

Educação para a proteção civil: políticas e práticas em Portugal


1

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas ⁱ 

Universidade da Madeira, Funchal, PT, Portugal

Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa ⁱⁱ 

Universidade da Madeira, Funchal, PT, Portugal

Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis ⁱⁱⁱ 

Universidade da Madeira, Funchal, PT, Portugal

Resumo

Vivemos numa sociedade em constante mudança e incerteza, que se tornou mais complexa e, inevitavelmente, mais exposta aos riscos que reforçam a sensação de vulnerabilidade e exacerbam o sentimento de insegurança dos cidadãos. A segurança, entendida como um direito fundamental de cidadania, deverá ser um debate prioritário, nomeadamente na definição de políticas de proteção civil, sustentadas e participadas, atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país. Assim, é fundamental a promoção de uma cultura de segurança e bem-estar e de responsabilidade, individual e coletiva, onde a educação, o currículo e a investigação devem assumir papéis basilares na construção de uma cidadania participativa. Neste artigo, recorrendo ao método hermenêutico para interpretar e à dialógica para refletir, iremos analisar, à luz da visão ideológica da educação e do currículo, as políticas de educação para a proteção civil e o papel que a escola deve assumir neste contexto.

Palavras-chave: Proteção civil. Educação. Cidadania. Políticas. Currículo.

Education for civil protection: policies and practices in Portugal

Abstract

We live in a society in constant change and uncertainty, which has become more complex and, inevitably, more exposed to risks that reinforce the sense of vulnerability and exacerbate citizens' feelings of insecurity. Security, understood as a fundamental right of citizenship, should be a priority debate, namely in the definition of sustained and participatory civil protection policies, given the fundamental importance it assumes in the country's economic and social development. Thus, it is essential to promote a culture of safety and well-being and of individual and collective responsibility, where education, curriculum and research must assume fundamental roles in the construction of a participatory citizenship. In this article, using the hermeneutic method to interpret and the

dialogic method to reflect, we will analyze, in the light of the ideological vision of education and the curriculum, the education policies for civil protection and the role that the school should assume in this context.

Keywords: Civil protection. Education. Citizenship. Policies. Curriculum.

1 Introdução

2

Vivemos numa sociedade em constante mudança e incerteza, que se tornou mais complexa e, inevitavelmente, mais exposta aos riscos que reforçam a sensação de vulnerabilidade e exacerbam o sentimento de insegurança dos cidadãos (AMARO, 2020). Neste contexto, a segurança, entendida como um direito fundamental de cidadania (ponto 1 do Artigo 27.º da Constituição da República Portuguesa), deverá ser um debate prioritário, quer na sociedade em geral, quer na agenda política dos diferentes níveis de governação (AMARO, 2020).

Neste sentido, no âmbito da segurança nacional, que não se confunde com as políticas de defesa, e face às ameaças internas e externas, sejam elas naturais ou catástrofes de mão humana, naturalmente emerge a necessidade de se definirem políticas de proteção civil (PC), sustentadas e participadas, atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país (AMARO, 2020). Sendo fundamental a promoção de uma cultura de segurança e bem-estar e de responsabilidade, individual e coletiva, faz sentido definirmos políticas gerais e específicas, portanto locais, com orientações sobre a educação para a PC dos cidadãos. Assim, a educação deve assumir um papel basilar na construção de uma cidadania participativa, pela proteção de cada um e de todos.

Neste trabalho, recorrendo ao método hermenêutico e à dialógica como reflexão, objetivamos analisar as políticas de educação para a PC e o papel que a escola deve assumir neste contexto.

2 Metodologia



Para a elaboração deste estudo recorreremos à pesquisa, análise e síntese documental relacionada com a educação para a PC, nomeadamente pesquisando evidência de políticas e práticas em Portugal. Analisamos, à luz da visão crítica e pós-crítica (isto é, ideológica e identitária) da educação e do currículo, as políticas de educação para a PC.

