

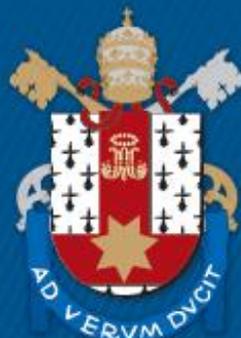
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO, ARTES, DESIGN – FAMECOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL  
MESTRADO EM COMUNICAÇÃO SOCIAL

JULIANA VENCATO OLIVEIRA

**COMUNICAÇÃO PREVENTIVA À LUZ DA CULTURA DO CUIDADO: UM OLHAR PARA AS  
ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Porto Alegre  
2024

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

JULIANA VENCATO OLIVEIRA

**COMUNICAÇÃO PREVENTIVA À LUZ DA CULTURA DO CUIDADO: UM OLHAR  
PARA AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Escola de Comunicação, Artes e Design – Famecos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Maria Andrade Scroferneker

Porto Alegre

2024

JULIANA VENCATO OLIVEIRA

**COMUNICAÇÃO PREVENTIVA À LUZ DA CULTURA DO CUIDADO: UM OLHAR  
PARA AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do grau de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da Escola de Comunicação, Artes e Design – Famecos, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Karin Nunes

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Florczak de Oliveira

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleusa Maria Andrade Scroferneker

## Ficha Catalográfica

O48c Oliveira, Juliana Vencato

Comunicação preventiva à luz da cultura do cuidado : um olhar para as organizações educacionais / Juliana Vencato Oliveira. – 2024.  
123.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Cleusa Maria Andrade Scroferneker.

1. comunicação organizacional. 2. comunicação preventiva. 3. cultura do cuidado. 4. gestão de riscos e crises. 5. organizações educacionais. I. Scroferneker, Cleusa Maria Andrade. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da PUCRS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bibliotecária responsável: Clarissa Jesinska Selbach CRB-10/2051

*Á minha **avó Ivonne Tejada Vencato**, por ser uma educadora que sempre colocou o cuidado e o amor como prioridade em suas práticas pedagógicas.*

## AGRADECIMENTOS

*“Se formos portadores de gratidão, o mundo também se tornará melhor, talvez só um pouco, mas é suficiente para lhe transmitir um pouco de esperança” (Papa Francisco).*

Acredito que a gratidão é um sentimento que nos conecta com Deus e com o próximo. Como diz o Papa Francisco, é uma atitude que transmite esperança e amor.

Gostaria de iniciar agradecendo a Deus pelo dom da vida e por colocar pessoas incríveis na minha caminhada. Verdadeiros anjos que sempre estiveram presentes em minha vida e contribuíram para a mulher que eu sou hoje. Dentre essas pessoas, os mais importantes e especiais: meus pais.

Obrigada, Rudnei e Jane, por me ensinarem o que nenhuma universidade ensina: obrigada por me ensinarem a amar e a reconhecer o amor de Deus nas pessoas. Obrigada por sempre acreditarem nos meus sonhos, por me permitirem voar e por estarem sempre de braços abertos para ser meu porto seguro. Expresso também minha eterna gratidão e amor à minha irmã, Bárbara, por ser presença afetiva e incentivadora mesmo na distância. Meu maior orgulho é ver você trilhando uma linda caminhada e saber que o que construímos juntas nenhuma distância é capaz de apagar. Amo vocês!

Falando em amor, meu agradecimento mais que especial para aquele que sempre esteve ao meu lado e que escolheu trilhar essa trajetória acadêmica junto comigo. Obrigada, Victor, por ser meu parceiro de todas as horas, por acreditar em mim nos momentos em que nem eu achava que conseguiria, pelas trocas e incentivos diários, pelos gestos de amor expressos de tantas formas, inclusive no café quentinho nas madrugadas de estudo. Que o doutorado nos traga tantas alegrias, aprendizados e realizações quanto os que já conquistamos juntos no mestrado. O céu é o limite para nós, meu amor.

Gratidão à minha família e amigos por estarem sempre vibrando com todas as minhas conquistas, vocês são pessoas especiais que transformam minha vida todos os dias. Agradeço de coração aos meus colegas da Rede Marista, aos meus colegas de mestrado, em especial a Elaine Strapasson Faccin, que foi minha companheira em todas as aulas, leituras, partilhas, congressos e produções. Obrigada por ser inspiração na minha trajetória e por todos os conhecimentos que construímos juntas.

Olhando para essa caminhada, tenho certeza de que o que muda as nossas vidas são as escolhas que fazemos todos os dias. Pessoalmente, a escolha por fazer a pós-graduação e entrar na vida acadêmica foi um desses momentos de transformação. Sou grata a todos que contribuíram para que essa trajetória fosse possível, em especial aos mestres e doutores que estiveram presentes em minha vida pessoal e profissional sendo referências em minha caminhada. Toda a minha admiração e gratidão a vocês: Daniela Cidade, Diego Wander, Francielle Falavigna, Liandro Lindner, Luciana Gomes e Selcia Rodrigues. Tenham absoluta certeza de que cada palavra de incentivo, cada revisão, cada leitura indicada e cada bate-papo entre amigos foram muito importantes para a pesquisadora que sou hoje.

E é claro que nessa caminhada acadêmica, uma referência especial merece toda a minha gratidão. Minha orientadora, professora Cleusa Scroferneker. Os teus ensinamentos já estavam em minha vida muito antes do nosso encontro no mestrado. Ter convivido com tantos orientandos teus foi a tecitura perfeita para que nossas trajetórias se cruzassem. Muito obrigada por todos os aprendizados compartilhados e por tua sensibilidade em me mostrar que essa caminhada acadêmica pode e deve ser vivida com leveza. Lapidaste essa jornalista que tinha o sonho de ser pesquisadora. Que essa caminhada nos proporcione muitas e muitas tecituras acadêmicas juntas.

Expresso também a minha gratidão às professoras que estiveram em minha banca de qualificação e defesa. Obrigada, Ana Karin Nunes e Rosângela Florczak, é um privilégio contar com o olhar sensível e atento de vocês na minha dissertação e com todas as contribuições que deram para a minha pesquisa. Vocês são inspiração para a minha trajetória profissional e acadêmica. Que possamos seguir olhando para os cenários de riscos e crises com essa lente de esperança e ações propositivas. Admiro muito vocês.

Agradeço também às organizações educacionais que aceitaram contribuir com esse estudo e a todos e todas que, de uma forma ou outra, auxiliaram no desenvolvimento dessa pesquisa. Esse estudo não seria possível sem a colaboração e generosidade de cada um de vocês. Entendendo que esse é o início de uma nova fase da minha trajetória pessoal e profissional, encerro esse primeiro percurso com o coração pulsando gratidão e com a mente repleta de sonhos. Que venham os próximos capítulos.

A **solidariedade** exprime o amor pelo outro de maneira concreta, não como um sentimento vago, mas como a **determinação firme e perseverante de se empenhar pelo bem comum**, ou seja, pelo bem de todos e de cada um, porque **todos nós somos verdadeiramente responsáveis por todos** (Papa Francisco, 2020).

## RESUMO

A proposta dessa dissertação parte da nossa intenção em pesquisar sobre comunicação nas organizações educacionais, envolvendo o cenário de riscos e crises nesses espaços educativos. Para atender ao tema e à sua delimitação, definimos como objetivos: evidenciar em como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, contribuem com a gestão de riscos e crises; Investigar se as organizações educacionais compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de riscos e crises; e Analisar como os conceitos de gestão de riscos e crises e comunicação preventiva, ancorada na cultura do cuidado, estão presentes em documentos/manuais/cartilhas sobre esse tema. As lentes do paradigma da complexidade servem como método para nossa pesquisa de caráter exploratório (Gil, 2010) que buscou aproximar/tensionar os conceitos de risco, crise e comunicação preventiva de autores da área da comunicação. Recorreremos igualmente às concepções sobre cultura do cuidado e ética do cuidado, colocando-as em diálogo com os conceitos de sinodalidade e integralidade que vêm sendo difundido no magistério do Papa Francisco (2013 - atual). Como procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental (Gil, 2010), bem como a realização da análise da cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* (MEC, 2023). Intentamos com essa análise, aproximar os conceitos fundantes dessa pesquisa identificando e evidenciando os sentidos atribuídos e os contextos considerados no texto do documento. Para atender aos nossos objetivos, além dos demais procedimentos realizamos entrevistas em profundidade (Duarte e Barros, 2006) com os/as profissionais responsáveis pela gestão escolar e pela comunicação das maiores escolas em número de estudantes da rede pública e privada de Florianópolis. Com a avaliação da cartilha e a análise de discurso das entrevistas realizadas com as equipes das escolas – seguindo as perspectivas de Orlandi (2020) e Thompson (2009), traçamos um mapa conceitual para indicar como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir com a gestão de riscos e crises em organizações educacionais.

**Palavras-chave:** comunicação organizacional; comunicação preventiva; cultura do cuidado; gestão de riscos e crises; organizações educacionais.

## ABSTRACT

The proposal of this dissertation stems from our intention to research communication in educational organizations, involving the scenario of risks and crises in these educational spaces. To address the theme and its delimitation, we have defined the following objectives: to highlight how studies on preventive communication, in light of the culture of care, contribute to risk and crisis management; to investigate whether educational organizations understand and apply these concepts in risk and crisis management; and to analyze how the concepts of risk and crisis management and preventive communication, anchored in the culture of care, are present in documents/manuals/booklets on this topic. The lenses of the complexity paradigm serve as a method for our exploratory research (Gil, 2010) that sought to approximate/tension the concepts of risk, crisis, and preventive communication from authors in the communication field. We also resort to conceptions of the culture of care and ethics of care, placing them in dialogue with the concepts of synodality and integrity that have been disseminated in the teaching of Pope Francis (2013 - present). As methodological procedures, we adopt bibliographical and documentary research (Gil, 2010), aiming to bring together/tension the concepts of risk, crisis, and preventive communication from authors in the communication field. We also refer to the conceptions of the culture of care and ethics of care, engaging them in dialogue with the concepts of synodality and integrality disseminated in Pope Francis's teachings (2013 - present). As methodological procedures, we adopted bibliographic and documentary research (Gil, 2010), as well as the analysis of the guide "Recommendations for protection and safety in the school environment" (MEC, 2023). With this analysis, we seek to approach the foundational concepts of this research, identifying and highlighting the meanings attributed and the contexts considered in the document's text. To fulfill our objectives, in addition to other procedures, we conducted in-depth interviews (Duarte and Barros, 2006) with professionals responsible for school management and communication in the largest public and private schools in Florianópolis. Through the evaluation of the guide and discourse analysis of the interviews conducted with school teams – following the perspectives of Orlandi (2020) and Thompson (2009) – we created a conceptual map to indicate how studies on preventive communication, guided by the culture of care, can contribute to the management of risks and crises in educational organizations.

**Keywords:** organizational communication; preventive communication; culture of care; risk and crisis management; school organizations.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Metodologia de análise .....	40
<b>Figura 2:</b> Mapeamento de riscos com olhar do pensamento complexo .....	44
<b>Figura 3:</b> Categoria de crises – ICM Annual Crisis Report 2022 .....	46
<b>Figura 4:</b> Sistema de prevenção e gestão de crise .....	47
<b>Figura 5:</b> Capa da cartilha desenvolvida pelo GT executivo do MEC .....	63
<b>Figura 6:</b> Matéria de divulgação da cartilha no portal do MEC.....	65
<b>Figura 7:</b> Orientações de prevenção e posvenção .....	66
<b>Figura 8:</b> Orientação para entes federados e redes de ensino .....	66
<b>Figura 9:</b> Orientação para instituições de ensino .....	67
<b>Figura 10:</b> Canal de denúncias e Intervenção e resposta imediata .....	68
<b>Figura 11:</b> Incidência do termo comunicação no capítulo de Orientações para instituições de ensino .....	69
<b>Figura 12:</b> Citação do termo prevenção no texto de apresentação da cartilha .....	70
<b>Figura 13:</b> Citação do termo prevenção no capítulo de Orientações para instituições de ensino .....	71
<b>Figura 14:</b> Citação do termo cuidado no capítulo de Orientações para instituições de ensino .....	72
<b>Figura 15:</b> Citação do termo diálogo no capítulo sobre Orientações para entes federados e redes de ensino .....	76
<b>Figura 16:</b> Citação do termo diálogo no capítulo sobre Orientações para instituições de ensino .....	77
<b>Figura 17:</b> Citação do termo educomunicação no texto de apresentação da cartilha - .....	78
<b>Figura 18:</b> Ícones e ilustrações da cartilha do MEC .....	79
<b>Figura 19:</b> Capas dos principais jornais do Brasil com manchetes sobre o ataque na escola de Blumenau .....	83
<b>Figura 20:</b> Mapa conceitual – Contribuições dos estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, para a gestão de riscos e crises nas organizações educacionais .....	105

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Produção científica sobre os temas risco e crise - revisão de 2011 a janeiro de 2021 -----	27
<b>Quadro 2:</b> Produção científica sobre os temas risco e crise – revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023 -----	28
<b>Quadro 3:</b> Artigos publicados em periódico da Capes e anais de eventos - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023 -----	29
<b>Quadro 4:</b> Dissertações e teses de universidade brasileiras - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023 -----	31
<b>Quadro 5:</b> Obras de referência - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023 -- -----	33
<b>Quadro 6:</b> Abordagem conceitual - fevereiro de 2021 a dezembro de 2023 -----	34
<b>Quadro 7:</b> Três escolas de Florianópolis com maior número de estudantes -----	37
<b>Quadro 8:</b> Listagem de entrevistados -----	37
<b>Quadro 9:</b> Matriz de fatores com potencial crítico -----	43
<b>Quadro 10:</b> Síntese teórico-conceitual sobre ética do cuidado -----	52
<b>Quadro 11:</b> Evolução histórica dos ataques - março de 2022 a março de 2023 ----- -----	57
<b>Quadro 12:</b> Membros do grupo de trabalho executivo do MEC -----	60
<b>Quadro 13:</b> Incidência de termos ligados aos conceitos fundantes -----	68
<b>Quadro 14:</b> Recorrência de termos no texto _____	73
<b>Quadro 15:</b> Incidência de termos ligados a comunicação -----	76
<b>Quadro 16:</b> Dimensão 1 – Risco, crises e comunicação preventiva -----	93
<b>Quadro 17:</b> Dimensão 2 – Ataques nas escolas -----	103

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Número de ataques ocorridos no Brasil, por ano. -----	58
<b>Gráfico 2:</b> Faixa etária dos autores dos ataques. -----	58
<b>Gráfico 3:</b> Situação escolar dos autores. -----	59

## SUMÁRIO

<b>1- CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	16
1.1 MOTIVAÇÕES PARA NOSSA CAMINHADA .....	16
1.2 SITUAÇÕES DE RISCOS E CRISES NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS .....	20
<b>2- A NOSSA ABORDAGEM METODOLÓGICA</b> .....	24
2.1 ESTADO DA ARTE .....	25
2.2 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM OLHAR PREVENTIVO PARA A COMUNICAÇÃO DE RISCOS E CRISES .....	35
<b>3- RISCOS, CRISES E COMUNICAÇÃO PREVENTIVA</b> .....	41
3.1 O CUIDADO SOB A ÓTICA INTERDISCIPLINAR .....	48
<b>3.1.1 Cultura do cuidado</b> .....	53
<b>4- UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO NO BRASIL: CARTILHA DESENVOLVIDA PELO GOVERNO FEDERAL</b> .....	57
4.1 RECOMENDAÇÕES PARA PROTEÇÃO E SEGURANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR .....	60
4.2 CONCEITOS, SENTIDOS E CONTEXTO: ANÁLISE DA CARTILHA DO MEC .....	65
<b>5- A VOZ DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES DE SANTA CATARINA: INVESTIGAÇÃO COM ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A CRISE DOS ATAQUES VIOLENTOS</b> .....	82
5.1 RISCO, CRISE E COMUNICAÇÃO PREVENTIVA .....	85
<b>5.1.1. O que as falas (não) falam</b> .....	86
5.2 ATAQUES VIOLENTOS .....	94
<b>5.2.1 O que as narrativas (re)velam</b> .....	95
<b>6- CONSIDERAÇÕES DO PRESENTE</b> .....	108

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	112
<b>APÊNDICE 1:</b> Proposta de roteiro semiestruturado para entrevista com as escolas ---- .....	116
<b>APÊNDICE 2:</b> Parecer consubstanciado do CEP .....	118

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Pesquisar é ir em busca do detalhe, é “trazer à luz o que está encoberto por alguma sombra” (Silva, 2019, p. 14). Entretanto, no grande oceano aberto da pesquisa, Morin (2011) nos alerta que o conhecimento não nos leva a uma verdade absoluta, ao contrário, nos conduz a um diálogo permanente com a incerteza. Tendo por base essa premissa e ancoradas no pensamento complexo, desenvolvemos nossa pesquisa estando cientes que ao descobrir caminhos também vamos encobrir outros conhecimentos e/ou trajetórias que ainda podem ser trilhadas.

Abrimos nosso horizonte a partir dos pensamentos de diferentes autores e autoras e entendemos que os rumos do estudo mudam recursivamente conforme vamos mergulhando no oceano da pesquisa. Iniciamos o projeto impactadas pelo contexto pandêmico e passamos a compreender que esse é um dos tantos cenários complexos aos quais estamos inseridas. Logo, ao escrever a dissertação, também fomos nos desenvolvendo enquanto pesquisadoras em uma trajetória contínua e desafiadora.

### 1.1 MOTIVAÇÕES PARA A NOSSA CAMINHADA

Por entender que nossas vivências atravessam a inteireza do nosso ser, e consequentemente nossos olhares de pesquisadoras, é relevante, mesmo que brevemente, destacar os motivos pessoais e profissionais que nos trouxeram aqui. A educação e a comunicação sempre estiveram presentes em nossa caminhada desde as primeiras experiências profissionais até o presente momento. Seja buscando dar visibilidade para cursos de ensino profissionalizante, seja atuando imersa no contexto de educação básica, os pés, a mente e o coração dessa comunicadora sempre estiveram ancorados em espaços educativos.

A organização educacional, formada por sujeitos e suas diversas formas de ver e viver o mundo, é “constituída por uma rede de comunicações que se desenvolve a partir das ações, comportamentos e gestos das pessoas, como por suas palavras faladas e escritas” (Lück, 2011, p. 20). São essas redes que nos instigam e nos fazem refletir sobre suas construções, interconexões e desafios dentro/no do cotidiano do ambiente escolar. Encantadas pela multidisciplinaridade dessa temática que nos

permite vislumbrar outras visões e percorrer diferentes caminhos, traçamos os rumos da nossa pesquisa buscando contribuir, ainda que de forma inicial, com os campos acadêmicos e profissionais da comunicação nas organizações educacionais no quais atuamos.

Como forma de fundamentar a nossa lente de estudos para as organizações educacionais, buscamos autores de referência nessa área para compreender a evolução do cenário educativo e qual o papel da escola na sociedade atual. Iniciamos com um panorama de contexto histórico educativo a partir do levantamento feito por Nóvoa (2019) para contextualizar os momentos de transição do cenário educacional.

Segundo o autor, podemos visualizar quatro grandes movimentos na evolução histórica do cenário educativo, são eles:

- 1870 – Consolidação e difusão do modelo escolar: Período de concepção e organização do modelo escolar que chegou até os dias atuais. O modelo impôs-se como “o único melhor sistema”, isto é, a única forma possível de assegurar a educação das crianças.
- 1920 – Educação nova e pedagogia moderna: A publicação do livro-manifesto da Educação Nova intitulado: Transformemos a escola, da autoria de Adolphe Ferrière é um marco simbólico da modernidade escolar e pedagógica. A pedagogia moderna elabora e difunde socialmente modos de conceber a educação que se tornarão dominantes da sociedade do século XX. O conceito de educação integral é o que melhor simboliza esse movimento.
- 1970 – Desescolarização da sociedade: A educação permanente é um dos conceitos-chave desse pensamento que se elaborou ao longo dos anos sessenta. Pierre Furter antecipa os escritos de uma geração que vai produzir uma crítica forte à instituição escolar. Há dois pontos que atravessam o pensamento desses autores: 1. Uma educação liberta de estruturas institucionais e baseada em redes informacionais de aprendizagem; e 2. Defesa de uma educação que não se limite, primordialmente, aos aspectos da formação profissional e que abranja as questões da sociedade e da cultura.
- 2021 – Ainda sem nome: No modelo de educação atual a inovação e a experimentação, devidamente avaliadas, deverão instituir-se como processos naturais. As escolas devem ter liberdade para a construção de projetos educativos distintos, para a definição de percursos escolares e currículos

diferenciados e investir na criação de ambientes educativos inovadores com espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.

A partir desse panorama, Nóvoa (2019) explica que estudar o contexto da organização escolar é importante para criar condições organizacionais às inovações. Esse ponto de vista está baseado no que defende Morin (2003) ao falar sobre a relação entre a sociedade e a escola. Ao evidenciar os princípios do pensamento complexo – hologramático e de recursividade<sup>1</sup> –, ele compreende que a escola em sua singularidade contém em si a presença da sociedade como um todo e que a sociedade produz a escola que produz a sociedade. É o que explica Werthein (2003) no texto de apresentação do livro escrito por Morin, Ciurana e Mota (2003, p.9) afirma que o pensamento pedagógico de Morin proporciona à educação a possibilidade de trabalhar novos enredos [...].” Sob essa perspectiva “[...] professores, alunos, pais, mães, responsáveis, líderes comunitários... possam visualizar numa tela do projeto escolar e do processo educativo, interações e interdependências, sentidos, convergências e a necessidade de uma construção coletiva [...]. Essa visualização tende a possibilitar que esses atores percebam e entendam a dimensão holística do processo educativo (Werthein, 2003).

Ao observarmos esses apontamentos sobre o cenário educativo, entendemos a escola como um sujeito político/social. Conforme defende Nóvoa (2023), a educação se faz a partir da junção de pessoas diferentes em um mesmo espaço e da capacidade dessas trabalharem juntas os diversos contextos que rodeiam a comunidade escolar, visto que “Não há educação fora da relação com os outros e, por isso, os professores são tão importantes” (Nóvoa, 2023, *on-line*). Para o referido autor, “As tecnologias fazem parte da nossa vida, do dia a dia das nossas crianças, mas a educação dá-se sempre num contexto de relação humana. Não nos podemos educar sem os outros” (Nóvoa, 2023, *on-line*).

Com esse entendimento, torna-se cada vez mais necessário o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no ambiente escolar. Breim (2023) trabalha a cultura do acolhimento com as Secretarias Estaduais de Educação do Brasil, e explica que

---

<sup>1</sup> Os princípios hologramático e recursivo constituem o pensamento complexo descrito por Morin (2008). Um processo recursivo é um processo em que produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz, e o princípio hologramático é o que vai além do reducionismo que só vê as partes, e do holismo que só vê o todo. Inspirado no holograma físico, Morin (2008) explica que o todo está na parte, que está no todo.

“uma escola que preze por uma cultura de acolhimento possui espaços para acolher a diversidade e a diferença, desenvolve em crianças e adultos as habilidades socioemocionais e busca caminhos criativos para a solução de problemas” (Breim, 2023). A autora reforça que é necessário compreender três princípios para a implementação da cultura do acolhimento, são eles:

- Princípio ético: Acolhe as diferenças. Cores, raças, ideologias, pensamentos distintos, coabitando num mesmo espaço. A partir desse princípio compreende-se que é a dificuldade em lidar com as diferenças que ocasiona, em grande parte das vezes, os conflitos nas escolas, como exclusão de estudantes, agressões, *bullying*, *cyberbullying* e diversas formas de violência.
- Princípio estético: Abre espaço para a criação, onde não há respostas prontas para os problemas, pois, devido aos diversos níveis de complexidade, os problemas requerem diferentes soluções. A escola pode ter seus protocolos, mas é necessário criar um espaço onde se possa dialogar sobre os conflitos para que construam, juntos, soluções para o ocorrido.
- Princípio político: A importância de criar espaços na escola para que todos participem. A gestão escolar não é a única que toma decisões, mas trabalha na construção conjunta de soluções. Todos podem estar incluídos na resolução de problemas por meio de estratégias participativas.

Com esse panorama sobre o cenário educacional e a relação escola/sociedade compreendemos que é no espaço da organização escolar – da vivência da comunidade educativa – que acontece o debate e se realiza a ação pedagógica. Assumimos então, como ponto de partida para a nossa pesquisa, olhar para o cenário de riscos e crises das organizações educacionais entendendo que, sendo composta por sujeitos diversos, de contextos distintos e de vivências plurais, a escola não está imune e/ou blindada dos problemas e riscos aos quais as organizações e as pessoas estão expostas.

## 1.2 SITUAÇÕES DE RISCOS E CRISES NAS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

O imaginário<sup>2</sup> mais comum para o ambiente escolar é rodeado por salas de aula coloridas, crianças brincando, adolescentes desenvolvendo pesquisas e aprofundando seus conhecimentos em laboratórios, professores dedicados em desenvolver diferentes habilidades de seus estudantes, enfim, um local feliz e acolhedor. Se fôssemos imaginar como as escolas são retratadas pela imprensa, naturalmente, pensaríamos em matérias sobre o desenvolvimento escolar, projetos inovadores, inclusivos, rankings de desenvolvimento escolar, etc.

Saindo do campo do imaginário e trazendo alguns fatos recentes, infelizmente, as notícias mais corriqueiras sobre o ambiente escolar saíram das editorias de educação e foram parar nas editorias policiais. “Continuamente surgem notícias, em diferentes partes do mundo em torno de homicídios e uso de armas nas escolas, intensificando a percepção de que essas já não são um território protegido e respeitado” (Abramovay e Silva, 2016, p. 26, tradução nossa)<sup>3</sup>

Segundo dados levantados no relatório *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos* (Vinha, et al., 2023) os registros de ataques violentos nas escolas do Brasil iniciaram na primeira década dos anos 2000 e já somam 37 ataques – dos quais 58,33% aconteceram entre fevereiro de 2022 e outubro de 2023 e 80% foram realizados em espaços educativos públicos (municipais ou estaduais).

Diante desse cenário, Zechi e Vinha (2022) explicam que estudos recentes apontam que, de fato, há um aumento na percepção de violência nas escolas, em especial no último ano. O que as autoras alertam é para o cuidado que devemos ter com o discurso alarmista, dando a entender que a escola vive, constantemente, em um cenário de violência, ou seja, “os problemas de convivência, particularmente a violência, são fenômenos multifatoriais, que extrapolam os muros da escola e não podem ser considerados isoladamente” (Zechi e Vinha, 2022, p.1295).

---

<sup>2</sup> Entendemos o imaginário a partir dos estudos de Jean Baudrillard (1991), Michel Maffesoli (2010), entre outros pesquisadores de horizontes intelectuais variados que defendem que o imaginário não tem um conceito determinado e, de certa forma, é composto pelas diversas mesclas de significação que dão sentido às experiências de cada indivíduo. De acordo com Silva (2017, p. 32) todo o imaginário é comunicação pois, “o imaginário expressa, fala, conta, dialoga, narra (...) e a subjetividade é o canal natural por meio do qual o imaginário se expressa”.

<sup>3</sup> “Continuamente surgem noticias em diferentes partes del mundo en torno a homicídios y al uso de armas en las escuelas, intensificando la percepción de que estas ya no son um território protegido y respetado.”

Essa visão já era defendida por Abramovay e Silva (2016, p.27, tradução nossa) que reiteravam que: “a violência se entrelaça e muda seu significado segundo o processo social. Isso não significa uma imprecisão conceitual. Pelo contrário, revela a complexidade do tema, sua incidência na vida cotidiana e como é difícil enquadrá-la em um contexto”<sup>4</sup>.

Estando cientes de que vivemos em uma sociedade complexa e que situações de riscos e crises permeiam a rotina de todas as organizações, os questionamentos fundantes dessa pesquisa são: entender, ainda que provisoriamente, quais as possíveis contribuições que os estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem trazer para a gestão de riscos e crises nas organizações educacionais? Quais as compreensões sobre os conceitos de comunicação preventiva, gestão de riscos e crises que as organizações educacionais têm? Esses conceitos estão presentes nos documentos/manuais/cartilhas sobre gestão de riscos e crises dessas Instituições?

Para responder aos nossos questionamentos, definimos os seguintes objetivos para nossa caminhada investigativa:

- Evidenciar em como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, contribuem com a gestão de riscos e crises.
- Investigar se as organizações educacionais compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de riscos e crises;
- Analisar como os conceitos de gestão de riscos e crises e comunicação preventiva, ancorada na cultura do cuidado, estão presentes em documentos/manuais/cartilhas sobre esse tema.

