no âmbito do projeto desenvolvido na Sala Azul de uma instituição privada de educação pré-escolar. Tendo como objetivo geral analisar as perceções das crianças, das famílias e dos profissionais de educação sobre a Segurança e a Saúde no Trabalho (SST) na educação pré-escolar, a investigação procurou responder à seguinte pergunta de partida: Como é que estes diferentes atores sociais percecionam a SST na educação pré-escolar?

Desenvolvido sob a forma de estudo de caso, este projeto corporizou-se através da realização de quatro sessões lúdico-educativas, desenhadas para explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança, complementadas pela aplicação de questionários às suas famílias e pela realização de entrevistas semiestruturadas às profissionais de educação diretamente associadas à sala e à instituição em estudo.

Apresentam-se, de seguida, os principais resultados decorrentes da análise de conteúdo dos dados recolhidos, organizados em torno das dimensões de análise definidas, procurando, deste modo, compreender as perceções que os diferentes participantes atribuem à SST e discutir o contributo destas para a promoção de uma cultura de segurança e de prevenção desde a infância.

3.1 – As representações e os significados atribuídos à SST

A primeira dimensão de análise, que corresponde precisamente às representações e significados atribuídos à SST, procura analisar de que forma as crianças, as famílias e as profissionais de educação conceptualizam esta temática no contexto da educação pré-escolar. Os dados revelam, de forma transversal, a SST como um conjunto de práticas orientadas para a proteção da saúde, para a prevenção de acidentes e para a promoção do bem-estar individual e coletivo, sendo simultaneamente reconhecida como "um direito fundamental", que associado ao trabalho e à qualidade de vida implica "garantir a segurança, a saúde e o bem-estar de todos", "evitar acidentes", "promover condições de trabalho seguras", ou de uma forma mais inspiradora "cuidar do próximo como se fosse família". Estas perceções refletem a evolução conceptual da SST enquanto promotora de ambientes de trabalho seguros, saudáveis e sustentáveis e não apenas a ausência de acidentes ou doenças profissionais (Freitas, 2022; Gaspar et al., 2024; Silva et al., 2024; Ramos & Patrício, 2017).

Paralelamente, as crianças demonstraram, igualmente, possuir várias representações (ainda que iniciais) sobre vários aspetos e conceitos relacionados com a SST. Expressões como o "capacete para proteção da cabeça", "o cozinheiro protege-se para não se queimar" ou "os fones são para

não fazer dói-dói nos ouvidos" indicam que a segurança é compreendida, numa primeira fase, através da sua função de proteção imediata, alinhando-se, naturalmente, com a perspetiva de uma das profissionais, que afirmara que "a criança entende a saúde e segurança como uma proteção da pessoa, mas depois começa a assimilar novos conceitos e começa a entender a segurança e a saúde num conceito mais pormenorizado".

Sobre o mundo do trabalho, a capacidade de associar profissões, atividades e responsabilidades é absolutamente singular, pois as "profissões são importantes", mas "no trabalho não podemos dormir porque podem ralhar", revelando que o trabalho não surge como uma realidade distante ou abstrata para as crianças, mas como um contexto social presente nas suas experiências, observações e interações sociais. No plano da sinalização, expressões como "isto quer dizer para não passar", "atenção" ou "ele (o NAPO) não viu os sinais" revelam que os sinais são compreendidos como um recurso que alerta, informa e orienta comportamentos, pois como referiram algumas crianças "os sinais falam" e "dão informações". Mais do que reconhecer símbolos visualmente, as crianças conseguem atribuir-lhes um significado prático, associando-os (mesmo que não se apercebam disso) à prevenção e à proteção. E vão mais longe, ao revelar a construção inicial da noção de perigo e remetendo-o para a possibilidade de dano (o "perigo é para não magoar") e à necessidade de adoção de atitudes e comportamentos de proteção e de prevenção ("passar ao lado do perigo" ou "desviar do perigo") para se protegerem. Emergem, assim, diversas referências a situações potencialmente perigosas, como o "choque elétrico", o "fumo", a "trovoada", a "máquina que pode cortar" ou o "trabalhador que pode cair", demonstrando a capacidade emergente das crianças em reconhecer diferentes fontes de perigo nos demais contextos do quotidiano. Ainda que em desenvolvimento, esta capacidade (genuína) das crianças aproxima-se da lógica defendida por Areosa (2012), em que prevenir é antecipar o futuro. E as crianças alcançaram - esse futuro - divulgando a relação entre o perigo e as suas consequências, através da utilização de expressões como "ir para o hospital", na identificação do risco de queda ou na ideia de que uma má postura "pode criar doenças".

Estes dados sugerem, em grosso modo, que as representações e significados atribuídos à SST, pelas crianças, estão em linha com os contributos teóricos de Piaget (1970) e Vygotsky (1991) que sustentam o papel ativo da criança no processo da aprendizagem, reconhecendo, por isso, a importância da ação e da experiência (Araújo et al., 2025).

A complementaridade entre as perceções infantis e as perceções adultas reforça a ideia de que a SST pode integrar um campo educativo pertinente desde a infância, pois as crianças "com 4,

5 anos eles já começam a perceber, já começam a ter atitudes e alguma maturidade", encontrando-se num período fundamental de construção, de formação e de desenvolvimento das suas personalidades (Araújo et al., 2025; Cóta, 2025).

Em síntese, os resultados desta dimensão evidenciam que as crianças possuem representações iniciais sobre segurança, sinalização, profissões, perigos e consequências e as suas famílias e profissionais de educação ampliam esta dimensão, ao atribuir à SST uma extensão mais abrangente, relacionada com a prevenção, o bem-estar, a qualidade de vida e a proteção "de todos".

3.2 – A integração da SST na educação pré-escolar

No seguimento da análise à dimensão anterior, a SST foi considerada pelos diferentes participantes como uma temática "muito importante" e "bastante pertinente e necessária", sendo amplamente valorizada quanto à sua integração na educação pré-escolar. Esta valorização surge associada ao reconhecimento da infância como uma etapa privilegiada para iniciar a construção gradual de conhecimentos, de hábitos e de atitudes preventivas, pois perceções como "quanto antes melhor", "faz todo o sentido" ou "deve ser trabalhado desde pequeninos" apontam para o início destes processos desde os primeiros anos de vida, numa fase em que se estruturam valores, atitudes e padrões comportamentais (CCNCPI, 2014; Cóta, 2025; Piaget, 1970).

Importa, contudo, mencionar a existência de uma posição divergente, em que a integração da SST no pré-escolar foi considerada "um pouco cedo" e não prioritária nesta faixa etária. Esta divergência não invalida o padrão global de valorização identificado, mas permite reconhecer que a integração da SST na infância pode suscitar (ainda) diferentes níveis de aceitação e de compreensão, sobretudo quando percecionada como uma temática mais próxima do mundo laboral.

Quanto à adequação da SST à idade pré-escolar, os dados sugerem que esta depende da forma como os conteúdos são trabalhados. Os participantes reconhecem que conceitos como segurança, perigo, prevenção ou proteção podem ser explorados com crianças pequenas, desde que a linguagem, os exemplos e as estratégias pedagógicas sejam adaptados ao seu nível de desenvolvimento. As sessões corroboraram esta perceção: a utilização de recursos visuais, de jogos, de materiais reais ou de vídeos educativos, nomeadamente do NAPO, favoreceram – sem dúvida - a participação e o envolvimento do grupo, sendo frequentes afirmações como "queremos que voltes" ou "queremos ver mais NAPO", revelando não só a adesão às atividades,

mas também, a abertura ao tema e a disponibilidade para (continuar a) explorá-lo. A ideia é reforçada pelas profissionais ao referirem que a segurança já "faz parte do nosso dia-a-dia" e que "estas noções de segurança e saúde no trabalho começam desde o início, mesmo sem eles se terem apercebido"; a SST não surge, por isso, como um conteúdo estranho ao pré-escolar, mas como uma temática que pode ser integrada nas experiências diárias das crianças, partindo da sua própria bagagem e dos significados que trazem dos diferentes contextos em que vivem (Cardona et al., 2021). Quanto às famílias, estas reconheceram a pertinência das atividades desenvolvidas, avaliando-as como "muito positivas", "adequadas" e como "boas ideias de interação com as crianças", permitindo compreender a integração da SST no pré-escolar como um elemento pedagogicamente relevante e significativo, cujo papel é decisivo na formação do indivíduo (Cabral, 2011; EU-OSHA, s.d., 2023, 2013; Freitas, 2022; Ramos & Patrício, 2017; SMPCMC, 2024c; UGT, 2022).