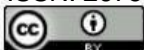
3

3 Resultados e Discussão

A Organização das Nações Unidas (ONU, 1948), na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclama que toda a pessoa tem o direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal (Artigo 3.º), cabendo aos Estados-Membros garantir as condições para a sua prossecução. Neste âmbito, a PC é um desafio transversal a toda a sociedade, nomeadamente na resposta concertada que se exige perante cenários complexos de riscos coletivos naturais e tecnológicos, que requerem uma série de esforços de equipas de socorro e forças de segurança (AMARO, 2020).

Neste sentido, naturalmente emerge a necessidade de se definirem políticas de PC (pilar da segurança nacional), sustentadas e participadas, atendendo à basilar importância que assume no desenvolvimento económico e social do país (AMARO, 2020). Deste modo, fica evidente que a PC, também, diz respeito à construção cívica e seu desenvolvimento na comunidade, através da promoção de uma cultura de PC (AMARO, 2020). Assim, é fundamental que no desenvolvimento de um modelo de PC se envolva institucionalmente a escola como contexto ativo e diretamente interessado no processo de crescimento social (GALVAGNI, 2020).

Estaremos a ser utópicos - mas não é a utopia um mundo possível? - se ambicionarmos uma educação do cidadão à luz da definição grega clássica? De natureza política, a educação na Grécia Antiga objetivava um cidadão inteligente e com participação ativa na comunidade cívica. A educação visava "...cultivar a formação do carácter virtuoso, na busca contínua da liberdade." (GIROUX, 1983, p. 221). Esta liberdade era construída a partir da relação dinâmica entre o indivíduo e a sociedade, em constante luta por uma





comunidade política mais justa (GIROUX, 1983). Neste sentido, podemos entender o conceito de cidadania como o exercício de direitos e de deveres do indivíduo consciente e responsável, que participa ativamente numa sociedade organizada (GIROUX, 1983; SOUSA, 2018).

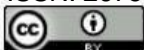
4

Então, tendo esta definição de educação uma natureza política, neste contexto, o que se entendia por política? A palavra política, que surge na Grécia Antiga e deriva da *Pólis* (Cidade-Estado), era entendida como a arte de organização dos assuntos públicos da cidade. Porém, o exercício da cidadania na *Pólis* não era possível sem a evocação da democracia (demos, ou povo + kratos, ou poder), ou seja, o governo do povo (SOUSA, 2018). Neste sentido, é fundamental a dimensão política do currículo para a democratização da educação. Na verdade, o Estado Português (a nossa atual *Pólis*) na Constituição da República Portuguesa (CRP) evoca a liberdade e a segurança como direitos fundamentais de cidadania (ponto 1 do Artigo 27.º). Também defende, no mesmo documento, que com a democratização da educação procura-se o progresso social e a participação de todos na vida coletiva (ponto 2 do Artigo 73.º).

Atendendo a estas prescrições constitucionais, de um Estado de Direito e Democrático, é legítimo ambicionar um cidadão que consegue, progressivamente, se aperceber da sua realidade pessoal, cultural e social, e que tenha capacidade de olhar criticamente para o contexto em que se encontra, agindo sobre ele e transformando-o (FREIRE, 2001).

A democracia, sendo um regime de governo cuja origem do poder vem do povo, deverá promover uma sociedade participativa tendo em vista o interesse comum partilhado que lhe confere coesão. Todos são livres e convidados a participar sem barreiras e em igualdade de circunstâncias nos assuntos da vida pública e coletiva, assumindo o Estado a responsabilidade da participação e da cidadania, através da escola pública (DEWEY apud SOUSA, 2017). Porém, a organização curricular e suas práticas promovem a compreensão holística do verdadeiro propósito da educação (SOUSA, 2017)?