Nossa pesquisa de caráter exploratório (Gil, 2010) busca aproximar/tensionar os conceitos de risco, crise e comunicação preventiva de autores da área da comunicação juntamente com o nosso entendimento sobre cultura do cuidado que está ancorado nas pesquisas sobre ética do cuidado e entrelaçado com o entendimento de sinodalidade e integralidade que vem sendo difundido pelo Papa Francisco em seu magistério<sup>5</sup> (2013 – atual).

---

<sup>4</sup> “La violencia se entrelaza y cambia su significado según el proceso social. Esto no significa una imprecisión conceptual. Por el contrario, revela la complejidad del tema, su incidencia en la vida cotidiana y lo difícil que es enmarcarla en un contexto.”

<sup>5</sup> Refere-se à autoridade doutrinária e pastoral exercida pelo Papa, o Sumo Pontífice da Igreja Católica, na definição e ensino de questões de fé e moral para os fiéis católicos (Ratzinger, 2005).

A partir dessas conexões, analisamos como esses conceitos são [ou não] aplicados na prática em documentos sobre prevenção e gestão de riscos e crise. Escolhemos como escopo de análise a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* desenvolvida por um grupo de trabalho executivo liderado pelo Ministério da Educação do Governo Federal (MEC) e publicada em abril de 2023. Para atender ao objetivo de investigar se as organizações educacionais compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de riscos e crises, entrevistamos, utilizando a metodologia de entrevista em profundidade (Duarte e Barros, 2006) com roteiro semiestruturado, os gestores e gestoras escolares e os/as profissionais responsáveis pela comunicação [formados ou não na área] das maiores escolas em número de estudantes da rede pública e privada de Florianópolis (SC) somando um total de três instituições educacionais. Com a avaliação da cartilha e análise de discurso (Orlandi, 2020) das entrevistas realizadas com representantes de gestão e comunicação das escolas elaboramos um mapa conceitual para indicar pistas de como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir com a gestão de riscos e crises em organizações educacionais e para novas pesquisas acadêmicas.

Nosso trabalho está estruturado em seis capítulos. No capítulo 1, contextualizamos o tema, justificamos a nossa escolha, apresentamos as nossas questões de pesquisa, os nossos objetivos e os procedimentos metodológicos.

No capítulo 2, descrevemos os detalhes do nosso percurso, explicando sobre as abordagens metodológicas a serem utilizadas, que caminhos optamos por trilhar na pesquisa, além de trazer um resgate sobre as produções acadêmicas mais recentes desenvolvidas no Brasil sobre risco e crise.

No capítulo 3, apresentamos os principais conceitos e referências teóricas que sustentam as nossas reflexões e destacamos os conceitos de risco, crise e comunicação preventiva entrelaçados com o nosso entendimento sobre cultura do cuidado.

No capítulo 4, nosso olhar volta-se para o objeto de estudo. Apresentamos a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* (MEC, 2023) trazendo informações sobre o contexto de sua criação, os autores e autoras que desenvolveram o conteúdo e a descrição sobre os eixos temáticos que são abordados no documento. Atendendo a um dos nossos objetivos de estudo, analisamos a cartilha

utilizando como metodologia a aproximação dos conceitos de risco, crise, comunicação preventiva e cultura do cuidado dos conteúdos descritos no documento do MEC.

No capítulo 5, investigamos as organizações educacionais tendo como *corpus* de pesquisa as maiores escolas em número de estudantes da rede pública e privada de Florianópolis (SC). Nosso objetivo foi investigar se elas compreendem e aplicam os conceitos de gestão de riscos e crises e se, no contexto dos ataques violentos ocorridos no mês de abril de 2023, elas desenvolveram alguma iniciativa baseada nas orientações descritas na cartilha produzida pelo MEC. Para isso, analisamos as entrevistas realizadas com os gestores e gestoras e os/as responsáveis pela área de comunicação utilizando como metodologia os elementos da Análise de Discurso (AD) de Orlandi (2020) e duas categorias propostas por Thompson (2009).

No capítulo 6, apresentamos nossas considerações do presente traçando as aproximações entre as análises da cartilha do MEC e as respostas obtidas a partir das entrevistas com as escolas selecionadas, nas quais apresentamos. Nossas reflexões apontam para as possíveis interfaces dos estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, que podem contribuir com a gestão de riscos e crises em organizações educacionais e indicar rotas para novas pesquisas acadêmicas.

Esperamos que as contribuições dessas aproximações conceituais para investigações no campo de estudo da comunicação organizacional e educação possam colaborar com as organizações educacionais para enfrentarem as situações difíceis e emergentes com um melhor preparo.

## 2 NOSSA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Os passos trilhados na pesquisa evidenciam a trajetória percorrida para desenvolver a nossa investigação. Neste capítulo, dedicamo-nos a detalhar os procedimentos metodológicos do estudo.

O paradigma da complexidade considera que os sujeitos são (re)tecidos por muitos fios que formam uma grande tapeçaria aberta para novas configurações e possibilidades (Morin, 2008, 2011). Entendendo o sujeito como “parte” de tudo o que se desenvolve e como o “todo” de suas ações, o pensamento complexo, que está ligado “a certa mistura de ordem e desordem” (Morin, 2011, p. 35), nos auxilia a compreender a sociedade atual que é (re)constituída por muitas tramas individuais e coletivas, capazes de (re)construir seus espaços e a si mesma de forma constante.

Nesse cenário social, encontram-se as organizações que reconhecemos como um sistema vivo e “(re)tecido por meio de vínculos e relações, permeado pelo diálogo, essencialmente composto por sujeitos, sobrecarregado de significações e simbolismos, e, com eles, se auto-eco-organiza, num constante movimento recursivo” (Scroferneker; Amorim; Oliveira, 2016). A partir dessa definição, recorreremos ao paradigma da complexidade (Morin, 2008, 2011) como nosso olhar epistemológico da pesquisa sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, nas organizações educacionais.

De acordo com Morin (2011, p.83) “a complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas ela nos torna prudentes, atentos e não nos deixa dormir na aparente mecânica e na aparente trivialidade dos determinismos”. Sob essa perspectiva, o paradigma da complexidade nos possibilita sustentar nossa abordagem e reflexões teóricas sobre a comunicação preventiva e a gestão de riscos e crises.

Na complexidade do tempo vivido, as organizações enfrentam a ordem e a desordem em diferentes situações cotidianas. A comunicação preventiva e a gestão de riscos têm o objetivo de desenvolver ações coerentes com os valores e a reputação<sup>6</sup> institucional para que os impactos da crise não afetem, tão severamente, a imagem da organização.

---

<sup>6</sup> Para fins conceituais, corroboramos com o entendimento de Pagnussatt (2021, pg. 82) de que identidades, imagens e reputação formam uma tríade relacional que se retroalimenta de forma recursiva. Em sua tese, a pesquisadora fez uma revisão conceitual sobre os três termos, e, a partir dos entrelaçamentos de diversos autores afirma que: “são as trocas simbólicas que ocorrem entre as identidades, que são caracterizadas por suas

Para responder as nossas inquietações de pesquisa desenvolvemos uma investigação de caráter exploratório (Gil, 2010), que se justifica pela incipiência de produções sobre a temática na área de comunicação:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar os conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis [...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de determinado fato. (Gil, 2010 p.27).

Os estudos assim caracterizados costumam contribuir para a reflexão sobre variáveis que envolvem os objetos de pesquisa. Antes de seguirmos com o percurso metodológico que guiará a nossa pesquisa, consideramos relevante realizar o estado da arte dos temas estudados para identificar a produção acadêmica recente sobre gestão de riscos e crises e endossar a relevância e abrangência da nossa pesquisa.

## 2.1 ESTADO DA ARTE

Em relação à revisão, especificamente, sobre a literatura acadêmica produzida no Brasil sobre os temas de risco e crise, na perspectiva da comunicação, replicamos a metodologia aplicada por Nunes e Oliveira (2021) no artigo *Crise, risco e comunicação: revisão da literatura e abordagens brasileiras de um campo em legitimação* apresentado no XV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas.

As autoras desenvolveram um mapeamento das principais produções brasileiras sobre essa temática inspiradas na metodologia de Vašíčková (2019), pesquisadora da Faculdade de Gestão da Universidade de Economia de Praga, República Tcheca.

Na revisão literária de Vašíčková (2019), a pesquisadora propõe um modelo conceitual denominado como Processo Proativo de Gerenciamento de Crises. Nunes e Oliveira (2021) explicam o conceito de forma detalhada:

A revisão de literatura proposta por Vašíčková (2019) se concentrou em duas perspectivas: i) gestão de crise como um processo que busca

---

crenças, culturas e valores com as memórias, sensações e percepções que amparam as imagens. Essas trocas enlaçadas de significados apoiam a constituição e a legitimação da reputação, seja humana ou organizacional.”

direcionar a organização para tarefas de análise e avaliação de sinais de alerta com potencial para crises; e ii) abordagem da gestão de crise, como reativa ou proativa. Como de abordagem reativa foram denominados os estudos e pesquisas que apresentavam procedimentos para a superação da crise, a estabilização de um sistema e a geração de aprendizados a partir dela. Abordagens reativas devem ser adotadas frente a crises inesperadas, visando medidas de curto prazo. Por sua vez, como abordagem proativa foram categorizados estudos e pesquisas que visavam procedimentos de alerta precoce, de monitoramento de crises e riscos potenciais (Nunes e Oliveira, 2021, p. 2).

Para as autoras, esse formato de revisão literária contribuiu para superar apenas a quantificação de pesquisas realizadas no Brasil sobre os temas de risco e crise, mas também, propicia desenvolver uma análise qualitativa indicando “a contribuição dessas produções para o avanço da pesquisa em sentido teórico-prático no país” (Nunes e Oliveira, 2021, p.3).

Como *corpus* de revisão literária as autoras definiram: obras de referência, artigos em periódicos científicos, artigos em anais de eventos científicos, teses e dissertações de universidades brasileiras que apresentam linhas de pesquisa ligadas à Comunicação Organizacional e Relações Públicas.

Quanto aos eventos científicos, a escolha se deu pelos dois de maior relevância e impacto para a área de Comunicação ao longo dos últimos cinco anos: Congresso Anual da Associação Brasileira de Pesquisadores de Comunicação Organizacional e Relações Públicas (Abrapcorp) e Congresso Anual da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom).

Sobre o recorte temporal que foi analisado: na categoria obras, foram consideradas as produções de 2011 a 2021 (dez anos) e nas demais produções acadêmicas, foi selecionado o recorte de janeiro de 2015 a janeiro de 2021 (cinco anos). As bases de dados recorridas foram: Portal de Periódico da Capes; acervo de bibliotecas das principais universidades brasileiras com programas de pós-graduação consolidados nas áreas de Comunicação, e Anais do Intercom e Abrapcorp. Como critérios de busca foram definidas as seguintes palavras-chave: crise, risco, comunicação de crise, gestão de crise, comunicação de risco.

Para a análise das produções, Nunes e Oliveira (2021) consideram os seguintes aspectos:

1) tema central predominante; 2) tipos de estudos predominantes; 3) tipos de análises predominantes, em relação a setores, áreas do conhecimento e abordagem metodológica; 4) autores recorrentes; 5) abordagem conceitual sobre os temas de crise, risco, comunicação de crise, gestão de crise, comunicação de risco: perspectiva proativa ou reativa (Nunes e Oliveira, 2021, p. 2).

No quadro 1, reproduzimos os achados quantitativos das 90 produções encontradas na revisão literária das autoras (2021) distribuídas por tipo e ano de publicação:

**Quadro 1:** Produção científica sobre os temas risco e crise - revisão de 2011 a janeiro de 2021

	2020-21	2019	2018	2017	2016	2015	2014-11	Total
<b>Artigos - Periódicos</b>	7	1	4	1	9	3		<b>25</b>
<b>Artigos – Anais Abrapcorp</b>	4	2	1	3	-	-		<b>10</b>
<b>Artigos – Anais Intercom</b>	4	2	2	2	1	4		<b>15</b>
<b>Teses</b>	3	2	3	2	4	1		<b>15</b>
<b>Dissertações</b>	3	-	3	-	1	3		<b>10</b>
<b>Obras de referência</b>	1	1	1	3	1	2	6	<b>15</b>
<b>Total</b>								<b>90</b>

**Fonte:** Nunes e Oliveira, 2021

A revisão que realizamos para a nossa pesquisa, seguiu os mesmos parâmetros determinados por Nunes e Oliveira (2021) e contemplou os últimos três anos de produção, apresentando como recorte temporal de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023. Utilizamos o mesmo *corpus* para revisão, as mesmas palavras-chaves e realizamos a pesquisa manual nos mesmos portais. O objetivo desse recorte é dar a conhecer as produções mais recentes sobre as temáticas de risco e crise. No quadro 2, relacionamos as 29 produções acadêmicas brasileiras encontradas na busca distribuídas por tipo e ano de publicação:

**Quadro 2:** Produção científica sobre os temas risco e crise – revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023

	2021	2022	2023	Total
<b>Artigos - Periódicos</b>	2	2	1	<b>5</b>
<b>Artigos – Anais Abrapcorp</b>	2	-	1	<b>3</b>
<b>Artigos – Anais Intercom</b>	2	2	3	<b>7</b>
<b>Teses</b>	3	-	2	<b>5</b>
<b>Dissertações</b>	4	1	-	<b>5</b>
<b>Obras de referência</b>	2	1	1	<b>4</b>
<b>Total</b>				<b>29</b>

**Fonte:** a autora, 2024

Sobre as características e abordagens das 90 publicações levantadas por Nunes e Oliveira (2021), as autoras enfatizaram que:

Há uma incidência maior de produções que versam sobre a gestão de crises como processo, especialmente análises sobre a forma como organizações e figuras públicas se portaram ou deveriam se portar em situações de conflito. Além disso, é possível afirmar que predominam estudos sobre risco e crise em contextos organizacionais, especialmente do segundo setor (empresas) (Nunes e Oliveira, 2021, p. 4).

Nas 29 publicações produzidas nos últimos três anos, esse cenário se repete, porém, a pandemia de Covid-19 também aparece como um fator motivador para os estudos publicados. A seguir, apresentaremos nos quadros 3, 4 e 5 os principais dados das 29 produções encontradas:

Dentre os artigos:

- a) cinco estão relacionados a análises sobre estratégias de gestão de crise utilizadas por empresas, gestores públicos ou influenciadores;
- b) quatro tratam sobre estratégias de gestão de riscos e crise desenvolvidas no setor público ou terceiro setor;
- c) dois, referem-se a revisões literárias sobre os temas de risco e crise;
- d) um trata sobre cenário de consultorias e agências brasileiras que trabalham com gestão de risco e crise e,

- e) os outros dois artigos mapeados são de áreas distintas à comunicação que trazem abordagens conceituais sobre gestão de risco (Revista Internacional de Riscos – pesquisa na área de geografia) e comunicação de risco (Revista de Ciências Ambientais – pesquisa na área de sustentabilidade).

**Quadro 3:** Artigos publicados em periódico da Capes e anais de eventos - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Local de publicação</b>
Gestão de risco no setor público	SILVA, Garcitylzo do Lago Junior; ROBERTO, José Carlos Alves; CUNHA, Edileuza Lobato da; LIMA, Orlem Pinheiro de; ARAÚJO, Paulo César Diniz de; MADURO, Márcia Ribeiro JÚNIOR, Nilson José de Oliveira	2023	Revista de Gestão e Secretariado V.14, N.6
A visibilidade ampliada pelas ambiências digitais nas crises de imagem no contexto político e governamental	OLIVEIRA, Rosangela Florczak de; MACHADO, Júlia	2023	Anais do Abrapcorp
Gestão de Risco e Crise em Organizações de caráter não privado que atuam no Brasil	NUNES, Ana Karin	2023	Anais do Intercom
Crise de imagem e comunicação organizacional em tempos de mídias sociais: o caso da Farm	ANDRADE, Marcela Araujo de	2023	Anais do Intercom
Comunicação preventiva à luz da cultura do cuidado: aproximações conceituais na cartilha do MEC sobre segurança no ambiente escolar	OLIVEIRA, Juliana Vencato	2023	Anais do Intercom
Contribuição dos processos comunicacionais para o	AMARAL, Paulo Silas do; MARIOSIA, Duarcides Ferreira	2022	Revista Ibero-Americana

manejo sustentável de recursos hídricos			de Ciências Ambientais
Risco e crise no contexto da comunicação: características das produções brasileiras e japonesas	NUNES, Ana Karin	2022	Anais do Intercom
Crises, riscos e comunicação: cenário de consultorias e agências no Brasil	NUNES, Ana Karin; SILVA, Diego Wander da; TRICHES, Paula; OLIVEIRA, Rosângela Florczak de	2022	Anais do Intercom - Região Sul
A ciência da avaliação do risco: “evidenciação” de limites epistemológicos inevitáveis	BETÂMIO DE ALMEIDA, António	2021	Revista Territorium
Crises geradas por influenciadores digitais: propostas para prevenção e gestão de crises	KARHAWI, Issaaf	2021	Revista Organicom
Estratégias de gestão e comunicação no contexto da megacrise da covid-19 no Brasil	NUNES, Ana Karin; OLIVEIRA, Rosângela Florczak de	2021	Anais do Intercom
Heróis de Brumadinho: as estratégias de comunicação do corpo de bombeiros de Minas Gerais após o rompimento da barragem	MATOS, Aline Dias de; PRATA, Nair	2021	Anais do Intercom
Crise, risco e comunicação: revisão da literatura e abordagens brasileiras de um campo em legitimação	NUNES, Ana Karin; OLIVEIRA, Rosângela Florczak de	2021	Anais do Abrapcorp
A comunicação de crise do governo brasileiro durante a pandemia do Covid-19: estratégia comunicativa para desinformar?	ATHAYDES, Andréia Silveira; ABREU, Karen Cristina Kraemer; CAMPANELLA, Lana D’Ávila; ROCHA, José Antônio Meira da	2021	Anais do Abrapcorp

**Fonte:** a autora, 2024

Sobre as cinco dissertações, quatro delas apresentam análise de discurso ou análise de enquadramento noticioso sobre situações de crise. A quinta dissertação faz uma avaliação sobre como é a estrutura de gestão de crise em 10 empresas de grande porte no Brasil. Já referente as cinco teses, os temas não se repetem, dentre eles estão: análise de vocabulário de crise; comunicação pública e comunicação de risco;

riscos corporativos de imagem; comunicação de organizações envolvidas em crise com desastre natural; e o papel do fluxo emocional narrativo multicomponente na comunicação de risco. A lista completa com os títulos, autores, programas de pós-graduação e orientadores estão disponível no quadro 4:

**Quadro 4:** Dissertações e Teses de universidade brasileiras - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro de 2023

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>	<b>Orientador</b>
Do Caos à Crise: o vocabulário de crise na reforma urbana do Mercado São José	Tese	BULCÃO, Luana	2023	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Raquel Paiva
A Comunicação Pública do Clima e Risco de Desastres: imbricações comunicacionais sobre as políticas públicas em Curitiba, Brasil	Tese	QUINTEROS, Cora Catalina Gaete	2023	Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Heloiza Helena Matos e Nobre
Jornalismo e discurso sobre si: a construção do ethos jornalístico na carta do editor de Zero Hora e Gaúcha ZH	Dissertação	TEIXEIRA, Leandra Cruber	2022	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Área de concentração em Comunicação Midiática, da UFSM	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Márcia Franz Amaral
Identificação e Análise de Riscos Corporativos de Imagem: A Relevância da Gestão de Identidades nas	Tese	JUNIOR, Sergio José Andreucci	2021	Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP	Prof. Dr. Luiz Alberto B. de Farias

Relações Públicas					
Performatividade Narrativa e Ficção: A comunicação da Vale S.A. e da ONG Gabinete de Crise pós-rompimento em Brumadinho	Tese	CENI, Jéssica Cristina	2021	Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPR	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Natália Rese
Fluxo emocional narrativo multicomponente: perspectivas teóricas e empíricas sobre o seu papel no processamento e persuasão da propaganda e da comunicação de risco	Tese	MARLET, Ramon Queiroz	2021	Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP	Prof. Dr. Leandro Leonardo Batista
Grandes empresas brasileiras e gestão de crises: reflexão sobre as estruturas organizacionais existentes	Dissertação	ANJOS, Otávio dos	2021	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da FGV	Prof. Dr. Fernando Burgos Pimentel dos Santos
A balbúrdia na educação: uma análise de enquadramento do Estadão durante a crise de 2019 no MEC	Dissertação	EGERT, Fernando Antonio	2021	Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design da UFPR	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Kelly Prudencio

Rebelião em penitenciárias de Mato Grosso do Sul: o enquadramento de uma crise pelo jornal Correio do Estado	Dissertação	SANTOS, Claudenir dos	2021	Programa de Pós-Graduação em Comunicação da UFMS	Prof. Dr. Mário Luiz Fernandes
Escola em disputa: o espaço de razões e a sala de aula em tempos de Escola Sem Partido	Dissertação	CAMELO, Pedro Henrique Bicalho	2021	Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social da UFMG	Prof <sup>a</sup> . Rousiley Celi Moreira Maia

**Fonte:** a autora, 2024

Quanto à produção de obras sobre riscos e crise, duas trazem artigos com avaliações/aprendizados do período de pandemia, uma aborda sobre o gerenciamento de crises corporativas e criação de planos de contingência e uma aborda a gestão de identidades nas relações públicas (quadro 5).

**Quadro 5:** Obras de referência - revisão de fevereiro de 2021 a dezembro 2023

<b>Título</b>	<b>Autores/Organizadores</b>	<b>Ano</b>	<b>Editora</b>
Riscos de Comunicação: A Relevância da Gestão de Identidades nas Relações Públicas	ANDREUCCI, Sérgio	2023	São Paulo: Aberje
Impactos e aprendizados da pandemia de Covid-19 na perspectiva dos relacionamentos organizacionais	HOHLFELDT, A. C.; SCROFERNECKER, C. M. A.; PAGNUSSATT, D.; DA SILVA, D. W. (Orgs.)	2022	Porto Alegre: Edipucrs
Gerenciamento de crises corporativas: construindo planos de contingência, recuperação de desastre, emergência e crise para gerenciar situações adversas em sua empresa	GIOVENARDI, Ricardo	2021	Rio de Janeiro: Autografia
A pandemia na sociedade de risco. Perspectivas da comunicação	VICTOR, C.; DE SOUZA, C. M	2021	Campina Grande: eduepb

**Fonte:** a autora, 2024

Segundo a metodologia de Vašíčková (2019) abordagem da gestão de crises pode ser classificada como reativa ou proativa. A autora explica que, quando uma organização se posiciona reativamente, as suas ações estão focadas em eliminar as consequências da crise, ou seja, não considera os sinais de alertas prévios e, muitas vezes, para solucionar os problemas, acaba introduzindo medidas mais extremas como, por exemplo, alterar quadro pessoal e/ou mudar o estilo de gestão. Por outro lado, a visão de gerenciamento de crise proativo é aquela que busca identificar os riscos da organização previamente, fazendo uma análise completa de suas vulnerabilidades e criando planos de prevenção e ação para cenários de emergência.

Baseados nessas definições de Vašíčková (2019) fizemos uma leitura dos resumos dos artigos, dissertações, teses e obras de referência e classificamos as 29 produções acadêmicas mais recentes conforme apresentado no quadro 6.

**Quadro 6:** Abordagem conceitual – fevereiro de 2021 a dezembro de 2023

<b>Tema</b>	<b>Quantitativo</b>
Reativa	14
Proativa	8
Sem classificação	7
<b>Total</b>	<b>29</b>

**Fonte:** a autora, 2024

Como classificação reativa foram mapeadas as 14 produções acadêmicas que apresentam análise de cenários pós-crise elencando como elas foram gerenciadas, do ponto de vista comunicacional, principais aprendizados, entre outros aspectos. Aqui podemos destacar as quatro produções que trazem como plano central os aprendizados evidenciados durante a pandemia e três teses que fazem análises de contextos de pós-crise.

Já na classificação proativa estão oito produções (2 livros, 5 artigos e 1 tese) que apresentam reflexões sobre o desenvolvimento de planos de contingência e caminhos para a prevenção e gestão de crises com influenciadores, no setor público, e em emergências com desastres naturais. Ou seja, são estudos que trazem análises sobre os procedimentos de monitoramento de riscos potenciais e crises e que podem contribuir no desenvolvimento de uma comunicação preventiva.

As demais produções acadêmicas que são identificadas como sem classificação são os cinco artigos que apresentam revisão literária e epistemológica sobre riscos e crises e análise sobre as agências que trabalham com serviços de gerenciamento de crises. A dissertação intitulada *Grandes empresas brasileiras e gestão de crises: reflexão sobre as estruturas organizacionais existentes* faz uma reflexão sobre as estruturas organizacionais de gestão de crise nas empresas brasileiras e a tese *Fluxo emocional narrativo multicomponente: perspectivas teóricas e empíricas sobre o seu papel no processamento e persuasão da propaganda e da comunicação de risco* que faz uma análise específica de narrativas da comunicação de risco. Essas pesquisas foram consideradas sem classificação porque não se referem a uma crise e/ou situação de risco específica, mas sim, sobre a análise deste cenário na produção acadêmica e no mercado de trabalho.

A partir da revisão literária feita por Nunes e Oliveira (2021) e do complemento dessa revisão abarcando os últimos três anos de produção, observamos que a produção científica do Brasil ainda está mais focada na gestão de crise reativa, em especial, em estudos de caso após a crise já consumada.

O que intentamos reforçar, nesta dissertação, é a necessidade de discutirmos sobre comunicação de riscos e crises com um viés preventivo, tendo como lente a cultura do cuidado, que poderá trazer, para as organizações, alternativas para (re)pensar a comunicação preventiva e o seu planejamento.

## 2.2 POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM OLHAR PREVENTIVO PARA A COMUNICAÇÃO DE RISCOS E CRISES

Compreendemos que, ao longo da dissertação, precisamos tomar decisões, e isso ocorre mais uma vez nesta fase. Portanto, reafirmamos a inevitável incompletude com a qual estamos destinados a lidar, especialmente diante das escolhas metodológicas. A complexidade é o desafio e não a resposta. Dessa forma, buscamos trilhar o caminho da nossa pesquisa “através da complicação (ou seja, as infinitas inter-retroações), através das incertezas e através das contradições” (Morin, 2011, p. 102), trazendo diferentes conceitos de pesquisadores da área da comunicação, ciências sociais e psicologia para fazer a fundamentação epistemológica de nossas discussões e reflexões.

Nossa revisão teórica pretende colocar em diálogo autores e autoras que nos auxiliarão a refletir sobre gestão de riscos e crise, comunicação preventiva e cultura do cuidado. Para Gil (2010), essa é a etapa do levantamento bibliográfico/pesquisa bibliográfica, “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2010, p. 50). Optamos, deste modo, por prosseguir com a análise de materiais, de diferentes autores, cujo embasamento é, fundamentalmente, bibliográfico e documental.

A partir das aproximações conceituais sobre gestão de riscos e crises, comunicação preventiva e cultura do cuidado, buscamos analisar como os conceitos estão (ou não) presentes em documentos/manuais/cartilhas sobre esse tema. Para isso escolhemos com objeto de análise a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* desenvolvida por um grupo de trabalho executivo liderado pelo Ministério da Educação e publicada em abril de 2023.

Utilizamos como lente de análise os conceitos e abordagens de Shinyashiki, Fischer e Shinyashiki (2007), Steelman e MCCaffrey (2013), Kuhnen (2014), Medina (2017), Araújo (2018), Oliveira (2016, 2019, 2020), Andrade, Ruão e Oliveira (2020), Machado (2020), entre outros para identificar as possíveis aproximações desses conceitos com as orientações descritas na cartilha.

Para desenvolver a aproximação conceitual elencamos quatro categorias de análise:

- 1) Incidência de termos ligados aos conceitos fundantes;
- 2) Recorrência de termos no texto e qual sentido denotam;
- 3) Contexto narrativo do texto;
- 4) Incidência de termos ligados à área da comunicação.

Essas categorias nos guiaram na análise da cartilha produzida pelo MEC e nos apontaram contextos e pontos de atenção que foram considerados no mapa conceitual sobre as contribuições que os estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem trazer para a gestão de riscos e crises nas organizações educacionais.