Embora a SST não esteja enquadrada como uma área curricular autónoma na educação pré-escolar, os dados confluem na ideia de que os seus princípios podem ser trabalhados de forma integrada nas experiências educativas (e diárias) das crianças. Tal como na abordagem *Whole School Approach*, a incorporação da SST encontra um enquadramento relevante para a promoção e consolidação de atitudes e comportamentos antes da entrada no mercado de trabalho (EU-OSHA, 2013; Policarpo et al., 2020).

As profissionais de educação referem que estas aprendizagens "promovem sempre a antecipação e o conhecimento dos riscos" e que "o conhecimento das medidas todas protege cada um e cada um protegemo-nos todos em conjunto". Esta perceção é reforçada pelas famílias, ao reconhecerem a SST como "uma aprendizagem (…) para o futuro", capaz de contribuir para a construção gradual de uma cultura de segurança e de prevenção ao longo da vida (EU-OSHA, 2013; Freitas, 2022; Ramos & Patrício, 2017).

3.3 – Os processos de aprendizagem das crianças

Recuando aos contributos de Kishimoto (1994), Piaget (1970) e Vygotsky (1991) que reconhecem no brincar, na ação, na experiência e na interação com o meio dimensões fundamentais no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem infantil, os dados revelam precisamente essa perspetiva: as aprendizagens relacionadas com a SST desenvolvem-se sobretudo através da experiência, da observação e da interação com pessoas, materiais e situações. As profissionais indicam que as crianças "precisam de mexer, de ver *in loco*" e que "tudo o que é manuseável para eles é real" e as famílias identificam os "vídeos", os "exemplos

concretos" e as "rotinas" como algumas das estratégias para a aprendizagem. Os dados observados nas sessões testemunharam que as crianças demonstraram maior compreensão dos conceitos quando lhes foi proporcionada a exploração de equipamentos de proteção individual, o contato direto com os objetos, a observação de imagens e de vídeos e a análise de situações, refletindo, assim, as suas experiências pessoais e familiares.

Para além da aprendizagem pela experiência, pela observação e pela interação, as perceções das famílias e das profissionais apontam, igualmente, para a importância de estratégias lúdico-pedagógicas através de "jogos didáticos", de "histórias", "canções ou brincadeiras", "músicas e atividades práticas", "atividades orientadas e simulações" e do próprio "diálogo" como formas de abordar a SST em idade pré-escolar. Também, nas sessões, os dados observados evidenciaram que tais estratégias - as conversas, os jogos, os vídeos, a exploração da sinalização e as atividades de identificação de perigos - suscitaram níveis elevados de participação, de entusiasmo e de envolvimento.

Brincar assume-se, assim, como um meio privilegiado para a assimilação e a acomodação das experiências vividas, permitindo à criança explorar o mundo em diferentes dimensões (Araújo et al., 2025; Kishimoto, 1994; Piaget, 1970). Para as profissionais, as crianças "compreendem todos estes conceitos de forma gradual", "são uma esponja" e é necessário ir "adaptando ao crescimento e desenvolvimento deles", o que reforça a natureza progressiva destas aprendizagens.

A aprendizagem em grupo assume particular importância neste processo, sugerindo que a partilha das experiências, o diálogo e a observação dos pares potenciam a construção do conhecimento pois "o que é feito em grupo acaba por surtir mais efeito do que o individual". Esta evidência aproxima-se da perspetiva de Vygotsky (1991), ao valorizar as interações sociais como componente do processo de aprendizagem.

No âmbito desta dimensão, destaca-se ainda o papel do adulto na estruturação de ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e intencionalmente pedagógicos (Antão et al., 2019; Kishimoto, 1994; Seoane, 2024). Embora uma das profissionais refira que, nestas idades, "o adulto pensa por eles", os dados sugerem que esta mediação não substitui a experiência da criança; pelo contrário, cria as condições necessárias para que ela observe, participe, questione e construa gradualmente novos significados. Como refere outra profissional, a "criança quando se sente segura e apoiada" e sente que "pode ser ajudada pelo adulto", encontra condições favoráveis para se envolver, aprender, "ser feliz e ser ela mesma".

3.4 – Os contributos da SST para o desenvolvimento das crianças

Partindo do ponto de vista de Cóta (2025), o desenvolvimento infantil não pode ser entendido de forma isolada, pois as experiências vividas nos diferentes contextos influenciam profundamente a forma como a criança constrói os significados, desenvolve os comportamentos e se relaciona com o mundo ao longo da vida. Os dados analisados convergem precisamente nessa direção: as aprendizagens relacionadas com a SST aparentam contribuir para o desenvolvimento de comportamentos preventivos, de cuidado, de autonomia, de responsabilidade e de competências pessoais e sociais.

Ao longo das sessões, as crianças demonstraram a capacidade, não só de identificar situações perigosas, mas de propor - ainda que de forma inicial - comportamentos de proteção. A título de exemplo, o ato de "limpar", para evitar que alguém escorregue ou "para o outro menino não se magoar", revela uma compreensão de segurança como um ato de atenção para com o outro. As profissionais referem que "a criança entende a saúde e a segurança como uma proteção da pessoa" e que "os mais velhos" acabam por assumir este papel de "proteção" relativamente aos mais novos. E as famílias comprovam-no ao afirmarem que as crianças "ficam mais alertas", "mais atentos aos riscos" e "mais conscientes do mundo e responsáveis".

Nesta lógica, a SST emerge como um campo educativo amplo que permite trabalhar diversos domínios (sociais e formativos), como a atenção ao risco, a proteção e/ou o cuidado, contribuindo para a formação de comportamentos seguros, de valores e de atitudes responsáveis no íntimo das interações estabelecidas e vividas pelas crianças (Oliveira et al., 2013; Magalhães, 2024).

A abordagem da SST é percecionada, pelas famílias, como um contributo para o desenvolvimento global da criança, permitindo a construção de crianças "mais conscientes do mundo e responsáveis", ajudando-as, por isso, a "formar" e a "consciencializá-las" para os seus "direitos e deveres". É, sem dúvida, "um ensinamento para a vida" com impacto no futuro. Reforçada pela perceção das profissionais, de que "as crianças precisam de bases", a abordagem da SST parece contribuir para aprendizagens que ultrapassam o mero momento da atividade, pois ao serem trabalhados, desde cedo, aspetos como: o bem-estar individual e coletivo, a identificação de perigos, o pensar das consequências ou a procura de soluções, as crianças mobilizam competências (cognitivas, sociais e relacionais) que vão para além das aprendizagens específicas e técnicas de segurança e de saúde e que se tornam determinantes para a formação e estruturação da personalidade, com um impacto (perdurável) no percurso pessoal, social e futuro (Cóta, 2025; CCNCPI, 2014; Araújo et al., 2025).

Estes resultados reforçam, novamente, a importância da integração da SST na educação pré-escolar e abrem caminho para a próxima dimensão: a relação da escola-família enquanto promotora da SST.

3.5 – A relação escola-família na promoção da SST

Se as dimensões anteriores permitiram compreender os significados atribuídos à SST e a importância da sua integração em idade pré-escolar, bem como os processos de aprendizagem e os contributos das mesmas para o desenvolvimento das crianças; importa, por conseguinte, analisar de que forma estas aprendizagens de SST ultrapassaram os muros da Sala Azul e se repercutiram na relação escola-família.

Os dados revelam que, em alguns casos, as aprendizagens, desenvolvidas no âmbito das sessões, ultrapassaram o contexto da sala e foram transferidas para o ambiente familiar através de partilhas, comentários e referências espontâneas das crianças; a título de exemplo, as famílias afirmam que as crianças "falam das atividades" "de segurança", dos "filmes do NAPO", "das profissões", "dos perigos" e que "foram feitas perguntas sobre os vídeos" e dos "comportamentos que estavam errados". As profissionais reforçam esta perspetiva ao referirem que "estes conhecimentos vão sempre para casa" e isso "vê-se nos momentos do dia-a-dia em casa". As próprias sessões sugerem que estas aprendizagens não permaneceram limitadas ao contexto da sala e comprovam a perspetiva da transferência e da mobilização de conhecimentos: as sessões foram palco para as crianças se expressarem, imitarem e/ou reproduzirem sobre situações próximas das suas realidades, principalmente quando se manifestavam diretamente sobre aspetos que já teriam visto, vivido ou de que as suas próprias famílias experienciam ("o meu pai é polícia e eu quero ser polícia também", ou a criança que queria colocar o perigo junto a um obstáculo em casa "para verem que está alguma coisa no chão" ou a criança que, através do desenho, representou "as muletas da minha mãe que partiu o pé no trabalho" são alguns exemplos).