Em Portugal, respondendo ao ponto 1 do Artigo 27.º da CRP - “Todos os cidadãos têm direito à liberdade e à segurança” - e complementando a Lei de Segurança Interna, a

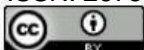




Lei de Bases da PC (Lei nº 27/2006, de 3 de julho alterada pela Lei Orgânica nº 1/2011, de 30 de novembro e pela Lei nº 80/2015, de 3 de agosto) define PC como a atividade concertada dos diferentes níveis de governação (Estado, Regiões Autónomas e autarquias locais), assim como de toda a sociedade civil. Objetiva, assim, a prevenção de riscos coletivos associados a situações de acidente grave ou catástrofe, natural ou de mão humana, procurando atenuar os seus efeitos, garantindo a proteção e o socorro a pessoas e bens, quando essas situações de risco ocorram.

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

Esta estratégia pretende envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos, educando-os e sensibilizando-os, através de medidas direcionadas à comunidade educativa. No entanto, quando consultamos o plano de ação, no objetivo estratégico número cinco (envolver os cidadãos no conhecimento dos riscos), em nenhum momento surge a escola da área geográfica ou da comunidade como entidade coordenadora ou envolvida. Esta coordenação e este envolvimento são da responsabilidade da Direção-Geral de Educação (DGE) e da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE). Também, verificamos que a Lei de Bases da PC prevê o direito dos cidadãos à informação sobre os riscos a que estão sujeitos e sobre as medidas preventivas, e recomenda programas de ensino no âmbito da formação para a cidadania, nos seus diferentes graus, com matérias de PC e autoproteção, objetivando divulgar conhecimentos práticos e regras que a população deve adotar no caso de acidente grave ou catástrofe.

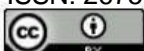




Se é fundamental a promoção de uma cultura de segurança e de responsabilidade, individual e coletiva, e se a comunidade educativa é entendida como o ator privilegiado no espaço da educação e formação para o risco, é suficiente “sensibilizar”, “ensinar” ou “divulgar” conhecimentos práticos e regras a adotar no caso de acidente grave ou catástrofe? E a escola, que papel assume para além de “ator”?

Efetivamente, assume-se que a escola tem autonomia para implementar projetos no âmbito da formação pessoal e social dos estudantes (Artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 139/2012) e que é fundamental na construção de uma cultura de segurança. Está a ser evocada a profissionalidade do professor? Aquele que investiga, que reflete e que é autónomo? O que tem uma cultura democrática capaz de estimular o desenvolvimento das competências do estudante, necessárias para a formação do cidadão responsável e participativo, com consciência dos seus direitos e deveres e que reconhece o seu papel na sociedade, com lugar para o outro diferente? Há abertura para a educação problematizadora em detrimento da bancária/ transmissiva/ reprodutora? (FREIRE, 2013; SOUSA, 2018).

Do protocolo de colaboração, estabelecido entre a DGE, a DGEstE e a Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC), resulta o Referencial de Educação para o Risco com os objetivos, os conteúdos que devem ser abordados e os resultados de aprendizagem nos diferentes níveis de educação e ensino (SAÚDE et al., 2015). Ora, se por um lado é assumida a autonomia da escola e a natureza transversal da educação para a cidadania, por outro selecionam-se os conhecimentos que se pretende ensinar, assim como os objetivos e os resultados da aprendizagem. Se existe, até onde vai a autonomia da escola? Não estamos perante uma postura prescritiva com total descrença na possibilidade (conhecimento, prática, capacidade crítica) do outro (professor e estudante), impondo-lhe “pacotes” formativos que deve seguir? Estará o currículo refém do poder político que decide o que ensinar? Onde está salvaguardado o direito à participação do cidadão na vida coletiva? Neste caso, na construção de uma cultura de proteção civil com significado pessoal? (RODRIGUES, 2011; FREIRE, 2001; SOUSA, 2018).