Além da análise da cartilha a nossa pesquisa também ouviu [ainda que não na sua totalidade] aqueles e aquelas que fazem a prevenção e gestão de riscos e crises na prática nos espaços educativos. Realizamos entrevistas em profundidade (Duarte e Barros, 2006) com os gestores e gestoras educacionais e os profissionais

responsáveis pela comunicação das maiores escolas em número de estudantes da rede pública e privada de Florianópolis (SC) somando um total de três instituições educacionais e a Assessoria de Comunicação da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, que responde pelas estratégias de comunicação junto às escolas públicas. O critério de seleção das escolas foi definido pelo número de estudantes, conforme Censo Escolar 2022 (INEP)<sup>7</sup> – todos com mais de 1 mil alunos – e que, conseqüentemente, movimentam uma grande comunidade escolar formada pelos educadores e familiares que estão diretamente relacionados com esses espaços educativos. Optamos por não identificar o nome das escolas para preservar as fontes entrevistadas e as informações concedidas durante a entrevista. O número total de estudantes das três escolas selecionadas é apresentado no quadro 7:

**Quadro 7:** Três escolas de Florianópolis com o maior número de estudantes

Capital	Escola	Número de estudantes
Florianópolis	Escola privada	1.800
	Escola pública estadual	5.000
	Escola pública municipal	2.150

**Fonte:** a autora, 2024

Utilizamos como técnica a entrevista em profundidade que é “uma técnica dinâmica e flexível, útil para a apreensão de uma realidade” (Duarte e Barros, 2006, p. 64), para qual desenvolvemos um roteiro semiestruturado de perguntas (disponível no apêndice 1) e que foi realizado em encontro de videochamada com os entrevistados selecionados, conforme quadro 8:

<sup>7</sup> Dados de média de alunos por turma divulgados no Censo Escolar 2022 (INEP). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>. Acesso em: 21/6/2023.

**Quadro 8:** Listagem de entrevistados

<b>Escola</b>	<b>Entrevistado</b>
<b>Escola privada</b>	Gestor
	Comunicador
<b>Escola Estadual</b>	Gestor
<b>Escola Municipal</b>	Gestor
<b>Comunicação das escolas públicas</b>	Assessoria de Comunicação da Secretaria do Estado de Santa Catarina

**Fonte:** a autora, 2024

A partir das respostas obtidas, recorreremos aos elementos da Análise de Discurso (AD) de Orlandi (2020), a fim de aproximar/tensionar os conceitos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, com a prática que vem sendo desenvolvida nas escolas para a gestão de riscos e crise.

Faz-se necessário contextualizar que para Orlandi (2020), o discurso é um efeito de sentidos entre os interlocutores e os estudos discursivos visam pensar esses sentidos dimensionados no tempo e no espaço das práticas do homem. Dessa forma, iniciamos a análise fazendo uma contextualização sócio-histórica para marcar o período que esse discurso foi produzido e recebido. Essa etapa é importante pois “compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicar como ele realiza a discursividade que o constitui” (Orlandi, 2020, p. 70)

Na sequência à contextualização sócio-histórica, passamos para a análise discursiva que observa as características estruturais e das relações do discurso, recorrendo aos elementos da AD de Orlandi (2020) para transformar o dado empírico de um discurso concreto em um objeto teórico, o que concerne “justamente na análise do que chamamos materialidade linguística: o como se diz, quem diz, em que circunstâncias etc.” (Orlandi, 2020, p. 63).

Aproximamos as concepções de paráfrase e polissemia propostas por Orlandi (2020) com duas categorias propostas por Thompson (2009) para a análise discursiva preliminar:

- a. Categoria Explícita: que considera o discurso falado pelos entrevistados; e
- b. Categoria Implícita: que não se dá pela materialidade discursiva, mas pelos sentidos ofertados, pelo não dito.

Para Thompson (2009, p. 374) esse tipo de análise está interessado em “reconstruir e tornar explícito os padrões de inferência que caracterizam o discurso”. Ou seja, é possível aproximá-lo da paráfrase e da polissemia como dispositivos de interpretação pois corroboramos com o entendimento de Orlandi quando diz que “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (Orlandi, 2020, p. 37).

A escolha por analisar as entrevistas utilizando a comparação dos processos parafrásticos que são “o retorno aos mesmos espaços do dizer” (Orlandi, 2020, p. 36) e polissêmicos que é a “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (Orlandi, 2020, p. 38) nos possibilitou observar as contradições e relações existentes (implícitas e explícitas), com o já dito e o a se dizer e observar de que forma os sujeitos e sentidos se movimentam e (se) significam.

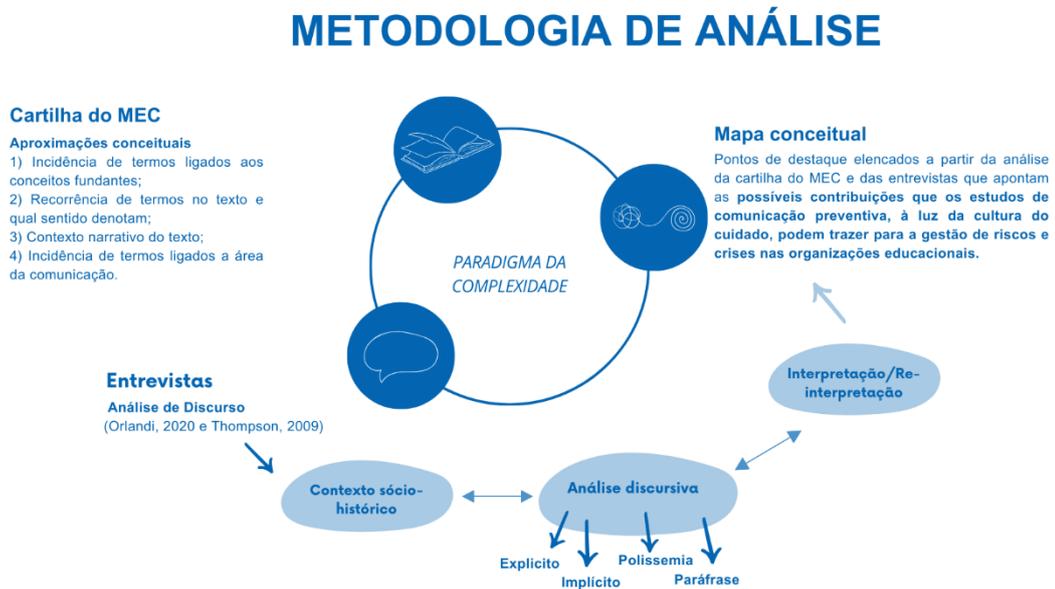
Na sequência, procedemos com a interpretação das falas dos/as entrevistados/as. O conteúdo das entrevistas foi dividido em duas dimensões:

1. Risco, crise e comunicação preventiva – que avalia o entendimento dos entrevistados sobre esses conceitos e que estrutura de prevenção/gerenciamento de riscos e crises as escolas têm;
2. Ataques nas escolas – que verifica como a escola vivenciou o período de ataques violentos e ameaças a escolas de todo o Brasil e se tiveram acesso às orientações disponibilizadas pelo MEC.

Ao final de cada categoria apresentamos um quadro com pontos relevantes abordados pelos/as entrevistados/as que nos permite observar, de forma mais objetiva, alguns caminhos possíveis para o processo de interpretação e reinterpretação dos resultados da pesquisa.

Este capítulo desempenha um papel significativo em nosso trajeto de investigação, uma vez que detalha opções metodológicas que envolvem a seleção do método e dos procedimentos metodológicos. Na figura 1 apresentamos o esquema visual com este detalhamento:

Figura 1: Metodologia de análise



Fonte: a autora, 2024

Essas abordagens constituem os elementos que contribuem para a compreensão do tempo vivido e para a interpretação/reinterpretação das formas simbólicas.

### 3 RISCOS, CRISES E COMUNICAÇÃO PREVENTIVA

Como já destacamos anteriormente, nossa trajetória de pesquisa é baseada em caminhos, encontros, desencontros e na complexidade (Morin, 2008, 2011). Os temas aqui discutidos não têm a pretensão de desenvolver fórmulas, sistemas acabados, pontos de chegada e/ou soluções definitivas. Buscamos fundamentar os conceitos de risco, crise, comunicação preventiva e cuidado com os saberes necessários para aproximar o pensamento e as ideias de diferentes autores que nos apresentam novos olhares, intersecções e lacunas que podem expandir o desenvolvimento dessa e de outras pesquisas.

A complexidade coloca a sociedade e organizações em constantes desafios. Segundo Prado (2017), a previsibilidade dos acontecimentos fica cada vez mais difícil neste cenário de constantes mudanças. Entretanto, o que, de fato é previsto é que as organizações que ignorarem a possibilidade de vivenciarem esses momentos estão sujeitas a terem impactos consideráveis em sua imagem e reputação. Ninguém está imune a uma situação conflituosa. De acordo com Nunes (2021, p. 5) “o que garantirá a continuidade ou a descontinuidade de um negócio num cenário de crise é a capacidade de ações planejadas, coerentes e efetivas”. Estas reflexões nos instigam a buscar quais as definições de risco e crise e como a comunicação pode auxiliar neste cenário com estratégias voltadas para a prevenção dessas situações.

“Quando tudo se converte em ameaça, de certa forma nada mais é perigoso” (Beck, 2011, p. 43). O alerta de Beck (2011) sobre a globalização dos riscos nos desafia a pensar em como, muitas vezes, a sociedade evita falar sobre os perigos e emergências por negar que eles nos atravessam constantemente. Na metamorfose do mundo em que vivemos, onde as transformações são radicais e desacomodam as velhas normas e certeza cartesianas (Beck, 2018), é preciso aceitar que os riscos nos afetam local e globalmente, pois estamos interconectados e sempre temos algo a ver com o que acontece no nosso mundo e no mundo “dos outros”.

Segundo Almeida (2021), um dos grandes riscos atuais é, justamente, a indefinição sobre o conceito de risco. O autor explica que a pandemia da Covid-19 tornou a utilização do termo muito frequente e com aplicação a diferentes tipos de situações.

Na comunicação do risco, nomeadamente na gestão de crises, o rigor de uma definição técnica raramente é seguido. O termo coloquial risco tende então a ser utilizado o que pode ameaçar a eficácia da comunicação de medidas de prevenção e de proteção (Almeida, 2021 p. 137).

Assim como Beck (2011) afirma que o risco é uma espécie de crise iminente, algo anunciado, que está prestes a acontecer, Andrade (*et al.*, 2020) complementa que o risco é social: “o risco é uma condição permanente. Está-se sempre em risco: em risco de perder o emprego, em risco de ficar doente, em risco de contágio, em risco de falência, em risco de incêndio, em risco de extinção, em risco de vida” (Andrade, *et al.*, 2020, p. 130). Os autores afirmam que a consciência de estar nesse estado permanente de risco é o que deve orientar a ação humana para uma preocupação com o futuro e para as ações preventivas que devem ser realizadas.

Partindo desse entendimento de que somos impactados constantemente por diferentes riscos, como esse estado permanente de alerta deve ser gerenciado no contexto das organizações? Medina (2017) defende que “qualquer risco deve ser monitorado em todas as suas fases, o que permite manter sob controle possíveis ocorrências, reduzindo ou mesmo anulando seu impacto sobre os negócios e a reputação da empresa” (Medina, 2017, p.48). Esse monitoramento pode ser feito com base em uma metodologia que classifica os riscos conforme o impacto sobre a reputação da organização e sua probabilidade de ocorrência (quadro 9).

**Quadro 9:** Matriz de fatores com potencial crítico

<b>MATRIZ DE FATORES COM POTENCIAL CRÍTICO</b>				
I M P A C T O D A O C O R R Ê N C I A	<b>POTENCIAL DA OCORRÊNCIA</b>			
		Baixo	Médio	Alto
	Alto	REQUER MONITORAMENTO CONTÍNUO   revisão a cada 6 meses	ATENÇÃO E PREPARAÇÃO   revisão a cada 6 meses	GERENCIAMENTO PROATIVO   revisão a cada 3 meses
	Médio	REAVALIAÇÃO PERIÓDICA   revisão a cada 12 meses	REQUER MONITORAMENTO CONTÍNUO   revisão a cada 6 meses	ATENÇÃO E PREPARAÇÃO   revisão a cada 6 meses
Baixo	REAVALIAÇÃO PERIÓDICA   revisão a cada 12 meses	REAVALIAÇÃO PERIÓDICA   revisão a cada 12 meses	REQUER MONITORAMENTO CONTÍNUO   revisão a cada 6 meses	

**Fonte:** Medina, 2017

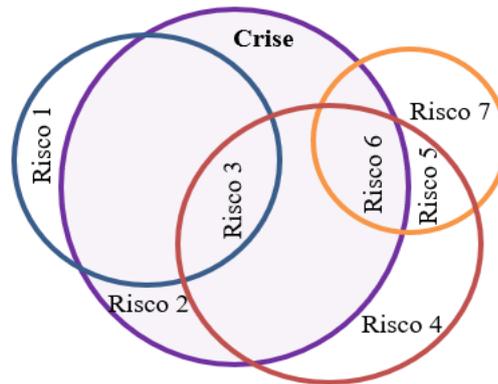
Medina (2017) explica que essa análise para compor a matriz de riscos deve ser feita a partir de momentos de escuta e diálogo com os diretores e grupos de lideranças da organização, para que, a partir da percepção desses interlocutores, seja possível avaliar e classificar os riscos pela dimensão da repercussão: internacional, nacional, regional, local ou limitada.

A metodologia de monitoramento de riscos aplicada por Medina (2017) é inspirada nas estratégias de mapeamento utilizadas pela área das engenharias e ciências exatas. Podemos dizer que esse formato de trabalho se enquadra no paradigma simplificador que “vê o uno, ou o múltiplo, mas não consegue ver que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo” (Morin, 2011 p. 59). Sendo a organização impactada pelos movimentos dos sujeitos que a compõe, o nosso entendimento é que utilizar esse tipo de metodologia oportuniza uma visão ferramental e linear para a prática do mapeamento de riscos, que não contribui para observar, de forma ampla, o contexto de complexidade no qual a organização está inserida com cenários mutantes e variáveis.

A leitura do contexto a partir destas lentes nos faz perceber que a causalidade linear já não é suficiente, uma vez que a causa age sobre o efeito, ao passo que o efeito age sobre a causa (Morin, 2001), em um movimento de recursividade. Os riscos estão postos na concepção da organização, enquadrá-los em matrizes podem gerar

novos riscos ao não conseguirmos observar o quanto eles se entrelaçam e (re)organizam constantemente. Na figura 2, apresentamos um possível desenho de mapeamento de risco que, considerando o pensamento complexo, poderá nos ajudar a visualizar os entrecruzamentos entre os fatos críticos:

**Figura 2:** Mapeamento de riscos com olhar do pensamento complexo



**Fonte:** a autora, 2024

Na figura destacamos as inúmeras possibilidades de riscos aos quais uma organização está exposta (sendo os números meramente exemplificativos), bem como os entrelaçamentos entre eles que podem evoluir de um fato crítico para uma crise, se não for bem gerenciado. Trazemos como exemplo uma situação que pode acontecer em um ambiente escolar. Entre os riscos elencamos:

1. Situações de *bullying* entre/com os estudantes;
2. Falta de preparo formativo dos educadores sobre saúde mental;
3. Baixa participação das famílias no contexto escolar;
4. Inexistência de espaços de diálogo entre estudantes/educadores/famílias.

Se entrecruzamos todos esses riscos e não tivermos ações preventivas para cada um deles, esses fatos críticos podem evoluir para uma crise, como por exemplo, uma situação de ataque violento dentro do ambiente escolar.

Tais considerações nos desafiam a pensar a respeito dos riscos de uma organização, ou seja, as situações negativas que ocorrem, pontualmente, nos ambientes organizacionais sob a influência de diferentes contextos que podem ser definidas, também, como evento crítico: “[...] ameaças menos severas, que saem da normalidade e tiram a previsibilidade construída pela rotina”. (Florczak, 2019, *on-line*).

Quando esses riscos e/ou eventos críticos não são controlados e tomam uma proporção que afetam diferentes interlocutores da organização, podemos dizer que estamos vivendo uma crise.

Refletir sobre o que é crise, nos remete à etimologia da palavra: do grego *krísis*, que significa separação, decisão, definição, desequilíbrio repentino (Cunha, 2007). Se compararmos as produções acadêmicas atuais, percebemos que não existe um consenso sobre essa definição. Os pesquisadores trazem diferentes abordagens para o termo embasadas na forma como visualizam o impacto dessas situações no cotidiano.

Para Shyniashiki, Fischer e Shyniashiki (2007) crise é um processo progressivo que as instituições precisam gerenciar a todo o momento. Os autores defendem que os sinais de riscos associados à organização são apresentados constantemente como, por exemplo, insatisfações, processos e estruturas mal gerenciadas, etc. Para os autores, “essa necessidade de prevenção demonstra que a crise não é um evento tão súbito quanto pode parecer à primeira vista, mas, sim, um processo progressivo de degeneração” (Shyniashiki, Fischer e Shyniashiki, 2007, p.153).

Machado (2020) reforça que, além de ser um evento surpreendente que se caracteriza pela geração de instabilidade nas organizações, as consequências geradas pela crise “têm potencial de gerar impactos humano, financeiro, político, material e de reputação, configurando-se num período de mudanças e de tomada de decisões com vistas ao equilíbrio” (Machado, 2020, p.50).

Para Andrade, Ruão e Oliveira (2020) a crise é um estado permanente, no qual todos os setores da vida pública ou privada estão expostos.

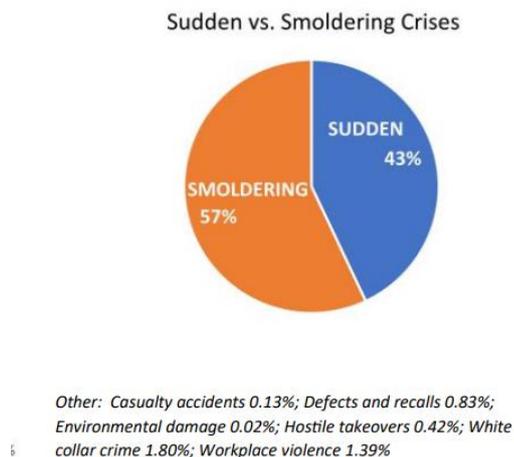
Podendo variar em termos de duração, ela é sempre cíclica, um processo temporário, tem um caráter de exceção no curso regular das coisas. A crise é, por outro lado metafórica, porque dela nunca se regressa a um ponto anterior imperturbado (2020, p.128).

Traçando um paralelo dos autores referenciados entendemos que a situação de crise causa uma ruptura no planejamento/rotina da organização. Em geral, apresenta sinais prévios como: o incerto, o imprevisível, o inesperado, o irregular, que, por falta de prevenção e/ou fatores agravantes, evoluem para um fato que causa um impacto significativo na estrutura organizacional que pode, inclusive, abalar a sua imagem e reputação perante a sociedade.

O *Institute for Crisis Management (ICM)* publica anualmente um relatório com o cenário global de crises pontuando registros de exemplos específicos que merecem destaque em cada continente/país de acordo com o tipo de crise. Para o estudo, o ICM analisa a cobertura de notícias em todo o mundo sobre crises empresariais. No *ICM Annual Crisis Report 2022*, lançado em julho de 2023, um dos pontos relevantes para o nosso estudo é o percentual de crises classificadas como latentes (57,74%) e repentinas (43,26%), ou seja, mais da metade das crises deram sinais antecipados que iriam acontecer ou já eram previstas, conforme figura 3:

**Figura 3:** Categorias de crises – *ICM Annual Crisis Report 2022*

### 2022 CRISIS CATEGORY RESULTS



**Fonte:** ICM, 2023

A partir desse dado e dos conceitos expostos, buscamos referenciais que estudam a comunicação de riscos e a comunicação preventiva para observar em como podemos contribuir com as estratégias de prevenção nas organizações educacionais com um olhar à luz da cultura do cuidado.

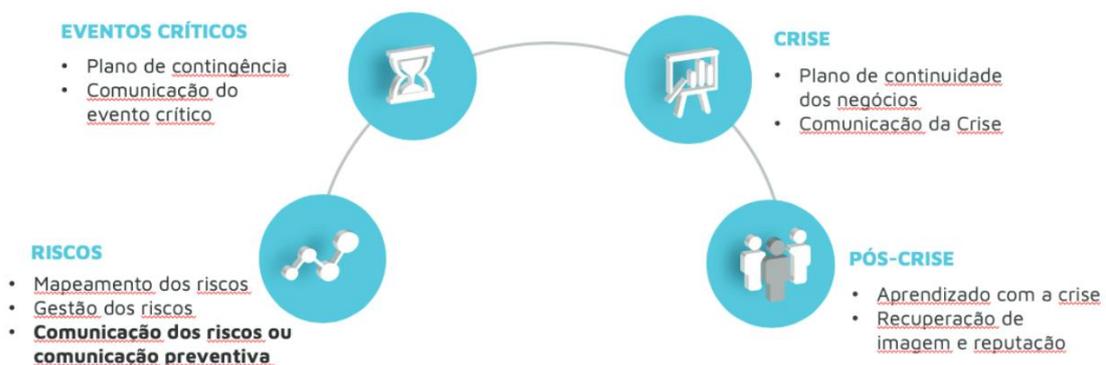
O conceito de comunicação de risco começou a ser difundido academicamente a partir de uma publicação datada de 1989 feita pelo National Research Council (NCR) e Food and Agriculture Organization (FAO). Segundo esses estudos, a comunicação de risco é um processo interativo de troca de informação e de opiniões entre pessoas, grupos e instituições. É um diálogo no qual são discutidas múltiplas mensagens que

expressam preocupações, opiniões e/ou reações às próprias mensagens e/ou arranjos legais e institucionais da gestão de riscos.

Para Steelmane e McCaffrey (2013), a comunicação de risco tem o foco na prevenção de danos e a comunicação de crises na comunicação durante um evento. Tradicionalmente associada à gestão de saúde, ambiental e/ou de emergências, a comunicação de riscos “procura informar as pessoas sobre um potencial dano futuro e os perigos associados, para que possam tomar medidas para mitigar o risco” (Steelmane e McCaffrey, 2013, p.685). Já a comunicação de crise “se concentra na mensagem e como ela é entregue durante o evento, com ênfase na necessidade de distribuir informações precisas, oportunas e úteis durante um evento” (Steelmane e McCaffrey, 2013, p.685).

Para as autoras (2013), cada vez mais essa segmentação entre comunicação de risco e crise deve ser superada para que a articulação da comunicação de desastres seja considerada em todos os estágios como parte de um processo contínuo. Oliveira (2020) também acredita nesta visão integrativa e desenvolveu um sistema que “traz como elemento central a presença da comunicação nas diferentes etapas da prevenção e gestão das crises” (Oliveira, 2020 p.7).

**Figura 4:** Sistema de prevenção e gestão de crise



**Fonte:** Oliveira (2019)

Corroborando com essa visão processual, Andrade (et al., 2020) define que a comunicação de risco é a parte integrante de um constante exercício de análise sobre riscos para ser desenvolvido nas organizações. Segundo os autores essa comunicação inicia como um processo interativo de trocas de informações e opiniões

entre os membros da organização, para transformar-se em um diálogo entre a organização e todos os seus interlocutores.

Se numa primeira fase a comunicação de risco se traduz em avaliações internas sobre probabilidades e severidades, numa segunda etapa implica desenhar planos de comunicação adequados à população-alvo, mensagens relevantes para as audiências e a integração de tudo numa estratégia coerente (Andrade et al., 2020, p.133).

Entendendo que a comunicação preventiva está dentro do escopo da comunicação de risco, agir antecipadamente é o caminho mais produtivo para trabalhar esse tipo de comunicação. Steelman e McCaffrey (2013) referenciam as nove práticas identificadas por Sellnow et al. (2009) para realizar essa comunicação:

1. envolver os interlocutores em diálogos sobre risco;
2. apresentar mensagens de risco/emergências com honestidade;
3. permanecer aberto e acessível aos interlocutores;
4. incluir a comunicação de risco nas decisões políticas/gerenciais;
5. tratar a comunicação de risco como um processo;
6. falar honestamente sobre a incerteza inerente ao risco;
7. projetar mensagens para serem culturalmente sensíveis;
8. reconhecer diversos níveis de tolerância ao risco;
9. contar com fontes de informação confiáveis.

Considerando que a comunicação é o processo que contribui na/para a construção de sentidos entre os sujeitos que compõe a organização, ela precisa ser vista de forma ampla e transcendente, ou seja, para além da circulação de informações, visto que “a informação é a mensagem. A comunicação é a relação, que é muito mais complexa” (Wolton, 2010, p. 12). As análises da nossa pesquisa ancoram-se na comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado. Precisamos, então, considerar sobre qual cuidado estamos falando?

### 3.1 O CUIDADO SOB A ÓTICA INTERDISCIPLINAR

A arte de cuidar depende do olhar que se lança sobre o outro e sobre a realidade. Se recorrermos à etimologia da palavra cuidado vamos identificar sua origem no latim *cōgītāre* que significa: “pensar, cogitar. Tratar de dar atenção” (Cunha,

2007). Para Brustolin (2006), o cuidado é uma atitude que comporta dois sentidos totalmente interligados: atenção e dedicação ao outro. A pessoa que sabe cuidar está atenta às necessidades e faz-se próxima:

Cuidado pode ser entendido também como *custodire*, que significa dar atenção, vigiar, perceber conscientemente. Ser cuidadoso não significa ser controlador, mas viver com atenção e cuidado, estabelecendo relações consigo mesmo e com tudo o que existe. (Brustolin, 2006, p.458).

O cuidado, nessa esfera, não se restringe apenas às atenções ligadas a saúde. Ele abrange o olhar para o todo e para a integralidade do ser e da criação. Segundo Brustolin (2006), o cuidado pode ser entendido como um compromisso de solidariedade: “cuidadoso é aquele que coloca atenção no que faz, ele não se distrai e mostra interesse no que acontece. Essa tomada de posição supõe um despertar para perceber a realidade” (Brustolin, 2006, p.457).

Nessa perspectiva de olhar para as práticas de cuidado na vida cotidiana, nos lugares de cuidado individual (cuidar de si) e coletivo (cuidar do outro), entendemos como relevante mencionarmos os estudos de pesquisadoras como a filósofa e psicóloga Carol Gilligan e a cientista política Joan Tronto que começaram a conceituar, a partir da década de 1980, o que chamaram de ética do cuidado.

Gilligan (1982) e Tronto (1993), trazem uma visão feminista para a discussão, na qual criticam a visão de sociedade patriarcal que reiteradamente definiu as práticas de cuidado como atos femininos e/ou ligados ao emocional. Essa visão de Gilligan e Tronto é enfatizada no artigo de Ventura e Kritsch que detalham como a ética do cuidado começou ganhar mais espaço no meio acadêmico (2022, p.2):

As fronteiras de pesquisa sobre o tema passaram, desde então, a ser compostas por inúmeros trabalhos que chamam a atenção para o lugar das emoções, das paixões e dos afetos nas relações sociais, éticas e políticas e no modo como o conhecimento é construído, com impactos, inclusive, sobre o debate epistemológico.

Um marco importante para essa temática na academia foi o lançamento do livro *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Gilligan, 1982) que apresenta um olhar crítico para as pesquisas de Lawrence Kohlberg (1981), que analisava o raciocínio humano a partir de dilemas hipotéticos, e afirmava que

homens e mulheres tinham um desenvolvimento moral distinto, no qual as mulheres orientavam-se pela ética do cuidado (ligada à emoção) e os homens pela ética da justiça (ligada à razão). O ponto de partida de Gilligan era analisar o raciocínio humano a partir de situações reais e o que, de fato, motiva as pessoas a agirem com zelo/cuidado. Esse aspecto é explicado por Kuhnen (2014, p.1).

Em uma sociedade não-patriarcal, a ética do cuidado é uma ética humana assentada em sentimentos morais e na habilidade humana para cuidar de forma responsável dos outros. O cuidado poder ser desenvolvido por todos os sujeitos morais.

Do ponto de vista da sociedade patriarcal, a fragmentação e o dualismo entre razão x emoção; superior x inferior; entre tantos outros opostos são fatores que impedem o exercício da ética do cuidado. No livro *Joining the Resistance* (2011), Gilligan reitera a importância da transformação no modelo de relações sociais e reafirma o valor do cuidado. Essa visão é elucidada na pesquisa de Kuhnen (2014, p. 6):

Ela [Gilligan] defende que indivíduos são seres relacionais, nascidos dentro de um sistema de relações e, talvez, a tendência para a empatia, a cooperação e a capacidade para o entendimento seja a chave para a sobrevivência humana enquanto espécie. Se a ética do cuidado ainda parece inadequada, isso se deve ao fato de a estrutura patriarcal manter-se predominante mesmo em sociedades democráticas. Nessas sociedades, presume-se um *self* destituído de relações, separado das reivindicações do outro. A ética do cuidado exige, portanto, também uma transformação desse modelo de relações sociais.

Na visão de Gilligan (1982, 2011), a ética do cuidado responsável nas relações mostra-se como transformadora do espaço social e, por conseguinte, da própria moralidade. Kuhnen (2014), avaliando a obra de Gilligan (1982, 2011) afirma que: “todos os indivíduos podem ser educados para o exercício do cuidado durante suas vidas, mas, para isso, é preciso, quase que paralelamente, a construção de uma sociedade não assentada no paradigma patriarcal” (Kuhnen, 2014, p.8).