Da análise dos dados, igualmente, se compreende que a família é reconhecida como o agente "fundamental" no "desenvolvimento de comportamentos e atitudes de segurança na criança", tendo o "papel principal na educação" através do exemplo ("são os exemplos para as crianças"), do reforço ("reforçando diariamente") e da continuidade das aprendizagens ("ser a continuidade do que se ensina na escola"). Para uma das profissionais, se a criança fala e ninguém a ouve, perde-se uma oportunidade educativa, pois a família deve (mesmo) assumir um papel ativo na valorização e continuidade das aprendizagens (Antão et al., 2019; Cardona et al., 2021; Seoane,

2024), afirmando que "os pais, a família em si" devem ser um catalisador "desse conhecimento", pois quando os adultos não ouvem, não dão seguimento ou não atribuem a importância devida às partilhas das crianças acabam por perder a oportunidade de reforço, de valorização e de consolidação das aprendizagens. Neste sentido, a transferência e a mobilização das aprendizagens não dependem exclusivamente da criança que comunica aquilo que aprende, mas dependem, em larga medida, da disponibilidade dos adultos para ouvir, acolher e valorizar essas aprendizagens (Mendes, 2025).

Paralelamente, os resultados sugerem, também, esta análise: é certo que as crianças assumem um papel ativo neste processo de transferência e de mobilização das aprendizagens, mas mais do que recetoras (porque "absorvem tudo"), surgem como verdadeiros elos entre os diferentes contextos em que participam e vivem, contribuindo para a circulação de conhecimentos, de significados e de práticas entre a escola, a família e, naturalmente, a sociedade ("tudo isto misturado (…) formam a personalidade da criança"). Esta análise aproxima-se da abordagem *Whole School Approach* que atribui a importância da participação articulada e integrada dos diferentes atores e contextos educativos na promoção de uma cultura de segurança e de prevenção (EU-OSHA, 2013, 2023; Policarpo et al., 2020; UGT, 2022) e surge, invariavelmente, nos dados deste estudo: "todos convergem para o bem-estar da criança". As profissionais consideram importante a existência da comunicação e do envolvimento familiar nestes processos, pois "temos de trabalhar com os pais para as crianças", e as famílias reconhecem a 'ponte', entre estes contextos, necessária para o "crescimento integral da criança", convergindo, por isso, numa valorização global da relação escola-família enquanto promotora da SST. É uma "parceria conjunta" para garantir a coerência educativa, a continuidade pedagógica e o reforço dos comportamentos preventivos nos diferentes contextos. E em última análise, o papel da escola neste processo, que na visão das profissionais: se afigura como o primeiro espaço organizado onde as crianças aprendem, passando por isso pela importância de "instruir" e de "estabelecer uma relação saudável", pois "a jornada deles é aqui". Ora, se esta dimensão mostra que as aprendizagens ultrapassam os muros da escola, numa lógica de corresponsabilização e de construção partilhada entre crianças e adultos, então reforça-se a importância de integrar a SST de forma sistemática nos contextos educativos. Ao ser abordada nas salas de aula, na própria organização e nas experiências do quotidiano das crianças, a SST poderá passar a integrar, de forma natural, os seus modos de trabalhar, de brincar, de viver e de se relacionarem com o mundo (EU-OSHA, s.d., 2013, 2023; Policarpo et al., 2020).

3.6 – As limitações e os desafios da abordagem

Embora se constate uma valorização generalizada da SST enquanto temática relevante a integrar na educação pré-escolar, a análise dos dados permitiu, igualmente, identificar alguns desafios e limitações associados a esta abordagem.

O desafio mais evidente relaciona-se com a necessidade de uma adaptação pedagógica contínua, nomeadamente ao nível da linguagem utilizada, da seleção dos conteúdos e das estratégias para manter o envolvimento e garantir a compreensão e preservar o interesse das crianças. A perceção das famílias recai na necessidade de "manter a atenção", "cativá-los", manter o "interesse" e utilizar "as palavras certas" para conseguir "transmitir a importância do tema em si". Já as profissionais reconhecem que as crianças "vivem num mundo muito cor-de-rosa" e que, por isso, nem sempre conseguem percecionar determinadas situações da mesma forma que os adultos, tornando as especificidades do desenvolvimento infantil um desafio para a compreensão plena de conceitos como o perigo ou o risco. Os próprios dados da observação convergem para esta ideia, pois, em determinados momentos das sessões, verificou-se que a gestão do grupo exigiu reajustes pontuais por parte do adulto, quer através de maior mediação e contextualização pedagógica, quer através da substituição de recursos e de estratégias, quer ainda na forma de garantir a equidade e a partilha dos materiais e/ou elementos das atividades.

Outro desafio, talvez um dos mais relevantes que a abordagem acarreta, prende-se com a continuidade e consolidação das aprendizagens. Os dados sugerem que estas aprendizagens carecem de prosseguimento, de acompanhamento, de repetição e de reforço, ao longo do tempo, de forma a favorecer a retenção e a consolidação dos conhecimentos adquiridos e a potenciar a sua sustentabilidade. Familiares e profissionais apontam precisamente neste sentido, ao referirem que "é preciso ser um trabalho contínuo", que "não poderia depois parar no primeiro ciclo" nem "no segundo ciclo", pois "tem de haver seguimento". A SST surge, assim, como um tema "muito importante de abordar", "que deveria ser falada" e "apostada em termos da educação no seu geral", numa perspetiva "a longo prazo".

Por fim, os dados permitiram identificar uma limitação desta abordagem, que se traduz, simultaneamente, numa oportunidade de melhoria. Uma das famílias referiu que "seria bom ter vindo para os pais a informação do que foi falado" de modo a facilitar a continuidade do trabalho em casa. No cerne desta observação está o facto do conhecimento das famílias sobre os temas, os objetivos e as dinâmicas específicas de cada sessão ter sido limitado, podendo, por isso, ter condicionado o reforço das aprendizagens no contexto familiar.

Esta limitação não invalida a valorização da intervenção realizada ao longo do estudo, mas permite identificar que futuras abordagens poderão beneficiar de uma comunicação mais sistemática com as famílias; e que esse aspeto permite reforçar a relação escola-família e, também, potenciar a valorização, a continuidade e a consolidação das aprendizagens, em linha com os propósitos da abordagem.

É de salientar que as limitações e os desafios, aqui analisados, encontram, igualmente, eco nos enquadramentos internacionais e nacionais sobre a integração da SST na educação, pois reconhecem a necessidade de integrar a segurança e a saúde de forma progressiva, sistemática e transversal nos percursos educativos. As orientações associadas à promoção de uma cultura de prevenção, à literacia em SST ao longo da vida e/ou à abordagem *Whole School Approach* reforçam precisamente que as aprendizagens, nesta matéria, não devem obedecer a intervenções pontuais, mas a processos continuados, articulados e integrados entre escolas, famílias e sociedade (EU-OSHA, 2013, 2023; Silva et al., 2025).

Em suma, os desafios identificados permitem compreender quais as condições (que importam explorar) para a consolidação desta abordagem: adequação pedagógica, continuidade, mediação do adulto e o envolvimento das famílias.

Ao longo desta análise, estes e outros tantos aspetos, abrem, assim, caminho para a última dimensão: qual o potencial e a projeção futura da SST na educação?

3.7 – O potencial e a projeção futura da SST na educação

A abordagem precoce da SST é amplamente percecionada como uma oportunidade para a construção global de uma cultura de segurança e de prevenção. As famílias e as profissionais reconhecem que trabalhar esta temática "é importante desde cedo", pois "são conceitos que só nos fazem bem" pelo fato de o risco estar sempre "aqui". Promover "comportamentos mais seguros", consciencializar para os "perigos", identificar "situações de risco", "ajudar na prevenção de acidentes" e estarem "mais preparados para entrar no mundo profissional" são algumas das expressões que reforçam precisamente esta perspetiva de que a SST é percecionada não apenas como um conjunto de conhecimentos técnicos, mas como uma aprendizagem capaz de contribuir para a formação de indivíduos mais autónomos, críticos, conscientes e responsáveis, em direção à construção progressiva de uma cultura de segurança e de prevenção desde a infância.