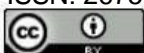
Ribeiro (2019), no estudo que realizou sobre o modelo nacional de governação do risco, nomeadamente analisando o sistema de PC, concluiu que o modelo português apresenta uma modelação de raiz hierárquica no que a uma cidadania inclusiva se trata, considerando os direitos enquanto valores públicos e coletivos descorando a individualidade de cada cidadão. Quando analisados os fluxos de comunicação e o envolvimento das pessoas no sistema de PC, os cidadãos são entendidos como recetores e destinatários, prevalecendo mecanismos de consulta e comunicação de cariz hierarquizado. Deste modo, verificamos um modelo muito centrado nos peritos (muitos deles militares e nos cargos de coordenação – abordagem militarista da PC), relegando os cidadãos para uma posição de meros destinatários das políticas e medidas do sistema, pouco se apostando na sua participação ativa (RIBEIRO, 2019).

Atendendo a estas conclusões, é inevitável afirmar que estando nós a viver numa era pós-moderna (SOUSA, 2020), ainda, temos um Estado com características da era moderna com influência direta na política educacional (neste caso analisando, apenas, a educação para a PC).

Mais de um século depois do início da utilização do termo Currículo (John Dewey) e da emergência de este ser considerado como objeto específico de estudo e pesquisa (Franklin Bobbitt), numa época marcada pela industrialização, do ponto de vista político, o Currículo assume, ainda, um carácter instrumental. Como já nos afirmava Giroux (1983, p. 221), “Se nós fossemos usar educação para a cidadania no sentido grego, e julgar assim a qualidade e o significado da educação cívica em nossa sociedade, poder-se-ia argumentar que, em boa parte, tem sido um fracasso.” Mas será possível fazê-lo fora do Currículo? Ou precisamos de uma outra teoria curricular?

4 Considerações finais

É possível um currículo promotor da democracia e da cidadania participativa? É possível uma democratização da educação para a PC?

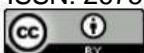




A educação entendida como o principal recurso de construção dos valores da democracia, promove "...as competências cívicas, interculturais e sociais, a compreensão e o respeito mútuos, e a apropriação dos valores democráticos e dos direitos fundamentais em todos os níveis e tipos de educação e formação" (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2021, p. 18), através de práticas de educação que visem a aquisição de conhecimentos, atitudes e comportamentos construtores de uma cidadania ativa e de valores comuns da liberdade, tolerância e não discriminação. O Currículo não poderá descurar este desafio, não através da criação de mais disciplinas, mas promovendo uma Filosofia Geral da Educação, transversal a todas as atividades curriculares e não curriculares. No entanto, também, necessitamos de professores com esta cultura democrática (SOUSA, 2018).

Neste sentido, a escola não pode ser entendida como uma instituição de reprodução, onde o conhecimento transmitido (mensagens sociais pré-concebidas), explícito e oculto, transforma os estudantes em seres passivos, habilitando-os para se inserirem numa sociedade desigual (APPLE, 2001). Num Estado de Direito, livre e democrático, exige-se aos educadores a responsabilidade de promoverem a mudança. Esta mudança, catalisada pela predisposição individual (professores e estudantes), pode encontrar espaço para se manifestar no âmbito da autonomia que o contexto escolar oferece (APPLE, 2001).

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





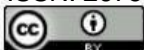
Se esta opção democrática é a do educador, assumindo uma prática coerente com o seu discurso, o isolar a escola da restante sociedade, o entender o aprendiz como matéria prima a homogeneizar, a desconsideração pelo conhecimento e pela experiência do aprendiz, o desvalorizar o pensamento diferente, o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

Emerge uma necessidade urgente de mudança da escola tal como ela existe atualmente, marcadamente influenciada pela modernidade. Não há ou há pouco espaço para as questões do multiculturalismo, da etnia, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho. Os professores não estão ou estão pouco consciencializados para aceitar e compreender os estudantes como portadores de memórias sociais e culturais, com direito a se exprimir e a se representar no seu processo de aprendizagem e autodeterminação (GIROUX, 1983).