Quase uma década após a primeira publicação de Gilligan, a cientista política norte-americana Joan Tronto lança o livro *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care* (1993) que também trata da ética do cuidado. Na publicação, Tronto (1993) busca mostrar como as práticas de cuidado descrevem as qualidades necessárias para se chegar a uma sociedade mais justa e a políticas mais

democráticas. Tais elementos morais vinculam-se, na teoria da autora, às etapas que supostamente constituem o cuidado, conforme descreve Araújo em seu artigo:

A primeira etapa diz respeito ao reconhecimento da necessidade de cuidado e sua qualidade moral é a atenção. A segunda envolve assumir o cuidado e sua categoria moral é a responsabilidade. A terceira etapa é a da prestação real de cuidado e sua noção moral é a competência. A quarta e última etapa é a do recebimento do cuidado e este seria um momento moral para a responsividade da pessoa cuidada (Araújo, 2018, p.49).

Trazendo reflexões complementares para o diálogo e compreendendo que, no pensamento complexo (Morin, 2011), cada teoria/conceito lança luz sobre alguns aspectos e/ou dimensões da vida social ao passo que obscurece ou banaliza outros, Araújo (2018) faz uma crítica às definições de Tronto (1993) sob o aspecto normativo. Segundo ela:

há tendências na produção sociológica recente sobre cuidado em tomar o modelo – extremamente normativo e *sui generis* – criado por Tronto como dado da realidade, o que resulta em uma postura pouco crítica e bastante comprometida com a teoria da autora (Araújo, 2018, p.51).

Para Araújo (2018), o grande risco de assumirmos esse modelo é trivializar o cuidado e não considerar todos os aspectos sociais que estão envolvidos nesta prática. Com uma visão menos normativa e mais interconectada, Araújo (2018) cita as produções de Molinier e Paperman (2015) que permite discutir as desigualdades e busca descompartimentar o cuidado, bem como a pesquisa da socióloga norte-americana Hochschild (2000) que desenvolveu o conceito de cadeias globais de cuidado:

A socióloga norte-americana Arlie Hochschild (2000) desenvolveu o conceito de *global care chains* (cadeias globais de cuidado) para analisar as transferências locais, nacionais e internacionais de trabalho de cuidado pago e não pago. Tratam-se de circuitos marcados por desigualdades de gênero, raça, classe e muitas vezes de nacionalidade, em que a permanência de uma mulher no mercado de trabalho pago é possibilitada pela externalização do trabalho doméstico e de cuidado para outra mulher, mais pobre e muitas vezes migrante, que por sua vez mobiliza redes ainda mais precárias para a reprodução social de sua família (Araújo, 2018, p.60).

A partir da visão de Araújo (2018), admitimos que uma concepção do cuidado, fundada na experiência das trabalhadoras que cuidam, é capaz de revelar as tensões que o cuidado enseja, bem como desfazer certas lentes e visões moralizantes e patriarcais do mesmo. “Neste sentido, o exame de diferentes práticas de cuidado, em contextos variados e desvincilhado do cuidado normativo, tem o potencial de oferecer definições mais profícuas do conceito” afirma Araújo (2018, p.66).

O quadro 10, sintetiza as principais proposições teórico-conceituais das autoras sobre ética do cuidado.

**Quadro 10:** síntese teórico-conceitual sobre ética do cuidado

<b>Síntese teórico-conceitual sobre ética do cuidado</b>	
<b>Síntese</b>	<b>Autores</b>
<p>A ética do cuidado é uma ética humana <b>assentada em sentimentos morais e na habilidade humana para cuidar</b> de forma responsável dos outros. O <b>cuidado poder ser desenvolvido por todos os sujeitos morais</b>.</p> <p>Para a ética do cuidado se estabelecer na sociedade, é necessário <b>romper com o paradigma patriarcal</b> que segue reiterando que o cuidado é algo ligado ao emocional, que por sua vez, está vinculado ao feminino.</p>	Gilligan (1982, 2011)
<p>As práticas de cuidado descrevem as qualidades necessárias para se chegar a uma sociedade mais justa e a políticas mais democráticas. Para Tronto (1993), <b>o cuidado pode ser construído por etapas que requer qualidades morais</b> como: atenção, responsabilidade, competência e responsividade.</p>	Tronto (1993)
<p>É preciso considerar os aspectos sociais que estão envolvidos na prática do cuidado. O conceito de <b>cadeias globais de cuidado analisa os circuitos marcados por desigualdades de raça, gênero e classe fundamentado na experiência das trabalhadoras que cuidam</b>. “A permanência de uma mulher</p>	Hochschild (2000)

no mercado de trabalho pago é possibilitada pela externalização do trabalho doméstico e de cuidado para outra mulher”.	
--	--

**Fonte:** a autora, 2024

O que observamos com essas aproximações conceituais é que quando reconhecemos as pluralidades, tensões e contradições do cuidado, conseguimos expandir nosso horizonte e vislumbrar um caminho mais interconectado para o desenvolvimento de uma cultura do cuidado.

### 3.1.1 Cultura do cuidado

Se a ética do cuidado se movimenta pela busca, no campo da teoria moral, por uma voz diferente, certas versões da epistemologia baseada no cuidado podem ser interpretadas como o resultado da busca por uma voz diferente. É esse o argumento defendido por Vrinda Dalmiya, em seu livro *Caring to Know: Comparative Care Ethics, Feminist Epistemology, and the Mahabharata* (2016). De acordo com a pesquisadora, “[a] ética do cuidado e a epistemologia do cuidado caminham lado a lado” (Ventura e Kritsch, 2020, p.21).

Ventura e Kritsch (2020, p.22) refletem sobre alguns argumentos propostos por Dalmiya (2016). Dentre eles destacamos:

O comportamento moral tem como fim atender às necessidades (em muitos casos, conflitantes) desses sujeitos corporificados, singulares e vulneráveis. Contextos e agentes particulares são constituídos e conformados por múltiplas relações que servem, por sua vez, a inúmeros propósitos. Pode-se sustentar, assim, a tese de que a ética envolve a capacidade de navegarmos em diferentes relações e, em muitos casos, em relações com demandas contraditórias. Quando as pessoas precisam tomar decisões sobre como devem agir, em determinados contextos, envolver-se-iam em deliberações éticas abertas, não baseadas em regras predeterminadas, que resultam em respostas específicas, de acordo com o contexto relacional e concreto no qual estão inseridas.

Com essa reflexão, Ventura e Kritsch (2020) reforçam o pensamento de Dalmiya (2020) de que “respostas morais dependeriam da situação, e, desse modo, não podem ser determinadas por fórmulas *a priori* ou por regras que supostamente poderiam ser aplicadas a todas as pessoas” (Ventura e Kritsch, 2020, p.23). Ou seja,

os distintos perfis de indivíduos envolvidos em uma determinada situação são relevantes na tomada de decisão, em especial, em momentos críticos.

A partir desse entendimento, acreditamos que uma comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, pode privilegiar mais as oportunidades de diálogos e construções coletivas do que a definições de regras e orientações fechadas em um contexto único. Dessa forma, fica evidente que esse é um trabalho recursivo e constante. As formações e ações de conscientização sobre temas emergentes são algumas das ações que podem ser feitas, além, é claro, de tantas outras que podem surgir como alternativas para sensibilizar/tocar os interlocutores envolvidos.

Sob essa perspectiva de vislumbrar a cultura do cuidado como uma construção coletiva que valoriza a integralidade, nos ancoramos no pensamento que vem sendo desenvolvido no magistério do Papa Francisco: a sinodalidade e a cultura do cuidado.

Nas últimas décadas, há o uso recorrente da palavra sinodalidade na literatura teológica. Essa expressão, derivada de sínodo (σύνοδος), refere-se à dimensão constitutiva da Igreja. É uma consciência eclesial que se molda pelo caminhar juntos.

Embora a sinodalidade pertença em modo constitutivo à identidade da Igreja, proporciona uma sólida base de compreensão da conjuntura social atual. A sinodalidade chama ao caminhar juntos em todas as dimensões de organização da vida humana, inclusive na econômica. (Conceição, 2020, p. 10).

Esse convite para a construção social coletiva vem sendo reforçado nos posicionamentos, cartas e encíclicas do Papa Francisco, nos quais, apresenta uma preocupação em abrir espaços de diálogos para a inclusão e participação de todas as pessoas nas pautas sociais emergentes. Dentro desse escopo, o Pontífice utilizou pela primeira vez, em 2015, o termo cultura do cuidado na *encíclica Laudato Si'* que trata sobre o cuidado com a Casa Comum.

Neste contexto, juntamente com a importância dos pequenos gestos diários, o amor social impele-nos a pensar em grandes estratégias que detenham eficazmente a degradação ambiental e incentivem uma cultura do cuidado que permeie toda a sociedade. (Papa Francisco, 2015, 231)

Na visão de Francisco, a cultura do cuidado é o olhar zeloso, responsável e integral que devemos ter para toda a criação, incluindo os seres humanos, a natureza

e todas as fontes de recursos naturais que fazem parte do planeta terra. O termo segue sendo usado em diferentes pronunciamentos do Papa, sendo o mais recente a mensagem para a celebração do 54º Dia Mundial da Paz (2020) com o tema: *A cultura do cuidado como percurso de paz*. Nela, Francisco argumenta que devemos nos apoiar na cultura do cuidado para “para erradicar a cultura da indiferença, do descarte e do conflito” (Papa Francisco, 2020, p.2). Segundo o Pontífice, a cultura do cuidado requer um processo educativo que deve ser interconectado entre diversos entes sociais como a família, as instituições educativas, os governantes, os espaços de comunicação, as religiões, entre outros.

A cultura do cuidado, enquanto compromisso comum, solidário e participativo para proteger e promover a dignidade e o bem de todos, enquanto disposição a interessar-se, a prestar atenção, disposição à compaixão, à reconciliação e à cura, ao respeito mútuo e ao acolhimento recíproco, constitui uma via privilegiada para a construção da paz. (Papa Francisco, 2020, p.7)

O filósofo e teólogo Leonardo Boff (2013) corrobora com essa visão de cuidado integral ao refletir sobre nossa eco dependência enquanto seres que integram o planeta terra e que devemos entender a ética do cuidado como um ato de responsabilidade individual e coletivo:

Vivemos a ética do cuidado quando atrás das análises de conjuntura, dos fatos acontecidos e da situação geral do país e do mundo, discernimos pessoas, destinos e valores. Por isso, o cuidado nos obriga a distinguir o que é urgente e o que não é, quando devemos estabelecer prioridades e aceitar que as coisas não aconteçam de uma hora para a outra, mas respeitar os processos de apreensão, de crescimento e de maturação (Boff, 2013, p.264).

Na medida que fomos (re)tecendo essas visões sobre ética e epistemologia do cuidado – em suas múltiplas definições e usos – juntamente com o olhar de sinodalidade e cultura do cuidado do Papa Francisco, consideramos que as relações de cuidado dizem respeito às pessoas, em sua singularidade, e ao todo social da qual elas fazem parte e são (co)criadoras.

Compreendemos, *a priori*, que a cultura do cuidado tem o olhar voltado para a integralidade do ser, valorizando sentimentos morais como o altruísmo, a autonomia, a capacidade relacional e a conexão do indivíduo com o todo e do todo com o

indivíduo, em um movimento recursivo. É cuidar de forma responsável de si, dos outros e do todo que nos cerca.

Nesse sentido, a comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, é aquela que nasce das relações e conexões, que é construída coletivamente – de forma sinodal –, que respeita e valoriza as emoções/sentimentos e busca a construção de um lugar mais fraterno para superar os dualismos e divisões que, podem vir, a desencadear conflitos e segregações.

Expostas as aproximações conceituais mais gerais sobre risco, crise e comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, propomos uma visão de aplicação desses conceitos na prática visualizando como o cenário educativo brasileiro busca prevenir as situações críticas que vivenciou nos últimos anos com ataques criminosos e violentos em escolas.

#### 4 UM OLHAR PARA AS ESTRATÉGIAS DE PREVENÇÃO NO BRASIL: CARTILHA DESENVOLVIDA PELO GOVERNO FEDERAL

O cenário de extremismo violento no ambiente escolar vem crescendo consideravelmente no Brasil. Segundo o levantamento feito pelo Grupo de Políticas Públicas para o Acesso à Informação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (2023) o aumento dos ataques pode estar diretamente relacionado com as “subculturas extremistas que atuam como *hubs* de radicalização *online* para o extremismo violento e que atingem um público com faixa etária cada vez mais jovem (a partir dos 10 anos)” (Prado, 2023). A Nota Técnica 15 publicada por esse grupo e assinada por Prado (2023) apurou o crescimento progressivo dos ataques em escolas. Somente no período de um ano, foram registrados 10 ataques com sete mortes e 25 feridos (quadro 11).

O relatório traça um panorama dos ataques de violência extrema nas escolas brasileiras cometidos por estudantes ou ex-estudantes, desde o primeiro, ocorrido em 2001, até outubro de 2023.

**Quadro 11:** Evolução histórica dos ataques - março de 2022 a março de 2023

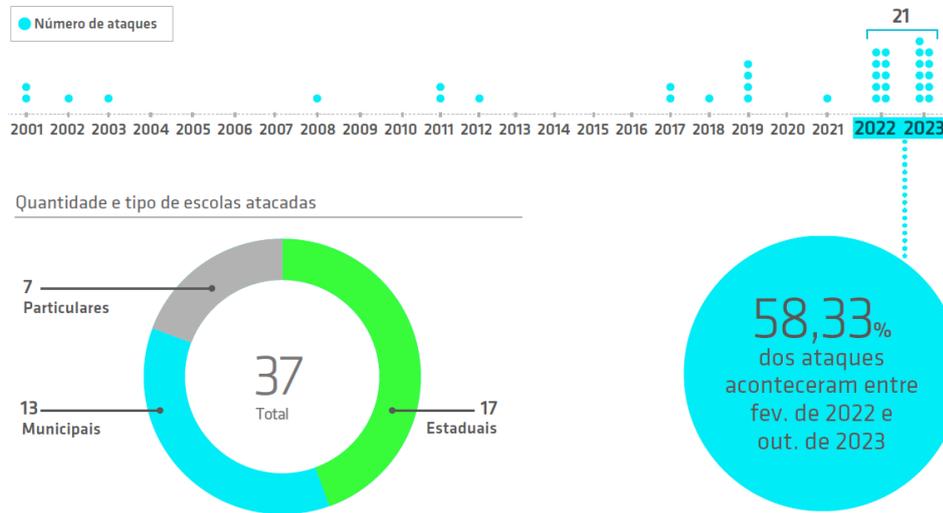
Data	Cidade	Idade atacante	Suicídio	Vítimas	Arma	Sinal de radicalização online?
MAR 2022	São Paulo, SP	13	Não	2 feridos	Faca	Não
ABR 2022	Saquarema, RJ	14	Não	Sem feridos	Bomba caseira	Sim
AGO 2022	Vitória, ES	18	Não	1 ferido	Bomba, faca, besta, coquetel molotov	Sim
SET 2022	Barreiras, BA	14	Não	1 morte	Revólver, faca	Sim
SET 2022	Morro do Chapéu, BA	13	Não	1 ferido	Materiais inflamáveis, bombas de fabricação caseira e uma faca	Não
OUT 2022	Sobral, CE	15	Não	1 morto, 2 feridos	Revólver	Sim
NOV 2022	Aracruz, ES	16	Não	4 mortos e 12 feridos	Revólver	Sim
DEZ 2022	Ipaussu, SP	22	Não	2 feridos	Faca e canivete	Não
FEV 2023	Montemor, SP	13	Não	Sem feridos	Bomba caseira	Sim

MAR 2023	São Paulo, SP	13	Não	1 morto, 5 feridos	Faca	Sim
----------	---------------	----	-----	--------------------	------	-----

Fonte: Prado (2023)

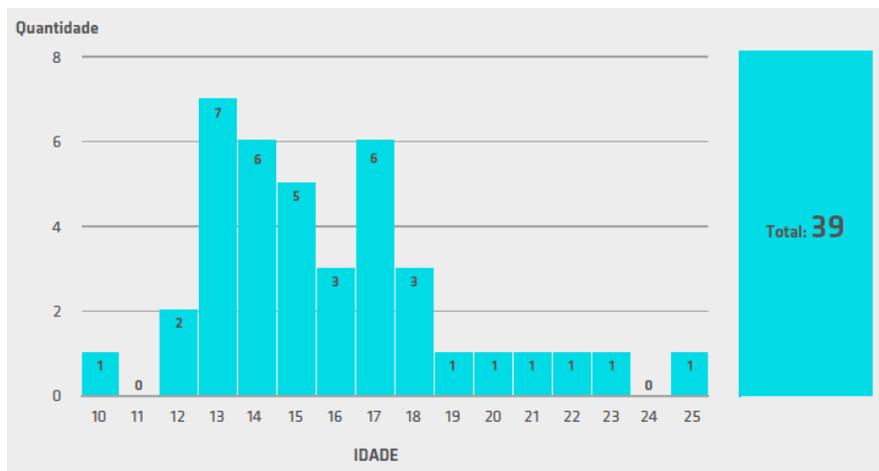
Outra pesquisa que apresenta dados bem detalhados sobre esse contexto de violências é o do relatório *Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos* (Vinha, et al., 2023). No gráfico 1 são destacados os números de ataques ocorridos no Brasil por ano (2001 a 2023); no gráfico 2 a faixa etária dos autores dos ataques e no gráfico 3 sua situação escolar no momento da consumação do ato violento.

**Gráfico 1:** Número de ataques ocorridos no Brasil por ano.

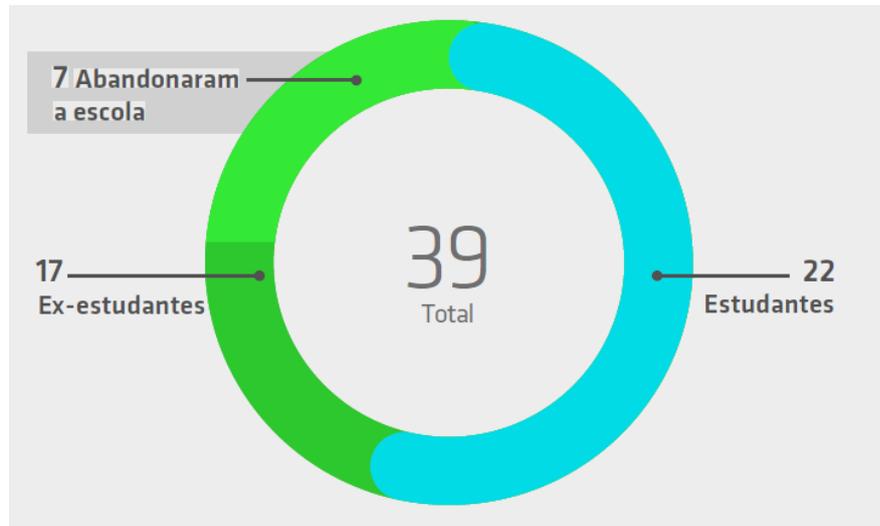


Fonte: Vinha (et al.), 2023

**Gráfico 2:** Faixa etária dos autores dos ataques



Fonte: Vinha (et al.), 2023

**Gráfico 3:** Situação escolar dos autores.

**Fonte:** Vinha (et al.), 2023

Nesse cenário de intensificação dos ataques em escolas de todo o Brasil, o Governo Federal instituiu, em 5 de abril de 2023, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para propor políticas de prevenção e enfrentamento da violência nas escolas<sup>8</sup>. O grupo tem como competência: “realizar estudos sobre o contexto e as estratégias de prevenção e enfrentamento da violência nas escolas; e propor políticas públicas para a prevenção e o enfrentamento da violência nas escolas” (Diário Oficial da União, 2023). Formado por representantes dos Ministérios da Educação; Justiça e Segurança Pública; Direitos Humanos e da Cidadania; Comunicações; Saúde; Cultura; Esporte e pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, o GTI estabeleceu um cronograma de trabalho visando atender as competências estabelecidas pelo Governo Federal e para desenvolver um relatório final do grupo de trabalho, a ser entregue, 180 dias após a data da primeira reunião do GTI.

Entre as ações já realizadas pelo GTI está a cartilha: ***Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar***, lançada em 19 de abril de 2023. O documento foi desenvolvido por um grupo de trabalho executivo, coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo “dar mais eficácia aos programas de

<sup>8</sup> Ato promulgado pelo Decreto Nº 11.469, de 5 de abril de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.469-de-5-de-abril-de-2023-475498983>.

prevenção, intervenção e posvenção<sup>9</sup> de atos de violência nas escolas e nas universidades”<sup>10</sup> (MEC, 2023). A referida cartilha é o nosso objeto de análise nesta pesquisa onde buscamos aproximar/tensionar os conceitos de comunicação preventiva, gestão de riscos e cultura do cuidado com as orientações desenvolvidas pelo Ministério da Educação.

#### 4.1 RECOMENDAÇÕES PARA PROTEÇÃO E SEGURANÇA NO AMBIENTE ESCOLAR

A cartilha escrita pelo grupo de trabalho executivo (GT) é composto por 15 membros representantes das seguintes estruturas do Governo Federal: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi – MEC), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB – MEC). Além desses, também integraram o GT representantes da sociedade civil ligados à educação, segurança pública e psicologia (quadro 12).

**Quadro 12:** Membros do grupo de trabalho executivo do MEC

Nome	Formação acadêmica <sup>11</sup>	Local de atuação <sup>12</sup>
Zara Figueiredo Tripodi	Dr <sup>a</sup> . em Educação (USP), M <sup>a</sup> . em Letras (PUC-MG) e graduada em Letras, Pedagogia e Magistério	Secretária da Secadi (Coordenadora do GT)
Yann Evanovick Leitão Furtado	Historiador e Pós-Graduando em Museologia, Coleccionismo e Curadoria	Secadi (Coordenador executivo do GT)
Daniel Tojeira Cara	Dr. em Educação (USP), Me. em Ciência Política (USP) e bacharel em Ciências Sociais (USP)	Faculdade de Educação da USP (Relator do GT)
Amanda Vargas Maia	Historiadora (Universidade Gama Filho)	FNDE

<sup>9</sup> *Postvention* é o termo proposto por Shneidman (1973), cujo foco principal é destinado a promover ações que se ocupam dos enlutados após o suicídio de uma pessoa querida. No Brasil, o termo posvenção começou a ser utilizado a partir de 2011 com os estudos de Karen Scavacini.

<sup>10</sup> Matéria publicada no dia 19/4/2023 no portal do MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-cartilha-de-orientacoes-para-ambiente-escolar-mais-seguro>.

<sup>11</sup> Fonte de pesquisa: Currículo lattes e portal do Ministério da Educação.

<sup>12</sup> Fonte de pesquisa: Currículo lattes e expediente da cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar*.

Andressa Camile Pellanda	Doutoranda em Relações Internacionais (IRI/USP), pós-graduada em Ciência Política (FESP/SP) e bacharel em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo (ECA/USP)	Coordenadora geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e integrante da Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala
Cleber Santos Vieira	Dr. em Educação (USP), Me. em História (UNESP) e graduado em História (UNESP)	Secadi
Cybele Amado de Oliveira	M <sup>a</sup> . em Desenvolvimento e Gestão Social (UFBA) e graduada em Pedagogia (UFBA)	Diretora da Diretoria de Formação Docente e Valorização dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação Básica do MEC
Fernanda Macedo Pacobahyba	Dr <sup>a</sup> . em Direito (PUC-SP), M <sup>a</sup> . em Direito Constitucional (UNIFOR) e bacharel em Direito (UFPA)	Presidente do FNDE
Gabriel Medina de Toledo	Graduado em Psicologia pela Universidade São Marcos	Psicólogo e especialista em políticas públicas de juventude
Irlane Maria Cavalcante Medeiros	Especialista em Marketing (UFPI) e graduada em Administração de Empresas (Uespi) e Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas (ESURP)	Coordenadora-geral de Planejamento, Orçamento e Gestão Administrativa da Secadi
Laura Eli Padilha de Souza	Graduanda em Gestão de Agronegócios (UNB)	Secadi
Miriam Abramovay	Dr <sup>a</sup> . em Ciências da Educação (Université Lumière Lyon), M <sup>a</sup> . Educação: História, Política, Sociedade (PUC-SP) e graduada em Sociologia e Ciências da Educação (Université de Paris VIII Vincennes)	Coordenadora do programa de Estudos e políticas sobre juventudes, educação e gênero: violências e resistências da Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais (Flacso-Br)
Rodrigo Luppi	Doutorando em Mudança Social e Participação Política (USP),	Secadi

	Me. em Políticas Públicas (UFABC) e graduado em Gestão de Políticas Públicas (USP)	
Sarah Vieira Carneiro	Dr <sup>a</sup> . em Psicologia (UNIFOR), M <sup>a</sup> . em Psicologia Clínica (PUC-SP) e graduada em Psicologia (UFC).	Psicóloga com atuação em Psicologia Clínica e Institucional com ênfase na área de perdas, luto e separação e atuação em psicologia das emergências e dos desastres. Professora colaboradora de Pós-graduação do ITA.
Victor Henrique Grampa	Dr. e Me. em Direito Político e Econômico (UPM) e graduado em Direito e em Filosofia (UPM)	Consultor na área de Educação e Direito Educacional e assessor da Ouvidoria da Polícia, na Secretaria de Segurança Pública do Estado de São Paulo.

**Fonte:** a autora, 2024

Entendendo que somos atravessados pelas vivências que fazem parte da nossa existência e pelas lentes de leitura que compõe o nosso conhecimento, acreditamos ser relevante fazer um primeiro olhar para as formações acadêmicas e locais de atuação dos interlocutores que pensaram e desenvolveram a cartilha. Como ponto principal, observamos que grande parte dos integrantes do GT são doutores (40%) ou mestres (26%). A área de formação que predomina é a da Educação (33,3%) incluindo cursos de diferentes áreas como Pedagogia, História e Letras. Além disso, evidencia-se que os seis integrantes do GT que não são de órgãos ligados ao Governo Federal (Secadi, MEC e FNDE) são profissionais das áreas de Educação, Psicologia e Direito que se unem ao grupo para uma contribuição especializada a partir das suas atuações junto a articulações juvenis, segurança pública, políticas públicas e acompanhamento psicológico em situações de luto e emergência.

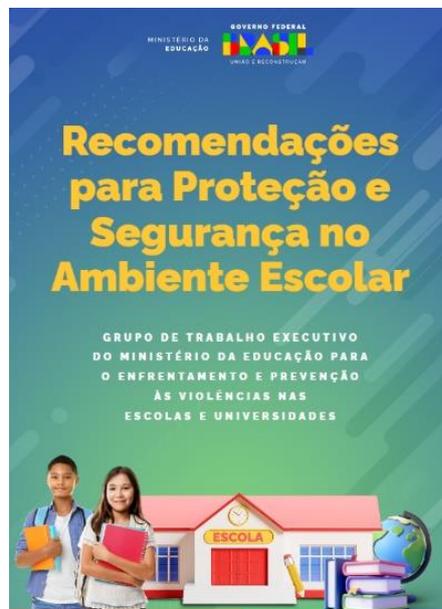
Com esse panorama traçado, passamos para a análise dos temas escolhidos para a cartilha. A cartilha é uma publicação em formato digital, composta por 14

páginas, disponível para *download* gratuito no portal do MEC<sup>13</sup>. O seu conteúdo está dividido em cinco temáticas que versam sobre:

1. Orientações de prevenção e posvenção;
2. Orientações para entes federados e redes de ensino;
3. Orientações para instituições de ensino;
4. Canal de denúncias; e
5. Intervenção e resposta imediata.

O texto de cada uma das temáticas é sucinto, distribuído em tópicos e direcionado para gestores educacionais (figura 5).

**Figura 5:** Capa da cartilha desenvolvida pelo GT executivo do MEC



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

Na cartilha não constam as fontes de referência dos autores para o desenvolvimento das orientações e, como ponto de contato para outras informações e/ou dúvidas dos leitores é indicado apenas o site geral do Ministério da Educação.

A divulgação da cartilha foi realizada no portal do Governo Federal e do Ministério da Educação e nos principais veículos de imprensa do Brasil. Não foi encontrado registro sobre outros tipos de disseminação da cartilha junto às

---

<sup>13</sup> Cartilha disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-cartilha-de-orientacoes-para-ambiente-escolar-mais-seguro>.

Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e nem entre outros órgãos da sociedade civil ligados a educação.