Esta análise encontra-se, igualmente, alinhada com os princípios defendidos pela EU-OSHA (2013, 2023), que reconhece a importância de uma cultura de prevenção desde os primeiros

níveis de ensino, bem como a (mais recente) Estratégia Nacional para a Segurança e Saúde no Trabalho 2026-2027 que reforça a necessidade de "integração da SST nos sistemas educativos" e da "literacia em SST ao longo da vida, promovendo uma melhor perceção dos riscos e a adoção de comportamentos seguros e saudáveis". Em concordância estão as profissionais de educação, ao referirem que este trabalho "tem de ser feito agora nesta fase", pois esta é "a fase da esponjinha" e eles "aprendem e retêm imenso nestas idades".

Os resultados desta investigação parecem ir para além da preparação para o futuro profissional. Os dados sugerem a perceção da SST como uma aprendizagem com um impacto (duradouro) no percurso educativo, pessoal e profissional das crianças, legitimando, assim, a utilidade e a necessidade de um contato precoce e contínuo destes temas. Associada a dimensões mais amplas do desenvolvimento humano, que envolvem, por exemplo, a responsabilidade, o cuidado, a tomada de decisões, o respeito pelo outro, a autonomia e o pensamento crítico, permite revelar que educar para a SST desde a infância, significa simultaneamente, educar para a cidadania - na construção de comunidades mais seguras, mais saudáveis e mais conscientes e isso, possivelmente, "fica registado para sempre". As famílias referem mesmo que "no futuro serão comportamento diário" e que "a capacidade das crianças de absorver a informação é tanto maior quanto uma aventura em família, que se lembrarão para toda a vida".

Já as profissionais vão mais longe, ao perspetivar que "esta geração, que agora está com cinco, seis anos pode mudar isto tudo", aproximando-se, naturalmente, da conceção da criança enquanto sujeito ativo do processo educativo e potencial transformador social, capaz de influenciar positivamente a família e a sociedade (Araújo et al., 2025; Cóta, 2025; Piaget, 1970; Policarpo et al., 2020; Puentes, 2026; Saúde et al., 2015; Vygotsky, 1991).

É, ainda, neste quadro que a ideia de "*Teaching is a relationship*" (Varela & Leher, 2026) assume particular relevância. Os dados revelam que as aprendizagens relacionadas com a SST não se desenvolvem apenas na transmissão de conhecimentos, mas sobretudo nas relações educativas entre todos [crianças, profissionais, famílias e demais atores sociais envolvidos no processo].

Aprender sobre SST é aprender a cuidar, a observar, a participar, a dialogar e a relacionarem-se uns com os outros, e por isso a SST possui um enorme potencial para se afirmar como uma área educativa pertinente desde a infância: rumo a um futuro e a uma "força de trabalho mais segura e saudável" (Silva et al., 2024, p. 200; ACT, 2022; UGT, 2022; EU-OSHA 2013).

Conclusão e investigação futura

A presente investigação partiu da convicção de que a Segurança e Saúde no Trabalho (SST), embora tradicionalmente associada ao contexto laboral, pode e deve ser pensada antes da entrada no mercado de trabalho. Os acidentes de trabalho continuam a representar um problema à escala mundial, sendo os trabalhadores mais jovens particularmente vulneráveis. Torna-se, então, pertinente refletir sobre o papel da educação na construção de uma cultura de segurança e de prevenção desde a infância.

Foi nesta conjuntura que se definiu, voltamos a sublinhar, a pergunta de partida: Como é que as crianças, as famílias e os profissionais de educação percecionam a Segurança e Saúde no Trabalho na educação pré-escolar?

O estudo teve como objetivo geral analisar as perceções das crianças, das famílias e dos profissionais da educação sobre a SST, na educação pré-escolar. Para responder a este objetivo, a investigação foi desenvolvida sob a forma de projeto aplicado, através de um estudo de caso, com abordagem qualitativa. O trabalho de campo decorreu numa sala de educação pré-escolar de uma instituição privada e envolveu um grupo de crianças entre os três e os cinco anos de idade, as respetivas famílias e as profissionais de educação diretamente associadas ao contexto em estudo.

A recolha de dados integrou quatro sessões lúdico-educativas, por meio de observação direta e participante, a aplicação de questionários às famílias e a realização de entrevistas semiestruturadas às profissionais de educação. Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo, permitindo organizar e interpretar as perceções dos diferentes intervenientes, numa lógica metodológica triangulada.

Dos resultados obtidos, e respondendo à questão de investigação, conclui-se que a SST é percecionada, pelos diferentes atores sociais envolvidos como uma temática pertinente, necessária e possível de ser integrada na educação pré-escolar, estando relacionada com a prevenção, o bem-estar, a qualidade de vida e a proteção de todos.

A investigação permitiu, igualmente, concluir que a aprendizagem da SST em idade pré-escolar depende da forma como os conteúdos são apresentados, revelando que a utilização de estratégias lúdico-educativas, a mediação do adulto, a adequação da linguagem e a contextualização das atividades são aspetos importantes a considerar nesta faixa etária.

Os dados demonstraram, ainda, que algumas aprendizagens ultrapassaram os limites da sala e foram transferidas para o contexto familiar, permitindo compreender que a criança assume um papel ativo na construção, na mobilização e na disseminação de conhecimentos e de

significados entre os diferentes contextos em que vive. Esta dimensão realça a importância da relação entre escola-família como ponte fundamental para a promoção da SST e do desenvolvimento integral da criança.

Quanto aos contributos, este estudo permite reforçar a compreensão da SST como uma dimensão educativa, social e preventiva, e não apenas como uma preocupação associada ao trabalho e/ou ao mundo adulto. Ao desenvolver-se num contexto de educação pré-escolar, a investigação contribuiu para demonstrar que a SST pode ser introduzida de forma precoce, lúdica, participada e ajustada ao desenvolvimento infantil. Desta forma, o estudo oferece um contributo para a reflexão sobre a integração da SST nos contextos educativos, mostrando que esta temática pode assumir relevância na formação integral da criança e na promoção de competências para a vida.

O estudo contribui, ainda, para abrir caminho a novas intervenções e investigações na área da SST em contexto educativo. Embora situado num contexto específico, demonstra potencial para inspirar projetos futuros. No que respeita a esse futuro, considera-se pertinente desenvolver estudos com maior amplitude, que envolvam diferentes instituições de educação pré-escolar, públicas e/ou privadas, alargar a amostra a um número superior de crianças, de famílias e de profissionais de educação, de modo a recolher uma maior diversidade de perceções e de experiências. Poderá também ser relevante integrar outros atores, nomeadamente direções pedagógicas, docentes de diferentes níveis de ensino, técnicos de SST, autarquias, governantes, entidades públicas e/ou organizações ligadas à promoção da segurança e da saúde.

Outra linha de investigação poderá passar pelo desenvolvimento de estudos longitudinais, que permitam acompanhar, ao longo do tempo, a consolidação das aprendizagens relacionadas com a SST. Poderá, também, ser relevante comparar diferentes recursos pedagógicos e estratégias de envolvimento das famílias, procurando compreender quais as formas mais eficazes de integrar a SST na educação pré-escolar e nos primeiros anos de escolaridade.

Como limitações da investigação, importa reconhecer, desde logo, o seu âmbito circunscrito. Por se tratar de um estudo de caso desenvolvido numa única sala de educação pré-escolar, numa instituição específica e com um grupo delimitado de participantes, os resultados obtidos não permitem uma generalização efetiva para outros contextos educativos. Acresce o facto de o trabalho de campo ter decorrido num período limitado e apenas através de quatro sessões lúdico-educativas, o que não permite avaliar a consolidação das aprendizagens a médio e/ou a longo prazo. Também o número de respostas das famílias e de profissionais participantes,

embora adequado à natureza qualitativa do estudo, condiciona a amplitude da análise e limita a diversidade de perspetivas recolhidas.

Estas limitações não retiram relevância aos resultados obtidos, mas delimitam o seu alcance. A natureza qualitativa e exploratória do estudo permitiu uma compreensão aprofundada de um contexto concreto, mas não permite estabelecer conclusões universalizáveis. Ainda assim, os dados recolhidos revelaram-se significativos para compreender as perceções destas crianças, destas famílias e destas profissionais de educação relativamente à SST na educação pré-escolar, constituindo um ponto de partida para futuras investigações.