Ora, neste mundo pós-moderno em que vivemos, o Currículo não deverá continuar a negligenciar a especificidade, a diferença, a pluralidade e as múltiplas narrativas próprias da nova cultura pós-moderna que tem vindo a emergir. Assim, neste mundo globalizado, a escola deverá legitimar academicamente e prestigiar socialmente a cultura popular, sob pena de desvirtuar as finalidades fundamentais da escolarização e o seu verdadeiro significado (SOUSA, 2020).

Nesta perspetiva, faz sentido afirmar que a escola é, por excelência, o espaço mais adequado para dinamizar as políticas educacionais, atendendo a que "...o conceito de ideal democrático de educação exige a vivência de situações de aprendizagem autênticas, em tempo real, com significado para os alunos, e não como forma de preparação para o futuro" (DEWEY apud SOUSA, 2017, p. 93), inclusive a educação para a PC.

Idealmente a difusão da cultura de PC deveria ser garantida através de uma política educacional destinada a essa causa, sendo o contexto escolar o dinamizador natural de tal política (GALVAGNI, 2020). Esta dinamização deve ser feita em estreita





parceria com o município, pela sua proximidade às populações e pelo seu conhecimento do território e das suas vulnerabilidades (PORTUGAL, 2021).

Todavia, se ambicionamos uma comunidade resiliente e com uma cultura de PC, devemos promover a mudança de paradigma da gestão de desastres para a gestão de riscos através da investigação e inovação (COMISSÃO EUROPEIA, s.d.). Neste sentido, a nível nacional não encontramos evidência do papel das universidades, para além da lecionação de diferentes cursos, nem dos centros de investigação. Inclusive, da análise efetuada ao plano de ação da ENPCP 2030, o contributo previsto por parte das universidades e dos centros de investigação, como entidades coordenadoras ou envolvidas, é incipiente para a concretização dos objetivos definidos, inclusive pela União Europeia:

A fim de aumentar a eficiência e eficácia dos resultados da investigação, da formação e dos exercícios, assim como para otimizar a cooperação entre as autoridades e os serviços de proteção civil dos Estados-Membros, cumpre estabelecer uma Rede Europeia de Conhecimentos sobre Proteção Civil baseada nas estruturas existentes, em que os centros de investigação e de formação dos Estados-Membros e dos países terceiros estejam envolvidos (RODRIGUES, 2018, p. 10).

Então, qual o papel das universidades e dos centros de investigação na construção de uma comunidade resiliente e com uma cultura de PC?

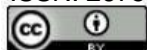
Referências

AMARO, António Duarte. Segurança Comunitária e Proteção Civil. **Revista Territorium**, v. 27, n. 1, p. 5-16, 2020. Disponível em: https://impactum-journals.uc.pt/territorium/article/view/1647-7723_27-1_1/6047. Acesso em: 28 jul. 2022.

APPLE, Michael Whitman. **Educação e poder**. Porto: Porto Editora, 2001.

COMISSÃO EUROPEIA. **Sociedades resilientes a desastres**. s.d. Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2019/04/06400/0179801808.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Resolução do Conselho sobre um quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação rumo ao Espaço Europeu da Educação e mais além (2021-2030)**, 2021. Disponível





em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021G0226(01)).
Acesso em: 28 jul. 2022.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Teoria do oprimido**, São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALVAGNI, Alessandro. **A promoção de uma cultura de proteção civil nas escolas como forma eficaz de prevenção**. 2020. Disponível em:
<https://buildersproject.eu/blog/post/21/the-promotion-of-a-civil-protection-culture-in-the-schools-as-an-effective-way-of-prevention>. Acesso em: 28 jul. 2022.