**Figura 6:** Matéria de divulgação da cartilha no portal do MEC



The image is a screenshot of the MEC (Ministry of Education) website. At the top, there is a navigation bar with the 'gov.br' logo and links for 'Órgãos do governo', 'Acesso à informação', 'Legislação', and 'Acessibilidade'. Below this is the 'Ministério da Educação' header and a search bar. The main content area features a news article titled 'MEC lança cartilha de orientações para ambiente escolar mais seguro'. The article includes a sub-header 'ESCOLAS PROTEGIDAS' and a main title 'MEC lança cartilha de orientações para ambiente escolar mais seguro'. Below the title is a short paragraph and a date 'Publicado em 19/04/2023 20:17'. A central image shows a computer monitor displaying the cover of the brochure 'Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar'. Below the image is a large paragraph starting with 'J'á está disponível, no portal do Ministério da Educação (MEC), a cartilha "Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar". This is followed by several smaller paragraphs providing details about the brochure's development, its purpose, and the list of authors. The authors listed include Zara Figueiredo, Yann Evanovick, Daniel Cara, Amanda Vargas, Andressa Pellanda, Gabriel Medina, Itiane Medeiros, Laura Eli Padilha, Miriam Abramovay, Rodrigo Luppi, Sarah Carneiro, and Victor Henrique Grampa. At the bottom, there is a line of text: 'Assessoria de Comunicação Social do MEC, com informações do Secadi'.

**Fonte:** Portal do MEC, 2023

A matéria divulgada no portal do MEC explica o contexto de desenvolvimento da cartilha, disponibiliza o arquivo em PDF para *download* (termo grifado em vermelho na figura 7) e elenca a lista de autores do documento. Com esse tipo de divulgação centralizada apenas no portal institucional, inferimos sobre o esforço de disseminação dessas orientações por parte do governo federal para que, de fato, fossem incorporadas nas ações preventivas realizadas nas organizações educacionais.

Do nosso ponto de vista, a realização de momentos formativos e/ou de espaços de diálogos sobre essa temática da proteção e segurança em ambientes escolares com os secretários de educação de cada unidade da federação, por exemplo, poderia contribuir significativamente para que essas orientações da cartilha chegassem, de

fato, nas escolas de todo o Brasil. Na sequência desta pesquisa, apresentamos a análise da cartilha, considerando o seu conteúdo completo.

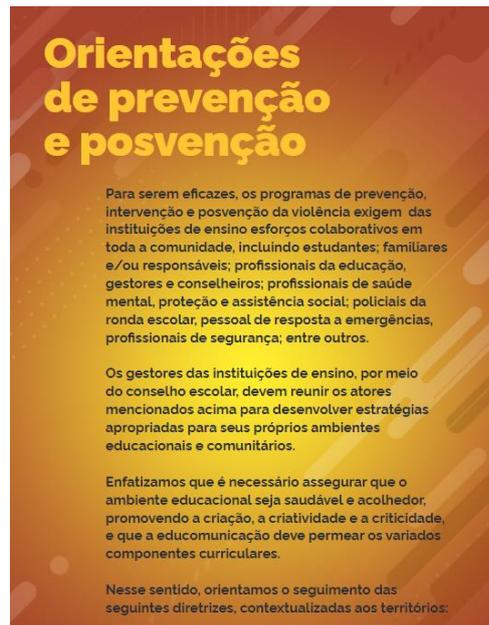
#### 4.2 CONCEITOS, SENTIDOS E CONTEXTO: ANÁLISE DA CARTILHA DO MEC

Nos propomos a fazer a análise da cartilha ***Recomendações para proteção e segurança no ambiente*** escolar utilizando como metodologia a aproximação dos conceitos de risco, crise, comunicação preventiva e cultura do cuidado dos conteúdos descritos no documento do MEC identificando quatro categorias de análise:

1. Incidência de termos ligados aos conceitos fundantes;
2. Recorrência de termos no texto e qual sentido denotam;
3. Contexto narrativo do texto; e
4. Incidência de termos ligados à área da comunicação.

Iniciamos com a descrição sobre o conteúdo presente em cada um dos capítulos da cartilha. O texto intitulado *Orientações de prevenção e posvenção* trata-se da apresentação da cartilha é composto por quatro parágrafos. O conteúdo descreve o entendimento do MEC sobre a forma de desenvolvimento dos programas de prevenção e posvenção nas escolas, citando os interlocutores que precisam ser envolvidos nessa construção e orientando o seguimento de diretrizes que serão contextualizadas em cada território de atuação ao longo da cartilha. A figura 7 apresenta a íntegra desse conteúdo:

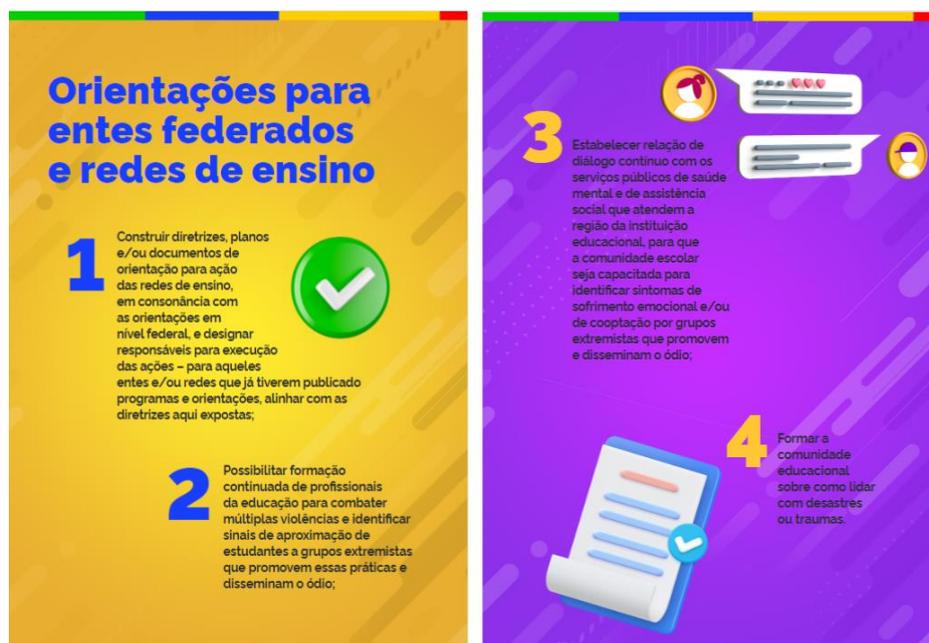
**Figura 7:** Orientações de prevenção e posvenção



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

O capítulo 2 tem como título *Orientações para entes federados e redes de ensino*. O texto é organizado em quatro tópicos que indicam o que as Secretarias Municipais e Estaduais e as redes de ensino necessitam fazer para apoiar as escolas. A figura 8 apresenta a íntegra desse conteúdo:

**Figura 8:** Orientações para entes federados e redes de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

O capítulo 3 apresenta as *Orientações para instituições de ensino*. O texto é organizado em 16 tópicos que indicam estratégias gerenciais e pedagógicas que as escolas podem adotar. A figura 9 apresenta a íntegra desse conteúdo:

**Figura 9:** Orientações para instituições de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

Os dois últimos capítulos da cartilha trazem como tópicos o *canal de denúncias* do Ministério da Educação e dois pontos de *intervenção e resposta imediata* que se limitam a solicitar para as organizações educacionais e entes ligados ao setor educativo que coloquem em prática as orientações dispostas na cartilha e que tenham uma equipe preparada para responder a eventuais dúvidas sobre segurança. Como os dois conteúdos têm o texto formado por informações básicas de contato para denúncias, não tivemos escopo para realizar a análise dentro das quatro categorias elencadas em nossa metodologia. A figura 10 apresenta a íntegra desse conteúdo:

**Figura 10:** Canal de denúncias e Intervenção e respostas imediata



Fonte: Portal do MEC, 2023

A partir do reconhecimento da totalidade do conteúdo descrito na cartilha, partimos então para as categorias de análise delimitadas em nossa metodologia. Iniciamos com a Categoria 1 onde identificamos a incidência de termos ligados aos conceitos fundantes. Buscamos no texto da cartilha a presença das seguintes palavras: 1. comunicação; 2. prevenção; 3. risco; 4. crise; e 5. cuidado. O quadro 13 evidencia como elas aparecem em cada um dos capítulos:

**Quadro 13:** Incidência de termos ligados aos conceitos fundantes

Capítulos	Termos ligados aos conceitos fundantes (quantidade de vezes que aparecem no texto)				
	Comunicação	Prevenção	Risco	Crise	Cuidado
1	-	1	-	-	-
2	-	-	-	-	-
3	3	4	-	-	1
4 e 5	Conteúdo insuficiente para análise proposta na pesquisa				

Fonte: a autora, 2024

No panorama organizado no quadro 13, já é possível perceber que os termos ligados aos conceitos fundantes são pouco presentes no conteúdo da cartilha. As palavras risco e crise, por exemplo, não são citadas em nenhum capítulo. Seguindo

com a nossa análise, apresentamos onde estão presentes os nove termos identificados e de que forma eles são citados no texto.

O termo comunicação é citado três vezes no capítulo sobre as *Orientações para instituições de ensino*. A figura 11 apresenta esse recorte dos três pontos do texto:

**Figura 11:** Incidência do termo comunicação no capítulo de Orientações para instituições de ensino



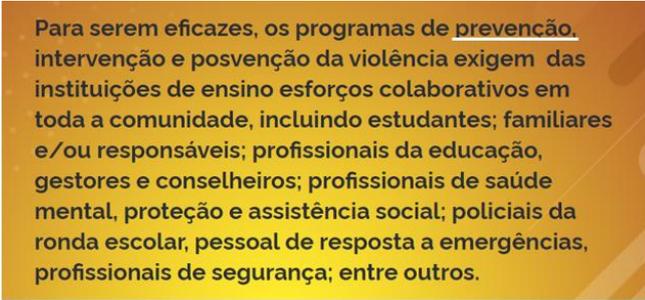
**Fonte:** a autora, 2023

Em alguns dos trechos grifados percebemos que a compreensão sobre comunicação ainda segue a lógica matemática – escola como emissora da informação e comunidade educativa como receptora. Entretanto, como nos explica Wolton (2006, p. 224), “todos sonham em reduzir a comunicação à troca de informações, e todos constataam que o homem não vive de informações, de mensagens, mas de relações, na maior parte do tempo, difíceis”, ou seja, a cartilha aponta para ações que seriam mais voltadas ao aspecto informativo do que comunicacional, pois para existir comunicação é preciso existir troca, relação, e nesses casos de espaços de denúncias, por exemplo, é possível que essas trocas não ocorram.

A nossa compreensão<sup>14</sup> de comunicação passa, indiscutivelmente, pela alteridade. O olhar para a relação com o receptor é indispensável, pois ele é sujeito essencial da informação e da comunicação. Ou seja, como a comunicação não existe sem a relação, é preciso (re)considerar a utilização desse termo quando nos referimos a espaços ferramentais de cadastros de informações, como é o caso, por exemplo, dos canais de denúncias.

Partindo para a análise do termo prevenção, identificamos que ele é a palavra mais presente dentre as elencadas para relacionarmos aos conceitos fundantes da pesquisa. As cinco citações do termo podem ser observadas nas figuras 12 e 13:

**Figura 12:** Citação do termo prevenção no texto de apresentação da cartilha



Para serem eficazes, os programas de prevenção, intervenção e posvenção da violência exigem das instituições de ensino esforços colaborativos em toda a comunidade, incluindo estudantes; familiares e/ou responsáveis; profissionais da educação, gestores e conselheiros; profissionais de saúde mental, proteção e assistência social; policiais da ronda escolar, pessoal de resposta a emergências, profissionais de segurança; entre outros.

**Fonte:** Portal do MEC, 2023

---

<sup>14</sup> “A compreensão intelectual necessita apreender o texto e o contexto, o ser e seu meio, o local e o global, juntos” (Morin, 2015, p. 80).

**Figura 13:** Citação do termo prevenção no capítulo de Orientações para instituições de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

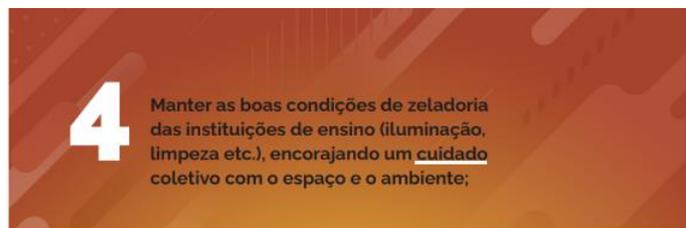
No texto de apresentação da cartilha, a palavra prevenção aparece associada ao nome do programa que deve ser implementado nas escolas. Nos itens 5 e 12 do capítulo 3 são detalhadas as ações de prevenção a serem realizadas. Analisando essas propostas a partir do paradigma da complexidade, reconhecemos a importância da recursividade nas ações preventivas nos contextos organizacionais. Para além de programas e/ou projetos pontuais – que tem um prazo determinado para serem finalizados –, acreditamos na construção de uma cultura do cuidado que privilegie a escuta ativa, as relações e as conexões dos diversos interlocutores que compõe a organização e que se (re)organiza constantemente a partir dos diferentes cenários e contextos aos quais a organização está exposta.

Já nos tópicos 8 e 14, o termo prevenção aparece como justificativa para as denúncias de possíveis atos violentos feitos nos canais de órgãos oficiais. O contexto pode ser analisado no grifo que fizemos nas duas citações a seguir: “Explicitar para

todas as pessoas envolvidas que o objetivo é a **prevenção** de um incidente violento, não a punição, incentivando o diálogo contínuo” (MEC, 2023, p. 7) e “Assegurar-se de que os estudantes entendam que, ao relatar o comportamento preocupante de colegas, o objetivo é a **prevenção**” (MEC, 2023, p. 9). Nesses dois tópicos, entendemos que a palavra prevenção se distancia do sentido denotado em nossa abordagem conceitual de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, pois ela deixa de ter um aspecto educativo/conscientizador e passa a ter uma denotação de justificativa para uma ação que pode [ou não] ter ligação com o entendimento do/a denunciante sobre prevenção a respeito do fato que está sendo relatado.

Finalizando a categoria de análise 1, passamos a observar a incidência da palavra cuidado que é referida uma única vez em todo o texto da cartilha. Ela está presente no tópico 4 do capítulo sobre *Orientações para instituições de ensino* conforme apresentamos na figura 14:

**Figura 14:** Citação do termo cuidado no capítulo de Orientações para instituições de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

A citação fala em cuidado coletivo, mas relacionado ao espaço físico e não ao cuidado com as pessoas. Entendemos que a cultura do cuidado privilegia a integralidade, ou seja, inclui as pessoas e os espaços que elas vivem. O que nos chama atenção na narrativa da cartilha é que o cuidado fica restrito ao aspecto estrutural da escola e não é citado, de forma literal, como uma iniciativa que abarque as pessoas que compõe a organização educacional.

Seguindo com a análise da cartilha, passamos para a categoria 2 da metodologia que identifica a recorrência de termos presentes no texto e qual sentido eles denotam. No quadro 14, apresentamos os cinco termos mais recorrentes em todo o conteúdo da cartilha:

**Quadro 14:** Recorrência de termos no texto

<b>Termo</b>	<b>Número de citações</b>
Orientação/orientações	12
Violência/violências/violento	10
Diretrizes	8
Devem	8
Intervenção/intervenções	3

**Fonte:** a autora, 2024

Observamos a predominância de termos que denotam um tom narrativo/impositivo para o texto. Até mesmo a palavra orientação/orientações que poderia deixar a construção um pouco mais aberta e flexível, acabou sendo ligada ao termo diretrizes, o que não abre muitas possibilidades de construções distintas das que estão propostas na cartilha. Também identificamos palavras que reforçam o aspecto prático e ferramental. Dentre elas destacamos: eficazes<sup>15</sup>, intervenção, exigem, devem e diretrizes, conforme grifado na citação a seguir:

Para serem **eficazes**, os programas de prevenção, **intervenção** e posvenção da violência **exigem** das instituições de ensino esforços colaborativos em toda a comunidade (...) Os gestores das instituições de ensino, por meio de conselho escolar, **devem** reunir os atores mencionados (...) Nesse sentido, orientamos o seguimento das seguintes **diretrizes**, contextualizadas aos territórios. (MEC, 2023, p. 2)

Sob nossa perspectiva, as organizações educacionais são organismos vivos que se auto-eco-organizam recursivamente. Estando inseridas e sendo construtoras da sociedade, elas lidam constantemente com o incerto, o acaso e a desordem. Corroboramos com o pensamento de Morin (2011, p. 90) quando afirma que: “para que uma organização desenvolva uma estratégia, é necessário que ela não esteja concebida para obedecer à programação, que possa absorver os elementos capazes de contribuir para a elaboração e o desenvolvimento da estratégia”.

<sup>15</sup> No contexto de planejamento, Kunsch (2003, p. 205) define que o princípio da eficácia “liga-se a resultados – em função dos quais é preciso escolher alternativas e ações corretas, usando para tanto conhecimento e criatividade para fazer o que é mais viável e certo”.

Ou seja, quando o grupo de trabalho que desenvolveu a cartilha descreve no texto de apresentação do documento expressões que determinam, exigem e/ou denotam uma postura autoritária por parte de quem irá desenvolver os programas de prevenção nas escolas estão contradizendo o aspecto de construção colaborativa que é sugerido no mesmo texto. Trazendo um olhar mais crítico, entendemos que a construção de um ambiente educacional que “seja saudável, acolhedor, promovendo a criação, a criatividade e a criticidade” (MEC, 2023, p.2) pouco condiz com o tom narrativo/impositivo apresentado na cartilha do MEC.

Os termos ligados a violência/violento que são os que aparecem em segundo lugar na lista de recorrência estão diretamente ligados ao contexto em que a cartilha foi escrita que é a nossa categoria de análise 3 da metodologia: contexto narrativo do texto.

Além dos termos ligados à violência, também identificamos na análise do contexto narrativo a presença da expressão “grupos extremistas que promovem e disseminam o ódio”, conforme grifo nosso nas citações a seguir:

Possibilitar formação continuada de profissionais da educação para combater múltiplas violências e identificar sinas de aproximação de estudantes a **grupos extremistas que promovem essas práticas e disseminam o ódio**. (MEC, 2023, p.3).

Estabelecer relação de diálogo contínuo com os serviços públicos de saúde mental e de assistência social que atendem a região da instituição educacional, para que a comunidade escolar seja capacitada para identificar sintomas de sofrimento emocional e/ou de cooptação por **grupos extremistas que promovem e disseminam o ódio**. (MEC, 2023, p.4).

A referência a esses grupos violentos explica-se pelo aumento significativo de ataques em escolas no segundo semestre de 2022 e primeiro semestre de 2023 com possíveis conexões entre os autores dos ataques e grupos extremistas que dialogam via internet e espaços digitais divulgando práticas de violações aos direitos humanos, entre outras disseminações de ódio. Observando a incidência dessa expressão pode-se refletir que uma das possíveis motivações do Ministério da Educação para o desenvolvimento da cartilha foi dar uma resposta para as organizações educacionais e para a sociedade, sobre o que o Governo Federal estava realizando para colaborar com o combate à violência nas escolas.

Outro ponto que podemos tensionar é sobre a segmentação de um tipo de violência que é enfatizado na cartilha – nesse caso a violência física – ao passo que, o ambiente escolar é composto por diferentes sujeitos, que vivenciam diversos tipos de violências, além dos outros fatores de riscos e crises que podem ser identificados em uma organização educativa. A partir dessa leitura de contexto no qual a cartilha foi desenvolvida é possível inferir que talvez o objetivo principal do MEC seja o de desenvolver orientações que levem em conta a segurança no sentido de proteção física, do manter-se seguro. Contudo, sob nossa perspectiva, ao falarmos de segurança, é relevante pensarmos incluindo o aspecto do cuidado integral, superando as práticas segmentadas de encarar o combate à violência apenas com medidas ferramentais como vigilância, alarmes, recurso de segurança policial e/ou privada, entre outros.

Aqui também é importante destacar o contexto histórico e político no qual o país estava inserido quando a cartilha foi escrita. Em 2022, o Brasil era governado por um presidente de direita que tinha como argumento ideológico o incentivo ao armamento para todas as pessoas, a valorização dos órgãos de segurança e a militarização. Já em janeiro de 2023, assume um novo presidente, com posicionamento político de esquerda, que defende as ações de direitos humanos e não apresenta em seu discurso eleitoral aspectos ligados à valorização da segurança como uma bandeira principal de governo.

Olhando para esse contexto e observando o tom narrativo/impositivo da cartilha que foi lançada no primeiro trimestre do novo governo federal, identificamos uma possível aproximação do tema da segurança e do combate à violência a partir da lente do governo anterior. Como nos ensina Wolton (2023, p. 126): “quanto mais privilegiamos uma visão política da comunicação, mais reconhecemos as divergências, as descontinuidades e as dimensões da negociação”. Ou seja, a narrativa da cartilha pode ser uma forma de “negociar” uma visão sobre o governo atual com os interlocutores que apoiam a posição mais institucionalizada da segurança, que é um aspecto bem presente nas diretrizes expostas na cartilha.

Dando sequência à análise do conteúdo da cartilha, observamos a categoria 4 da metodologia que busca identificar a incidência de termos ligados à área da comunicação no texto. No quadro 15 fazemos essa apresentação com as duas palavras encontradas

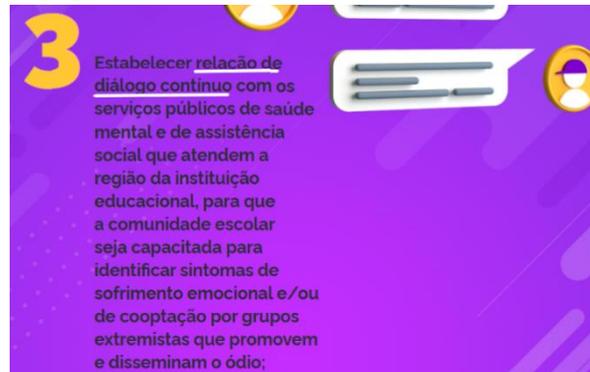
**Quadro 15:** Incidência de termos ligados à área da comunicação

Termo	Número de citações
Diálogo	4
Educomunicação	1

**Fonte:** a autora, 2024

Analisando a presença do termo diálogo, observamos que ele está presente nos capítulos 2 e 3 conforme grifos nas figuras 15 e 16:

**Figura 15:** Citação do termo diálogo no capítulo sobre orientações para entes federados e redes de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

**Figura 16:** Citação do termo diálogo no capítulo sobre orientações para instituições de ensino



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

Para fins conceituais, reconhecemos diálogo como a interação entre os sujeitos que pressupõe troca, relação e construção de sentido. Observando-o no contexto das organizações concordamos com Oliveira (2016, p. 109) que afirma que:

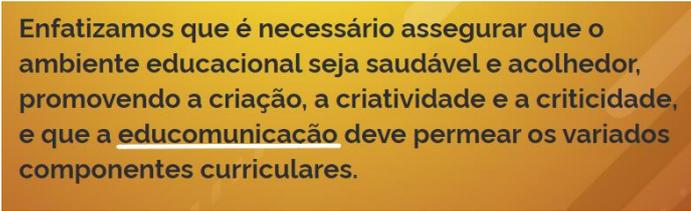
a comunicação só acontece por meio do diálogo e ele se dá independente da intencionalidade e dos papéis sociais dos interlocutores. Não é mais possível falar em transmissão da informação, mas sim em construção do sentido dos discursos nas situações de trocas comunicacionais ou conversações.

Observando a utilização do termo diálogo no contexto narrativo da cartilha identificamos que ele está mais vinculado a uma solicitação de suporte formativo dos serviços de saúde mental e assistência social para as comunidades educativas do que, propriamente, o estabelecimento de diálogo no viés interativo e relacional no qual acreditamos. A promoção dos espaços formativos sugeridos na cartilha pode vir a

promover uma relação dialógica entre os sujeitos – escolas e serviços de saúde mental e assistência social –, porém, no formato que está descrito na narrativa da cartilha, não é possível afirmar como, e se, essa relação irá se concretizar.

Sobre o termo educomunicação, ele é citado uma única vez no texto de apresentação da cartilha, conforme grifo da figura 18:

**Figura 18:** Citação do termo educomunicação no texto de apresentação da cartilha



Enfatizamos que é necessário assegurar que o ambiente educacional seja saudável e acolhedor, promovendo a criação, a criatividade e a criticidade, e que a **educomunicação** deve permear os variados componentes curriculares.

**Fonte:** Portal do MEC, 2023

Na cartilha, a educomunicação está descrita como uma prática/metodologia que deve permear os variados componentes curriculares desenvolvidos com os estudantes. Porém, não apresenta nenhuma referência conceitual para possibilitar aos educadores e/ou educadores o desenvolvimento na prática em sala de aula. Nossa pesquisa apoia-se no conceito de educomunicação de Soares (2016, p. 19):

A educomunicação é assumida como um paradigma que orienta o planejamento e a implementação de ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, visando a autonomia comunicativa dos sujeitos da Educação (professores e alunos), quer enquanto construtores de relações de convivência, enquanto produtores de mensagens ou como usuários dos sistemas de informação.

Com vasta experiência nessa área de pesquisa e com atuação na presidência da Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais da Educomunicação, Soares reitera em suas publicações a falta de referências conceituais e metodológicas sobre educomunicação nos materiais desenvolvidos pelo MEC. Em seu artigo *A educomunicação possível: uma análise da proposta curricular do MEC para o Ensino Básico* (2016), ele afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta avanços no entendimento sobre comunicação, mas carece de clareza sobre o tratamento do fenômeno comunicacional no e para o processo educativo. O mesmo

fato observamos na cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* analisado.

Complementando a análise da cartilha, voltamos nossa atenção para os elementos gráficos, pois “a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagens, som, letra, etc” (Orlandi, 2020, p. 62). Para isso, relacionamos na figura 18 os ícones e ilustrações que compõe o conteúdo do material analisado.

**Figura 18:** Ícones e ilustrações da cartilha do MEC



**Fonte:** Portal do MEC, 2023

A cartilha conta com um total de 14 ícones/ilustrações. As imagens são bem coloridas e tem um tom infantil/juvenil. Tendo em vista que o conteúdo textual é focado em diretrizes e normas a serem aplicadas por lideranças governamentais e gestores escolares, a utilização dos elementos lúdicos pode remeter a um contexto de escola infantil e de Ensino Fundamental, tendo pouca articulação com Ensino Médio e Técnico. Sobre os elementos, destacamos os seguintes pontos:

- Comunicação/informação: cinco ilustrações remetem a práticas relacionadas a comunicação e/ou informação. Nesse aspecto, o que é possível observar é que as ilustrações que remetem a conversa entre pessoas apresentam interações por meio de plataformas, apenas uma mostra um diálogo presencial com a ideia

de troca/partilha entre os sujeitos. As demais ilustrações expressam um sentido de informação, sem a troca fluída entre os agentes da conversa. Um destaque é para a imagem que simula uma interlocução entre várias pessoas (círculo maior com outros menores interligados) no qual fica evidente que a emissão da informação sai do interlocutor central direcionada para os demais, porém ela não tem retorno e nem interlocução entre os demais sujeitos envolvidos na ação.

- **Segurança:** a visão de segurança como um aspecto ligado a proteção patrimonial/física fica muito evidente nos ícones escolhidos para ilustrar a cartilha. O material apresenta um desenho de sirene, um botão de pânico e um crachá que está ligado a pessoas responsáveis pela segurança dos ambientes escolares. Assim como o conteúdo textual da cartilha, os elementos reforçam que o entendimento sobre prevenção de violência está ligado a proteger a escola da ação de pessoas violentas proibindo a entrada na escola e/ou agindo por meio de denúncias contra suspeitos que façam parte da comunidade escolar.
- **Cuidado:** uma única ilustração (mãos entorno de um coração) remete ao aspecto de cuidado integral com as pessoas que compõe o ambiente escolar. Esse ícone está relacionado as ações de acolhimento a enlutados ou a pessoas que passaram por traumas e ao estabelecimento de parcerias com serviços de apoio psicológico e psicossocial.

Traçando um panorama das quatro categorias propostas na metodologia para análise da cartilha, identificamos que ela foi redigida em um tom narrativo/impositivo que privilegia o sentido estrito de segurança enquanto proteção física. Entretanto, do nosso ponto de vista, essa abordagem torna-se insuficiente para dar conta da complexidade da sociedade em que vivemos. Para nós, falar de segurança também é falar de cultura do cuidado. Acreditamos que elas devem andar juntas para que possamos pensar na prevenção de riscos e crises com um olhar integrador: 'Eu me cuido, me sinto seguro, e colaboro para que os outros ao meu redor também se sintam seguros'. O cuidado pode deixar de ter regras isoladas, determinadas de forma impositiva, e passar a ser construído de forma participativa e integradora para que as pessoas entendam a importância de se cuidarem e cuidarem dos outros.