Em síntese, a principal conclusão deste estudo reside, precisamente, na valorização da criança como sujeito ativo da aprendizagem e como potencial agente de transformação social. As crianças não surgem apenas como recetoras de conteúdos, mas como participantes capazes de compreender, interpretar, transferir e mobilizar aprendizagens nos seus contextos de vida. Como referido por uma das profissionais "para querermos transformar a nossa sociedade é através das crianças", e esta afirmação sintetiza o sentido mais profundo da investigação realizada: apostar no 'Educar para a Segurança e Saúde no trabalho', desde a infância, é apostar no potencial transformador das crianças para construir, desde cedo, uma cultura de segurança e de prevenção.

Referências Bibliográficas

Almeida, V. S., & Alves, P. S. (2021). A contribuição dos jogos para o desenvolvimento infantil sob o prisma teórico de Piaget e Kishimoto. *Cadernos da Fucamp*, *20*(46), 95–111.

Antão, C., Anastácio, Z. C., & Anes, E. (2019). Promoção da segurança na criança. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, *2*(1), 15–24.

Araújo, M. G. de, Fernandes, K. L. C., Souza, P. V. L. de, Araújo, F. C. de, Paiva, C. D. C., Santos, C. dos, Bezerra, T. A., Lima, S. de O., Souza, F. J. B. de, Honório, W. V. da S., Nunes, A. P. da C., Vieira, M. A., Costa, F. M. da, Costa, J. K. B. da, & Castro, S. G. N. (2025). Jean Piaget e a educação: Perspectivas construtivistas no ensino contemporâneo. *Revista Caderno Pedagógico*, *22*(5), 1–20. https://doi.org/10.54033/cadpedv22n5-186.

Areosa, J. (2010). O risco nas ciências sociais: uma visão crítica ao paradigma dominante. *Revista Angolana de Sociologia*, *5*(6), 11-33.

Areosa, J. (2012). *O lado obscuro dos acidentes de trabalho: um estudo de caso no setor ferroviário*. Editora Húmus.

Autoridade para as Condições do Trabalho. (2022). Promoção da segurança e saúde no trabalho em 2021: Relatório de atividades. *Autoridade para as Condições do Trabalho*.

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Sage.

Beck, U. (2015). *Sociedade de risco mundial - Em busca da segurança perdida*. Edições 70.

Cabral, F. (2011). *Segurança e saúde do trabalho: Manual de prevenção de riscos profissionais*. Verlag Dashöfer.

Cardona, M. J. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Editora Vozes.

Coelho Filho, M. de S., & Kalhil, J. B. (2018). Reflexões sobre o aspecto metodológico de teses e dissertações em educação e ensino de ciências e matemática. Revista REAMEC, 6(número especial). http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec

Comissão Europeia. (2021). Quadro estratégico da UE para a saúde e segurança no trabalho 2021–2027: Saúde e segurança no trabalho num mundo do trabalho em evolução. *Comissão Europeia*. eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0323&from=EN.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. (2014). Estudo nº I: O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem. *Núcleo Ciência Pela Infância*. http://www.ncpi.org.br.

Cordeiro, M. (s.d.). Qual a importância da escola? .Porto Editora. https://www.portoeditora.pt/paisealunos/para-os-pais/noticias/ver?id=113763.

Cóta, N. C. (2025). Construção e desenvolvimento da personalidade da criança na educação infantil. *Revista Tópicos*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15834155.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto (5ª ed.). Penso.

Dejours, C. (1999). *A banalização da injustiça social*. FGV Editora.

Douglas, M.; Wildavsky, A. (1982). *Risk and culture: An essay on the selection of technological and environmental dangers*. University of California Press.

Duarte, A. P., Barbas, J., Santos, J., Picoito, J. M., Azevedo, L., Pereira, L. M., Meireles, P., Mendonça, P., & Saraiva, M. F. (2022). *Referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz* (A. P. Duarte, J. Santos, & J. Barbas, Coords.). Ministério da Educação.

European Agency for Safety and Health at Work. (2009). SST nos currículos escolares — Atividades dos Estados-Membros: Resumo de um relatório (Factsheet 82). *Publications Office of the European Union*.

European Agency for Safety and Health at Work. (s.d.). Integração da SST na educação. https://osha.europa.eu/pt/themes/mainstreaming-osh-education.

European Agency for Safety and Health at Work. (2013). Occupational safety and health and education: A whole school approach. *Publications Office of the European Union*. https://doi.org/10.2802/51709.

European Agency for Safety and Health at Work. (2023). Mainstreaming occupational safety and health into education. *OSHwiki*. https://oshwiki.osha.europa.eu/pt/themes/mainstreaming-osh-education

Eurostat. (2020). Accidents at work by sex, age and severity (NACE Rev. 2 activity A, C-N) (Dataset hsw_mi01). *European Commission*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/hsw_mi01.

Figueira, A. I., Rosa, A. P., Policarpo, D., Figueiredo, I. L., Salgueiro, L., Pereira, M., Salgueiro, M. N., Soutenho, O., Meireles, P., & Tomás, S. (2021). *Referencial de educação para o mundo do trabalho* (A. I. Figueira, A. P. Rosa, D. Policarpo, I. L. Figueiredo, & L. Salgueiro, Coords.). Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.

Freitas, L. C. (2022). *Manual de segurança e saúde no trabalho* (5.ª ed.). Edições Sílabo.

Fundação Gonçalo da Silveira. (2020). Abordagem whole school. Projeto EDxperimentar – Laboratórios de Cidadania Global & Desenvolvimento em meio escolar. https://www.edxperimentar.fgs.org.pt/educação/abordagem-whole-school

Gaspar, T. et al., (2024). Laboratório Português de Ambientes de Trabalho Saudáveis: Modelo Multidimensional de diagnóstico, monitorização e intervenção. In Galvão, A.; Magalhães, B. (Eds.), *Gestão de Contextos de Trabalho Seguros, Saudáveis e Felizes*. Chiado Editora.

Gherardi, S., & Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. *Organization*, *7*(2), 329–348.

Giddens, A. (2000). *O mundo na era da globalização*. Editorial Presença.

Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica, 22*(1), 33–42.

Guerra, A. de L. e R., Stroparo, T. R., Costa, M. da, Castro Júnior, F. P. de, Lacerda Júnior, O. da S., Brasil, M. M., & Camba, M. (2024). Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. Revista de Gestão e Secretariado, 15(7), 1–15. https://doi.org/10.7769/gesec.v15i7.4019

Guerreiro, S., & Areosa, J. (2014). Clima de segurança no setor hoteleiro – O caso de alguns estabelecimentos no Litoral Alentejano. *Boletim de Sociologia Militar*, *5*, 101-132. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01

Kishimoto, T. M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. Pioneira.

Lei n.º 102/2009 da Assembleia da República (2009). Diário da República: I série, nº 176. Lei n.º 102/2009, de 10 de setembro | DR.

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). Diário da República: I série, nº 237. Lei de Bases do Sistema Educativo | DR.

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). Diário da República: I-A série, nº 34. Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro | DR.

Leontiev, A. N. (2010). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação.

Lopes da Silva, M. I. R. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. EPU.

Magalhães, C. I. da S. (2024). Papel da escola e da família nas rotinas das crianças [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. http://hdl.handle.net/20.500.11796/3329.

Malinowski, B. (2005). The argonauts of the Western Pacific. Routledge.

Mendes, M. (2025). Educação para a saúde ocupacional: do trabalho às escolas. In M. Coppi, H. Oliveira, A. M. Cristóvão, & J. Bonito (Eds.), Promoção e educação para a saúde: inovação para a sustentabilidade e o bem-estar (pp. 11-18). Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.

Minayo, M. C. de S. (2015). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde (14ª ed.). Hucitec.

Minayo, M. C. de S. (2017). Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e controvérsias. Revista Pesquisa Qualitativa, 5(7), 1–12.

Minayo, M. C. de S. (2021). Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. Revista Pesquisa Qualitativa, 9(22), 521–539. https://doi.org/10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506

Minayo, M. C. de S., & Costa, A. P. (2018). Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. Revista Lusófona de Educação, (40).

Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. In Atas CIAIQ2017 – Investigação Qualitativa em Ciências Sociais (Vol. 3, pp. 724–733).