GIROUX, Henry Armand. **Teoria Crítica e Resistências em Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

ORGANIZAÇÃO NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://unric.org/pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

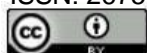
PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 45/2019 de 1 de abril**. Aprova a orgânica da Autoridade Nacional de Emergência e Proteção Civil (ANEPC). Disponível em:
<https://files.dre.pt/1s/2019/04/06400/0179801808.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PORTUGAL. **Resolução do Conselho de Ministros n.º 112/2021**. Aprova a Estratégia Nacional para uma Proteção Civil Preventiva 2030. Disponível em:
<https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/112-2021-169418566>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RIBEIRO, Manuel João. Modelos de governação do risco. Análise comparativa entre três sistemas nacionais de proteção civil. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 120, p. 53-78, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/9533>. Acesso em: 29 jul. 2022.

RODRIGUES, Liliana. Considerando 9. *In* BUDA, D. **Parecer sobre a proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho que altera a Decisão n.º 1313/2013/UE relativa a um Mecanismo de Proteção Civil da União Europeia**. Parlamento Europeu, 2018. Disponível em:
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/REGI-AD-616617_PT.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

RODRIGUES, Liliana. **Ensino Profissional: o estigma das mãos mais do que a cabeça**. Mangualde: Pedagogo, 2011.





SAÚDE, Anabela *et al.* **Referencial de Educação para o Risco - Educação Pré-Escolar, Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e Ensino Secundário**. Ministério da Educação e Ciência, 2015. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_Risco/documentos/refere_ncial_risco_outubro.pdf. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUSA, Jesus Maria. Admirável Mundo Pós-moderno: que futuro para a educação? **Revista Cocar**, Edição especial n. 8, p. 333-346, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3062>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUSA, Jesus Maria. Currículo e Cidadania. In RODRIGUES, L.; FRAGA, N. (Orgs.). **Europa, Educação, Cidadania**, CIE-UMa, 2018, p. 87-96. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/2738>. Acesso em: 29 jul. 2022.

SOUSA, Jesus Maria. Educação e Democracia: Utopia por realizar? In: FINO, C.; SOUSA, J. **(Contra)Tempos de Educação e Democracia, Evocando John Dewey**, CIE-UMa, 2017, p. 07-20. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.13/1960>. Acesso em: 29 jul. 2022.

ⁱ **Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3815-3398>

Universidade da Madeira; Faculdade de Ciência Sociais; Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

Professor Adjunto da Escola Superior de Saúde da Universidade da Madeira. Mestre e Especialista em Enfermagem Comunitária. Especialista para o Ensino Superior Politécnico na Área Científica de Enfermagem. Formação Avançada em Currículo e Inovação Pedagógica.

Contribuição de autoria: redação do texto.

E-mail: gmagno@staff.uma.pt

ⁱⁱ **Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa**, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1931-8858>

Universidade da Madeira; Faculdade de Ciência Sociais; Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

Professora Catedrática da Universidade da Madeira. Doutorada em Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen. Conselheira científica da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation e representante de Portugal na International Association of Advanced Curriculum Studies.

Contribuição de autoria: redação e revisão do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2767600037532035>

E-mail: angi@staff.uma.pt

ⁱⁱⁱ **Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>

Universidade da Madeira; Faculdade de Ciência Sociais; Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

Professora Associada com Agregação na Universidade da Madeira. Doutorada em Educação pela Universidade da Madeira. Presidente da Faculdade de Ciências Sociais e Vice-Presidente da





Comissão de Ética da Universidade da Madeira. Investigadora do CIE-UMa/FCT. Diretora do Curso do Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica.

Contribuição de autoria: redação e revisão do texto.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1902226360393200>

E-mail: lilianagr@staff.uma.pt

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Lourdes Rafaella Santos Florêncio

Como citar este artigo (ABNT):

FREITAS, Gregório Magno de Vasconcelos de *et al.* Educação para a proteção civil: políticas e práticas em Portugal. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.4, e49145, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47149/pemo.v4.9145>

Recebido em 15 de agosto de 2022.

Aceito em 10 de novembro de 2022.

Publicado em 10 de novembro de 2022.