Com as aproximações conceituais e tensionamentos realizados nesta análise observamos como o Ministério da Educação orienta que a situações de riscos e crises relativas à violência escolar sejam conduzidas. Na sequência de nossa pesquisa, investigamos se essas orientações se aplicam na rotina das organizações educacionais. Para isso, entrevistamos os gestores escolares e os profissionais responsáveis pela comunicação das maiores escolas em número de alunos da rede pública e privada de Florianópolis somando um total de três instituições educacionais.

## **5 A VOZ DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES DE SANTA CATARINA: INVESTIGAÇÃO COM ESCOLAS DE FLORIANÓPOLIS SOBRE A CRISE DOS ATAQUES VIOLENTOS**

Acreditamos que a educação possibilita a transformação social e que as escolas necessitam ser locais de aprendizado, segurança e acolhimento. Entretanto, cenário ainda latente da crise da violência nas organizações educacionais nos deixa em estado de constante alerta.

As características do contexto escolar fazem com que os impactos negativos da violência sejam potencializados, com efeitos não apenas nas vítimas fatais e não fatais e suas famílias, mas também em todos os que sobreviveram na escola, além de seus familiares e a comunidade do entorno (Vinha *et al.*, 2023, p.12).

Diante do cenário de violência nos ambientes escolares vivenciados no Brasil e identificando que o estado de Santa Catarina foi a unidade da Federação que teve o ataque com o maior número de vítimas fatais durante o ano de 2023, escolhemos Florianópolis para ser a cidade de análise nesta pesquisa.

Em relação ao contexto sócio-histórico recordamos o ataque com o maior número de vítimas fatais de 2023 aconteceu no dia 5 de abril, na escola Cantinho Bom Pastor, em Blumenau (SC). Na ocasião, um homem invadiu a escola de educação infantil e iniciou o ataque com uma machadinha que levou a óbito quatro crianças e deixou mais cinco feridas. O crime teve repercussão internacional e motivou uma “onda” de outras ameaças e ataques em escolas de outros estados do país (figura 19).

É sobre este contexto de ataques violentos que nossos/as entrevistados/as relatam como vivenciaram esse período em seus espaços educativos e como estão lidando com esse contexto atualmente.

**Figura 19:** Capas dos principais jornais do Brasil com manchetes sobre o ataque na escola de Blumenau



**Fonte:** VerCapas.com.br, 2023

Nosso objetivo com esse momento de escutas foi investigar se as organizações educacionais compreendem e aplicam [ou não] os conceitos de risco, crise e comunicação preventiva na sua rotina de gestão e comunicação, bem como, de que forma os estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir com as organizações educacionais, tendo em vista o recente cenário de crise enfrentada por essas instituições.

Como já destacamos no capítulo 3, optamos pela entrevista em profundidade com roteiro semiestruturado (Duarte e Barros, 2006) para a realização das escutas. Com o roteiro proposto (apêndice 1), e a metodologia definida, iniciamos o contato com as organizações educacionais para a realização das entrevistas.

Os contatos foram feitos por e-mail para o encaminhamento de uma carta-convite com o pedido de agendamento de entrevista e, posteriormente por telefone para a explicação completa do estudo. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS (apêndice 2), as entrevistas foram realizadas e gravadas em dias e horários diferentes, através da plataforma Zoom. Optamos pela não identificação dos/as entrevistados/as e nem das escolas, de forma que os nomeamos com as quatro primeiras letras do alfabeto, em caixa alta: A, B, C e D.

Os/As entrevistados/as selecionados/as representam a gestão das maiores escolas em número de estudantes de Florianópolis: Escola Municipal, Estadual e Particular, e, também, a/o responsável pela Assessoria de Comunicação da Escola Particular selecionada. A Secretaria de Comunicação do Estado de Santa Catarina também foi contatada para participar da pesquisa como representante da comunicação das escolas públicas (estadual e municipal), porém, a Assessora que está atualmente na gestão da área não aceitou participar da pesquisa pois não estava atuando na Secretaria durante o período dos ataques ocorridos em abril de 2023.

Todas as entrevistas foram decupadas, de acordo com as falas dos/as entrevistados/as. Por critérios de ética e sigilo na pesquisa, considerando que as escolas poderiam ser facilmente identificadas, as decupagens foram arquivadas pela pesquisadora e orientadora, não sendo anexadas à dissertação. Isso para que os/as entrevistados/as pudessem ficar à vontade para falar sobre as situações de risco e crise vivenciadas nas organizações educacionais as quais estão atuando.

Para a análise das entrevistas, recorreremos aos elementos da Análise de Discurso – paráfrase e polissemia – (Orlandi, 2020) articulados com as categorias do Implícito e Explícito (Thompson, 2009). Conforme afirma Orlandi (2020, p. 62): “não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes”. Assim sendo, nossa base de análise não pretende atender a completude do discurso, pois ele é inesgotável, mas sim, evidenciar os pontos que têm relação com os nossos questionamentos fundantes e objetivos de pesquisa.

Como a “forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos” (Orlandi, 2020, p. 64), optamos por dividir a análise em duas dimensões:

1. Risco, crise e comunicação preventiva
2. Ataques nas escolas

Essas duas dimensões seguem a mesma divisão temática elaborada para a condução do roteiro semiestruturado das entrevistas. Ainda que os assuntos sejam transversais, nosso trabalho como analistas é de delinear os limites, fazer recortes e retomar os conceitos estudados em um processo recursivo de ir-e-vir entre a teoria e o *corpus* de análise. Ou seja, as dimensões definidas, nos auxiliam na organização

das pistas e pontos relevantes do processo discursivo, ao passo que deixam lacunas e linhas a serem trilhadas por outros enfoques de interpretação.

Na sequência, detalhamos cada uma das dimensões e aplicamos os elementos da AD destacando os fragmentos de fala de cada entrevistado/a.

## 5.1 RISCO, CRISE E COMUNICAÇÃO PREVENTIVA

Na dimensão 1 de análise abordamos a temática dos conceitos sobre risco, crise e comunicação preventiva investigando qual a compreensão dos/as gestores/as escolares e do/a profissional de comunicação sobre esses conceitos e quais são as estratégias adotadas pelas escolas para a prevenção e gestão de riscos e crises.

Consideramos nessa dimensão as respostas obtidas nas seguintes questões do roteiro semiestruturado:

- 1) No seu entendimento, o que é uma crise da imagem? Sua escola já vivenciou alguma crise ou fato crítico?
- 2) Sua escola realiza mapeamento de riscos? Caso positivo, fale sobre como ele é realizado e quem são as pessoas que desenvolvem esse trabalho.
- 3) A partir dos principais riscos aos quais a escola está exposta, são realizadas ações preventivas? Caso positivo, fale sobre como essas ações são realizadas e se tem alguma iniciativa comunicacional.
- 4) Sua escola possui comitê de crise?

É importante reforçarmos que a quando os/as entrevistados/as foram convidados/as para participarem da pesquisa, eles/as já foram informados previamente que o período histórico analisado na pesquisa seria o dos ataques violentos ocorridos nas escolas do Brasil. Dessa forma, percebemos que muitos pontos das falas das entrevistas já remetem a questões de segurança ou, até mesmo, se misturam com relatos sobre como enfrentaram a crise específica após o ataque na cidade de Blumenau. Mesmo não tendo nenhuma pergunta direcionada a esse contexto sócio-histórico nesta dimensão de análise, a temática atravessa as respostas por meio de exemplos e relatos de situações vivenciadas nesse período. Com essa evidência validamos a relação do discurso com a exterioridade, com a historicidade (Orlandi, 2020), pois é nesse contexto sócio-histórico de pós “onda” de ataques e/ou

ameaças de violência extrema que os discursos analisados foram produzidos e recebidos.

Para análise dessas duas dimensões recorreremos aos elementos da paráfrase e polissemia da AD como dispositivo de interpretação, articulando-os com as categorias do Implícito e Explícito (Thompson, 2009). Lembramos que o explícito considera o discurso emitido pelos/as entrevistados/as – e o implícito, os sentidos ofertados no discurso e pelo não dito. Na análise do explícito, observamos os movimentos [parafrásticos] que nos auxiliaram na interpretação do implícito (movimentos polissêmicos), esse pressuposto não dito, mas presente.

### 5.1.1 O que as falas (não) falam

Iniciamos pelas respostas à primeira pergunta que apresenta o entendimento/desconhecimento sobre o conceito de crise. Os trechos a seguir trazem definições relatadas pelos entrevistados com grifos nossos para destaque:

(...) Os momentos de crise são aqueles **momentos de desestabilização que deixam a equipe de gestão a equipe de professores em alerta**. Momentos como esses que tu relatas, de ataques a escolas. Eles são momentos de muita de muita pressão na escola (...) (Entrevistado/a C)

(...) Crise de imagem da escola eu vejo assim, **a escola tem que ter uma confiança da comunidade. Se ela não tem uma confiança da comunidade, se ela não gera essa relação de confiança com a comunidade, você gera uma indisposição** (...) Então essa crise de imagem é no momento que você passa uma insegurança no momento que a comunidade vem e não se sente segura ali dentro. E aí essa insegurança. Ela tanto pode ser por essas questões externas como questões internas. Internas que eu digo que é *bullying* ou mesmo agressões brigas, né? Ou não atendimento, não acolhimento. Hoje, eu acho que no pós-pandemia o acolhimento das questões de segurança ficou bem latente bem forte, né? (...) (Entrevistado/a A)

O entendimento de que crise é uma situação de alerta e/ou de risco para a credibilidade/confiança dos interlocutores para com a escola está presente no entendimento de boa parte dos/as entrevistados/as. Além desse ponto de instabilidade, a crise também é apontada como um fato que causa repercussão na imprensa, conforme relato do/a entrevistado/a B, que ainda enfatiza que a crise não

precisa necessariamente acontecer dentro de determinada escola para impactar na comunidade educativa:

(...) Sempre que a gente tem **qualquer situação que envolva fatos que ocorram nas escolas, isso sempre tem uma repercussão na imprensa tem uma repercussão na sociedade e na escola**. Isso sempre é mais intenso, né? Então pode ser uma situação de um ataque, de um assassinato, de uma tragédia de incêndio, né? Qualquer situação que envolvam as crianças no ambiente escola isso sempre atinge (...) **Mesmo que seja bem distante, às vezes em outros estados, às vezes em outro país, mas isso sempre acaba sendo o tema de demandas** (...) (Entrevistado/a B)

Outro ponto que foi citado como crise, mas que, segundo nosso referencial teórico poderia ser classificada como uma situação de risco, ou como um fato crítico, são as situações pontuais que ocorrem diariamente na escola e que, se não prevenidas ou encaminhadas de forma correta podem se tornar uma crise:

(...) **Crise na escola tem todo dia só precisa dimensionar ela direito. Criança que cai quebra o braço, Pai que vem desesperado e até briga de escola, né? (...) Eu vou chamar de crise, mas ela se a gente der estágios para ela, vamos dizer assim notas, né? Eu acho que ela não chegou a três, entendeu?** Que foi uma questão de preconceito racial que aconteceu lá nas olimpíadas da escola (...) (Entrevistado/a D)

Analisando o processo parafrástico desses discursos identificamos que o retorno constante ao mesmo espaço do dizível está nas palavras utilizadas para a definição de crise. Entre elas destacamos:

1. Desestabilização
2. Insegurança
3. (falta de) confiança
4. Repercussão na imprensa/mídia

Aproximando essas palavras com os conceitos fundantes da nossa pesquisa, percebemos que os/as entrevistados/as têm o entendimento de que a crise causa uma ruptura no planejamento/rotina da organização. O que fica pouco evidente em suas falas é que a crise apresenta sinais prévios de que vai acontecer, o que é definido como risco e/ou fato crítico, e que ela é constituída da evolução desses fatores agravantes que não foram (bem) gerenciados. Essa falta de compreensão sobre a definição de riscos é ressaltada nas respostas da segunda pergunta do roteiro que trata sobre mapeamento de riscos. Os/As gestores/as escolares explicam que não

têm a prática de mapeamento institucionalizada em suas escolas, mas reconhecem a importância dessa metodologia. Ao analisarmos o contexto das falas, percebemos que as escolas desenvolvem um mapeamento de riscos, de forma intuitiva, durante seus atendimentos e estratégias para resoluções de problemas.

É um pouco intuitivo, né? De comunicação fazemos o mapeamento das redes sociais. **Existe sempre uma preocupação em fazer com que é esses ruídos sejam ouvidos, então é importante isso acontecer.** Mas nós não temos um trabalho sistematizado de montar um mapa de crise, isso não. Nós somos escola, né? **E as escolas estão agora aprendendo a se posicionar de uma forma um pouco mais é formalizada diante dessas situações.** Para isso, nós temos o auxílio na da nossa comunicação e, também, da nossa teoria jurídica. (Entrevistado/a C)

Eu tenho um **colegiado de Direção que se reúne uma vez por semana**, então, nesses espaços, que a gente tem uma regularidade de discussão com a comunidade, **sempre vão surgindo demandas, que o grupo da escola e que a comunidade vai percebendo.** Eu posso te dizer que essa questão da simulação de evacuação nós fizemos esse ano justamente pensando por ter uma estrutura, né? São 1.300 estudantes, mas 150 profissionais, então a gente está lidando com mais ou menos 1500 pessoas dentro do prédio da escola. (Entrevistado/a B)

Muitas vezes os pais priorizam a segurança em detrimento de uma questão pedagógica, que é do momento do que estamos vivendo. Então, a gente tem que fazer um mapeamento sim. **O primeiro mapeamento que a gente tem que fazer, eu acho que a escola tem que se organizar com o núcleo de prevenção.** (Entrevistado/a A)

Como não há a prática de mapeamento de riscos, as ações preventivas são realizadas de forma esporádica e sem um planejamento prévio, atendendo aos contextos de riscos e/ou crises vivenciados em cada momento.

(...) Você começa a fazer um mapeamento nesses acolhimentos, nessas escutas, para identificar possíveis riscos que se venham ocasionar dentro da escola (...) Um outro ponto além do núcleo que você tem que trabalhar também é com os professores (...) os professores identificam porque os alunos vão se expressar aonde? Em uma redação... vão expressar, digamos, a forma de comportamento em sala de aula (...) Então, ali eu acho que você começa a estabelecer

**um protocolo dentro da escola de mapeamento de riscos.** E, a partir daí, tu tens que fazer todo um segmento de protocolo, você tem que seguir o protocolo, não dá para você é simplesmente ignorar mediante uma manifestação, que muitas vezes o aluno que diz que é uma brincadeira, mas não é. (Entrevistado/a A)

No processo parafrástico presente nas respostas dessa pergunta, apontamos nas frases destacadas abaixo a falta de entendimento sobre o que é um mapeamento de riscos, suas metodologias de desenvolvimento integrando diferentes interlocutores da organização, bem como sua relevância para a realização de ações de prevenção e gerenciamentos de riscos e crises. Listamos a seguir as evidências:

1. (...) nós não temos um trabalho sistematizado de montar um mapa de crise (...)
2. (...) sempre vão surgindo demandas, que o grupo da escola e que a comunidade vai percebendo (...)
3. (...) a gente tem que fazer um mapeamento sim.
4. (...) a partir daí, tu tens que fazer todo um segmento de protocolo, você tem que seguir o protocolo, não dá para você é simplesmente ignorar mediante uma manifestação (...)

As expressões “a gente tem que fazer”, “tens que fazer todo um segmento de protocolo” confirmam, nos não ditos, que as escolas não têm a prática institucionalizada, pois, se já aplicassem as metodologias saberiam como mapear os riscos e preveni-los e/ou gerenciá-los com ações estratégicas.

Da mesma forma que o mapeamento de riscos não é institucionalizado, o comitê de crise também não é uma prática instituída nas organizações estudadas. A única escola que citou ter um comitê de crise (pergunta 4), relatou diferentes versões sobre o seu formato de atuação:

A gente tem uma **comissão de crise que foi criada na época da pandemia**. Esse grupo foi criado no *WhatsApp* que são os diretores, eu e os coordenadores das unidades. Ali em 2020, ele funcionou muito bem porque era muita coisa que mudava assim às cinco da tarde (...) crise porque o sistema operacional das aulas online não estava funcionando... Então, assim, ele tinha um outro foco. **Hoje em dia, ele continua existindo, mas ele não é formal**. Não tem uma portaria, nomeação... não tem uma institucionalidade mesmo, e nem reuniões recorrentes. (Entrevistado/a D)

**Nós temos um comitê de crise instituído na escola.** É um comitê de crise que é constituído, pela direção da escola e normalmente pela nossa assessora de comunicação pela assessoria jurídica. **E, também, nós temos um comitê de crise nacional.** Então sempre que alguma unidade da rede ela passa por alguma dificuldade, nós temos um apoio do comitê central de crise do escritório central e, também, de alguns especialistas que são contratados como consultores da rede e que nos apoiam em determinadas ações necessárias para que a gente possa voltar na normalidade e fazer com que o nome da escola não esteja em evidência de uma forma muito negativa ou também tentar reverter essas situações fazendo posicionamentos que sejam de acordo com os posicionamentos de valores institucionais. (Entrevistado/a C)

O que pode causar a divergência entre os/as dois/duas entrevistados/as é o entendimento sobre o formato de atuação do comitê de crise e a sua composição, conforme verificamos na resposta descrita a seguir:

**As pessoas que participam do comitê são pessoas que semanalmente se reúnem, não com o objetivo de tratar sobre crise, né, mas são pessoas que se reúnem porque nós temos reuniões de Conselho** todas as semanas. Muitas vezes, no Conselho, vamos falar de algum tipo de problema mais recorrente ou aqueles mais imediatos, de uma crise, por exemplo. Então **nós temos reuniões semanais, mas não com o objetivo de discutir crise, entende?** (Entrevistado/a C)

Em decorrência da falta de entendimento sobre os processos de mapeamento de riscos, prevenção e gestão de crise, a questão três que trata de ações preventivas traz aspectos bem variados entre os/as entrevistados/as:

(...) A gente criou um **plano de evacuação na escola para a gente diluir essa vazão em caso de pânico**, né? Por exemplo, a gente tem hoje rotas de fugas sinalizadas na escola com faixas em cada ambiente (...) Qual é a minha rota segura de saída prioritária? Isso é justamente para evitar que os estudantes não saiam todos por o mesmo local. (...) Outro ponto que eu posso destacar aqui também é que a escola é muito grande, né? Pode imaginar o que que é 1300 crianças um prédio só? Mesmo sendo dois blocos, o ponto difícil são os recreios, porque nós temos recreios hoje que temos atualmente mais de 400 adolescentes de forma simultânea e **é onde estão os momentos de maior risco de conflitos, de desentendimentos** em decorrência do tráfico, né? Nesse tipo de situação a gente tomou uma

decisão externa junto com a Secretaria de Educação para separarmos os horários de entrada, saída e intervalo (...) justamente, **para que a gente tenha uma capacidade maior de monitorar e para que eles tenham mais segurança também.** (Entrevistado/a B)

A todo instante, **você tem que ter essa campanha de forma permanente e frequente. Então, *bullying*, racismo... você tem que estar frequentemente trabalhando** (...) São coisas que vem assim, a questão de drogas, a questão de saúde mental... **são coisas que geram os pânicos, que geram as situações de risco, então isso você tem que ter uma um projeto frequente, né?** (Entrevistado/a A)

(...) todas as instituições da [nome da rede de ensino preservado] no mundo tem recebido **treinamento para combater situações de assédio, de contatos inadequados com vulneráveis. Então a nossa escola ela tem uma comissão permanente de cuidado.** Essa comissão ela recebe queixas, recebe e-mail sigilosos, recebe pedidos de socorro, e nós temos essa comissão, que é uma comissão que se reúne semanalmente, que tem por objetivo **ouvir a voz daqueles que tem alguma queixa, alguma situação preocupante, alguma coisa que incomode e dar os encaminhamentos** (...) (Entrevistado/a C)

Nessa questão foi um dos poucos momentos das entrevistas que os/as entrevistados/as saíram do contexto dos ataques violentos e conseguiram falar sobre outros riscos que acontecem no ambiente escolar e que necessitam de atenção e ações preventivas. Como podemos perceber nas respostas, as ações ainda estão em fase de implementação e todas estão relacionadas a situações de segurança (incêndio, tráfico, conflitos) e/ou violências (*bullying*, racismo, assédio). Um dos/as entrevistados/as enfatizou a importância de as ações preventivas serem realizadas de forma permanente e recorrente, assim como elucidamos em nosso referencial teórico dessa pesquisa.

Analisando as paráfrases dessas respostas, destacamos o termo pânico que é citado em duas respostas e a recorrência de termos ligados a violências como: conflitos, *bullying*, racismo, uso de drogas, assédio e contatos inadequados com vulneráveis.

Entendendo que “todo o discurso que faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente” (Orlandi, 2020, p. 36) vamos passar para a segunda parte da análise discursiva que irá tratar do implícito, dos sentidos ofertados no discurso e pelo não dito. Aqui vamos utilizar o processo polissêmico para analisar as respostas obtidas nessa Categoria 1 - Risco, crise e comunicação preventiva.

Com as respostas das perguntas detalhadas anteriormente, conseguimos observar pela forma de posicionamento dos/as entrevistados/as que a sistematização do gerenciamento de riscos e crises é uma temática nova no ambiente educacional e que causa insegurança e incertezas no formato de condução dos/as gestores/as e equipes de comunicação.

A definição de conceito de risco e crise se confunde pois, na maior parte das vezes, os riscos inerentes da área educativa e da gestão escolar são invisibilizados na rotina da escola e quando aparecem já estão com um potencial de crise muito grande. Dessa forma, os/as entrevistados/as não conseguem expressar o seu entendimento sobre risco e crise de forma objetiva e acabam recorrendo a exemplos para identificar o seu entendimento sobre essa temática. Nos exemplos relatados é possível reconhecer os processos polissêmicos de acordo com o contexto sócio-cultural e político que a escola está inserida. As escolas públicas têm um tipo de exemplo de crise diferente da escola privada. Como listamos a seguir:

Ela tanto pode ser por essas questões externas como questões internas. Internas que eu digo que é **bullying** ou mesmo **agressões e brigas**, né? (Entrevistado A)

**Criança que cai quebra o braço, Pai** que vem desesperado e **até briga na escola**, né? (...) foi uma questão de preconceito racial que aconteceu lá nas olimpíadas da escola (...) (Entrevistado/a D)

São os riscos de **assédios**, o risco do **racismo, todas as formas de violência** que estão caracterizadas... e isso aí vai gerando outras e outras até gerar uma crise grande quando será uma questão externa e que pode virar **agressões** e dessas agressões criam-se comunidades e que podem-se tornar **comunidades rivalizadas**. (Entrevistado A)

Com esses exemplos os não ditos identificados reforçam que o mapeamento de riscos de uma organização escolar pública pode ser mais impactado pelo contexto social no qual a escola está inserida, do que uma escola privada. Por exemplo, dentre os riscos com maior potencial de crise em uma escola pública podem estar as relações de violação de direitos e violências nas quais os estudantes vivenciam na sua rotina e que repercutem em atitudes/ações de violência dentro da escola. Já em uma escola privada o mapeamento de riscos fica mais centrado nos pontos de atenção internos como, por exemplo, situações de bullying entre/com estudantes, ou falta de preparo de docente para atender estudantes de inclusão, entre outros.

Seguindo na análise dos implícitos presentes nas respostas dos/as entrevistados/as, identificamos que a preocupação reputacional da crise está diretamente ligada à repercussão que um fato crítico e/ou crise pode ter na imprensa e nas redes sociais, do que, diretamente com os interlocutores que fazem parte da comunidade educativa. Isso pode ser percebido pois, quando questionados/as sobre monitoramento de riscos os/as entrevistados/as não citaram em nenhum momento instrumentos como pesquisa de clima, ouvidoria, ações de relacionamento com estudantes, educadores e familiares. Porém a repercussão na imprensa e o monitoramento de redes sociais foram citados por duas escolas.

Outro ponto que pode ser abordado nesta categoria implícita é a relação da comunicação com a gestão escolar. Mesmo na escola que tem equipe de comunicação atuando diariamente no espaço educativo, as questões de risco e crise só são compartilhadas com a comunicação quando a equipe gestora já dialogou sobre os casos. Isso pode ser percebido pela duplicidade de entendimento sobre a atuação do comitê de crise que realiza reuniões sem a participação da área de comunicação. Corroborando com Orlandi (2020, p. 39) quando afirma que “o lugar a partir do qual o sujeito fala é constitutivo do que ele diz”, identificamos que o discurso da gestão escolar e da comunicação tem vieses diferentes a partir dos seus lugares de fala. Na percepção da gestão, as ações realizadas pela equipe de lideranças da escola estão alinhadas com as ações comunicacionais da escola. A recíproca não é evidenciada no discurso da área de comunicação quando apresenta as lacunas entre os objetivos esperados pela assessoria de comunicação e o que é apoiado/aprovado para desenvolvimento pela direção.

Para sistematizarmos os achados das análises realizadas a partir das Categorias Explícita e Implícita (Thompson, 2009) e das paráfrases e polissemias (Orlandi, 2020) elencamos os pontos mais importantes das entrevistas em um quadro de textos, no qual podemos perceber de as aproximações e divergências entre as falas (quadro 16):

**Quadro 16:** Dimensão 1 – Risco, crises e comunicação preventiva

Risco, crise e comunicação preventiva
(...) Ele eles são momentos de muita de <b>muita pressão</b> na escola (...) (Entrevistado C)
(...) Então essa crise de imagem é no momento que você passa uma <b>insegurança</b> no momento que que a comunidade vem e não se sente segura ali dentro. (Entrevistado A)

(...) nós não temos um trabalho sistematizado de montar um mapa de crise, isso não. Nós somos escola, né? E <b>as escolas estão agora aprendendo a se posicionar de uma forma um pouco mais é formalizada diante dessas situações.</b> (Entrevistado C)
(...) Sempre que a gente tem <b>qualquer situação que envolva fatos que ocorram nas escolas, isso sempre tem uma repercussão na imprensa tem uma repercussão na sociedade na escola.</b> (Entrevistado B)
(...) <b>Crise na escola tem todo dia só precisa dimensionar ela direito.</b> (Entrevistado D)
(...) Nada para nós é brincadeira, não existe a brincadeira! Toda a percepção ou a manifestação ela tem que ser levada a sério. (...) E aí, você tem que ter essa <b>percepção para identificar um possível a risco</b> ali, porque não são só esses riscos de violência física, são os riscos de assédios, o risco do racismo, todas as formas de violência que estão caracterizadas, e isso aí <b>vai gerando outras, e outras para gerar uma crise grande.</b> (Entrevistado A)

**Fonte:** a autora, 2024

O que constatamos é que a prevenção e gestão de crises e riscos é um campo vasto a ser explorado em todas as escolas (públicas e privadas). O entendimento de que os riscos mal gerenciados geram crises existe, o que ainda precisa ser desenvolvido são metodologias para realizar esse gerenciamento articulado com ações preventivas. Trabalhar os aspectos da cultura do cuidado em ações recorrentes que estejam interligadas com o projeto pedagógico da escola e com a formação dos estudantes e educadores pode ser um caminho para desenvolver uma comunicação preventiva no ambiente educacional abarcando todos os interlocutores estratégicos da comunidade escolar. Exploraremos mais esse aspecto em nossas considerações de pesquisa.

## 5.2 ATAQUES NAS ESCOLAS

Na segunda dimensão de análise direcionamos nosso olhar de pesquisadoras para as respostas relativas ao contexto de ataques violentos nas escolas. A partir da forma de condução desse contexto crítico que foi relatado pelos/as entrevistados/as buscamos evidenciar como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir para que as escolas desenvolvam estratégias de prevenção e gestão de riscos e crises.

Para entendermos como as escolas participantes da pesquisa enfrentaram a crise de ataques violentos, em especial no contexto pós-ataque em Blumenau, consideramos as respostas obtidas nas seguintes perguntas:

- 1) Durante os meses de abril e maio deste ano, o Brasil sofreu uma série de ameaças de ataques violentos nas escolas. Sua escola desenvolveu algum tipo de comunicado ou ação preventiva relacionada às ameaças de ataques?
- 2) Sua escola recebeu a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* desenvolvida pelo MEC? Caso positivo, fale como essa cartilha chegou até a instituição e de que forma ela foi utilizada.
- 3) Sua escola já desenvolvia alguma ação preventiva relacionada a segurança antes das ameaças de ataques? Caso positivo, fale mais sobre essas atividades.
- 4) Após o período das ameaças, sua escola desenvolveu alguma iniciativa visando abordar a temática com a comunidade escolar?

Como já relatado anteriormente o contexto sócio-histórico dessas entrevistas perpassa os ataques violentos vivenciados em Santa Catarina, em especial em Blumenau. Quando perguntados/as sobre as ameaças de ataques, de modo unânime os/as entrevistados/as falavam do período pós-ataque na cidade catarinense. Alguns, inclusive, deram detalhe de como ficaram sabendo da notícia da invasão da escola de educação infantil e que providências tomaram em seu espaço educativo.