Oliveira, T., Viana, A. P. dos S., Boveto, L., & Sarache, M. V. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: Considerações históricas. *Políticas Educativas*, *6*(2), 145–160

Organização Internacional do Trabalho. (2010). Riscos emergentes e novas formas de prevenção num mundo de trabalho em mudança. *Organização Internacional do Trabalho & Autoridade para as Condições do Trabalho*.

Organização Internacional do Trabalho. (2011). Sistema de gestão da segurança e saúde no trabalho: Um instrumento para uma melhoria contínua (Tradução portuguesa da Autoridade para as Condições do Trabalho). *Organização Internacional do Trabalho*.

Organização Internacional do Trabalho. (2013). A prevenção das doenças profissionais. *Organização Internacional do Trabalho*.

Piaget, J. (1970). A construção do real na criança. Zahar.

Pinto, I. F., Campos, C. J. G., & Siqueira, C. (2018). Investigação qualitativa: Perspetiva geral e importância para as ciências da nutrição. Acta Portuguesa de Nutrição, 14, 30–34. https://doi.org/10.21011/apn.2018.1406

Policarpo, D., Rosa, A. P., Quintino, I., Alves, M. A., Silva, A., Reis, C., Raquel, T., Menaia, N., Maia, E., Kovacs, S., Trifu, A., Swuste, P., Rodrigues, F., Vieira, R., Almeida, M., Pedro, L., Neves, R., Antunes, F., Beja, J., Clemente, M., Mancebo, N., Gonzalez, M., Villar, E., Vilà, R., Horáčková, A., & Kuhnová, I. (2017). *Guia de ensino e educação em segurança e saúde no trabalho: Orientações para a educação e formação de professores relativas ao ensino de segurança e saúde no trabalho*. Autoridade para as Condições do Trabalho.

Policarpo, D., Silva, A., Alves, M. A., Barosa, M., Santos, Z., Sever, K. Ö., Bozdemir, G., Güzel, M., Van Gelder, P., Rodrigues, F., Vieira, R., Almeida, M., Pedro, L., Neves, R., Beja, J., Clemente, M., Bikfalvi, A., Gonzalez, M., Villar, E., Gimenez, G., Costa, N., Arezes, P., Colim, A., Carneiro, P., Costa, S., Loureiro, I., Elenurm, E., & Vikman, K. (2020). *Guia europeu de ensino e educação em segurança e saúde no trabalho: Orientações para a educação e formação de professores relativas ao ensino de segurança e saúde no trabalho*. Autoridade para as Condições do Trabalho.

Presidência do Conselho de Ministros. (2008). Estratégia nacional para a segurança e saúde no trabalho 2008–2012 (Resolução do Conselho de Ministros n.º 59/2008). *Autoridade*

para as Condições do Trabalho. https://portal.act.gov.pt/AnexosPDF/Documentação/Publicações/Políticas%20e%20programas/Publicações%20eletrónicas/Estrategia_Nacional_Seguranca_Saude_Trabalho_2008_2012.pdf

Presidência do Conselho de Ministros. (2015). Estratégia nacional para a segurança e saúde no trabalho 2015–2020: Por um trabalho seguro, saudável e produtivo (Resolução do Conselho de Ministros n.º 77/2015). *Autoridade para as Condições do Trabalho*. https://portal.act.gov.pt/AnexosPDF/Documentação/Publicações/Políticas%20e%20programas/Publicações%20eletrónicas/Estratégia%20Nacional%20SST%202015-2020.pdf

Puentes, R. V. (2026). Vygotsky and the pedagogy of contents: Deconstructing the sacralisation of processes. *Workers of the World: International Journal on Strikes and Social Conflicts*, *1*(16), 22–29. https://doi.org/10.5281/zenodo.19390213.

Ramos, M. da C. P., & Patrício, O. (2017). Educação e comunicação na prevenção, segurança e saúde no trabalho. In M. L. Rangel-S & N. Ramos (Orgs.), *Comunicação e saúde: Perspectivas contemporâneas* (pp. 245–264). EDUFBA.

Ramos, N. (2012). Comunicação em saúde e interculturalidade: Perspectivas teóricas, metodológicas e práticas. R*ECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, *6*(4), 1–19.

Recomendação n.º 5/2011 — Educação para o risco do Conselho Nacional de Educação. (2011). Diário da República: II série, n.º 202. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/5-2011-2472447.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 75-A/2026 da Presidência do Conselho de Ministros. (2026). *Diário da República: 1.ª série, n.º 81, suplemento*. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/75-a-2026-1095309095.

Rodrigues, L. (2023). Ética e a investigação científica. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*, 7(2), 126–139

Saúde, A., Costa, E., Fernandes, J. J., Esteves, M. J., Amaral, M. L., Almeida, P., & André, T. L. (2015). *Referencial de educação para o risco: Educação pré-escolar, ensino básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e ensino secundário* (L. F. Santos, M. J. Esteves, & A. Saúde, Coords.). Ministério da Educação e Ciência.

Saviani, D. (2008). *Escola e Democracia*. Editora Autores Associados.

Schütz, A. (1982). Common-sense and scientific interpretation in human action. Philosophy and Phenomenological Research, 14(1), 1–38.

Seoane, M. D. G. da C. (2024). Intervenções de enfermagem promotoras da segurança infantil: Transporte seguro [Relatório de estágio de mestrado, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa]. http://hdl.handle.net/10400.26/58814.

Serviço Municipal de Proteção Civil de Marco de Canaveses. (2024a). Um marco na prevenção: Caderno 1 — Domínios e estrutura da proteção civil. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.* https://info.dgeec.medu.pt/um-marco-na-prevencao-1/.

Serviço Municipal de Proteção Civil de Marco de Canaveses. (2024b). Um marco na prevenção: Caderno 2 — O cidadão e a proteção civil. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. https://info.dgeec.medu.pt/um-marco-na-prevencao-2/.

Serviço Municipal de Proteção Civil de Marco de Canaveses. (2024c). Um marco na prevenção: Caderno 3 — Proteção civil e educação. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. https://info.dgeec.medu.pt/um-marco-na-prevencao-3/.

Serviço Municipal de Proteção Civil de Marco de Canaveses. (2024d). Um marco na prevenção: Caderno 4 — Atividades comuns de proteção civil. *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. https://info.dgeec.medu.pt/um-marco-na-prevencao-4/.

Silva, S. (2008). *Culturas de segurança e prevenção de acidentes de trabalho numa abordagem psicossocial: valores organizacionais declarados e em uso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, S. C. A. da (Coord.), André, E. G. D. T. F. P., Serranheira, F. M. dos S., Sousa, J. D. M. de, Dias, J. M. B., Nogueira, J. M. R., Cunha, L. M. da S., Freitas, L. C., Arrabaço, M. de F. dos S. R., Prata, N., Marques, N. S., Arezes, P. M. F. M., Antunes, S. S., & Santos, T. G. S. dos. (2024). *Livro verde do futuro da segurança e saúde no trabalho*. Gabinete de Estratégia e Planeamento do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social.

Souza, C. J. de O. (2018). Educação para a redução dos riscos. *Territorium*, *27*(I), 203–206.

União Geral de Trabalhadores. (2022). Integração da SST na educação: Uma prioridade de ação (Ficha técnica n.º 19). Departamento de Segurança e Saúde no Trabalho da UGT.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2024). Estado mundial de la infancia 2024: El futuro de la infancia en un mundo en transformación: Resumen ejecutivo. UNICEF Innocenti – *Global Office of Research and Foresight*.

United Nations. (2015). Sendai framework for disaster risk reduction 2015–2030. *United Nations Office for Disaster Risk Reduction*.

Varela, R., & Leher, R. (2026). "Teaching is a relationship, and children and young people have been convinced not to learn": An interview with Carlos Fernández Liria. *Workers of the World: International Journal on Strikes and Social Conflicts*, *1*(16), 30–35. https://workersoftheworld.net/wp-content/uploads/2026/04/04-Teaching-is-a-relationship.pdf.

Vaughan, D. (1996). The challenger launch decision: Risky technology, culture, and deviance at NASA. University of Chicago Press.

Vygotsky, L. S. (1991). A formação social da mente: *O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4.ª ed.). Martins Fontes.

World Health Organization. (1986). Ottawa charter for health promotion. *World Health Organization*.

World Health Organization. (1997). The European network of health promoting schools. *World Health Organization*.