### 5.2.1 O que as narrativas (re)velam

Entrando nos elementos da análise discursiva, consideramos a categoria explícita e os movimentos parafrásticos. Na pergunta sobre como a escola se posicionou (desenvolveu algum tipo de comunicado ou ação preventiva) no período de ameaças de ataques violentos percebemos uma similaridade na reação das comunidades educativas diante da crise, conforme trechos das entrevistas destacadas abaixo:

**Colocam um pânico!** Todo mundo lá não veio tal dia. Mas no fim, tudo bem, foi tudo bem tranquilo. Não tem problema, faz parte... Não estar aqui foi a melhor garantia. (Entrevistado/a A)

Blumenau foi o que teve uma repercussão maior, né?! Aqui na nossa região pelo menos. Mas eu também acredito que, em grande medida, isso também ocorreu por causa do uso que alguns grupos fizeram da **divulgação de mensagens falsas**, né? Então nós passamos duas semanas depois desse episódio com um **sentimento de histeria**. (Entrevistado/a B)

Então em relação aos ataques e pós-ataques, primeiro nós tivemos que **conter a histeria coletiva**. Nós tivemos um processo de **pais muito nervosos**, de pais que vinham olhar se tinha algum furo nas grades... (Entrevistado/a C)

Muita gente começou: O que Colégio vai fazer? Vocês têm não sei o quê? Como é que é a segurança? **Muita gente começou a mandar coisas pelo e-mail e muito pai ligando**, né? **Extremamente complicado...** (Entrevistado/a D)

Na análise das respostas sobre a reação dos pais, estudantes e educadores no período pós-ataques fica evidente que a paráfrase que mais aparece está relacionada ao sentimento de medo e insegurança. Listamos abaixo as palavras que se repetem:

1. Histeria
2. Nervosos
3. Pânico

Entretanto, diante do cenário similar de instabilidade, as ações tomadas pelas escolas foram diferentes. Algumas optaram por priorizar aspectos de segurança patrimonial, outras em entender quais deveriam ser os protocolos adotados de acordo com as autoridades e outras em montar grupos de trabalho internos para planejar ações de segurança. Os trechos abaixo relatam a ordem das ações desenvolvidas pelas escolas de acordo com os/as entrevistados/as:

**Comunicar que a polícia está investigando, isso só não basta, tá? Você tem que trabalhar o lado preventivo com a comunidade.** Olha, eu tenho três policiais lá dentro da escola, não adianta. Olha, eu tenho cinco ou eu tenho policiamento ao redor. Não, isso não resolve. Ah! outra coisa, eu vou fechar os portões. Vou fechar o portão, chavear o portão e vou ter um controle de quem entra e quem sai. Não é garantia de nada! (...) Mas o que vai surtir um grande efeito é a comunidade, então o que que a gente tem ali no [preservamos o nome da escola], que a gente custou a entender, custou a trabalhar, é que **todos entendessem e trabalhassem juntos nessa questão da segurança**. Ou seja, o ponto central é ali é a comunidade circular por dentro [da escola] porque, a característica de uma ação violenta, como você vê em todos os ataques, é que não tem nenhum adulto próximo, ninguém observando para ele cometer o ato. Então, ali no [preservamos o nome da escola] **a gente tem essa circulação da comunidade**. Tem muito pai circulando ali, muito pai esperando os filhos para levar para casa (...) eu sei que é um incômodo para a escola, mas pensa na segurança, ela é muito importante. (Escola A)

**A prefeitura de Florianópolis tomou algumas decisões, né? E a escola como vinculada prefeitura, tem medidas que a gente toma, mas também acabamos acatando e seguindo aquelas determinações que vem da secretaria, né? E um dos pontos que a Secretaria tomou foi a decisão de que não era para tornar essa questão uma medida judicializada, entretanto, o Governo do Estado fez a medida justamente no sentido contrário.** Então isso suscitou uma série de problemas, porque é uma parcela das famílias que a gente lidou queriam que as aulas fossem totalmente suspensas e voltasse o ensino remoto, nós lidamos com famílias que achavam absurdo parar qualquer momento atividade, porque teve um dia que a aula foi suspensa justamente por causa desse pânico coletivo. Tinham famílias que eram defensoras da guarda armada, famílias que eram contrárias a isso e que acreditavam que o caminho era um trabalho pedagógico (...) **Eu tentei passar para comunidade e tentei seguir aquilo que as autoridades de segurança vinham nos transmitindo** que é justamente o movimento contrário disso que eu te apontei como essa histeria. **O que a gente escreveu é que foi um fato isolado e essa mensagem a gente tentava transmitir para as famílias assim, né com responsabilidade** colocando que a escola estava em contato com as forças de segurança que se em algum momento as forças de segurança – que estão investigando, que tem ferramentas para fazer uma investigação de fato – informarem que tem qualquer risco, a gente vai comunicar as famílias, a gente vai tomar as providências necessárias, mas que, até aquele presente momento, o que as autoridades passavam era justamente o contrário, né? Que realmente foi um fato triste, lamentável, mas isolado. (Escola B)

Nós **criamos um comitê de segurança**, ele é composto por educadores e por colaboradores da área do administrativo, basicamente do patrimônio são aquelas pessoas que trabalham por exemplo com controle de acesso (...) Então, **esse comitê ele é multidisciplinar**. Ele é composto por um por um mix de educadores da escola, não são só educadores professores. Tem professores, mas também educadores da área da gestão, do atendimento e relacionamento na área do patrimônio que cuidam, por exemplo do acesso das catracas (...) Inclusive, **nós fizemos um piloto também junto as catracas eletrônicas**. Ouve um burrinho que dizia tal dia aconteceria algum tipo de ataque. Nós desligamos as catracas e permanecemos nós ali para dar uma olhada. Como é que a coisa funcionaria com alguma catraca desligada? Então, a gente **fez alguns testes e simulações também de pane de uso desses nossos equipamentos de segurança**. Foi bem interessante as famílias reconheceram a preocupação da escola em relação à segurança. (...) Eu tomei a frente nesses dias e disse: a gente tem que fazer alguma coisa, tem que falar o que que a gente tem, né? Porque nós já somos um colégio diferenciado, nós já temos câmeras aqui em todos os lugares, ninguém entra aqui sem passar na catraca, então fiz um teste de **comunicado e passamos para a assessoria jurídica**. (...) Achei que no final da tarde do dia que aconteceu o ataque em Blumenau o comunicado já tinha que ir, pois estávamos sendo questionado o tempo todo, não parava de entrar ligação, né? Mas **ele só foi enviado no outro dia, no começo da tarde, passaram-se 36 horas**. (Escola C)

As estratégias diferenciadas adotadas pelas escolas revelam a expectativa dos interlocutores de suas comunidades escolares perante a posição das escolas. Algumas queriam algo mais ostensivo, como por exemplo policiamento na escola, outras já esperavam um investimento em mais equipamentos de segurança para o espaço físico do colégio. O que observamos de paráfrases nessas ações foi a preocupação em fazer com que a comunidades escolar ficasse tranquila e soubesse que a escola estava se mobilizando em prol desses movimentos. Destacamos algumas frases a seguir que mostram essa recorrência discursiva:

1. (...) Você tem que trabalhar o lado preventivo com a comunidade (...)
2. (...) Eu tentei passar para comunidade e tentei seguir aquilo que as autoridades de segurança vinham nos transmitindo (...)
3. (...) se em algum momento as forças de segurança – que estão investigando, que tem ferramentas para fazer uma investigação de fato – informarem que tem qualquer risco, a gente vai comunicar as famílias, a gente vai tomar as providências necessárias (...)
4. (...) Foi bem interessante as famílias reconhecerem a preocupação da escola em relação à segurança (...)

Seguindo na análise das entrevistas perguntamos sobre a cartilha *Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar* (MEC, 2023). A resposta dos/as entrevistados/as foi unânime afirmando que não tinham recebido e/ou não lembravam de ter tido contato com esse material. Como embasamento para as decisões tomadas no gerenciamento de crise, alguns entrevistados/as citaram outros materiais conforme relatado nas respostas a seguir:

**A Secretaria da Educação fez todo um protocolo de recomendação para as escolas.** Então, várias escolas, inclusive nós, **trouxemos a Polícia, a segurança pública, para fazer palestras e orientações para alunos e família.** (...) A polícia militar veio e se dispôs a conversar com as famílias estabelecendo protocolos do risco, estabelecendo procedimentos, inclusive, em casa de perceber: olha seu filho gosta muito de ver questões de nazismo? Fique de olho que atento no Instagram, etc (...) (Entrevistado/a A)

Aqui em Santa Catarina que nós tivemos um **projeto envolvendo várias universidades do estado e eles produziram documento**

**chamado *Subsídios para reflexão e enfrentamento das violências escolares*** é um caderno pedagógico para profissionais de educação. Até acredito assim que **ele conseguiu uma linguagem mais próxima da escola** porque esse material ele foi produzido a partir de pesquisa que as Universidades fizeram aqui com os profissionais da escola, inclusive os orientadores educacionais aqui da escola participaram de uma pesquisa, né? Então **o material é muito bom e grande parte das questões que eles sugerem a gente já vem aplicando aqui na escola.** (Entrevistado/a B)

Assim como os/as entrevistados/as já haviam informado anteriormente que não tinham mapeamento de riscos e nem protocolos descritos para o gerenciamento de crises, nessa situação de contexto pós-ataques eles também relataram que não tinham planos de ação pré-estabelecidos para esse momento. Aguardaram as orientações/protocolos externos para agir em seus espaços educativos.

Nas duas últimas questões do nosso roteiro, questionamos se as escolas já desenvolviam alguma ação preventiva antes dos ataques ou se passaram a criar iniciativas com esse enfoque após o ocorrido. Percebemos que as respostas dessas perguntas se mesclam, justamente pela falta de práticas institucionalizadas sobre prevenção e gerenciamento de riscos. As falas a seguir evidenciam essa falta de linearidade cronológica:

**A gente já fez várias vezes protocolos, porque cada situação é o momento.** A gente tem como protocolo central o não pânico. Trabalhar com a comunidade de você fazer como a própria polícia diz: que não é para você enfrentar, que é para você correr... Então, assim é trabalhado com todo mundo e tentamos identificar essas possíveis situações, procuramos monitorar e deixar vários coordenadores em vários pontos. **Então, tudo isso a gente tem mas ele documentado não. Se torna muito difícil porque a gente também não tem uma certa certeza disso.** Então vou fazer um documento e daqui a pouco acontece tudo ao contrário, **daí quem vai pagar por esse documento? Nós não somos a Segurança Pública, nós somos o processo pedagógico.** (Entrevistado/a A)

A escola sempre procurou tentar seguir protocolos que as autoridades de segurança recomendam. Por exemplo, nessa questão de o que fazer em caso de invasão? A gente tem tentado transmitir e construir isso, né? **A gente está se organizando e fizemos um protocolo. Tivemos dois eventos de simulação de evacuação e a gente pretende programar outro para o início do primeiro semestre de 2024.**

Os protocolos que geralmente são repassados pelas autoridades e a gente tenta passar, construir esses protocolos com a comunidade, mas não é uma coisa tão simples... A gente lida com o senso comum das pessoas que formam a opinião a partir do que recebem no

WhatsApp. Esse desafio a gente tem! Então tem pai que acha que deve ter gente com escopeta na porta da escola, né? Sempre se tenta desconstruir isso, né? Se fosse assim, não tinha rebelião em presídio, né? (...) Essa questão do **controle de acesso dos adultos é uma política e uma preocupação da escola já antes desses desses episódios de ataques**. Às vezes tem pais que vem alterados, pais que são usuários de drogas, né? Então não pode ter um livre de acesso, né? (Entrevistado/a B)

Nosso **projeto para o ano de 2024 são essas simulações também de alguma situação de risco ou alguma situação de ataque**, mas a gente também precisa ser escola, né? **A escola não pode ser espaço só de medo. A escola, tem que ser espaço de vida e claro que orientar os alunos, mas também fazer de uma forma muito é sensata para não criar também é medo**. Aquele pânico a gente também observou um pouco isso assim: o meu filho não vai para a escola, mas ele não quer vir mais pra escola, porque ele tá com medo e a escola tem que ser espaço realmente de segurança não de pânico de medo. Pode acontecer, mas pode não acontecer nunca! Ah, **nós estamos nos preparando para que não aconteça, mas se acontecer a gente também tem que estar preparado sem levantar muita paranoia**. (Entrevistado/a C)

**A gente está criando uma política de comunicação nacional que vai chegar nos colégios**(...) Minha expectativa é que venha alguma coisa ainda... Desde as novas diretrizes de comunicação até o que fazer em determinadas situações. Sim, uma diretriz nacional para que todos sigam iguais. Tem que se fazer tem que fazer treinamento de segurança, como te falei, pode ser do incêndio, pode ser até um ataque cardíaco dentro do colégio, né? **Uma crise institucional mereceria um treinamento, mereceria uma cartilha assim: olha o que fazer, né? O que fazer numa situação assim... que te diga exatamente o que tu fazer ponto a ponto**. (Entrevistado/a D)

Mais uma vez a recorrência do que as escolas entendem por protocolo está relacionado apenas à segurança física, no máximo, no cuidado com a preservação da vida em casos de evacuação. As paráfrases destacadas reforçam que a ação institucional mais recorrente pré e/ou pós-ataques são os treinamentos de evacuação:

1. (...)Trabalhar com a comunidade de você fazer como a própria polícia diz: que não é para você enfrentar, que é para você correr (...)
2. (...) Tivemos dois eventos de simulação de evacuação (...)
3. (...) Nosso projeto para o ano de 2024 são essas simulações também de alguma situação de risco ou alguma situação de ataque (...)
4. (...) Tem que se fazer tem que fazer treinamento de segurança, como te falei, pode ser do incêndio, pode ser até um ataque cardíaco dentro do colégio (...)

Compreendemos que as simulações de evacuação são importantes para uma situação de emergência/risco, entretanto, conforme os autores que embasam nossa discussão teórica afirmam, a cultura do cuidado supera as questões protocolares e busca trazer uma visão integral de cuidado. As pessoas precisam compreender a importância de se cuidarem e cuidarem dos outros para que essas simulações/treinamentos não se tornem um estado de pânico e/ou ansiedade, como relatado na fala do/a entrevistado/a C.

Identificamos duas ações preventivas que foram relatadas nas entrevistas que se aproximam desse viés de integralidade à luz da cultura do cuidado:

Uma série de coisas que nos últimos anos já vem sendo feitas. **Tivemos eventos sobre sabe *bullying* (...) a questão da violência de gênero, o machismo e como isso afeta as meninas...** A gente sempre tem que trazer isso para escola porque não adianta a gente dar exemplos do que acontece com os adultos, mas na escola a gente também tem violência de gênero.

O que a gente implementou? A gente tentou juntar tudo isso que a escola vinha fazendo em uma ação que a Direção e Orientação Educacional vem conduzindo chamada: **Nossa escola. É um projeto piloto ainda que a gente está passando em todas as salas (...)** porque a gente não quis levar para todo mundo para auditório, porque quando 200 pessoas ficam em uma sala é palestra. **Nosso objetivo é apresentar temas e discutir, refletir.** Desde os pequenos com 5, 6 anos até os adolescentes que a gente atende, em média, até 14 anos. E tem sido um trabalho bem legal! **Depois que a gente passa nas salas a gente registra, bate uma foto, e manda para os pais.** Informamos: Hoje, nós estivemos na sala, conversamos sobre esses temas e **pedimos que os pais também conversem com os estudantes em casa.** (Entrevistado/a B)

**Nós fizemos um ciclo de palestras voltado para as famílias e o outro para voltado para os alunos.** Nesse ciclo de palestras **nós falamos muito sobre *bullying*, sobre as relações amistosas no espaço da escola, sobre o *cyberbullying*, também porque hoje em dia eles se sentem cancelados e a gente entende que isso é um fator que desencadeia também esse tipo de reação explosiva, hiperdimensionada.** Então a escola, como sempre, trata essa questão como uma questão muito importante para as relações interpessoais que são constitutivas dos seres (...) A escola tem bastante preocupação nesse sentido e entende que esses processos de exclusão, de *bullying*, de *cyberbullying*, eles são processos que podem derivar, né? Acionar gatilhos que proporcionam esse tipo de reação desmedida. Então a escola tem feito sim, aquilo que sempre faz, mas com o objetivo ainda maior de qualificar essas relações. Inclusive, por ser uma escola confessional, **nós temos manhãs de formação cujo objetivo é qualificar essas relações entre eles e fazer com que o espaço da escola seja um espaço de vida, de crescimento, de aprendizagem e de acolhida.** (Entrevistado/a C)

Evidenciamos nas falas a recorrência da ação estratégica de palestras/momentos formativos, bem como dos temas que são mais emergentes entre os estudantes e familiares: *bullying* e *cyberbullying*. Avaliamos como positivo esse tipo de movimento de formação com temáticas transversais entre toda a comunidade educativa, pois salienta a preocupação da escola em construir iniciativas que transcendam os muros do colégio e ganhem força em outros espaços de vivência dos estudantes para que, de fato, se tornem uma cultura de cuidado.

Ao considerarmos a Categoria Implícita presentes nas respostas dos/as entrevistados/as observamos que as escolas não conseguem identificar que as ações formativas/pedagógicas realizadas com os estudantes, educadores e familiares fazem parte das estratégias de prevenção e gestão de riscos e crises. Essa observação/constatação é destacada pela ordem das falas dos/as entrevistados/as sobre o que foi feito no pré ou no pós-ataque em Blumenau. Todos/as citaram os procedimentos de segurança patrimonial, de evacuação, e somente após um bom detalhamento sobre esses pontos, fizeram menção as ações pedagógicas realizadas, com menor ênfase do que as iniciativas de segurança.

Outro ponto que aparece nessa categoria é a (falta de) relação entre as orientações emitidas pela Prefeitura da Florianópolis e pelo Governo do Estado de Santa Catarina.

Um dos pontos que a **Secretaria tomou foi a decisão de que não era para tornar essa questão uma medida judicializada, entretanto, o Governo do Estado fez a medida justamente no sentido contrário**. Então isso suscitou uma série de problemas, porque é uma parcela das famílias que a gente lidou queriam que as aulas fossem totalmente suspensas e voltasse o ensino remoto, nós lidamos com famílias que achavam absurdo parar qualquer momento atividade, porque teve um dia que a aula foi suspensa justamente por causa desse pânico coletivo. Tinham famílias que eram defensoras da guarda armada, famílias que eram contrárias a isso e que acreditavam que o caminho era um trabalho pedagógico. (Entrevistado/a B)

Cada escola adotou um tipo de procedimento, por exemplo: nas escolas estaduais foi colocado uma ronda da polícia militar, nas municipais e particulares não. Em um mesmo bairro que tinham escolas de diferentes tipos de administração os pais viam procedimentos diferentes serem adotados, o que causou ainda mais insegurança nas comunidades educativas. Nesse ponto, podemos inferir que, o possível não aceite

da Assessoria de Comunicação da Secretaria Estadual de Educação foi justamente ocasionado pela falta de ações comunicacionais para ser relatadas nessa pesquisa. Conforme afirma Orlandi (2020), entre o dizer e o não dizer desenrola-se um processo de interpretação. Segundo a autora, uma das formas de trabalhar o não dito é observar o silêncio. “O silêncio fundador indica que o sentido pode sempre ser outro” (Orlandi, 2020, p.83). Ou seja, a recusa da Assessoria de Comunicação em participar desse estudo pode evidenciar um não dizer institucional, uma opção da Secretaria de Estadual de Educação de não registrar sua (não) atuação comunicacional nesse contexto de gerenciamento de crise.

Visando a sistematização dos achados das análises dessa categoria, elencamos os pontos mais importantes das entrevistas em um quadro de textos, no qual podemos perceber as aproximações e divergências entre as falas (quadro 17):

**Quadro 17:** Dimensão 2 – Ataques nas escolas

<b>Ataques nas escolas</b>
Colocam um <b>pânico!</b> (Entrevistado/a A)
Nós passamos duas semanas depois desse episódio com um <b>sentimento de histeria.</b> (Entrevistado/a B)
Nós tivemos um processo de <b>pais muito nervosos...</b> (Entrevistado/a C)
Muita gente começou a <b>mandar coisas pelo e-mail e muito pai ligando...</b> (Entrevistado/a D)
<b>Todos entendessem e trabalhassem juntos nessa questão da segurança.</b> Ou seja, o ponto central é ali é a comunidade circular por dentro [da escola] porque, <b>a característica de uma ação violenta, como você vê em todos os ataques, é que não tem nenhum adulto próximo,</b> ninguém observando para ele cometer o ato. (Entrevistado/a A)
Criamos um <b>comitê de segurança,</b> ele é composto por educadores e por colaboradores da área do administrativo, basicamente do patrimônio são aquelas pessoas que trabalham por exemplo com <b>controle de acesso</b> (Entrevistado/a C)
Nós já somos um colégio diferenciado, nós já temos câmeras aqui em todos os lugares, <b>ninguém entra aqui sem passar na catraca</b> (Entrevistado/a D)
Tem pai que acha que deve ter gente com escopeta na porta da escola, né? <b>Sempre se tenta desconstruir isso,</b> né? Se fosse assim, não tinha rebelião em presídio, né? (Entrevistado/a B)

Pode acontecer, mas pode não acontecer nunca! Ah, nós estamos nos preparando para que não aconteça, mas **se acontecer a gente também tem que estar preparado sem levantar muita paranoia.** (Entrevistado/a C)

Mereceria uma **cartilha** assim: olha o que fazer, né? O que fazer numa situação assim... que te **diga exatamente o que tu fazer ponto a ponto.** (Entrevistado/a D)

**Fonte:** a autora, 2024

O que ficou evidenciado é que a falta de um mapeamento de risco e de um planejamento de prevenção e gestão de crises institucionalizado faz com que as organizações, nesse caso estudado as educacionais, vivam o momento de crise de uma forma muito mais intensa pois estão despreparadas para agir. Com um mapeamento de riscos realizado preventivamente, as escolas já poderiam adotar ações imediatas como:

- a) informar as famílias e comunidade educativa sobre os seus protocolos e mecanismos de segurança já adotados;
- b) divulgar os canais de contato oficiais para dúvida e/ou sugestões, evitando a circulação de informações falsas;
- c) potencializar o acolhimento dos estudantes, educadores e familiares que estiverem passando por uma situação de pânico/medo com apoio de uma rede de atendimento psicológico previamente articulada;
- d) manter contato com os órgãos de segurança para os devidos encaminhamentos e protocolos a serem realizados; entre outras ações específicas que podem ser adaptadas de acordo com a realidade local.

Com esse exemplo, não queremos inferir que existe uma fórmula pronta, pois não é nesse tipo de gerenciamento de crise de manual ou “fórmula mágica” que acreditamos. O que queremos ressaltar é que o mapeamento prévio e a comunicação preventiva preparam as organizações para saberem agir de forma rápida e qualificada nessas situações, evitando a potencialização do pânico que causa a inércia. No caso analisado nas entrevistas, observamos que eles não sabiam como agir, aguardaram as orientações/protocolos dos órgãos de educação e segurança que também demoraram a se manifestar e essa instabilidade potencializou ainda mais a insegurança e o medo já presentes nas comunidades educativas tendo em vista a gravidade da situação ocorrida.

Com as narrativas presentes nas entrevistas também foi possível observarmos que, mesmo que as escolas participantes da pesquisa não tenham tido acesso a cartilha do MEC, as orientações/diretrizes descritas no documento dizem muito sobre a prática que é realizada nas organizações educacionais. O entendimento de protocolo relacionado a simulados de evacuação e testes de acesso nas catracas da escola que foi identificado no discurso dos/as entrevistados/as é um movimento parafrástico as instruções apresentadas na cartilha do MEC, que inclusive traz elementos visuais na sua composição que remetem a sirenes e dispositivo de segurança patrimonial.

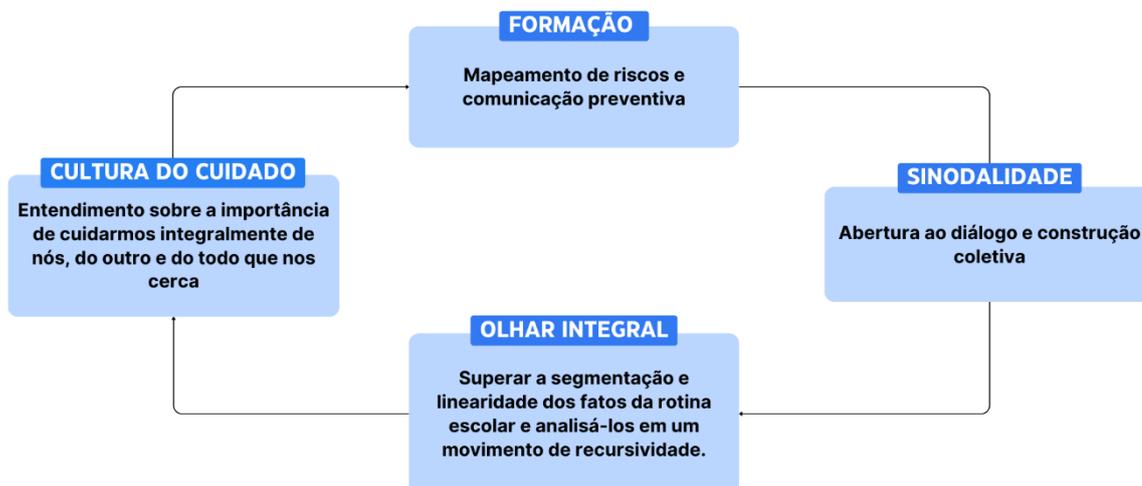
Com essas (re)ligações e aproximações entre o documento do MEC e a prática de gerenciamento de riscos e crises nas maiores organizações educacionais em número de estudantes de Florianópolis, chegamos a algumas pistas e caminhos que nos direcionam para a nossa principal questão de pesquisa que é entender, ainda que provisoriamente, quais as possíveis contribuições que os estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem trazer para a gestão de riscos e crises nas organizações educacionais.

Compreendendo que a prática de trazer essa temática para a academia e aproximar os conceitos da prática de gestão educacional e comunicação organizacional já é uma contribuição para a área acadêmica e para o mercado, elencamos em um mapa conceitual<sup>16</sup> algumas pistas de caminhos que ainda podem ser trilhados e que seguirão contribuindo para o maior entendimento e disseminação da comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, especialmente nas organizações educacionais (figura 20).

---

<sup>16</sup> “Joseph Novak criou o Mapa Conceitual com base na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel. Definiu-o como uma representação gráfica de um conjunto de conceitos em duas dimensões, de modo que as relações entre ambos fossem evidenciadas. Consiste, portanto, no uso de recursos gráficos com a finalidade de organizar e representar o conhecimento por meio de conceitos” (Santos, apud, 2021, p. 183).

**Figura 20:** Mapa conceitual - Contribuições dos estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, para a gestão de riscos e crises nas organizações educacionais



**Fonte:** a autora, 2024

Em nossa avaliação, indicamos quatro pontos que são relevantes para um trabalho inicial de implementação de ações de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, em organizações educacionais que são:

1. **Formação** : O mapeamento de riscos e a comunicação preventiva são temáticas importantes para a formação de gestores e comunicadores que atuam em organizações educacionais. Esse tipo de iniciativa contribui para um melhor entendimento sobre os conceitos de prevenção e gestão de riscos e crises e para a construção de estratégias de comunicação preventiva.
2. **Sinodalidade**: Para a construção de uma comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, é necessário a abertura ao diálogo e a construção coletiva. As organizações educacionais são espaços privilegiados para a concretização de uma gestão que privilegie a sinodalidade no desenvolvimento de ações que impactem a comunidade educativa.
3. **Olhar integral**: A partir do paradigma da complexidade, a gestão educacional necessita superar a segmentação e linearidade dos fatos da rotina escolar e analisá-los em um movimento de recursividade. Nosso apontamento para um

mapeamento de riscos entrelaçado mostra o quanto os fatos que podem ser considerados corriqueiros na dinâmica escolar podem se entrecruzar e serem potencializados até se tornarem uma crise.

4. Cultura do cuidado: A cultura do cuidado se constrói ao caminhar. Propiciar momentos formativos e pedagógicos com os diferentes interlocutores da organização educacional possibilita que o entendimento da importância de cuidarmos integralmente de nós, do outro e do todo que nos cerca seja potencializado recursivamente. Quando mais conhecemos sobre a importância de cuidar, mais entenderemos o quanto as ações preventivas poderão evitar que sejamos colocados em situações de risco ou crises.

Esse mapa traz pistas de elementos abordados nessa pesquisa, ligados à comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, que podem ser implementados nas organizações educacionais. Assim como os princípios hologramático e recursivo que constituem o pensamento complexo (Morin, 2008, 2011) as ações nos possibilitam uma visão estratégica da parte e do todo da organização de forma constante. Por ser uma figura interconectada, percebemos a importância dessas ações serem realizadas conjuntamente e de forma sinérgica para que oportunizem o desenvolvimento de uma cultura do cuidado que impacte toda a comunidade escolar.

## 6 CONSIDERAÇÕES DO PRESENTE

Pesquisar nos coloca em constante ligação com o novo, com o que se revela, com a abertura de novos horizontes. Em nossa trajetória de pesquisa, permeada pela complexidade, todos esses (des)conhecidos nos abriram caminhos para novas trajetórias, nos instigaram a seguir buscando novas formas de entender/refletir/tensionar sobre o contexto de riscos e crises nas organizações e reafirmaram nossas inquietudes sobre o papel da comunicação nesse cenário.

Sabendo que o pensamento complexo de Morin (2008, 2011) que nos acompanhou desde o início da dissertação nos diz que nada é finito. As (re)ligações que são possíveis e ficam abertas a partir dessa abordagem priorizam o pensamento questionador em relação às proposições simplistas e às certezas que se fecham em si mesmas. O método nos permitiu dialogar com o (in)certo entendendo que as verdades são as nossas (re)leituras possíveis para aquele momento e não são únicas e absolutas.

À vista disso, reconhecemos a necessidade de nos apoiar em autores de referência de diferentes áreas do conhecimento para nos embasar com os conhecimentos necessários para discutirmos sobre os cenários de prevenção e gestão de riscos e crises nas organizações educacionais. Nosso Estado da Arte demonstrou que grande parte das produções acadêmicas sobre essa temática olham para o fato crítico/ crise após o ocorrido e apresentam poucas proposições sobre a construção de uma comunicação preventiva ancorada na cultura do cuidado.

Dessa forma, recorreremos aos conceitos e abordagens de Shyniashiki, Fischer e Shyniashiki (2007), Steelman e MCCaffrey (2013), Kuhnen (2014), Medina (2017), Araújo (2018), Oliveira (2016, 2019, 2020), Andrade, Ruão e Oliveira (2020) e Machado (2020) sobre risco e crise, aproximamos às concepções sobre cultura do cuidado e ética do cuidado e colocamos em diálogo com os conceitos de sinodalidade e integralidade que vem sendo difundido no magistério do Papa Francisco (2013 - atual). A partir dessas leituras e visões conceituais, chegamos à proposição que uma comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, é aquela que nasce das relações e conexões, que é construída coletivamente – de forma sinodal –, que respeita e valoriza as emoções/sentimentos e busca a construção de um lugar mais fraterno para

superar os dualismos e divisões que, podem vir, a desencadear conflitos e segregações.

Com essa visão, escolhemos as maiores escolas em número de estudantes da cidade de Florianópolis (SC) para investigar se as organizações educacionais compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de riscos e crises em seus espaços educativos. Tendo como base de análise as entrevistas em profundidade realizadas com roteiro semiestruturado, observamos como essas organizações gerenciaram o contexto de crise dos ataques violentos a escolas do Brasil.

Do nosso ponto de vista, as escolas analisadas refletem o mesmo cenário que já vem sendo estudado em outras pesquisas acadêmicas. As organizações não têm a prática de mapeamento de riscos e planejamento de comunicação preventiva institucionalizada. Esperam que o risco evolua para uma crise para então traçar estratégias para resolvê-lo. O entendimento sobre a diferença de risco e crise ainda não é bem definido nas organizações educacionais estudadas e uma das preocupações elencadas pelos/as entrevistados/as é que a crise repercuta nas redes sociais e na imprensa. A dimensão de que todos/as os interlocutores/as são impactados em uma situação crítica ainda não é compreendida.

Essa visão mostrou-se similar tanto entre os/as gestores/as entrevistados/as quanto pelo/a profissional de comunicação que participou da nossa pesquisa. Mesmo tendo uma definição mais assertiva sobre os tempos de comunicados e a as interlocuções que precisam ser feitas em um momento de gerenciamento de risco e crise, o/a profissional de comunicação entrevistado/a elencou como prioridade nesse processo o seguimento de um passo a passo detalhado em manual de crise. Sob a nossa perspectiva, esse tipo de gestão de crise engessada em cartilhas e manuais com “receitas” não permite que os profissionais que estão envolvidos na gestão do fato observem o todo e definam estratégias adequadas para o momento vivido. É importante ter ações pré-definidas para emergências, mas não podemos fechar nosso campo de visão somente a elas.

Entrando neste tema, buscamos responder a nossa segunda inquietação de pesquisa que é analisar como os conceitos de gestão de riscos e crises e comunicação preventiva, ancorada na cultura do cuidado, estão presentes em documentos/manuais/cartilhas sobre esse tema. Mesmo sabendo que não existe uma

fórmula fechada para o gerenciamento de riscos e crises, as organizações descrevem os seus procedimentos básicos em documentos institucionais a fim de facilitar a tomada de decisão em momentos de instabilidades e incertezas.

Sendo assim, selecionamos a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* (MEC, 2023) para ser o nosso objeto de análise levando em consideração que esse foi o primeiro documento lançado pelo Ministério da Educação após a intensificação dos ataques violentos nas escolas brasileiras. Conforme descrito no capítulo 4, a partir das aproximações conceituais realizadas no conteúdo da cartilha identificamos que o conteúdo não reflete os conceitos que foram trabalhados nessa pesquisa. A cartilha foi redigida em um tom narrativo/impositivo que privilegia o sentido estrito de segurança enquanto proteção física e apresenta poucas indicações de ações que privilegiem práticas de diálogo e construção coletiva, conforme entendemos que deve ser a comunicação preventiva ancorada na cultura do cuidado.

O que nos chamou a atenção ao fazermos a aproximação das orientações da cartilha do MEC com as práticas de gestão de riscos e crises elencadas nas entrevistas com gestores/as e profissional de comunicação é que esse entendimento de segurança com a visão segmentada em espaço físico/vigilância também é a visão adotada nas escolas. A comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, busca justamente romper com esses dualismos e construir, coletivamente, um ambiente acolhedor em que as pessoas se sintam seguras, não porque tem diversos equipamentos e ferramentas de monitoramento e controle, mas porque elas sabem os possíveis riscos que estão expostas naquele local e tem a condição de agir preventivamente em casos de urgência e/ou emergência, cuidando de si e dos outros.

As inquietudes sobre o papel da comunicação nesse cenário nos motivaram a desenvolver um mapa conceitual exposto no capítulo 5 com pistas sobre como as organizações educacionais podem iniciar as práticas de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, em seus espaços de ensino. Nosso objetivo enquanto comunicadoras e pesquisadoras foi trazer luz para esses pontos e mostrar que a comunicação, sendo a relação e o diálogo, está presente em todas as etapas previstas na implementação dessas estratégias e tem a capacidade de (re)ligar diferentes iniciativas desenvolvidas no espaço escolar com o objetivo de qualificar as relações desenvolvidas entre os/as interlocutores/as da comunidade escolar.

Aproximando o mapa conceitual com os estudos dos autores que ancoraram nosso embasamento teórico percebemos que as ações propostas estão relacionadas com o processo interativo de troca de informações e/ou opiniões que expressam preocupações/reações que foi definido pelo National Research Council (NCR) e Food and Agriculture Organization (FAO) – no final da década de 80 – como comunicação de risco. Além disso, o formato interrelacionado das iniciativas foi inspirado no sistema de prevenção e gestão de crise (Oliveira, 2019) que traz a comunicação como presença importante nas diferentes etapas da prevenção e gestão de riscos e crises.

Sob essas perspectivas, entrelaçamos o nosso mapa conceitual com o entendimento de sinodalidade trazido nos documentos do Papa Francisco que vislumbra a cultura do cuidado como uma construção coletiva que valoriza a integralidade. Ou seja, é no espaço educativo, onde todos são chamados a serem protagonistas do futuro e construtores da sociedade, que nós acreditamos ser possível colocar em prática essas ações de comunicação preventiva que privilegiam o cuidado como um compromisso de perceber a realidade e praticá-lo com um ato de atenção consigo e de solidariedade com o próximo.

Essas são contribuições temporárias e (in)conclusivas que, hoje, trazem luz para nossa caminhada e nos colocam em constante inquietude, considerando suas potencialidades e fragilidades. Logo, assumimos pela lente da complexidade a impossibilidade de unificação e de conclusão, deixando assim nossas considerações do presente estão abertas para outras pesquisas do futuro seguirem tencionando nossos achados e aproximando novos conceitos e ideias que possibilitem o crescimento e potência do nosso campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Ana Paula da. **Brasil: intimidación y violencia em las escuelas**. Revista Organización y Gestión Educativa., nº 4, p. 26-30, julho-agosto 2016.
- ANDRADE, José Gabriel; RUÃO, Teresa; OLIVEIRA, Madalena. **Os bastidores da comunicação de risco: a UMinho em tempos de pandemia**. In M. Martins & E. Rodrigues (Eds.), A Universidade do Minho em tempos de pandemia: Tomo II: (Re)Ações, Braga: UMinho Editora, 2020.
- ALMEIDA, António Betâmio de. **A ciência da avaliação do risco: “evidenciação” de limites epistemológicos inevitáveis**. Revista Territorium, ano 28 (II), p. 135-144, 2021.
- ARAÚJO, Anna Bárbara. **Da ética do cuidado à interseccionalidade: caminhos e desafios para a compreensão do trabalho de cuidado**. Revista Mediações, Londrina, v. 23 n. 3, p. 43-69, set.- dez. 2018.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulações**. Tradutora: Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução: Sebastião Nascimento. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª edição).
- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BREIM, Silvia. **Socioemocional: espaço social de convivência, a escola deve desenvolver a habilidade de estarmos juntos**. Revista Educação. Edição 295. Publicado em: 2/8/2023. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2023/08/02/escola-habilidades-socioemocionais/>. Acesso em: 29/11/2023
- BRUSTOLIN, Leomar Antônio. **A vida: dom e cuidado - Antropologia Teológica e Ética do Cuidado**. Revista Teocomunicação, Porto Alegre, v. 36 n. 152: Teologia Ministerial a serviço da vida, p. 441-460, 2006.
- CARA, Daniel et al. **O extremismo de direita entre adolescentes e jovens no Brasil: ataques às escolas e alternativas para a ação governamental**. São Paulo, 2022. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio\\_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental\\_RelatorioTransicao\\_2022\\_12\\_11.pdf](https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Relatorio_ExtremismoDeDireitaAtaquesEscolasAlternativasParaAcaoGovernamental_RelatorioTransicao_2022_12_11.pdf). Acesso em: 21/6/2023.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- CONCEIÇÃO, Elizeu da. **Caminho sinodal de Papa Francisco para uma ética econômica do cuidado**. ESPAÇOS - Revista de Teologia e Cultura, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 7–20, 2020. Disponível em: <https://espacos.itespteologia.com.br/espacos/article/view/715>. Acesso em: 10/6/2023.
- DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Orgs.) **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006.

FLORCZAK, Rosângela. **Visão processual da gestão das crises**. Roflorczak.com. 21/5/2019. Disponível em: <https://roflorczak.com/2019/05/21/crisis-nossas-de-cada-dia-coluna-semanal-no-linkedin/>. Acesso em: 10/6/2023

FRANCISCO, Papa. **Laudato Si'**: Sobre o cuidado da Casa Comum. Vaticano, 24 de maio de 2015. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html). Acesso em: 10/6/2023.

\_\_\_\_\_. **Mensagem para a celebração do 54º Dia Mundial da Paz – 1/1/2021**. Vaticano, 8 de dezembro de 2020. Disponível em: [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papa-francesco\\_20201208\\_messaggio-54giornatamondiale-pace2021.html#\\_ftnref2](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papa-francesco_20201208_messaggio-54giornatamondiale-pace2021.html#_ftnref2). Acesso em: 10/6/2023.

FREITAS, Maria Ester de. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** Rio de Janeiro. Editora: FGV. 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ICM, Institute for Crisis Management. **ICM Annual Crisis Report 2022**. Publicado em Julho de 2023. Disponível em: <https://crisisconsultant.com/icm-annual-crisis-report/>. Acesso em: 28/11/2023.

KUHNEN, Tânia Aparecida. A ética do cuidado como teoria feminista. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas - Universidade Estadual de Londrina. 2014

KUNSCH, Margarida Maria Krohling. **Planejamento de relações públicas na comunicação integrada**. São Paulo: Summus, 2003.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional e o desafio da comunicação**. In: AMORIM, L; FLORCZAK, R. (Org.). A Comunicação nas Organizações Educacionais: Contribuições do Encontro de Comunicação Marista. Porto Alegre: CMC, 2011.

MACHADO, Jones. **Gestão Estratégica de comunicação de crise**. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2020

MAFFESOLI, Michel. **O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva**. Tradutor: Aluisio Ramos Trinta. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MEC. **Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar**. Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha\\_recomendacoes\\_protecao\\_seguranca\\_ambiente\\_escolar.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf). Acesso em: 21/6/2023.

MEDINA, Mônica. Gestão de riscos: a prevenção que garante a saúde reputacional das empresas. In: PRADO, Elisa. **Gestão da reputação: riscos, crise e imagem corporativa**. São Paulo: Aberje, 2017.

MORIN, Edgar; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **O método III: o conhecimento do conhecimento**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.

NÓVOA, António. Educação 2021: uma história do futuro. *In*: CATANI, Denise Barbara; JUNIOR, Décio Gatti (Org.). **O que a escola faz? Elementos para a compreensão da vida escolar**. Uberlândia: EDUFU, 2019.

NÓVOA, António. **Professores para libertar o futuro**. Revista Educação. Edição 295. Publicado em: 28/7/2023. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/28/antonio-novoa-professores-futuro/>. Acesso em: 29/11/2023

NUNES, Ana Karin. **Crise: evento iminente com grande potencial transformador**. Cadernos de Comunicação, [S. l.], v. 24, n. 3, 2021. DOI: 10.5902/2316882X41140. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/ccomunicacao/article/view/41140>. Acesso em: 5/3/2023.

NUNES, Ana Karin; OLIVEIRA, Rosângela Florczak de. **Crise, risco e comunicação: revisão da literatura e abordagens brasileiras de um campo em legitimação**. XV Congresso Brasileiro Científico de Comunicação Organizacional e de Relações Públicas. São Paulo: Abrapcorp, 2021. Disponível em: <http://portal.abrapcorp2.org.br/wp-content/uploads/2021/07/sff-69.pdf>. Acesso em: 21/6/2023.

PRADO, Elisa. **Gestão da reputação: riscos, crise e imagem corporativa**. São Paulo: Aberje, 2017.

PRADO, Michele. **Nota Técnica 15: Extremismo violento em ambiente escolar**. Monitor do Debate Político no Meio Digital. Grupo de Políticas Públicas para o Acesso à Informação. USP. 23/3/2023. Disponível em: <https://www.monitordigital.org/wp-content/uploads/2023/03/nota-tecnica-15.pdf>. Acesso em: 31/5/2023.

OLIVEIRA, Rosângela Florczak de. **Comunicação dialógica estratégica para a prevenção e gestão de crise no contexto das organizações**. Cadernos de Comunicação UFSM, v. 24, p. 1-15, 2020.

OLIVEIRA, Rosângela Florczak de. **Dimensões possíveis para o diálogo na comunicação estratégica: tecituras e religações entre o Relatório de Sustentabilidade e as mídias sociais da Vale**. Tese de Doutorado em Comunicação Social – Faculdade de Comunicação Social – PUCRS, Porto Alegre, 2016.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PAGNUSSATT, Denise. **Reputação sensível: aproximações entre os discursos reputacionais e as dimensões sensíveis acionadas pela Natura**. Tese de Doutorado em Comunicação Social – Escola de Comunicação, Artes e Design (FAMECOS) – PUCRS, Porto Alegre, 2021. Disponível em: [https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9947/5/TES\\_DENISE\\_PAGNUSSATT\\_COMPLETO.pdf](https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/9947/5/TES_DENISE_PAGNUSSATT_COMPLETO.pdf). Acesso em: 21/6/2023.

RATZINGER, Joseph (Bento XVI). **Introdução ao cristianismo: Preleções sobre o símbolo apostólico**. 8ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SANTOS, A. O.; OLIVEIRA, G. S.; RODRIGUES, M. C.; BORGES, J. R. A. **O ensino-aprendizagem de matemática: contribuições de Novak e a teoria dos mapas conceituais**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.46, p.180-203/2021.

SCROFERNEKER, Cleusa Maria Andrade; AMORIM, Lidiane Ramirez de; OLIVEIRA, Rosângela Florczak. **Diálogo e vínculo – contribuições para a lugarização de perspectivas complexas nas organizações**. Revista Famecos: mídia, cultura e tecnologia, v. 23, n. 3, p.1-14, set./nov./dez. 2016. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/24447>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2023.

SHINYASHIKI, R.T.; FISCHER, R.M.; SHINYASHIKI, G. **A importância de um sistema integrado de ações na gestão de crises**. Revista Organicom, ano 4, n. 6, 1º sem. 2007, p. 149-159.

SHNEIDMAN, E. **Deaths of Man**. New York: Quadrangle, 1973.

SILVA, Juremir Machado. **O que pesquisar quer dizer. Como fazer textos acadêmicos sem medo da ABNT e da CAPES**. Porto Alegre. Sulina, 2019

SILVA, Juremir Machado. **Diferença e descobrimento. O que é o imaginário? A hipótese do excedente de significação**. Porto Alegre: Sulina, 2017

STEELMAN, Toddi A.; MCCAFFREY, Sarah. **Best practices in risk and crisis communication: Implications for natural hazards management**. Natural hazards, v. 65, n. 1, p. 683-705, 2013.

SELLNOW TL, ULMER RR, SEEGER MW, LITTLEFIELD R. **Effective risk communication: a message centered approach**. Springer Science and Business Media, New York, NY, 2009.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: Teoria Social Crítica na Era dos Meios de Comunicação de Massa**. 8ª Edição ed. 2009.

VAŠÍČKOVÁ, Veronika. Crisis management process: a literature review and a conceptual integration. **Acta Oeconomica Pragensia**, 2019, 27(3-4), p. 61-77.

VENTURA, Raissa Wihby; KRITSCH, Raquel. **A radicalidade do particular – o encontro entre a ética do cuidado e as epistemologias feministas**. Revista Mais que Amélias - Dossiê Especial Ética do Cuidado, n. 7, 2020.

VINHA, Telma (et al). **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil: causas e caminhos**. São Paulo: D3e, 2023.

WERTHEIN, Jorge. Apresentação. In: MORIN, Edgar; CIURANA, E. R. MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

WOLTON, Dominique. **Comunicar é negociar**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2023.

WOLTON, Dominique. **Informar não é comunicar**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2010.

ZECHI, J. A. M.; VINHA, T. P. **A convivência ética em escolas públicas: Análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1293–1310, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15032>. Acesso em: 13/6/2023.

## APÊNDICE 1 – Proposta de roteiro semiestruturado para entrevista com os gestores escolares

Roteiro semiestruturado 1: Para entrevista com os gestores escolares

### Bloco 1 | Crise, risco e comunicação preventiva

- 1) **No seu entendimento, o que é uma crise da imagem? Sua escola já vivenciou alguma crise ou fato crítico?**
- 2) **Sua escola realiza mapeamento de riscos? Caso positivo, fale sobre como ele é realizado e quem são as pessoas que desenvolvem esse trabalho.**
- 3) **A partir dos principais riscos aos quais a escola está exposta, são realizadas ações preventivas? Caso positivo, fale sobre como essas ações são realizadas e se tem alguma iniciativa comunicacional.**

### Bloco 2 | Ataques nas escolas – cartilha do MEC

- 4) **Durante os meses de abril e maio deste ano, o Brasil sofreu uma série de ameaças de ataques violentos nas escolas. Sua escola desenvolveu algum tipo de comunicado ou ação preventiva relacionada às ameaças de ataques?**
- 5) **Sua escola recebeu a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* desenvolvida pelo MEC? Caso positivo, fale como essa cartilha chegou até a instituição e de que forma ela foi utilizada**
- 6) **Sua escola já desenvolvia alguma ação preventiva relacionada a segurança antes das ameaças de ataques? Caso positivo, fale mais sobre essas atividades.**
- 7) **Após o período das ameaças, sua escola desenvolveu alguma iniciativa visando abordar a temática com a comunidade escolar?**

Roteiro semiestruturado 2: Para entrevista com responsáveis pela comunicação

### Bloco 1 | Sondagem sobre a estrutura de comunicação na escola

- 1) **Sua escola possui uma área/setor de comunicação?**
- 2) **Quais são os principais pontos de relacionamento/contato que a escola tem com a comunidade educativa (educadores, estudantes e famílias)?**
- 3) **Sua escola possui alguma política, diretriz ou manual de comunicação? Caso positivo, fale sobre quais são os principais temas abordados nesse documento.**

### Bloco 2 | Crise, risco e comunicação preventiva

- 4) **No seu entendimento, o que é uma crise da imagem?**

- 5) **Sua escola realiza mapeamento de riscos?** *Caso positivo, fale sobre como ele é realizado e quem são as pessoas que desenvolvem esse trabalho.*
- 6) **Sua escola possui comitê de crise?**
- 7) **A partir dos principais riscos aos quais a escola está exposta, são realizadas ações preventivas?** *Caso positivo, fale sobre como essas ações são realizadas e se tem alguma iniciativa comunicacional.*

### **Bloco 3 | Ataques nas escolas – cartilha do MEC**

- 8) **Durante os meses de abril e maio deste ano, o Brasil sofreu uma série de ameaças de ataques violentos nas escolas. Sua escola desenvolveu algum tipo de comunicado ou ação preventiva relacionada às ameaças de ataques?**
- 9) **Sua escola recebeu a cartilha *Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar* desenvolvida pelo MEC?** *Caso positivo, fale como essa cartilha chegou até a instituição e de que forma ela foi utilizada*
- 10) **Após o período das ameaças, sua escola desenvolveu alguma iniciativa visando abordar a temática com a comunidade escolar?**

## APÊNDICE 2 – Parecer consubstanciado do CEP

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** COMUNICAÇÃO PREVENTIVA À LUZ DA CULTURA DO CUIDADO: UM OLHAR PARA AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS

**Pesquisador:** CLEUSA MARIA ANDRADE SCROFERNEKER

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 76079123.8.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.612.267

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2233129.pdf, de 12/01/2024).

Estando cientes de que vivemos em uma sociedade complexa e que situações de riscos e crises permeiam a rotina de todas as organizações, o nosso desafio é refletir sobre como a comunicação pode colaborar com as organizações educacionais para enfrentarem as situações difíceis e emergentes com um melhor preparo.

#### Hipótese:

Os questionamentos fundantes desse esforço de pesquisa são: entender, ainda que provisoriamente, quais as possíveis contribuições que os estudos de comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem trazer para a gestão de crises e riscos nas organizações de ensino? Quais as compreensões sobre os conceitos de comunicação preventiva, gestão de crises e riscos que as organizações de ensino têm? Esses conceitos

**Endereço:** Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
**Bairro:** Partenon **CEP:** 90.619-900  
**UF:** RS **Município:** PORTO ALEGRE  
**Telefone:** (51)3320-3345 **Fax:** (51)3320-3345 **E-mail:** cep@pucls.br

Continuação do Parecer: 6.612.267

estão presentes nos documentos/manuais/cartilhas sobre gestão de crises e riscos dessas Instituições?

**Metodologia Proposta:**

Nossa pesquisa é exploratória. Como procedimentos metodológicos, adotamos a pesquisa bibliográfica e documental, bem como a realização da análise da cartilha Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar (MEC, 2023). Para atender ao objetivo de investigar se as organizações de ensino compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de crises e riscos, intencionamos entrevistar, utilizando a metodologia de entrevista em profundidade com roteiro semiestruturado, os profissionais responsáveis pela gestão escolar e pela comunicação das maiores escolas em número de alunos da rede pública e privada de Florianópolis. Com a avaliação da cartilha e a análise de discurso das entrevistas realizadas com as equipes das escolas – seguindo as perspectivas de Orlandi (2020) –, esperamos traçar, ainda que provisoriamente, um mapa conceitual para indicar como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir com a gestão de crises e riscos em organizações educacionais, especialmente as escolas selecionadas, e para novas pesquisas acadêmicas.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Para responder aos nossos questionamentos, definimos os seguintes objetivos para nossa caminhada investigativa: 1. Refletir sobre como os estudos sobre comunicação preventiva, à luz da cultura do cuidado, podem contribuir com a gestão de crises e riscos; 2. Investigar se as organizações de ensino compreendem e aplicam [ou não] esses conceitos na gestão de crises e riscos; e 3. Analisar como os conceitos de gestão de crises e riscos e comunicação preventiva, ancorada na cultura do cuidado, estão presentes em documentos/manuais/cartilhas sobre esse tema nas instituições de ensino selecionadas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucls.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.612.267

Como risco podemos elencar a falta de interesse das escolas em tratar dessa temática ocasionando a baixa adesão nas entrevistas. Como segundo ponto de risco, podemos mapear que falar de situações de riscos e crise podem gerar desconforto em pessoas que já vivenciaram os fatos.

**Benefícios:**

Entre os benefícios listados com esse estudo intentamos trazer luz para a discussão do desenvolvimento de uma comunicação preventiva dentro das organizações educacionais que privilegie a cultura do cuidado e que motive todos os interlocutores da comunidade escolar a se engajarem em ações de prevenção para situações de risco ou crises.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Diante do exposto, o CEP-PUCRS, de acordo com suas atribuições definidas na Resolução CNS n° 466 de 2012, Resolução n° 510 de 2016 e da Norma Operacional n° 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa COMUNICAÇÃO PREVENTIVA À LUZ DA CULTURA DO CUIDADO: UM OLHAR PARA AS ORGANIZAÇÕES EDUCACIONAIS proposto pelo pesquisador CLEUSA MARIA ANDRADE SCROFERNEKER com número de CAAE 76079123.8.0000.5336.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2233129.pdf	12/01/2024 12:39:35		Aceito
Outros	cartarespostapendencias1212024.pdf	12/01/2024 12:38:59	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLELucimar2.pdf	12/01/2024 12:36:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, n° 6681, Prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: oep@puers.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.612.267

Ausência	TCLELucimar2.pdf	12/01/2024 12:36:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELouisa2.pdf	12/01/2024 12:35:52	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEWillian2.pdf	12/01/2024 12:35:37	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVendelin2.pdf	12/01/2024 12:35:19	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2233129.pdf	20/12/2023 11:34:56		Aceito
Outros	CartaRespostaPendencias20122023.pdf	20/12/2023 11:33:34	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaRespostaPendencias20122023.pdf	20/12/2023 11:33:34	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELucimar.pdf	20/12/2023 11:29:24	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELucimar.pdf	20/12/2023 11:29:24	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELouisa.pdf	20/12/2023 11:29:12	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLELouisa.pdf	20/12/2023 11:29:12	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEWillian.pdf	20/12/2023 11:29:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEWillian.pdf	20/12/2023 11:29:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Postado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVendelin.pdf	20/12/2023 11:28:38	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@puors.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.612.267

Ausência	TCLEVendelin.pdf	20/12/2023 11:28:38	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEVendelin.pdf	20/12/2023 11:28:38	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Postado
Outros	DocumentoUnificadoDoProjetoDePesquisa.pdf	27/11/2023 19:35:25	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaAprovacaoComissaocientifica.pdf	27/11/2023 19:34:54	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaApresentacaoCEP.pdf	27/11/2023 19:34:10	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DesistenciaAssessoriaDeComunicacaoSecDeEducacao.pdf	27/11/2023 19:32:59	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaAnuenciaCatarinense.pdf	27/11/2023 19:32:38	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaAnuenciaEscMunicipal.pdf	27/11/2023 19:31:56	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaAnuenciaEscEstadual.pdf	27/11/2023 19:31:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CartaRespostaPendencias.pdf	27/11/2023 19:30:02	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	27/11/2023 19:24:07	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	CurriculoLattes.docx	19/10/2023 15:16:29	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Outros	Questionarios.docx	19/10/2023 15:11:21	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	19/10/2023 15:10:30	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoJulianaOliveira.docx	19/10/2023 15:08:08	JULIANA VENCATO OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS



Continuação do Parecer: 6.612.267

PORTO ALEGRE, 12 de Janeiro de 2024

---

Assinado por:  
Karen Cherubini  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Ipiranga, nº 6681, Prédio 50, sala 703  
Bairro: Partenon CEP: 90.619-900  
UF: RS Município: PORTO ALEGRE  
Telefone: (51)3320-3345 Fax: (51)3320-3345 E-mail: cep@pucrs.br