Apêndices

Apêndice I – Planos de sessões

Apêndice II – Guião de entrevista

Apêndice III – Questionário

PLANO DE SESSÃO

Sessão nº: 1 de 4	Projeto Aplicado | Mestrado em SHT | IPS	TECNOLOGIA SETÚBAL ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL · CIÊNCIAS EMPRESARIAIS ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL
Tema: O Mundo do Trabalho e as Profissões	**"Educar para a Segurança e Saúde no Trabalho"** *(título provisório)*	
Duração: 60min (1h)		
Data/ hora: 28-04-2026 / 10h30		

Objetivos	Fases	Conteúdos/ Programa	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Materiais e Equipamentos	Atividades/ Exercícios/ Trabalhos	Duração (minutos)	Avaliação das aprendizagens
(Explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança); **Explorar as percepções iniciais das crianças sobre o mundo do trabalho, as profissões e os materiais/ objetos associados a diferentes profissões.**	*Introdução*	1- Apresentação e acolhimento do grupo; 2- Conversa inicial sobre o Mundo do Trabalho (*O que fazem as pessoas nos seus trabalhos?)* 3- Identificação de profissões conhecidas pelas crianças (*Conhecem os trabalhos dos vossos pais ou familiares?; O que querem ser quando forem grandes?)*	Ativo; Interrogativo	-	**Brainstorming**: ideias e noções sobre o Mundo do Trabalho e as profissões	10	Observação das intervenções; identificação espontânea de ideias/ noções; interações e formas de expressão
	Desenvolvimento	4- Exploração de imagens de diferentes profissões; 5- Exploração orientada de materiais e objetos associados a profissões;	Ativo; Interrogativo; Expositivo	Várias imagens de profissões (trabalhador de construção civil, médico, bombeiro, cozinheiro, professor, cientista/químico); Vários materiais e equipamentos (botas biqueira aço, capacete, colete refletor, óculos, máscara, fita métrica, luvas, fita sinalizadora, caixa de primeiros socorros, máscara, luvas descartáveis)	**Trabalho em grupo**: visualização e análise de várias imagens de profissões (*o que está a fazer? onde trabalha? o que usa?*); **Jogo**: explorar, experimentar e criar contato direto com os diferentes materiais e equipamentos de trabalho (*Para que serve isto? Quem usa? Porquê? Acham que isto ajuda em alguma coisa? Acham que há coisas que podem ser perigosas? Que exigem cuidado?*)	40	Observação das intervenções; identificação espontânea de ideias/ noções; interações e formas de expressão
	Conclusão	6- Diálogo final e partilha de ideias.	Ativo; Interrogativo	-	**Realização de uma síntese global** sobre o Mundo do Trabalh (*O Mundo do Trabalho é grande ou pequeno?* ; *O que gostaram mais?* ; *O que aprenderam hoje?*)	10	Observação das intervenções; identificação espontânea de ideias/ noções; interações e formas de expressão
Alternativas:							

Elaborado por: (autor do projeto)

Validado por: (coordenadora pedagógica da instituição)

PLANO DE SESSÃO

Sessão nº: 2 de 4	Projeto Aplicado | Mestrado em SHT | IPS	TECNOLOGIA SETUBAL ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL · CIENCIAS EMPRESARIAIS ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL
Tema: NAPO e os sinais de segurança	**"Educar para a Segurança e Saúde no Trabalho"** *(título provisório)*	
Duração: 60min (1h)		
Data/ hora: 05-05-2026 / 10h30		

Objetivos	Fases	Conteúdos/ Programa	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Materiais e Equipamentos	Atividades/ Exercícios/ Trabalhos	Duração (minutos)	Avaliação das aprendizagens
(Explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança); **Explorar as percepções das crianças sobre sinais de segurança, promovendo o reconhecimento de diferntes tipos de sinalização e a compreensão das suas funções, bem como das ideias de cuidado, orientação e prevenção associadas.**	*Introdução*	1- Acolhimento e recordação da sessão anterior (*profissões);* 2- Introdução ao tema dos sinais de segurança (*Lembram-se dos trabalhos que vimos? Hoje vamos descobrir algo muito importante que ajuda as pessoas nesses trabalhos*);	Ativo; Interrogativo	1 mini sinal de segurança (de proibição)	**Brainstorming**: Apresentação de 1 sinal (*de proibição*) e exploração das ideias e noções prévias das crianças (*Já viram este sinal? Onde? O que acham que quer dizer? Para que serve?)*	10	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Desenvolvimento	3- Exploração de sinais de segurança (formas, cores e significados); 4- Visualização de filme do NAPO (*Sabem quem vos quero apresentar? Este é o NAPO... ele também trabalha, mas às vezes comete erros...vamos ver o que lhe aconteceu?*) 5- Atividade lúdica de associação/ identificação de sinais;	Interrogativo; Participativo Demonstrativo; Interrogativo Ativo; Participativo	4 minis sinais de segurança (de proibição, perigo, obrigação e salvamento) PC portátil (vídeo do NAPO); Imagem do NAPO 4 minis sinais de segurança (de proibição, perigo, obrigação e salvamento)	**Trabalho em grupo 1**: apresentação progressiva de diferentes sinais (perigo-proibição-obrigação-salavamento) e exploração das suas formas, cores e significados (*O que quer dizer este sinal? O que devemos fazer quando o vemos? E se não fizermos?*) **Trabalho em grupo 2**: visualização do vídeo *Napo e os sinais de segurança: Perigo/ Proibição; (*O NAPO fez bem ou mal? O que aconteceu?; O que correu mal?; O que deveria ter feito?*) **Jogo de associação em grupo**: Apresentação de quatro situações para as crianças escolherem e identificarem o sinal adequado	20 5 15	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Conclusão	6- Diálogo final e partilha de ideias.	Interrogativo	-	**Realização de uma síntese global** sobre os sinais de segurança, a sua importância e finalidade (*Acham que os sinais ajudam as pessoas? Porquê? São importantes?*)	10	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
Alternativas:							

Elaborado por: (autor do projeto)

Validado por: (coordenadora pedagógica da instituição)

Plano de sessão (versão final)

08/04/2026

**Links vídeos:*

Napo e os sinais de segurança: Sinais de Proibição/Perigo | https://www.napofilm.net/pt/learning-with-napo/napo-for-teachers/napos-best-signs-safety-danger-prohibition-signs

PLANO DE SESSÃO

Sessão nº: 3 de 4	Projeto Aplicado | Mestrado em SHT | IPS	TECNOLOGIA SETUBAL ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL · CIENCIAS EMPRESARIAIS ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL
Tema: NAPO e o caçador de perigos	**"Educar para a Segurança e Saúde no Trabalho"** *(título provisório)*	
Duração: 60min (1h)		
Data/ hora: 12-05-2026 / 10h30		

Objetivos	Fases	Conteúdos/ Programa	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Materiais e Equipamentos	Atividades/ Exercícios/ Trabalhos	Duração (minutos)	Avaliação das aprendizagens
(Explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança); **Explorar as percepções das crianças sobre situações de perigo em diferentes contextos, promovendo a identificação de comportamentos seguros e preventivos**.	*Introdução*	1- Acolhimento e recordação da sessão anterior (*sinais*); 2- Introdução ao tema dos perigos (*Lembram-se dos sinais? Hoje vamos descobrir...perigos!*)	Ativo; Interrogativo	Imagem do Napo; Imagem do Perigo	**Brainstorming**: ideias e noções sobre os situações do dia-a-dia relacionadas com momentos de "cuidado", "perigo" (*O que é o perigo? Já se magoaram? O que aconteceu?*)	10	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Desenvolvimento	3- Visualização de filme do NAPO (*Lembram-se do NAPO? Hoje ele vai precisar da nossa ajuda...*) 4- Atividade lúdica de associação/ identificação de perigos	Demonstrativo; Interrogativo Ativo; Interrogativo; Participativo	PC portátil (vídeo do NAPO); Imagem do NAPO Cartaz (cenário parque infantil com perigos); 20 autocolantes "desenho animado perigo"	**Trabalho em grupo 1**: visualização do vídeo **Napo e o caçador de perigos: Intervenção e prevenção (O que aconeceu? O que estava perigoso?)* **Jogo**: "Os Caçadores de Perigos" - Num cartaz com uma imagem relativa a um cenário cheio de perigos pedir a cada criança que cole "o desenho animado Perigo" onde o identificar (*O que está a acontecer?; O que é perigoso aqui? Porquê? O que pode acontecer? O que podemos fazer?*)	15 25	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Conclusão	5- Diálogo final e partilha de ideias.	Ativo; Interrogativo	Cartaz recheado de perigos (já identificados); Imagem do NAPO	**Realização de uma síntese global** sobre os perigos e a importância de olharmos para nós e para os outros *(O que aprendemos? É importante ter cuidado? Porquê?)*	10	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão

Alternativas:

Elaborado por: (autor do projeto)

Validado por: (coordenadora pedagógica da instituição)

Plano de sessão (versão final)

08/04/2026

**Links vídeos:*

Napo e o caçador de perigos: Intervenção e prevenção | https://www.napofilm.net/pt/learning-with-napo/napo-for-teachers/napos-hazard-hunter-intervention-and-prevention

PLANO DE SESSÃO

Sessão nº: 4 de 4	Projeto Aplicado | Mestrado em SHT | IPS	TECNOLOGIA SETÚBAL ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL · CIÊNCIAS EMPRESARIAIS ESCOLA SUPERIOR POLITÉCNICO SETÚBAL
Tema: Segurança e Saúde no Trabalho	**"Educar para a Segurança e Saúde no Trabalho"** *(título provisório)*	
Duração: 60min (1h)		
Data/ hora: 19-05-2026 / 10h30		

Objetivos	Fases	Conteúdos/ Programa	Métodos e Técnicas Pedagógicas	Materiais e Equipamentos	Atividades/ Exercícios/ Trabalhos	Duração (minutos)	Avaliação das aprendizagens
(Explorar as noções das crianças sobre conceitos e aspetos relacionados com a segurança); **Explorar as percepções das crianças sobre a SST, promovendo a integração dos conhecimentos construídos nas sessões anteriores e a sua expressão através da simulação, da reflexão e da representação gráfica.**	*Introdução*	1- Acolhimento e recordação das sessões anteriores (*Lembram-se do que vimos nas outras sessões? Trabalhos…sinais… perigos*); 2- Introdução ao jogo *(hoje vamos fazer de conta…vamos representar situações e ajudar os outros a perceber o que se passa...)* ;	Ativo; Interrogativo	Imagem NAPO	**Brainstorming**: ideias e noções sobre o tema da SST, incentivando à partilha de ideias, experiências e conhecimentos construídos ao longo das sessões	5	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Desenvolvimento	3- Atividade lúdica de simulação de situações;	Ativo; Interrogativo; Participativo	Tapete de sala/brincar; Imagem NAPO	**Jogo**: Selecionar 5 crianças - cada uma representa/ simula uma situação; (1-sede/calor; 2-dor de costas;3-pequena ferida;4-cansaço;5-situação de queda); As restantes crianças terão como desafio observar a simulação, identificar a situação representada e refletir sobre o que poderá ter acontecido e o que poderia ser feito para evitar essa situação (*O que está a acontecer?; O que acham que está a sentir?; Porque aconteceu?; O que poderia ter sido feito?*)	20	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
		4- Atividade de expressão gráfica;	Ativo; Interrogativo; Participativo	Papéis; Lápis/ canetas; Imagem NAPO	**Atividade**: "Desenho livre" - Cada criança irá desenhar livremente sobre uma situação de segurança ou de perigo que se lembre; Após os desenhos, cada criança é incentivada a explicar o que representou; (*O que desenhaste? Podes explicar? Porque escolheste essa situação?*)	30	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
	Conclusão	5- Diálogo final e síntese.	Ativo; Interrogativo	Imagem NAPO	**Realização de uma síntese global** sobre a SST; e a importância de olharmos para nós e para os outros (*Hoje ajudámos uns aos outros a perceber como cuidar melhor de nós e dos outros*)	5	Observação das intervenções e interpretações; identificação espontânea de ideias/ noções e associações; interações e formas de expressão
Alternativas:							

Elaborado por: (autor do projeto)

Validado por: (coordenadora pedagógica da instituição)

Guião de entrevista

Identificação (percurso profissional)

1- Qual é a sua função na instituição?
2- Há quanto tempo está nesta instituição/ sala?
3- Há quanto tempo trabalha na área da educação, particularmente no pré-escolar?

Representações e significados de SST

4- O que significa para si "Segurança e Saúde no Trabalho" (SST)?
5- Como avalia a importância da SST no dia a dia das crianças?

Integração da SST na educação pré-escolar

6- Como vê a integração da SST na educação pré-escolar?
7- Considera que este tema é importante e adequado à idade das crianças? Porquê?

Processos de aprendizagem das crianças

8- De que forma considera que as crianças compreendem ou interpretam os conceitos relacionados com a segurança?
9- Que estratégias ou abordagens pedagógicas considera mais eficazes para trabalhar estes temas com as crianças em idade pré-escolar?

Contributos para o desenvolvimento das crianças

10- Na sua perspetiva, de que forma a aprendizagem destes temas contribui para o desenvolvimento das crianças?
11- Que mudanças ou impactos observa ao nível do comportamento das crianças?

Relação escola-família

12- Considera que as crianças levam as aprendizagens para casa? De que forma?
13- Costuma receber feedback das famílias sobre estas aprendizagens?
14- Na sua perspetiva, qual é o papel da família na promoção de comportamentos e atitudes de segurança e de prevenção?

15- E qual é o papel da escola neste processo?
16- Considera importante a articulação ("ponte") entre a escola e a família neste tema? Porquê?

Limitações e desafios da abordagem

17- Que dificuldades ou desafios identifica na abordagem destes temas (segurança, prevenção, risco) no contexto pré-escolar?

Potencial e projeção futura da SST na educação

18- Como vê o papel da educação pré-escolar na construção de uma cultura de segurança e de prevenção?
19- Na sua opinião, trabalhar estes conceitos desde cedo pode ter impacto no futuro? Como?
20- Olhando para o seu percurso profissional, considera que teria sido útil ter tido contacto com estes temas desde a infância? Porquê?

Última pergunta

21- Gostaria de acrescentar alguma ideia, sugestão ou reflexão sobre este tema?

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito de um projeto de investigação de Mestrado em Segurança e Higiene no Trabalho e tem como objetivo compreender as perceções das famílias relativamente às sessões de atividades lúdico-educativas realizadas na Sala Azul, no contexto da Segurança e Saúde no Trabalho (SST).

A sua participação é voluntária, anónima e confidencial, podendo optar por não responder a qualquer questão. Não existem respostas certas ou erradas – solicita-se que responda de forma sincera.

O preenchimento do questionário demora aproximadamente 10 minutos e os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, sendo a sua colaboração fundamental para o desenvolvimento deste estudo.

Muito obrigada pela sua participação!

Identificação (percurso profissional)

1- Qual a sua profissão e há quanto tempo exerce essa atividade?

Representações e significados de SST

2- O que significa para si "Segurança e Saúde no Trabalho" (SST)?

Integração da SST na educação (pré-escolar)

3- Como vê a integração da SST na educação pré-escolar?

4- Considera que este tema é importante e adequado à idade das crianças? Porquê?

Processos de aprendizagem das crianças

5- De que forma considera que as crianças aprendem melhor sobre temas como segurança, prevenção e risco (por exemplo, através de brincadeiras, atividades orientadas, entre outros)?

Contributos para o desenvolvimento das crianças

6- De que forma a aprendizagem destes temas contribui para o desenvolvimento das crianças?

Relação escola-família

7- Como avalia as atividades lúdico-educativas relacionadas com a SST que foram desenvolvidas com as crianças?

8- A criança falou em casa sobre as atividades realizadas? Se sim, o que partilhou consigo?

9- Que significado tiveram estas atividades para si (família)?

10- E para a criança, que impacto ou significado considera que tiveram?

11- Na sua perspetiva, qual é o papel da família na promoção de comportamentos e atitudes de segurança e de prevenção?

12- Considera importante a articulação entre a escola e a família neste tema? Porquê?

Limitações e desafios da abordagem

13- Que dificuldades ou desafios identifica na abordagem destes temas (segurança, prevenção, risco) no contexto pré-escolar?

Potencial e projeção futura da SST na educação

14- Acha que trabalhar estes temas desde cedo pode ter impacto no futuro? Como?

15- Olhando para o seu percurso profissional, considera que teria sido útil ter tido contacto com estes temas desde a infância? Porquê?

Última pergunta

16- Gostaria de acrescentar alguma ideia, sugestão ou reflexão sobre este tema?